

Psicologia Educação Cultura

Colégio Internato dos Carvalhos



Dezembro de 2009

Semestral

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

nº 2 Vol. XIII

Psicologia Educação Cultura

Revista do Colégio Internato dos Carvalhos

ESTATUTO EDITORIAL

Uma revista semestral e da responsabilidade do Colégio Internato dos Carvalhos e dos departamentos de psicologia, educação e cultura das universidades a que pertencem os membros do Conselho Editorial e do Conselho Consultivo.

Uma revista de carácter científico que pretende acompanhar as diferentes correntes do pensamento acerca da psicologia, da educação e da cultura em geral.

Uma revista que procura actualizar os professores face aos desenvolvimentos recentes na investigação e na prática do ensino-aprendizagem.

Uma revista que pretende capacitar os professores para lidarem com alguns problemas mais frequentes na sala de aula.

Uma revista que vai favorecer a transposição dos estudos no campo da cognição e da afectividade para a prática educativa das escolas.

Uma revista que promove o diálogo entre os professores de diferentes níveis de ensino e possibilita a troca de experiências de sala de aula.

Uma revista que interessa a educadores, professores, investigadores e estudantes, assim como às pessoas que procuram uma formação actualizada, de bom nível, no domínio do ensino-aprendizagem.

CONSELHO CONSULTIVO

Alfonso Barca Lozano (Universidade da Corunha)

Ângela Biaggio (Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, Brasil)

António Roazzi (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)

Celeste Malpique (Universidade do Porto)

Daniela de Carvalho (Universidade Portucalense, Porto)

David Palenzuela (Universidade de Salamanca)

Etienne Mullet (École Pratique des Hautes Études, Paris)

Feliciano H. Veiga (Universidade de Lisboa)

Isabel Alarcão (Universidade de Aveiro)

José Tavares (Universidade de Aveiro)

Manuel Ferreira Patrício (Universidade de Évora)

Manuel Viegas Abreu (Universidade de Coimbra)

Maria da Graça Corrêa Jacques (Universidade Federal do

Rio Grande do Sul, Brasil)

Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)

Paulo Schmitz (Universidade Bona)

Raquel Z. Guzzo (Pontifícia Univ. Católica de Campinas, Brasil)

Rui A. Santiago (Universidade de Aveiro)

Silvia Koller (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

PREÇO E ASSINATURA

Número avulso 10,00 euros

Assinatura/ano 15,00 euros

SEDE DA REDACÇÃO

Psicologia, Educação e Cultura: Colégio Internato dos Carvalhos

Rua do Padrão, 83 - CARVALHOS

4415-284 PEDROSO

Telefone: 22 786 04 60 Fax: 22 786 04 61

Email: gomes@cic.pt

PROPRIEDADE

P.P.C.M.C.M. - Colégio Internato dos Carvalhos - Cont. N.º 500224200

Depósito legal: N.º 117618/97

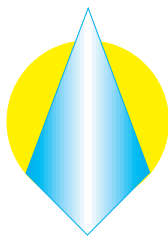
ISSN: 0874-2391

I.C.S.: 121587

N.º exemplares: 300

Capa: anibal couto

P Psicologia E Educação C Cultura



DIRECTOR - EDITOR

João de Freitas Ferreira

SECRETÁRIO

António Fernando Santos Gomes

CONSELHO EDITORIAL

Amâncio C. Pinto (Universidade do Porto)

Félix Neto (Universidade do Porto)

José H. Barros Oliveira (Universidade do Porto)

Leandro S. Almeida (Universidade do Minho)

Joaquim Armando Gomes (Universidade de Coimbra)

Mário R. Simões (Universidade de Coimbra)

Os artigos desta Revista estão indexados na base de dados da
PsycINFO, *PsycLIT*, *ClinPSYC* e *Psychological Abstracts*
da American Psychological Association (APA) e ainda na *Latindex*

COLÉGIO INTERNATO DOS CARVALHOS

Vol. XIII, nº 2, Dezembro de 2009

ÍNDICE

Editorial

João de Freitas Ferreira 193

A memória adaptativa: Vantagem do processamento de sobrevivência no defeito cognitivo ligeiro (DCL Amnésico)

*Ana Lúcia Faria, Maria Salomé Pinho, Maria Teresa Gonçalves,
Josefa N. S. Pandeirada* 197

A personalidade na prevenção e segurança rodoviária: Adaptação portuguesa da Escala PSS da Bateria de Conductores (BC)

Alexandra Marques, Paulo Alves 215

Adaptação psicológica e sociocultural de jovens oriundos de famílias imigrantes indianas

Félix Neto, Joana Neto 241

Coragem: Um tópico importante mas complexo

José H. Barros-Oliveira 259

A violência na escola à luz da psicanálise: Pesquisa realizada numa escola do município de Niterói-RJ.

Marisa Siggelkow Guimarães, Fátima Gonçalves Cavalcante 269

Comportamentos disruptivos versus rendimento académico: Uma abordagem com modelos de equações estruturais

Maria Olímpia Almeida de Paiva, Abílio Afonso Lourenço 283

Dinâmicas relacionais e sucesso escolar: Narrativas de pais e alunos de sucesso no ensino secundário

Tânia Gouveia, Mariana Martins, Ema Loja, Emília Costa 307

Avaliação de competências em educação de infância

Isabel Simões Dias 327

A grupalidade na escola: Elemento constitutivo da identidade docente

Vera Lucia Trevisan de Souza, Ana Paula Petroni, Lilian Aparecida Cruz Dugnani 343

Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas

*Clara P. Coutinho, Adão Sousa, Anabela Dias, Fátima Bessa, M^a José Ferreira,
Sandra Vieira* 455

EDITORIAL

João de Freitas Ferreira
Director da Revista

Neste número da revista *Psicologia, Educação e Cultura*, publicam-se dez artigos. Embora não seja um número temático, há trabalhos que abordam temas afins, aplicando a novas situações conceitos já consagrados. Este facto permitiu-nos estabelecer alguma lógica na ordenação dos artigos. Os quatro primeiros andam mais no âmbito da Psicologia, os restantes abordam temas de Pedagogia. Uns são de natureza empírica e outros teóricos. Todos os temas são actuais e de grande impacto na sociedade moderna. São originais e respeitam as normas comumente aceites pela comunidade científica.

1. O primeiro estudo aborda o tema da memória adaptativa, utilizando conceitos já aferidos na psicologia evolutiva e aplicados com sucesso em adultos jovens. Centra a sua atenção na “validação de provas de memória e de inventários de avaliação funcional e da qualidade de vida” de “adultos idosos saudáveis” mas com problemas de amnésia. O segundo tema é mais empírico e chama a atenção para “a importância da personalidade na prevenção e segurança rodoviária”. Trata-se de um tema oportuno e urgente, dada a grande sinistralidade rodoviária em Portugal. O terceiro estudo aborda o tema da aculturação psicológica e sociocultural dos filhos de imigrantes de origem indiana (e não só) radicados em Portugal, focando os problemas de adaptação à escola, ao trabalho, à integração social e à reforma. É um tema actual que compete ao Estado resolver, mas que passa necessariamente pela sociedade civil e não pode ser ignorado pela comunidade académica.

No quarto estudo, o autor parte da Psicologia Positiva para estudar pontos concretos do comportamento humano. Neste caso, a “coragem”. Trata-se de uma área pouco estudada pelos especialistas, mas a merecer a atenção dos psicólogos e dos educadores de jovens que ainda se encontrem em fase inicial de maturação. A falta de coragem leva os jovens a deixar cair os braços e a considerar-se incapazes de lutar pela vida, optando pelos caminhos da droga ou até do suicídio. Na falta de bibliografia e de estudos

de investigação sobre o tema, o autor pretende definir conceitos e carrear elementos importantes “para desenvolvimentos posteriores” e para fixação de “uma pedagogia da coragem”. É um assunto a merecer futuras abordagens científicas.

2. Seguem-se seis artigos mais no âmbito da área da pedagogia, sendo a maior parte deles de índole empírica. Os três primeiros analisam fenómenos negativos ou positivos que dificultam ou promovem, respectivamente, o aproveitamento dos alunos. O quinto artigo aborda a violência na escola, aprofunda a relação professor-aluno, propõe a intensificação de formação permanente dos professores e a criação de laboratórios de comunicação para toda a comunidade educativa. O artigo sexto analisa a importância nefasta que a transgressão das regras escolares (comportamentos disruptivos) exerce sobre “o rendimento académico dos alunos”. Para tal os autores deste artigo recorreram ao “método de equações estruturais”. O artigo sétimo trata o mesmo tema, mas, pela positiva, realçando “a importância das relações afectivas nos contextos escolar e familiar”. Os seus autores estudam casos concretos em que as boas relações afectivas entre pais, professores e alunos levaram estes a obterem resultados relevantes.

A autora do artigo oitavo busca um novo tipo de “Avaliação de Competências em Educação de Infância”, que seja eficaz e rigoroso. Para isso constrói um “Questionário de Competências pessoais e profissionais que aplica a estudantes do ensino superior e a Educadores de Infância, pertencendo os primeiros a um grupo em formação, logo sem experiência profissional, e os segundos fazendo parte de um grupo com média ou vasta experiência. Naturalmente que os resultados tinham que ser díspares. Mas a conclusão está correcta: a Formação em Educação tem de ser prática e deve preocupar-se, fundamentalmente, com o desenvolvimento de competências dos jovens em formação.

Os autores do artigo nono reflectem sobre o fenómeno da grupalidade “como um dos aspectos fundamentais para a constituição identitária docente”. Na verdade, a identidade do professor forja-se na escola e, precisamente, no contacto diário dos novos professores com os mais experientes. Estes devem ser os tutores dos mais novos. São eles que têm “o saber de experiências feito”. Não são “cotas”, são mestres para os mais novos. Estudos como este fazem falta nos tempos que correm, em que os mais experientes se reformam extemporaneamente e os mais novos ficam com as escolas nas mãos sem

terem ainda a sua identidade profissional devidamente definida, pois esta só se consegue na “sua interacção com os colegas”.

No artigo décimo, os autores atacam um problema importante da investigação educativa e da sua metodologia. Eles interrogam-se: “Por que razão quase sempre se relaciona a Investigação-acção com escola, professores, estudantes (...) ? ” Investigar para agir, investigar e agir, ou investigar agindo”? “Será que (...) as teorias nascem para explicar as práticas, ou, pelo contrário, as práticas adquirem a suprema capacidade de gerar teorias” ? A acção educativa não se limita apenas ao ensino de matérias e programas devidamente estruturados, mas, por inerência, deve estender a sua actividade à investigação. Não tanto à investigação científica, mas sim à investigação aplicada. A escola é um espaço de sonhos, de diálogos e de mudanças, actividades que provocam dúvidas e esperam resposta. Por isso o ensino é uma actividade que exige formação ao longo da vida. Assim se explica que o professor tenha de aceitar o desafio da investigação.

3. Com a publicação deste número da revista *Psicologia, Educação e Cultura*, encerramos o décimo terceiro ano da sua publicação. Isto corresponde a 13 volumes, 26 números e quase 3 centenas de artigos publicados. Grande e significativo tem sido o contributo prestado pela nossa revista à comunidade científica na produção e difusão do conhecimento em áreas tão importantes como a psicologia, a educação e a cultura. Muito nos honra também o número de mestrandos e doutorandos que, na elaboração das suas dissertações e teses, recorrem a trabalhos por nós publicados. Apraz-nos registar, ainda, a regularidade e pontualidade com que os números da revista têm saído.

E, como nada se faz sem esforço e persistência, queremos agradecer a todos os colaboradores e sobretudo à equipa redactorial a dedicação e profissionalismo, que sempre revelaram.

A MEMÓRIA ADAPTATIVA: VANTAGEM DO PROCESSAMENTO DE SOBREVIVÊNCIA NO DEFEITO COGNITIVO LIGEIRO (DCL AMNÉSICO)

Ana Lúcia Faria*

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra;
Serviço de Neurologia do Centro Hospitalar do Funchal*

Maria Salomé Pinho*

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Maria Teresa Gonçalves

Serviço de Neurologia do Hospital Geral do Centro Hospitalar de Coimbra

Josefa N. S. Pandeirada

Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Resumo

O efeito de processamento de sobrevivência refere-se à superioridade de recordação de estímulos codificados tendo em conta a sua relevância num cenário de sobrevivência comparativamente a outros tipos de processamento profundos. Este efeito, até ao presente apenas observado em adultos jovens, ocorre numa tarefa de aprendizagem incidental na qual os participantes avaliam a relevância de palavras comuns num cenário em que está em causa a sua sobrevivência e/ou numa condição de controlo. Neste estudo, explorou-se este efeito em adultos idosos saudáveis e com Defeito Cognitivo Ligeiro (DCL) amnésico. O efeito foi observado em idosos saudáveis e, apesar do decréscimo observado em várias áreas do funcionamento cognitivo, incluindo a memória episódica, o efeito também se manteve preservado no grupo com DCL.

PALAVRAS-CHAVE: *Memória episódica, efeito de processamento de sobrevivência, defeito cognitivo ligeiro (DCL), funcionamento cognitivo, psicologia evolutiva.*

Introdução

Os investigadores da memória raramente se questionam acerca do porquê do nosso sistema mnésico ter evoluído e de como é que as características funcionais da memória resultam de processos de selecção que se foram esta-

Morada (address): Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – Rua do Colégio Novo, Apartado 6153 – 3001-802 Coimbra. E-mail: anasantosfaria@gmail.com; salome@fpce.uc.pt

* Este estudo teve o apoio do Projecto “Validação de Provas de Memória e de Inventários de Avaliação Funcional e da Qualidade de Vida” (financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, Proc. 74569)

belecendo no passado, preferindo centrar-se, sobretudo, nos mecanismos subjacentes ao funcionamento mnésico (Bruce, 1985; Nairne, 2005). Assim, o papel que determinados problemas adaptativos podem ter desempenhado no modelar dos processos mnésicos continua largamente por explorar (Nairne e Pandeirada, 2008a, 2008b).

A necessária adaptação ao meio exigiu alguma forma de memória, pelo menos de uma forma temporária (Paivio, 2007). Na ausência da capacidade de armazenar informação, não seria possível aprender com o passado, compreender o presente ou planear o futuro adoptando um plano de acção apropriado (Anderson e Schooler, 2000; Glenberg, 1997). Alguns autores já procuraram associar características do funcionamento da memória à sua eventual função adaptativa. Por exemplo, Anderson e Schooler (2000) relacionaram a forma como o esquecimento decorre ao longo do tempo com o modo como os acontecimentos tendem a suceder no meio, i. e., com a estrutura probabilística da sua ocorrência. No que diz respeito à memória a curto prazo, Kareev (2000) sugeriu que os limites de capacidade de memória imediata ou de trabalho – sete mais ou menos dois (Miller, 1956) ou quatro itens (Cowan, 2001) – favorecem a detecção de causalidade, pois obrigam a focar a atenção apenas em pequenas quantidades de informação.

Partindo de uma perspectiva funcional que questiona o porquê do sistema mnésico ter evoluído e quais os problemas específicos que este é capaz de solucionar, Nairne, Thompson, e Pandeirada (2007) desenvolveram uma tarefa operativa que procura analisar as consequências mnésicas de processar informação em termos do seu valor para a sobrevivência. Esta tarefa integra-se na lógica da abordagem dos níveis de processamento, que procura explorar até que ponto a qualidade do processamento afecta a retenção (Craik e Tulving, 1975).

O estudo original levado a cabo por Nairne e colaboradores (2007) incluiu quatro experiências (inter e intra-participantes) de aprendizagem incidental, com estudantes universitários, aos quais foi pedido para classificar um conjunto de palavras, em termos da sua relevância para um cenário de sobrevivência e noutras condições controlo, que exigiam também processamento profundo ou semântico (cenário de mudança de casa, agradabilidade das palavras e processamento auto-referencial). Num teste surpresa de memória, verificaram que a evocação das palavras previamente classificadas na condição processamento de sobrevivência apresentava uma vantagem mnésica relativamente às restantes condições de controlo. Num outro estudo, também com estudantes universitários, foi utilizada uma grande variedade de tarefas de con-

trola usualmente consideradas como geradoras de níveis de retenção excelentes (e.g., formação de uma imagem visual para cada palavra, evocação autobiográfica, geração de palavras a partir de um conjunto de letras e processamento num cenário de férias). Uma vez mais, os resultados evidenciaram que processar a relevância de palavras num cenário de sobrevivência beneficiava a retenção das mesmas comparativamente a outros tipos de processamento profundo, mas irrelevantes para a sobrevivência (Nairne, Pandeirada, e Thompson, 2008).

O efeito de processamento de sobrevivência despertou o interesse de investigadores noutros laboratórios que não só reproduziram os estudos originais mas também analisaram outros aspectos. Por exemplo, Kang, McDermott, e Cohen (2008), Weinstein, Bugg e Roediger (2008), reproduziram o efeito com um conjunto de estímulos diferentes e criaram novas condições de sobrevivência e de controlo. Novamente, os participantes evidenciaram níveis de desempenho mnésico superiores quando as palavras foram codificadas considerando a sua relevância para a sobrevivência.

A investigação neste domínio está ainda a começar, não sendo ainda inteiramente claro por que razão um cenário de sobrevivência facilita o desempenho mnésico. Nairne e colaboradores (2007) sugerem que existe um envolvimento adaptativo que é activado perante o cenário de sobrevivência proposto.

Sabe-se que o desempenho cognitivo e, em particular, o mnésico entra em declínio na idade adulta avançada, mas nem todos os aspectos e tipos de memória sofrem decréscimo (Anderson, 2008; Balota, Dolan, e Duchek, 2000; Pinto, 1999). A definição e uso de palavras (vocabulário), o envolvimento em raciocínios práticos e sociais (compreensão) e o acesso a conhecimentos de cultura geral (informação), são algumas das aptidões que permanecem relativamente estáveis no envelhecimento saudável (Spar e La Rue, 2005). Por outro lado, verificam-se decréscimos ao nível dos processos lógicos implicados na resolução de problemas (Figueira, 2005).

Mas é na memória episódica que se observam as maiores alterações durante o processo de envelhecimento. O declínio deste tipo de memória tem sido demonstrado em várias tarefas, tais como a aprendizagem de listas de palavras e associações nome-face (e.g., Dixon, Rust, Feltmate, e See, 2007; Pinto, 1999). As alterações em termos de memória episódica no idoso podem reflectir dificuldades na codificação inicial da informação, no armazenamento ou na recuperação, provavelmente relacionadas com um declínio na utilização espontânea de estratégias organizativas (Figueira, 2005). Investigações

que manipularam a capacidade de atenção nas fases de codificação e recuperação sugerem que as dificuldades nesta última têm um papel importante no défice de memória dos idosos (Dennis, Daselaar, e Cabeza, 2007). Verifica-se, também, que as medidas de evocação livre ou com ajuda se apresentam mais alteradas com a idade avançada do que as medidas de reconhecimento (e. g., Smith citado por Pinto, 1990).

Os défices de memória na demência diferem dos défices encontrados no envelhecimento saudável, não só em gravidade mas também em tipo. Segundo Petersen (2004), enquanto nos adultos idosos saudáveis, se forem usados processos de aprendizagem que controlem défices de atenção e de linguagem, e se forem adoptadas estratégias eficazes, muitos dos problemas de memória podem ser melhorados, o mesmo não se verifica nos idosos com demência. Estes dados sugerem que os problemas de memória em idosos saudáveis podem ser secundários a funções cognitivas subsidiárias, tais como a atenção, a velocidade de processamento e o funcionamento executivo.

Uma elevada taxa de esquecimento na memória episódica é considerada o indicador mais sensível de demência inicial, estando associada a alterações no funcionamento dos hipocampus, o mesmo não se observando no envelhecimento normal (Christensen, Kopelman, e Stanhope citado por Pais, 2008).

Dados de investigação recente indicam que é provável que existam estados prodrómicos da doença de Alzheimer (DA), isto é, uma fase de défice cognitivo antes de a pessoa preencher completamente os critérios para DA (Petersen, 2004). Este estágio intermédio tem sido designado de diversas formas, incluindo demência incipiente, DA prodrómica, défice de memória isolado e Defeito Cognitivo Ligeiro (DCL; Petersen, 2003/2004).

A aceção de DCL mais divulgada actualmente baseia-se nos seguintes critérios propostos pela clínica Mayo, em 1999 (Petersen, Smith, Waring, Ivnik, Tangalos, e Kokmen, 1999): 1) queixas de memória, preferentemente corroboradas por outra pessoa; 2) défice objectivo de memória atendendo à idade e educação; 3) função cognitiva geral maioritariamente normal; 4) actividades de vida diária essencialmente intactas e 5) ausência de demência (Petersen, 2003/2004).

Apesar da taxa de conversão de DCL amnésico para DA ser substancialmente elevada (Petersen, e colaboradores, 1999), alguns investigadores acreditam que este constructo representa uma “medicalização do envelhecimento” e, consequentemente, traria mais inconvenientes do que benefícios. Contudo,

outros defendem que, mesmo na ausência de tratamentos eficazes é importante identificar pessoas em estados precoces (Petersen, Stevens, Ganguli, Tangalos, Cummings, e DeKosky, 2001), pois podem ser prescritos tratamentos profiláticos com o objectivo de atrasar a progressão no sentido da DA. Do ponto de vista da investigação, o conceito de DCL contribuiu para que o focus da atenção incida sobre as manifestações precoces da DA.

No presente estudo, pretendeu-se reproduzir, em adultos idosos, a segunda experiência apresentada por Nairne e colaboradores (2007) sobre a eficácia do processamento de sobrevivência. Sendo a tarefa de processamento de sobrevivência respeitante à memória episódica, e sendo este tipo de memória o primeiro a declinar com o envelhecimento, adultos idosos diagnosticados com DCL são um grupo clínico com particular interesse. A experiência foi ainda efectuada com um grupo de idosos saudáveis (grupo de controlo), o que constitui a extensão do efeito de sobrevivência a um grupo etário não testado até ao momento.

Metodologia

Amostra

A amostra incluiu um grupo clínico e um grupo de controlo, cada um com 20 participantes. O grupo clínico compreendia participantes na faixa etária dos 50 aos 70 anos, com DCL (segundo os critérios de Petersen (2004) e o diagnóstico clínico neurológico), sem sintomatologia depressiva e com escolaridade superior a 4 anos. O grupo de controlo incluía igualmente participantes com idades compreendidas entre 50 e 70 anos, sem depressão ou qualquer outro tipo de diagnóstico clínico, cujo nível de escolaridade foi emparelhado com o do grupo clínico. No Quadro 1 encontram-se indicadas as características demográficas de ambos os grupos.

Quadro 1: *Características demográficas da amostra*

Grupo Clínico	17 (85%) sexo feminino
	3 (15%) sexo masculino
	Idade: M=61,60 A [DP=5,78 A; Amplitude 52-70]
	Escolaridade
	Primeiro ciclo: 13 (65%)
	Segundo ciclo: 2 (10%)
	Terceiro ciclo: 5 (25%)
	Residência
	Rural: 9 (45%)
	Urbana: 11 (55%)
Grupo Controlo	Situação laboral
	Reformado: 9 (45%)
	Não reformado: 11 (55%)
	17 (85%) sexo feminino
	3 (15%) sexo masculino
	Idade: M=61,60 A [DP=5,78 A; Amplitude 52-70]
	Escolaridade
	Primeiro ciclo: 13 (65%)
	Segundo ciclo: 2 (10%)
	Terceiro ciclo: 5 (25%)
	Residência
	Rural: 9 (45%)
	Urbana: 11 (55%)
	Situação laboral
	Reformado: 9 (45%)
	Não reformado: 11 (55%)

O consentimento informado oral foi fornecido pelos participantes, por familiares ou por acompanhantes. A motivação e disponibilidade física e psicológica do doente para participar na investigação foram sempre levadas em consideração.

Instrumentos

Foram aplicados os instrumentos a seguir apresentados.

O Exame Breve do Estado Mental (*Mini Mental State Examination* - MMSE; Folstein, Folstein e McHugh, 1975; normas para a população portuguesa de Guerreiro, 1998; Guerreiro, Silva, Leitão, Coelho, e Garcia, 1994) é

um dos instrumentos de rastreio da demência mais utilizado no âmbito da geriatria. Este teste compreende a avaliação das seguintes funções cognitivas: orientação no tempo e no espaço, memória, atenção e cálculo, competências verbais e de escrita e habilidade visuo-construtiva (Ismail e Schulman, 2006). A Escala de Depressão Geriátrica (*Geriatric Depression Scale* – GDS; Yesavage, Brink, Rose, Lum, Huang, Adey, e Leirer, 1983; versão portuguesa de Barreto, Leuschner, Santos, e Sobral, 2003) é um questionário breve de auto-resposta e foi administrado para excluir da amostra casos de depressão. Com o *Trail Making Test* – A e B (Reitan, 1979) pretendeu-se avaliar a atenção seletiva (Parte A), a atenção dividida (Parte B), a flexibilidade mental e a velocidade motora (Partes A e B).

A tarefa de processamento de sobrevivência, como se referiu, envolve a memória episódica. Trata-se de uma tarefa de aprendizagem incidental de palavras (durante a fase de processamento os participantes não são instruídos para reter o material apresentado). O material utilizado consistiu numa lista de 32 substantivos, na sua maioria correspondentes à tradução do material de Nairne e colaboradores (2007); nos casos em que existiam grandes disparidades de frequência linguística escrita, de acordo com o *corpus* para Português Europeu (Nascimento, Casteleiro, Marques, Barreto, e Amaro, s/d), seleccionaram-se outros substantivos de modo a eliminar essas disparidades. O *design* utilizado foi intra-participantes. Todos os participantes avaliaram 16 palavras na condição de sobrevivência (S) e 16 palavras na condição de controlo mudança de casa (M). A lista de palavras foi distribuída por quatro blocos de oito palavras cada e a avaliação das palavras foi feita em blocos de 8 ensaios do mesmo tipo segundo a sucessão SMSM ou MSMS. Aproximadamente metade dos participantes passou por cada uma destas sucessões, de modo a que cada palavra fosse avaliada o mesmo número de vezes em cada condição. As palavras foram apresentadas individualmente durante cerca de 10 segundos e os participantes foram instruídos para avaliar cada uma delas, de acordo com uma das condições (S ou M), utilizando uma escala que variou entre (1) – 'completamente irrelevante', e (5) – 'extremamente relevante'. Para a condição de controlo, as instruções foram as seguintes: *"Imagine que está a planear mudar-se para uma nova casa numa terra desconhecida. Durante os próximos meses terá de procurar e comprar uma nova casa e transportar os seus haveres. A seguir, vamos mostrar-lhe uma lista de palavras. Gostaríamos que avaliasse a importância daquilo a que se refere cada uma das palavras em relação à situação de mudança de casa acima descrita. Algumas palavras referem-se a coisas que podem ser importantes e outras não; cabe-lhe a si decidir."* De modo análo-

go, para a condição de sobrevivência, as instruções apresentadas foram: *"Imagine que está perdido numa floresta de uma terra desconhecida sem quaisquer mantimentos ou recursos de sobrevivência. Durante os próximos meses terá de encontrar meios para sobreviver, como por exemplo, procurar alimentos e água, proteger-se de animais ferozes e encontrar abrigo. A seguir, vamos mostrar-lhe uma lista de palavras. Gostaríamos que avaliasse a importância daquilo a que se refere cada uma das palavras em relação à situação de sobrevivência acima descrita. Algumas palavras referem-se a coisas que podem ser importantes e outras não; cabe-lhe a si decidir."* Após a tarefa de avaliação das palavras foi aplicada uma tarefa distractiva de memória de dígitos durante cerca de 2 minutos. Finalmente, seguiu-se o teste surpresa de memória no qual se pediu a cada participante que recordasse, durante 7 minutos, o máximo de palavras que tinha classificado em ambas as condições (tarefa de evocação livre).

Administrou-se, a seguir, o teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR; Raven, 1956; aferição portuguesa de Simões, 2000, 2004) que avalia o raciocínio (raciocínio abstracto, analógico, indutivo, dedutivo, perceptivo, espacial e não verbal), o factor g ("energia mental"), funções executivas, a inteligência fluída e aptidões visuo-espaciais. A avaliação da memória episódica verbal envolveu ainda o teste de Pares de Palavras retirado da Bateria de Lisboa para Avaliação das Demências (BLAD; Guerreiro, 1998). Esta prova é constituída por uma lista de 10 pares de palavras: 6 pares fáceis (pares relacionados semanticamente) e 4 pares difíceis (pares não relacionados). Após a apresentação, pela terceira vez, desta lista, é aplicado um teste de evocação. Da Escala de Inteligência de Wechsler para Adultos – 3ª edição (WAIS-III; Wechsler, 1997/2008) foram aplicados os seguintes subtestes: Pesquisa de Símbolos (avalia a velocidade de processamento, a atenção sustentada, a memória e a compreensão de instruções), o Código (considerado uma boa medida do controlo psicomotor, também da velocidade de processamento, da atenção sustentada e da memória; este subteste inclui, ainda, uma tarefa incidental constituída por duas partes: Emparelhamento e Memória Livre), Sequências de Letras e Números (que também faz parte da Escala de Memória de Wechsler – 3ª edição; WMS-III; (Wechsler, 1997/2008) e tem por objectivo a avaliação da capacidade de armazenamento e processamento da memória de trabalho verbal) e o Vocabulário (avalia a inteligência cristalizada/verbal, que se supõe manter-se estável ao longo da vida). Por último, administrou-se mais um teste de memória episódica, a Memória de Actividades, considerado muito sensível ao aumento da idade (Nilsson, Adolfsson, Bäckman, Cruts, Edvardsson, Ny-

berg, e Broeckhoven, 2002). Nesta prova foi pedido ao participante para recordar o que tinha feito desde o início da sessão, isto é, para nomear todas as tarefas que lhe tinham sido aplicadas.

Procedimento

Os instrumentos referidos foram, então, administrados de acordo com a sequência em que acabaram de ser apresentados, numa sessão individual de aproximadamente 1h 45m.

Resultados

No que concerne ao género, os grupos diferem por um maior número de participantes do sexo masculino no grupo de controlo e mais participantes do sexo feminino no grupo clínico, sendo esta diferença estatisticamente significativa [$\chi^2(1, N = 40) = 7.033, p < 0.01$]. Os grupos não se diferenciaram de forma significativa quanto às variáveis escolaridade [$\chi^2(4, N = 40) = 4.727, p = 0.316$], residência [$\chi^2(1, N = 40) = 0.417, p = 0.519$] ou idade [$t(38) = 0.496, p = 0.622$].

No Quadro 2 apresentam-se os resultados dos desempenhos em todas as provas aplicadas a ambos os grupos (não foram incluídos os resultados do MMSE e da GDS por terem servido apenas para excluir casos de demência e de sintomatologia depressiva, respectivamente).

Quadro 2: Comparação dos desempenhos de ambos os grupos nas várias tarefas

Tarefas*	Grupo clínico			Grupo de controlo		
	Média	Mediana	Desvio Padrão	Média	Mediana	Desvio Padrão
Evoc. Sobrev.	.26	.31	.10	.45	.44	.15
Evoc. M. C.	.19	.19	.13	.33	.31	.15
Classif. Sobrev.	3.11	3.12	.56	2.81	2.88	.52
Classif. M. C.	2.10	3.07	.64	2.72	2.72	.37
TMT A erros	.55	.00	1.40	.10	.00	.31
TMT A tempo	99.35	95	29.83	69	65	20.76
TMT B erros	4.70	2.00	6.03	.80	.00	1.40
TMT B tempo	245.50	237.50	108.60	181.60	180	61.10
MPCR-A	8.85	9	1.39	9.90	10	1.41
MPCR-Ab	8.20	9	1.96	9.90	10	1.37
MPCR-B	5.55	6	1.99	7.15	7	1.93
Pares fáceis	11.20	11	2.04	11.90	12	2.51
Pares difíceis	4.40	3.50	3.87	7	6.50	3.55
Pares total	15.60	15	5.23	18.90	18.50	5.62
Pesq. Símbolos	9.80	9.50	3.53	15.60	16.50	5.57
Cod. – codif.	25.55	25	8.95	38.75	39.50	12.44
Cod. – emp.	3.05	2	3.91	7.60	8	4.29
Cod. – M. L.	4.35	4.50	1.98	6.05	6	1.57
Seq. L. – N.	5.90	6	1.68	8.40	8	2.01
Vocabulário	18.70	19.50	4.81	31	26	12.31
Mem. Activ.	4.35	4	1.09	5.90	6	1.52

*Tarefas:

Evoc. Sobrev. = proporção da evocação na condição de sobrevivência; Evoc. M. C. = proporção da evocação na condição de mudança de casa; Classif. Sobrev. = classificação das palavras na condição de sobrevivência; Classif. M. C. = classificação das palavras na condição de mudança de casa; TMT A erros = erros no *Trail Making Test A*; TMT A tempo = tempo de execução no *Trail Making Test A*; TMT B erros = erros no *Trail Making Test B*; TMT B tempo = tempo de execução no *Trail Making Test B*; MPCR-A = série A das MPCR; MPCR-Ab = série Ab das MPCR; MPCR-B = série B das MPCR; Pares fáceis = pares de palavras semanticamente relacionados do teste Pares de Palavras; Pares difíceis = pares de palavras não semanticamente relacionados do teste Pares de Palavras; Pares total = pares fáceis e pares difíceis do teste Pares de Palavras; Pesq. Símbolos = Pesquisa de Símbolos; Cod. – codif. = tarefa de codificação do subteste Código; Cod. – emp. = tarefa de emparelhamento do subteste Código; Cod. – M. L. = tarefa de memória livre do subteste Código; Seq. L. – N. = subteste Sequências de Letras e Números; Mem. Activ. = Memória de Actividades.

No sentido de averiguar a existência do efeito de sobrevivência nos grupos clínico e controlo, procedeu-se a uma ANOVA mista 2 (condição de processamento: sobrevivência e mudança de casa) X 2 (tipo de grupo: clínico e controlo) com medidas repetidas na condição de processamento. Observou-se um efeito principal para a condição de processamento, [$F(1,38) = 9.96, p = .003, \eta^2 = .208$], i. e., a proporção de evocação das palavras foi mais elevada na condição de sobrevivência do que na condição mudança de casa ($M = .35, DP = .16$; $M = .27, DP = .15$, respectivamente). Também se verificou um efeito principal de grupo [$F(1,38) = 26.68, p < .001, \eta^2 = .412$] tendo o grupo de controlo recordado mais palavras do que o grupo clínico ($M = .39, DP = .02$ e $M = .23, DP = .02$, respectivamente). A interacção não se revelou estatisticamente significativa [$F(1,38) = .81, p = .37$]. Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas em ambos os grupos quanto à classificação da relevância das palavras, quer na condição sobrevivência [$t(38) = 1.723, p = .093$], quer na condição mudança de casa [$t(38) = 1.678, p = .102$], nem entre as duas condições de classificação, tanto para o grupo clínico [$t(19) = .814, p = .411$] como para o grupo controlo [$t(19) = .972, p = .343$].

No *Trail Making Test* – A não existiram diferenças estatisticamente significativas entre o grupo clínico e o grupo controlo, no que concerne ao número de erros [$U(20,20) = 178, p = .338$]; o mesmo não se passou com o tempo de execução da tarefa [$t(33.906) = 3.661, p = .001$] em que os participantes do grupo clínico tenderam a demorar mais tempo na realização da tarefa do que os participantes do grupo de controlo (ver Quadro 2). Relativamente ao *Trail Making Test* – B, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos quanto ao número de erros [$U(20,20) = 103.5, p = .006$] e quanto ao tempo de execução da tarefa [$t(38) = 2.293, p = .027$]. É possível constatar, também no Quadro 2, que o desempenho do grupo clínico comparativamente ao grupo de controlo foi inferior nesta tarefa.

Em todas as séries das MPCR foram observadas diferenças estatisticamente significativas entre o grupo clínico e o grupo de controlo [$t(38) = -2.374, p = .023$; $U(20,20) = 101.5, p = .007$ e $t(38) = -2.586, p = .014$, séries A, Ab e B, respectivamente] tendo os participantes do grupo clínico desempenhos inferiores em relação aos do grupo controlo (ver Quadro 2).

No que diz respeito ao teste Pares de Palavras da BLAD, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos na evocação de palavras pertencentes aos pares difíceis [$t(38) = -2.212, p = .033$], mas não na evocação de palavras dos pares fáceis [$t(38) = -.967, p = .340$] nem no total de palavras evocadas [$t(38) = -1.923, p = .062$]. Na evocação dos pares

difíceis, o resultado do grupo clínico foi inferior ao do grupo de controlo (ver Quadro 2).

A comparação do desempenho entre o grupo clínico e o grupo de controlo no subteste Pesquisa de Símbolos revelou a existência de diferenças significativas [$t(38) = -3.934$, $p < .001$], o mesmo tendo acontecido no subteste de Código na prova de codificação [$t(38) = -3,852$, $p < .001$], emparelhamento [$t(38) = -3.507$, $p = .001$] e de memória livre [$t(38) = -3.006$, $p = .005$]. Conforme se pode também observar no Quadro 2, os desempenhos foram inferiores no grupo clínico relativamente ao grupo de controlo.

Na memória de trabalho verbal, avaliada pelo subteste Sequências de Letras e Números, o grupo clínico apresentou decréscimo quando comparado com o de controlo (ver Quadro 2) sendo esta diferença estatisticamente significativa [$t(38) = -4.264$, $p < .001$].

Contrariamente ao esperado, verificaram-se diferenças entre os grupos no que diz respeito ao Vocabulário [$U(20,20) = 70$, $p < .001$], tendo o grupo clínico alcançado pontuações consideravelmente inferiores (ver Quadro 2).

Entre ambos os grupos de participantes foram encontradas diferenças com relevância estatística [$t(38) = -3.709$, $p = .001$] na tarefa de Memória de Actividades: o grupo clínico recordou menos actividades do que o grupo controlo, conforme indicado no Quadro 2.

Discussão

Apesar de ser extremamente difícil comprovar a existência de adaptações cognitivas, o enquadramento evolutivo permite formular hipóteses testáveis acerca da função e arquitectura cognitivas (Klein e colaboradores, 2002). O efeito de processamento de sobrevivência pressupõe que o desempenho da memória depende do tipo de processamento aplicado ao material alvo, mas também sugere que o sistema mnésico está enviesado para recordar melhor a informação num contexto em que está em causa a sobrevivência (e.g., Nairne e Pandeirada, 2008a, 2008b).

O presente trabalho procurou reproduzir o efeito de processamento de sobrevivência com um novo grupo etário (adultos idosos), o que constitui um avanço relativamente ao actualmente publicado sobre este efeito. De maior relevância foi a avaliação deste efeito num subgrupo especial: adultos idosos com DCL amnésico (grupo clínico). O presente estudo, confirmou que o processamento da informação em termos da sua relevância num cenário de sobrevivência levou à evocação de um maior número de palavras comparativa-

mente com a condição controlo, resultado este que se verificou tanto no grupo clínico (DCL) como no grupo de controlo. A diferença no resultado mnésico global da prova era também esperada já que se trata de uma tarefa de memória episódica. Note-se que esta diferença é ainda corroborada pela diferença observada em outros testes de memória utilizados neste estudo (e.g., pares difíceis e memória de actividades). A observação do efeito de sobrevivência no grupo clínico constitui um dado importante, pois revela que, embora exista um défice geral de memória episódica, estes participantes continuam sensíveis à tarefa de processamento de sobrevivência. Este é um dado, de algum modo, esperado se pensarmos na função adaptativa desta forma de processamento.

Quanto à compreensão dos mecanismos subjacentes a este efeito, poder-se-ia supor que este seria devido à atribuição de maior relevância às palavras quando codificadas na condição de sobrevivência relativamente à sua codificação na condição de controlo (mudança de casa). Contudo, em nenhum dos grupos, a avaliação das palavras se diferenciou entre condições. Por outro lado, a avaliação efectuada por ambos os grupos não se distinguiu de forma significativa em nenhuma das condições sugerindo que os participantes do grupo clínico consideraram as palavras de um modo semelhante aos do grupo controlo.

Relativamente ao desempenho noutras provas do protocolo de avaliação aplicado, tal como seria de algum modo esperado, os participantes com DCL amnésico diferenciaram-se dos participantes controlo em quase todas elas, apresentando resultados mais baixos. Assim, os participantes com DCL amnésico obtiveram resultados inferiores aos participantes idosos saudáveis em testes que envolvem os seguintes processos cognitivos: atenção dividida, velocidade motora e flexibilidade mental (tempo de execução no *Trail Making Test A*, tempo e erros de execução no *Trail Making Test B*), velocidade de processamento, atenção sustentada (subteste Pesquisa de Símbolos e Código), compreensão de instruções (subteste Pesquisa de Símbolos), funções executivas, inteligência fluída, raciocínio e aptidões visuo-espaciais (MPCR), inteligência verbal/ cristalizada (subteste Vocabulário) e memória episódica (aprendizagem associativa intencional de pares de palavras não relacionadas no teste Pares de Palavras, aprendizagem incidental na tarefa de emparelhamento do subteste Código e no teste de Memória de Actividades). Apesar dos participantes do grupo clínico apresentarem DCL de tipo amnésico, os resultados sugerem que estes também exibem um declínio considerável, em relação aos participantes controlo saudáveis, ao nível de outros processos cognitivos (Petersen, 2007). O resultado no subteste Vocabulário poderá ser indicador de

que alguns casos de DCL estariam subdiagnosticados ao apresentarem perdas ao nível da inteligência cristalizada. Quanto aos desempenhos no teste Pares de Palavras, observou-se que os adultos idosos podem beneficiar de pistas externas em tarefas de evocação (e.g., Anderson, e Craik, 2000; Balota e colaboradores, 2000; Pinto, 1999). Mas, quando não existe relação entre as palavras, i. e., quando a primeira palavra do par parece não constituir uma pista efectiva, os participantes com DCL apresentaram mais dificuldades na evocação. Na tarefa Memória de Actividades, por envolver um teste de evocação livre em que o apoio contextual é mínimo (Nilsson e colaboradores, 2002), o grupo clínico apresentou um desempenho mais baixo.

Conclusão

O presente estudo teve como principal objectivo averiguar a existência do efeito do processamento em contexto de sobrevivência numa amostra de adultos idosos com diagnóstico clínico de DCL e numa amostra de adultos idosos saudáveis. Este tipo de processamento constitui um dos melhores, se não o melhor, procedimento de codificação até à data identificado em pesquisas acerca da memória episódica com adultos jovens (Nairne e colaboradores, 2008).

Com o intuito de caracterizar a amostra em termos de alterações cognitivas, ambos os grupos foram avaliados num vasto número de domínios, adicionalmente à memória episódica: memória de trabalho, atenção, velocidade de processamento, funções executivas, inteligência verbal, factor g ("energia mental"), inteligência fluída, raciocínio e aptidões visuo-espaciais. Em relação a estes domínios, o grupo clínico apresentou um decréscimo comparativamente com o grupo de controlo.

O processamento da informação em termos do seu valor num cenário de sobrevivência levou à recuperação de mais palavras relativamente à condição controlo (mudança de casa), quer no grupo clínico de DCL, quer no grupo de controlo. O padrão de resultados obtidos no presente estudo fornece evidência adicional do poder do processamento em contexto de sobrevivência não só num novo grupo etário (adultos idosos saudáveis), mas também num grupo clínico (grupo de idosos com DCL), uma vez que em ambos os casos se verificou a superioridade deste tipo de processamento. Este estudo permitiu ainda identificar um efeito de processamento episódico que não se encontra afectado pelo declínio na memória episódica característico do DCL.

Referências

- Anderson, E. (2008). Cognitive changes in old age. In R. Jacoby, C. Oppenheimer, T. Denning, e A. Thomas (Eds.), *Oxford textbook of old age psychiatry* (pp. 34-50). Oxford: University Press.
- Anderson, N. A., e Craik, F. I. M. (2000). Memory in the aging brain. In E. Tulving, e F. I. M. Craik (Eds.), *The Oxford handbook of memory* (pp. 411-425). Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, R. A., e Schooler (2000). The adaptive nature of memory. In E. Tulving e F. I. M. Craik (Eds.), *The Oxford handbook of memory* (pp. 557-570). Oxford: Oxford University Press.
- Balota, D. A., Dolan, P. O., e Duchek, J. M. (2000). Memory changes in healthy older adults. In E. Tulving & F. I. M. Craik (Eds.), *The Oxford handbook of memory* (pp. 395-409). Oxford: Oxford University Press.
- Barreto, J., Leuschner, A., Santos, F. e Sobral, M. (2003). Escala de Depressão Geriátrica. In Grupo de Estudos de Envelhecimento Cerebral e Demência (Eds.), *Escala e Testes na Demência* (pp. 59-61). Lisboa: Novartis.
- Bruce, D. (1985). The how and why of ecological memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 114, 78-90.
- Cowan, N. (2001). The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences*, 24, 87-114.
- Craik, F. I. M., e Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 104, 268-294.
- Dennis, N., Daselaar, S., e Cabeza, R. (2007). Effects of aging on transient and sustained successful memory encoding activity. *Neurobiology of Aging*, 28, 1749-1758.
- Dixon, R., Rust, T., Feltmate, S., e See, S. (2007). Memory and aging: Selected research directions and application issues. *Canadian Psychology*, 48, 67-76.
- Figueira, M. L. (2005). O funcionamento cognitivo do idoso: Limitações à sua avaliação e aspectos controversos. *Acta Psiquiátrica Portuguesa*, 51, 1601-1606.
- Folstein, M., Folstein, S., e McHugh, P. (1975). Mini mental state: a practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of Psychiatric Research*, 12, 189-198.
- Glenberg, A. M. (1997). What is memory for? *Behavioral and Brain Sciences*, 20, 1-55.
- Ismail, Z., e Schulman, K. I. (2006). Avaliação cognitiva breve para a demência. In H. Firmino, L. C. Pinto, A. Leuschner, e J. Barreto, (Eds.), *Psicogeriatría* (pp. 513-529). Coimbra: Psiquiatria Clínica.
- Guerreiro, M. M. (1998). *Contributo da neuropsicologia para o estudo das demências*. Dissertação de doutoramento não publicada, Faculdade de Medicina de Lisboa, Lisboa.

- Guerreiro, M., Silva, A. P., Botelho, M. A., Leitão, O., e Garcia, C. (1994). Adaptação à população portuguesa da tradução do “Mini Mental State Examination” (MMSE). *Revista Portuguesa de Neurologia*, 1, 9.
- Kang, S. H. K., McDermott, K. B., e Cohen, S. M. (2008). The mnemonic advantage of processing fitness-relevant information. *Memory and Cognition*, 36, 1151-1156.
- Kareev, Y. (2000). Seven (indeed, plus or minus two) and the detection of correlations. *Psychological Review*, 107, 397–402.
- Klein, S. B., Cosmides, L., Tooby, J., e Chance, S. (2002). Decisions and the evolution of memory: Multiple systems, multiple functions. *Psychological Review*, 109, 306-329.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81-97.
- Nairne, J. S. (2005). The functionalist agenda in memory research. In A. F. Healy (Ed.), *Experimental cognitive psychology and its applications: Festschrift in honor of Lyle Bourne, Walter Kintsch, and Thomas Landauer* (pp. 115–126). Washington, DC: American Psychological Association.
- Nairne, J. S., e Pandeirada, J. N. S. (2008a). Adaptive memory: Is survival processing special? *Journal of Memory and Language*, 59, 377-385.
- Nairne, J. S., e Pandeirada, J. N. S. (2008b). Adaptive memory: Remembering with a stone-age brain. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 239-243.
- Nairne, J. S., Pandeirada, J. N. S., e Thompson, S. R. (2008). Adaptive memory: The comparative value of survival processing. *Psychological Science*, 19, 176-180.
- Nairne, J. S., Thompson, S. R., e Pandeirada, J. N. S. (2007). Adaptive memory: Survival processing enhances retention. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 33, 263-273.
- Nascimento, M. F. B., Casteleiro, J. M., Marques, M. L. G., Barreto, F., e Amaro, R. (s/d). *Léxico multifuncional computadorizado do português contemporâneo* [ficheiro de dados]. Acessível em http://www.clul.ul.pt/sectores/linguistica_de_corpus/projecto_crpc.php
- Nilsson, L.-G., Adolfsson, R., Bäckman, L., Cruts, M., Edvardsson, H., Nyberg, L., e van Broeckhoven, C. (2002). Memory development in adulthood and old age: The Betula prospective-cohort study. In P. Graf, e N. Otha (Eds.), *Lifespan development of human memory* (pp. 185-204). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Pais, J. (2008). As dificuldades de memória do idoso. In B. Nunes (Ed.), *Memória: Funcionamento, perturbações e treino* (pp. 153-169). Lisboa: Lidel.
- Paivio, A. (2007). *Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Petersen, R. C. (Ed.) (2004). *Déficé Cognitivo Ligeiro: O envelhecimento e a doença de Alzheimer* (J. N. Almeida, trad.). Lisboa: Climepsi. (Obra original publicada em 2003).

- Petersen, R. C. (2007). Mild cognitive impairment. *Continuum Lifelong Learning in Neurology: Dementia*, 13, 15-38.
- Petersen, R. C., Smith, G. E., Waring S. C., Ivnik, R. J., Tangalos, E. G., e Kokmen, E. (1999). Mild cognitive impairment: clinical characterization and outcome. *Archives of Neurology*, 56, 303-308.
- Petersen, R. C., Stevens, J. C., Ganguli, M., Tangalos, E. G., Cummings, J. L., e DeKosky, S. T. (2001). Early detection of dementia: Mild cognitive impairment (an evidence-based review). Report of the Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology. *Neurology*, 56, 1133-1142.
- Pinto, A. C. (1990). Diferenças grupais entre jovens e idosos na função de posição serial em duas tarefas de memória. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 161-183.
- Pinto, A. C. (1999). Problemas de memória nos idosos: Uma revisão. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3, 253-295.
- Raven, J. C. (1956). *Guide to using the Coloured Progressive Matrices, sets A, Ab, B*. London: H. K. Lewis.
- Reitan, R. M. (1979). *Manual for administration of neuropsychological test batteries for adults and children*. Tucson, AZ: Neuropsychology Press.
- Simões, M. R. (2000). *Investigações no âmbito da aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Simões, M. R. (2004). Recensão crítica: O Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR) em Portugal. In L. S. Almeida, M. R. Simões, C. Machado e M. M. Gonçalves (Eds.), *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*, (vol. II, pp.141-171). Coimbra: Quarteto.
- Spar, J. E., e La Rue, A. (2005). *Guia de psiquiatria geriátrica*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Wechsler, D. (2008). *Manual técnico da Escala de Memória de Wechsler – III (WMS-III)* Manual (Cegoc, aferição). Lisboa: Cegoc. (Original publicado em 1997).
- Wechsler, D. (2008). *Manual técnico da Escala de Inteligência de Wechsler para Adultos – III (WAIS-III)* (Cegoc, aferição). Lisboa: Cegoc. (Original publicado em 1997).
- Weinstein, Y., Bugg, J. M., e Roediger, H. L. III (2008). Can the survival recall advantage be explained by basic memory processes? *Memory and Cognition*, 36, 913-919.
- Yesavage, Brink, Rose, Lum, Huang, Adey, e Leirer (1983). Development and validation of a geriatric depression screening scale: A preliminary report. *Journal of Psychiatric Research*, 17, 37-49.

ADAPTIVE MEMORY: THE SURVIVAL PROCESSING ADVANTAGE IN MILD COGNITIVE IMPAIRMENT (AMNESTIC MCI)

Ana Lúcia Faria

*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra;
Serviço de Neurologia do Centro Hospitalar do Funchal*

Maria Salomé Pinho

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Maria Teresa Gonçalves

Serviço de Neurologia do Hospital Geral do Centro Hospitalar de Coimbra

Josefa N. S. Pandeirada

Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

Abstract: The survival processing effect refers to the mnemonic superiority of stimulus encoded according to their relevance to a survival scenario comparatively to other deep processing conditions. This effect, so far only observed in young adults, occurs in an incidental learning task which consists in rating the relevance of common nouns with respect to a survival scenario and to a control condition (e.g., a moving home scenario). The main aim of this study was to explore this effect in healthy older adults and in older adults with amnesic Mild Cognitive Impairment (a-MCI). The effect was observed in older adults and, in spite of the deterioration observed in several areas of cognitive functioning, it remained preserved in the group with MCI.

KEY-WORDS: *Episodic memory, survival processing effect, Mild Cognitive Impairment (MCI), cognitive functioning, evolutionary psychology.*

A PERSONALIDADE NA PREVENÇÃO E SEGURANÇA RODOVIÁRIA: ADAPTAÇÃO PORTUGUESA DA ESCALA PSS DA BATERIA DE CONDUCTORES (BC)

Alexandra Marques
Paulo Alves
I.S.E.I.T – Instituto Piaget, Viseu, Portugal

Resumo

A dimensão alcançada pela sinistralidade rodoviária faz com que, actualmente, a automobidade seja considerada uma das questões prioritárias de intervenção no âmbito da saúde pública. Vários factores têm sido identificados, com especial destaque para o comportamento humano e a condução de risco. Perante uma tarefa que envolve, em toda a sua complexidade e multidimensionalidade, o quotidiano das pessoas, em sociedades onde o esforço de preservação e prolongamento da vida caminham paralelos à preferência por comportamentos de risco de vária ordem, urge o investimento científico que possa contribuir para a avaliação e identificação dos factores intervenientes na condução e consequentemente para a educação do comportamento dos condutores.

Neste contexto, procedemos à adaptação portuguesa da *Escala PSS* que integra a *Bateria para Conductores* (BC) (Fernández-Seara, 1998), com uma amostra de 312 sujeitos, legalmente habilitados para a actividade da condução. Os procedimentos metodológicos adoptados conduziram à elaboração de uma versão reduzida da escala, cujas boas propriedades psicométricas, sobretudo ao nível da validade e fidelidade, evidenciaram a aptidão de um instrumento que pode contribuir eficazmente para a avaliação do comportamento dos condutores, consequentemente, para a prevenção e segurança rodoviária.

PALAVRAS-CHAVE: *Prevenção, Segurança Rodoviária, Personalidade, Estilos de condução.*

Introdução

A sinistralidade rodoviária converteu-se, nas últimas décadas, numa questão prioritária no âmbito da saúde pública. A amplitude dramática deste fenómeno apela, com extrema urgência, a soluções que terão necessariamente que resultar do contributo empírico das várias ciências. Chegar a determinado destino é geralmente o objectivo último de “quem se faz à estrada”. Neste

Morada (address): Paulo Alves, I.S.E.I.T. – Instituto Piaget, Campus Universitário de Viseu, Estrada do Alto do Gaio, Galifonge, 3515-776 Lordosa, Portugal. Email: pauloalves@viseu.ipiaget.org / alexandra.mq@gmail.com

processo rolante integram-se todo um conjunto de factores e decisões orientadas para uma meta. O sucesso da viagem é repartido entre o condutor, o veículo, as condições do meio em que se circula e as próprias normas de circulação (Fuller, 2005; Girão e Oliveira, 2005). Revela-se, deste modo, a complexidade e multidimensionalidade da tarefa rodoviária (Galovski e Blanchard, 2004; Dahlen et al., 2005; Girão e Oliveira, 2005; Pinto, 2006), onde interagem contínua e simultaneamente as dimensões cognitiva, reflexiva, afectivo-emotiva, socioculturais e ambientais.

Numa perspectiva multidisciplinar impõe-se, para além da atenção que tem sido dispensada aos factores ambientais e legais, uma especial análise da dimensão comportamental assumida pelo condutor, concretamente as características da sua personalidade e a forma como estas influenciam o acto da condução. Neste contexto, o contributo da psicologia poderá revelar-se particularmente valioso, atendendo ao destacado e vantajoso contributo que pode brotar da intervenção psicológica na prevenção e segurança rodoviária, através da identificação das características da personalidade e dos estilos comportamentais que actuam no acto do conduzir. Ainda que todos os factores, anteriormente previstos, participem determinantemente na prossecução rodoviária, o factor humano revela-se o mais destacado elemento de risco (Girão e Oliveira, 2005; Pinto, 2006).

Apesar da existência de uma predisposição comportamental para acidentes ter sido criticada, assiste-se actualmente a uma profusa valorização dos factores causais internos e das características do sujeito (Sümmer, 2003). Destaca-se o mais recente interesse pelos processos motivacionais (Delhomme e Meyer, 1998), pelas atitudes, crenças e traços de personalidade, enquanto factores seriamente implicados na condução (Fernandes, Job e Hatfield, 2007). O condutor desempenha a função de controlo da tarefa, subjacente ao qual estão competências perceptivas, a atenção, a tomada de decisão e a capacidade pessoal de resposta às exigências que surgem em fracções de segundo (Pinto, 2006).

A revisão da literatura evidencia uma mudança de posição, ao longo das últimas décadas em favor das cognições, enquanto unidades básicas para o estudo da personalidade, sendo que a perspectiva disposicional viria a dar lugar à perspectiva da aprendizagem socio-cognitiva (Bandura, 1999). As cognições são propostas como novas variáveis, ancoradas na intencionalidade e finalidade do comportamento humano, socialmente contextualizado (Palenzuela e Barros, 1993). Interação dimensões cognitivas, fenomenológicas ou psicodinâmicas, com destaque para os constructos pessoais, os projectos, as

motivações e os objectivos individuais ou histórias de vida, bem como as tarefas e as estratégias comportamentais (Angleitner, 1991).

Entendemos que a personalidade não se reporta apenas ao estudo do comportamento humano, mas envolve amplamente a pessoa, o *ser pessoa* (Ford, 1995). A ênfase deslocou-se para o estudo do estilo integral, em detrimento do estudo compartimentado de funções mentais ou actos separados de comportamento, tudo em consonância com uma perspectiva cognitiva que permite predições acerca do desenvolvimento nomotético ou leis gerais acerca das diferenças idiográficas individuais (Pervin, 1993).

A controvérsia relativa ao número correcto de dimensões da estrutura da personalidade, parece estar finalmente orientada para um amplo acordo alcançado pelo paradigma *Big-Five* (Bagby, Costa, Widiger, Ryder, e Marshall, 2005; McCrae, Löckenhoff e Costa, 2005). Paralelamente, os tempos actuais caracterizam-se pelo interesse consensual em procurar integrar toda a diversidade de fenómenos e aspectos que a complexidade e funcionamento da personalidade encerram, numa perspectiva holística que disponibilize e aborde a pessoa no seu todo (Ford, 1995; Caprara e Cervone, 2000; MacAdams e Pals, 2006).

Apesar de a psicologia estar longe de alcançar uma teoria exclusiva da personalidade ou um paradigma dominante, parece-nos que o interacционismo tem ocupado uma posição conciliadora, não só no âmbito das orientações socio-cognitivas, mas também nas mais clássicas propostas teóricas da personalidade, aquelas que estão centradas nos traços e nos motivos (Palenzuela e Barros, 1993). As mais recentes propostas avançadas têm salientado os vários aspectos e funções da personalidade, destacando a sua função integradora que confere ordem e coerência comportamental, servindo para distinguir o indivíduo (Gleitman, Fridlund e Reisberg, 2003) e identificá-lo à luz do que lhe é mais característico (Hall, Lindzey e Campbell, 2000), bem como a possibilidade de funcionar como mediadora do ajustamento típico individual (Hall, Lindzey e Campbell, 2000).

Em consonância, defende-se a personalidade como *“variação individual única do desenho evolutivo da natureza humana, expresso no desenvolvimento de traços disposicionais, características de adaptação e histórias de vida complexas e situadas diferencialmente na cultura”* (MacAdams e Pals, 2006, p. 121). Esta incidência reserva uma especial atenção aos traços e às características de adaptação através das quais são enfrentadas tarefas situacionais, estratégias e desenvolvimentais que surgem na ecologia social ao longo do curso de vida (MacAdams e Pals, 2006).

A relação entre a personalidade e a condução tem circulado prioritariamente à volta da análise dos factores estruturais da “pessoa” que podem determinar comportamentos diferenciados ao volante. Galovski e Blanchard (2004) destacam a forma como as características da personalidade influenciam a apreciação cognitiva de eventos, os níveis de excitação, a preferência por níveis de estimulação, a sensibilidade perante recompensas e ameaças, os síndromas de *stress* generalizado e os níveis de controlo e atenção na condução. Sugerem ainda a existência de uma relação recíproca, através da qual a personalidade pode ser formada ou alterada com base na experiência de condução.

A personalidade onde predominam dimensões como a abertura, a responsabilidade, a extroversão, a agradabilidade e o neuroticíssimo têm sido examinadas (Fernandes, Job e Hatfield, 2007) e apresentadas com correlações significativas no envolvimento em acidentes. Outros investigadores (Oltedal e Rundmo, 2006; Collins e Bell, 1997) destacam a forte relação entre tensão-ansiedade, neuroticismo e comportamento de condução negativo. A dimensão agressiva (Krahé e Fenske (2002); Galovski e Blanchard, 2004; Krahé, 2005; Van Rooy, Rotton e Burns, 2006) e a personalidade anti-social (Galovski e Blanchard, 2004; Fernandes, Job e Hatfield, 2007;) também se revelam poderosos predictores de comportamentos de condução de risco.

Dados empíricos mostram que a propensão ao risco se encontra profundamente enraizada na personalidade (Iversen e Rundmo, 2002; Sümmer, 2003; Dahlen, Martin, Ragan e Kuhlman, 2005). O comportamento de risco é fortemente formatado ao nível das diferenças individuais, de modo que alguns indivíduos se mostram consistentes na tomada do risco, outros manifestam consistentemente aversão ao risco e outros ainda exibem padrões de comportamentos de risco em domínios específicos (Nicholson, Soane, Fenton-O’Creedy e Willman, 2005). A elevada extroversão, particularmente a procura de sensações, e abertura providenciam a força motivacional para a tomada do risco. O baixo neuroticismo e agradabilidade afastam a culpa e ansiedade inerentes às consequências negativas. A reduzida conscienciosidade facilita a ultrapassagem de barreiras cognitivas de necessidade de controlo, deliberação e conformidade (Nicholson, Soane, Fenton-O’Creedy e Willman, 2005).

Investigações recentes continuam a afirmar que, de entre todos os factores de natureza psicológica, a personalidade parece ser o mais forte determinante dos aspectos mais importantes do comportamento assumido pelos condutores (Nicholson, Soane, Fenton-O’Creedy e Willman, 2005). Os investigadores têm associado a procura de sensações, bem como a agressão e o desvio so-

cial, com o envolvimento em acidentes (Ulleberg e Rundmo, 2003). No mesmo sentido concluem (Dahlen, Martin, Ragan e Khulman, 2005) na identificação destas características, a par da impulsividade e da propensão ao aborrecimento/tédio, como principais preditores da participação em acidentes, da condução agressiva e da manifestação de expressões de raiva na condução.

Paralelamente, a investigação empírica tem revelado propostas de descentralização desta incidência causal da personalidade no estilo de condução. Destaca-se a função das crenças normativas associadas aos resultados do comportamento, mediadas por processos de avaliação (Sheeran e Orbell, 2000; Castellà e Pèrez, 2004); as atitudes positivas enquanto mediadoras entre a personalidade e o comportamento do condutor (Ulleberg e Rundmo, 2003; Iversen, 2004); as competências e a performance (Sümmer, 2003) como factores mais próximos e situacionais que potencializam o envolvimento em acidentes; a experiência enquanto factor que determina as concepções pessoais de segurança, as competências e comportamentos de condução que por seu turno predizem o estilo de condução (Özkan, Lajunen, Chliaoutakis, Parker e Summal, 2006).

A construção da Escala de Personalidade PSS que integra a Bateria para Conductores BC (Férrandez-Seara, 1998) enquadra-se nesta tentativa de conciliar a influência das dimensões da personalidade e os factores situacionais no domínio da percepção do risco e dos estilos de condução. O seu esforço psicométrico dirige-se para a averiguação da influência exercida pelas dimensões estáveis e consistentes (generalidade intrapsíquica) e as situações (especificidade situacional) em contexto de tráfego. Segue-se o nosso contributo para que, através da adaptação para a população portuguesa, esta escala possa contribuir para a avaliação e identificação dos factores intervenientes na condução, e consequentemente para a educação do comportamento dos condutores que há-de concorrer para a eliminação daquele que se tornou um dos maiores flagelos dos tempos modernos, ceifeira de uma imensidão de vidas humanas: os acidentes rodoviários.

Metodologia

Amostra

A amostra foi recolhida por conveniência e ficou constituída por 312 sujeitos distribuídos pelas zonas Norte (42%), Centro (34.6%) e Sul (22.4%) do País. As idades oscilam entre os 19 e os 66 anos, com uma média de 28.20, sendo de 11.70 o desvio-padrão. Relativamente ao sexo, 58% são do sexo fe-

minino e 42% do sexo masculino. Todos estão habilitados para a condução de veículos.

Instrumento

A *Escala PSS* integra a *Batería para Conductores* (BC) (Fernández-Seara, 1998). É composta por 57 itens e está estruturada a partir de duas subescalas: *Traços-Situações* (20 itens) e *Situacional* (37 itens). A primeira avalia a influência das características da personalidade do sujeito em situações de tráfego rodoviário; a segunda avalia a influência das condições ambientais de tráfego rodoviário no estilo ou padrões de comportamento do condutor. Existem quatro possibilidades de resposta (A, B, C, D) para cada item, cotadas entre -3 e +3 pontos. A correcção da escala prevê pontuações S (primeira parte), N (segunda parte) e T (escala completa). As pontuações directas são convertidas de acordo com as normas em percentis e podem corresponder a três estilos de comportamento (Tipo S, Tipo N e Tipo I) com características distintas e devidamente descritas. Permite ainda a previsão do comportamento futuro do condutor, sobretudo no que concerne à discriminação do limiar subjectivo de risco (Ponce, Bulnes, Aliaga, Delgado e Solís, 2006).

A fidelidade da versão original da PSS, através do teste-reteste e do *split-half*, apresenta valores de .75 e .57, respectivamente. Quanto à validade, a análise factorial revelou dois factores, não sendo, no entanto, disponibilizada informação quanto aos valores de variância explicada por cada um deles.

Procedimento

O estudo de adaptação para a população portuguesa da escala PSS seguiu as orientações da *International Test Commission* (Van de Vijver e Hambleton, 1996). Procedeu-se à tradução e retroversão integral da versão original da escala em espanhol, que depois foram contrastadas e apreciadas por dois especialistas independentes. As versões foram consideradas equivalentes. Para garantir a validade de conteúdo e prevenir a introdução de viés de método, foi ainda realizado um estudo de reflexão falada com cinco sujeitos com características idênticas às da amostra. Este procedimento conduziu a pequenas alterações no enunciado de seis itens (5, 13, 18, 48, 52 e 56). Além destas, e sem excepção, os sujeitos mostraram entender bem e de forma unívoca o instrumento, tendo apenas apontado como pouco agradável a sua extensão.

Posteriormente, esta versão experimental da escala foi administrada à amostra sob consentimento dos sujeitos. A aplicação, sempre com preenchi-

mento presencial, decorreu na modalidade colectiva e durante o período lectivo quando se tratou de grupos de estudantes universitários e individual para os restantes sujeitos de acordo com a sua conveniência. Os dados foram preparados no *SPSS-Versão 16.0*, tendo-se procedido a análises estatísticas descritivas ao estudo das características psicométricas do instrumento.

De modo a garantir a validade de construto, atendeu-se desde logo ao cuidado na escolha do instrumento em função das proponências teóricas adoptadas. Depois, averiguou-se esta dimensão através da Análise em Componentes Principais (ACP), sendo retidos factores com valores próprios (*eigenvalues*) iguais ou superiores a 1, efectuou-se rotação ortogonal do tipo *varimax* dos factores seleccionados. A partir da estrutura factorial depurada foram seleccionados 35 itens com pesos factoriais $>.30$ no respectivo factor. Estes itens deram origem à extracção de dois factores e à elaboração de uma versão reduzida da escala.

A validade de conteúdo foi assegurada através de acções de carácter vinculadamente qualitativo que incidiram no aval de especialistas e no estudo de reflexão falada. Com este procedimento procurou-se ainda acautelar a validade facial do instrumento. Para estimar a fidelidade e a sensibilidade ou poder discriminativo do instrumento, recorreu-se, respectivamente, à determinação do *alpha de Cronbach* e ao teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* com correcção de *Lilliefors*. Foram igualmente calculados parâmetros descritivos (simetria e curtose) que reforçaram os dados acerca da distribuição. O coeficiente da consistência interna das versões adaptadas da escala (experimental e reduzida) também foi objecto de comparação.

Este trabalho foi precedido de um pedido explícito de autorização para a utilização da escala original aos autores detentores dos seus direitos. Não se tendo entretanto obtido resposta, decidiu-se avançar com o estudo.

Resultados

No estudo da validade da versão adaptada da escala PSS, obteve-se uma matriz bifactorial que no conjunto explica 16.84% da variância dos resultados. Atendendo à saturação dos itens nos factores em causa ($>.30$) verificou-se o seguinte:

- O factor 1, constituído por 23 itens (8, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 31, 34, 35, 36, 37, 39, 42, 46, 48, 50, 51, 52, 54, 56 e 57), com um valor próprio de 7.465, explica 13.09% do total da variância e apresenta um *alpha de*

Cronbach de .82. Assume a designação de “*As Situações de Tráfego no Comportamento Rodoviário*”, já que os itens incluídos reflectem situações de tráfego e alternativas de comportamento, destacando assim o peso destas situações na especificação da conduta.

- O factor 2, composto por 12 itens (4, 9, 11, 15, 17, 19, 20, 28, 38, 41, 43 e 49), com um valor próprio de 2.136, explica 3.74% da variância e apresenta um *alpha de Cronbach* de .66. Denomina-se de “*Estabilidade e Consistência Transituacional*”, uma vez que os itens que o compõem se referem a características comportamentais dos sujeitos e circunstâncias relacionadas com o tráfego onde tendem a manifestar-se, salientando a relação traços-situações em contexto de tráfego e sugerindo uma certa estabilidade e consistência transituacional.

Estes 35 itens com saturações $>.30$ no respectivo factor foram seleccionados para a versão reduzida da PSS. A matriz bifactorial emergente é apresentada na tabela que se segue, com os itens ordenados pela magnitude da saturação factorial (Quadro 1).

Quadro 1: *Distribuição dos itens da PSS pelos factores*

Nº e Item*	Factor 1**	Factor 2**
54. Num dia de nevoeiro cerrado vai a conduzir em estrada atrás de um veículo longo	.550	.007
46. Encontra-se atrás de um condutor “novato” perante um semáforo que acaba de ficar verde, no entanto este demora bastante tempo a avançar	.548	.232
23. Tenta estacionar num lugar que acaba de ficar livre, quando um automobilista mais “esperto” se adianta	.530	.229
22. Encontra-se num local de confluência de várias vias (cruzamento), com cedência de prioridade e tráfego intenso	.504	.081
57. Encontra-se num cruzamento onde tem prioridade; com velocidade, aparece outro veículo que não parece disposto a ceder-lhe a passagem	.500	.053
42. Tenta ultrapassar outro veículo, no entanto, este impede-o propositadamente aumentando a velocidade	.499	.470
35. De repente tem que travar perante a presença de um pão que decide atravessar a passadeira e este nem sequer fica perturbado	.477	.231
37. O semáforo acaba de ficar verde para si; não obstante, observa como alguns peões atravessam a passadeira sem pressa, fazendo-o esperar	.458	.297

Quadro 1: Distribuição dos itens da PSS pelos factores (Cont.)

Nº e Item*	Factor 1**	Factor 2**
31. Pela manhã, devido à intensidade do tráfego urbano, não pode chegar pontualmente ao seu destino	.453	.391
36. O condutor que vai à sua frente trava bruscamente e você, sem poder evitar, bate na parte traseira do veículo	.453	.236
50. Ao tentar ultrapassar um autocarro, este de imediato faz pisca e vira para a esquerda	.429	.036
26. Vai a conduzir em fila, atrás de um veículo lento e, ao tentar ultrapassá-lo, outros veículos adiantam-se, impedem a sua passagem e inclusive apitam-lhe	.427	.122
24. Está perante um semáforo que se encontra verde, contudo o agente policial de tráfego retém a circulação por alguns minutos sem motivo aparente	.425	.193
21. Está a fazer manobras para estacionar o carro numa rua e os outros condutores buzina insistentemente	.404	-.078
52. Vai a entrar numa rua de sentido único, outro carro vem a circular em sentido contrário, desrespeitando o sinal de proibido	.401	.063
34. Vai a conduzir e atrás de si vem outro veículo que tenta ultrapassá-lo; você indica-lhe a presença de outros veículos em sentido contrário, no entanto ele insiste	.400	-.113
51. De noite, depois de ter ultrapassado outro veículo, este mantém os máximos, encandeando-o um bom bocado	.400	.017
30. Encontra-se num dos muitos engarrafamentos urbanos e vê o tempo a passar	.374	.233
25. Vai a conduzir normalmente na estrada; inesperadamente coloca-se diante de si outro usuário obrigando-o a realizar uma acção brusca e evasiva	.371	.286
48. Procura sair do estacionamento e encontra um carro em segunda fila que impede a sua saída durante um bom bocado	.368	.352
8. A minha conduta é intransigente com...	.351	-.065
39. Vai a conduzir normalmente, até que outro automobilista que vai com velocidade e que não cumpriu o sinal STOP, lhe bate lateralmente, causando grandes estragos no seu carro	.349	.331
56. Deixa o seu carro estacionado no centro da cidade; ao regressar encontra um polícia a multá-lo	.320	.267
49. Vai a conduzir à noite, outro veículo que vem em sentido contrário encandeia-o; você avisa-o, no entanto ele mostra não ter percebido	.240	.532

Quadro 1: Distribuição dos itens da PSS pelos factores (Cont.)

Nº e Item*	Factor 1**	Factor 2**
43. Um condutor faz com que cometa uma infracção e não lhe pede desculpa	.238	.482
19. Quando tenho pressa	.145	.462
11. Se tenho pressa, o que mais me chateia é que...	.099	.433
15. Incomoda-me que...	-.043	.432
28. Vai a conduzir normalmente na estrada, quando um agente da brigada de trânsito o ultrapassa e lhe indica que pare	-.022	.409
38. Outro automobilista ultrapassa-o de forma imprudente e coloca-se diante do seu veículo; tenta travar no entanto alcança-o causando estragos	.239	.401
9. Insulto, ainda que não o oiçam, outros condutores quando	.350	.399
20. Mostro-me inseguro com o carro	-.168	.386
4. O meu comportamento é...	.200	.342
17. Habitualmente arrisco	.326	.337
41. Encontra-se perante um sinal amarelo intermitente e verde para peões	.163	.331

*Os números dos itens correspondem aos das versões original e experimental da PSS

** Ordenados por saturação factorial

No que respeita à fidelidade, os resultados obtidos no estudo, com a versão experimental adaptada da PSS, revelam um coeficiente *alpha* de .82. Com a versão reduzida, este valor aumenta para .85, concorrendo desta forma para uma melhor consistência interna da escala. A selecção dos itens que apresentaram saturações factoriais aceitáveis na versão experimental, baseou-se no critério proposto por Pereira et al. (2006), convergindo para a elaboração de uma versão reduzida limitada a 35 itens. No entanto, atendendo a que alguns itens apresentaram níveis de saturações pouco discriminativas (9, 17, 39, 48), admitimos a possibilidade de os excluir em investigações futuras. Os valores *alpha* e a estatística descritiva dos itens da versão experimental e da versão reduzida acabaram distribuídos da seguinte forma (Quadro 2):

Quadro 2: Estatística descritiva dos itens e coeficiente alpha da versão experimental e da versão reduzida da PSS

Versão experimental da PSS			Versão reduzida da PSS		
Nº Item*	Média	DP	Itens	Média	DP
1	6.46	.848	-	-	-
2	5.24	.770	-	-	-
3	2.97	.848	-	-	-
4	4.53	.856	4	4.53	.856
5	2.81	.819	-	-	-
6	2.84	.578	-	-	-
7	4.81	.485	-	-	-
8	2.80	.512	8	2.80	.512
9	3.38	.738	9	3.38	.738
10	2.93	.929	-	-	-
11	3.29	.566	11	3.29	.566
12	3.85	.477	-	-	-
13	4.48	.878	-	-	-
14	6.16	1.068	-	-	-
15	3.05	.746	15	3.05	.746
16	3.62	.581	-	-	-
17	3.46	1.066	17	3.46	1.066
18	5.77	.984	-	-	-
19	3.15	.962	19	3.15	.962
20	3.70	1.030	20	3.70	1.030
21	3.91	1.015	21	3.91	1.015
22	4.49	.756	22	4.49	.756
23	4.10	.759	23	4.10	.759
24	4.03	.995	24	4.03	.995
25	3.43	.869	25	3.43	.869
26	4.86	1.259	26	4.86	1.259
27	3.81	.487	-	-	-
28	4.00	.763	28	4.00	.763
29	4.42	1.187	-	-	-
30	4.09	.772	30	4.09	.772
31	4.41	.958	31	4.41	.958
32	4.31	.909	-	-	-

Quadro 2: Estatística descritiva dos itens e coeficiente alpha da versão experimental e da versão reduzida da PSS (Cont.)

Versão experimental da PSS			Versão reduzida da PSS		
Nº Item*	Média	DP	Itens	Média	DP
33	4.65	.843	-	-	-
34	4.40	.850	34	4.40	.850
35	4.53	.764	35	4.53	.764
36	3.98	.706	36	3.98	.706
37	4.33	.741	37	4.33	.741
38	4.22	.755	38	4.22	.755
39	4.01	.589	-	-	.589
40	4.56	.653	-	-	-
41	4.39	.827	41	4.39	.827
42	4.12	.833	42	4.12	.833
43	3.90	.959	43	3.90	.959
44	3.67	1.071	-	-	-
45	4.33	.948	-	-	-
46	3.77	.528	46	3.77	.528
47	3.84	.923	-	-	-
48	4.05	.634	48	4.05	.634
49	3.68	1.217	49	3.68	1.217
50	4.47	1.128	50	4.47	1.128
51	3.96	.672	51	3.96	.672
52	3.91	1.103	52	3.91	1.103
53	3.81	1.122	-	-	-
54	5.49	1.097	54	5.49	1.097
55	4.37	.653	-	-	-
56	4.26	.582	56	4.26	.582
57	5.36	1.657	57	5.36	1.657
Alfa de Cronbach		Versão experimental da PSS		Versão reduzida da PSS	
N=312		.82		.85	

* Os números dos itens correspondem aos das versões original e experimental da PSS

Quanto à sensibilidade da versão experimental da PSS, o teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* com correcção de *Lilliefors* ($K-S=0.34$; $p=0.000$), bem como os valores do coeficiente de assimetria (.741) e de achatamento ou

curtose (-.934), não atestam a normalidade da distribuição, apontando para um poder discriminativo pouco satisfatório dos itens (Maroco, 2007).

Discussão

A decisão de avançarmos com o estudo de adaptação para a população portuguesa da PSS baseou-se na convicção de que este instrumento cumpre os requisitos fundamentais para responder a necessidades básicas de avaliação, é representativo, está actualizado e dotado de validade e utilidade (Simões, 2002). Ao mesmo tempo, procuramos com o estudo contribuir para a diminuição da carência de instrumentos de avaliação do comportamento em situações de condução rodoviária.

Apesar dos procedimentos adoptados, na análise das propriedades psicométricas da versão adaptada para a população portuguesa da PSS, serem diferentes dos utilizados na escala original, obtivemos qualidades psicométricas satisfatórias, sobretudo no que respeita à validade e fidelidade.

A relação entre a versão original e a versão experimental da PSS revelou concordância quanto à estrutura factorial (dois factores), acabando por determinar as nossas decisões no momento da selecção dos itens. Estas decisões foram assumidas de acordo com as disposições teóricas expostas na construção da versão original, e que apontavam no sentido de fazer depender a variabilidade do comportamento do condutor da generalidade intrapsíquica e da especificidade situacional dos contextos particulares de tráfego rodoviário (Fernández-Seara, 1998). Não nos foi possível, no entanto, comparar a variância total explicada por cada um dos factores nas duas versões, uma vez que na versão original não é disponibilizada informação a este respeito. Quanto à versão experimental, os valores (16.84%) mostraram-se bastante reduzidos sugerindo a interferência de outras dimensões susceptíveis de explicarem a variância obtida.

Consideramos que a desejabilidade social pode, nestas circunstâncias, emergir como um factor crítico e determinante na tendência das respostas, pelo que a sua prova teria sido recomendável. Qualquer instrumento de auto-avaliação da personalidade é sensível à introdução de opções que são assumidas sob a influência de percepções pessoais acerca do que é socialmente adequado ou esperado, em conformidade com padrões sócio-culturais dominantes, ou outras variáveis não relevantes para a avaliação, nomeadamente de natureza sócio-demográficas (Barros, 2004).

Relativamente à fidelidade, os autores da escala original encontraram índices que classificaram como não elevados mas suficientes (Fernández-Seara,

1998), enquanto na nossa investigação foram globalmente obtidos valores satisfatórios que, inclusive, aumentaram na versão reduzida e que concorreram igualmente para uma boa consistência interna. Também não encontramos qualquer referência em relação à sensibilidade da escala original, impossibilitando-nos desta forma uma comparação confirmatória. Contudo, a escala experimental apresentou um poder discriminativo dos itens pouco satisfatório, à semelhança do que aconteceu no estudo desenvolvido por Ponce et al. (2006), onde foi utilizada a versão original da PSS.

Conclusão

Acreditamos que o esforço feito pela investigação acerca da sinistralidade rodoviária, sobretudo ao nível dos factores de risco, há-de contribuir para uma melhor compreensão deste fenómeno e para a formulação de planos adequados de intervenção. Neste contexto, valorizamos o estudo de adaptação para a população portuguesa da escala PSS, atendendo a que se apresenta como instrumento de avaliação de estilos de comportamento de condução, tendo em conta padrões comportamentais que reflectem tanto a estabilidade e consistência transituacional como o peso da variabilidade situacional em contexto de tráfego. Numa resposta à extensa controvérsia traços de personalidade – situações, ensaia a conciliação de características da personalidade e variáveis contextuais e situacionais capazes de determinarem diferentes estilos de comportamento de condução.

As propriedades psicométricas apresentadas pela versão experimental e pela versão reduzida da PSS revelaram-se satisfatórias, especialmente no que respeita à validade e fidelidade, evidenciando a potencialidade do instrumento. Consideramos como positivo o desafio que os resultados aconselham no sentido da prossecução do esforço empírico em trabalhos futuros, designadamente através da replicação, acautelando a influência da desejabilidade social que pode ter funcionado como factor de inibição no nosso estudo. De igual modo, consideramos oportuno o investimento futuro na sua aferição, uma vez que a elaboração de dados normativos que permitam tipificar os estilos de comportamentos de condução dos portugueses é fundamental para a continuidade de utilização de um instrumento que pela sua actualidade, validade e utilidade em muito pode contribuir para o estudo da influência da personalidade no comportamento rodoviário e consequentemente para a prevenção e segurança rodoviária.

Referências

- Angleitner, A. (1991). Personality Psychology : Trends and *Developments*. *European Journal of Personality*, 5, 185-197.
- Bagby, R., Costa Jr., P., Widiger, T., Ryder, A. e Marshall, M. (2005). DSM-IV Personality Disorders and the Five-Factor Model of Personality: A Multi-Method Examination of Domain-and Facet-Level Predictions. *European Journal of Personality*, 19, 307-324.
- Bandura, A. (1999). A Social Cognitive Theory of Personality. In L. Pervin e O. John (Eds.), *Handbook of Personality*, pp. 154-196. New York: Guilford Publications.
- Barros, J. (2004). Desejabilidade social: Um construto de difícil avaliação. *Psychologica*, 35, 233-247.
- Caprara, G. e Cervone, D. (2000). *Personality: Determinants, dynamics, and potentials*. New York: Cambridge University Press.
- Castellà, J. e Pérez, J. (2004). Sensitivity to punishment and sensitivity to reward and traffic violations. *Accident Analysis and Prevention*, 36, 947-952.
- Collins, K. e Bell, R. (1997). Personality and Agression: The Dissipation-Rumination Scale. *Personality and Individual Differences*, 22 (5), 751-755.
- Dahlen, E., Martin, R., Ragan, K. e Kuhlman. M. (2005). Driving anger, sensation seeking, impulsiveness, and boredom proneness in the prediction of unsafe driving. *Accident Analysis and Prevention*, 37, 341-348.
- Delhomme, P. e Meyer, T. (1998). Control motivation and young drivers' decision making. *Ergonomics*, 41 (3), 373-393.
- Fernandes, R., Job, R. e Hatfield, J. (2007). A challenge to the assumed generalizability of prediction and countermeasure for risk driving: Different risk driving behaviors. *Journal of Safety Research*, 38, 59-70.
- Ford, M. (1995). Intelligence and Personality in Social Behavior. In D. Saklofske e M. Zeidner. *International Handbook of Personality and Intelligence*, 125-142.
- Fuller, R. (2005). Towards a general theory of driver behaviour. *Accident Analysis and Prevention*, 37, 461-472.
- Galovski, T. e Blanchard, E. (2004). Road Rage: A domain for psychological intervention?. *Aggression and Violent Behaviour*, 9, 105-127.
- Girão, R. e Oliveira, R. (2005). Condução de risco: Um estudo exploratório sobre os aspectos psicológicos do risco na tarefa de condução. *Análise Psicológica*, 23, (1), 59-66.
- Gleitman, H., Fridlund, A. e Reisberg, D. (2003). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hall, C., Lindzey, G. e Campbell, J. (2000). *Teorias da Personalidade*. Porto Alegre: ArtMed.

- Iversen, H. e Rudmo, T. (2002). Personality, risk driving and accident involvement among Norwegian drivers. *Personality and Individual Differences*, 33 (8), 1251-1263.
- Iversen, H. (2004). Risk-taking attitudes and risk driving behaviour. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 7, 135-150. Consultado em <http://www.sciencedirect.com> em Junho de 2007.
- Krahé, B. e Fenske, I. (2002). Predicting Aggressive Driving Behaviour: The Role of Macho Personality, Age and Power of Car. *Aggressive Behaviour*, 28, 21-29.
- Krahé, B. (2005). Predictors of Women's Aggressive Driving Behavior. *Aggressive Behavior*, 31, 537-546.
- Levin, J. (1987). *Estatística Aplicada às Ciências Humanas*. São Paulo: Harbra.
- MacAdams, D. e Pals, J. (2006). A New Big Five: Fundamental Principles for an Integrative Science of Personality. *American Psychologist*, 61, (3), 204-217.
- McCrae, R., Löckenhoff, C. e Costa Jr., P. (2005). A Step Toward DSM-IV : Cataloguing Personality-Related Problems in Living. *European Journal of Personality*, 19, 269-286.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Nicholson, N., Soane, E., Fenton-O'Creevy, M. e Willman, P. (2005). Personality and domain-specific risk taking. *Journal of Risk Research*, 8 (2), 157-176.
- Oltedal, S. e Rundmo, T. (2006). The effects of personality and gender on risk driving behaviour and accident involvement. *Safety Science*, 44, 621-628.
- Özkan, T., Lajunen, T., Chliaoutakis, J., Parker, D. e Summala, H. (2006). Cross-cultural differences in driving skills: A comparison of six countries. *Accident Analysis and Prevention*, 38, 1011-1018.
- Palenzuela, D. e Barros, A. (1993). *Modern Trends in Personality Theory and Research: An Introduction*. In D. Palenzuela e A. Barros, *Modern Trends in Personality Theory and Research* (pp. 9-27). Porto: APPORT.
- Pereira, A., Soares, M., Maia, B., Bos, S., Macedo, A., Marques, M., Ferreira, C. e Azevedo, M. (2006). O Teste de Atitudes Alimentares. Versões Portuguesas. In C. Machado, L. Almeida. M. Guisande, M. Gonçalves e V. Ramalho (Eds.). *XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos – Actas*, (pp. 137-169). Braga: Psiquilibrios.
- Pervin, L. (1993). Prospects For a Science of Personality. In D. Palenzuela e A. Barros (Eds), *Modern Trends in Personality Theory and Research*, (pp.109-117). Porto: APPORT.
- Pinto, C. (2006). *Autorepresentação e Heterorepresentação dos Condutores de Veículos Automóveis Ligeiros: Contributo para a compreensão da guerra civil rodoviária em Portugal*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Ponce, C., Bulnes, M., Aliaga, J., Delgado, E. e Solís, R. (2006). Estudio psicológico sobre los patrones de conducta en contextos de tráfico, en grupos de automovilistas

- particulares y profesionales de Lima metropolitana. *Revista IIPSI*, 9 (2), 33-64. Consultado em <http://scielo.bvs-psi.org.br>, em Novembro de 2008.
- Sheeran, P. e Orbell, S. (2000). Self-schemas and the theory of planned behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 30, (4), 533-550.
- Simões, M. (2002). Implicações éticas e deontológicas subjacentes ao trabalho de adaptação e aferição de instrumentos de avaliação psicológica: O caso da versão portuguesa da WISC-III. *Psychologica*, 30, 387-406.
- Sümmer, N. (2003). Personality and behavioral predictors of traffic accidents: testing a contextual mediated model. *Accident Analysis and Prevention*, 35, 949-964.
- Fernández-Seara, J. (1998). BC – *Batería para conductores: Manual*. Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada - TEA Ediciones.
- Ulleberg, P. e Rundmo, T. (2003). Personality, attitudes and risk perception as predictors of risk driving behaviour among young drivers. *Safety Science*, 41, 427-443.
- Van de Vijver, F. e Hambleton, R. (1996). Translating tests: some practical guidelines. *European Psychologist*, 1, 89-99.
- Van Rooy, D., Rotton, J. e Burns, T. (2006). Convergent, Discriminant, and Preventive Validity of Aggressive Driving Inventories: They Drive as They Live. *Aggressive Behavior*, 32, 89-98.

Anexo

ESCALA PSS DA BATERIA DE CONDUCTORES (BC)

INSTRUÇÕES

Nas páginas seguintes, encontrará uma série de enunciados relacionados com situações de tráfego e formas de conduzir. Não se trata de um exame de condução, nem existem respostas correctas ou incorrectas. Cada um pensa e actua da forma que considera mais conveniente ou de acordo com a sua maneira de ser.

A sua tarefa consiste em ler cada um dos enunciados e, de seguida, escolher uma das alternativas apresentadas a seguir. Ainda que considere que poderia dar mais do que uma resposta ou ainda que julgue que nenhuma das alternativas propostas se adequam totalmente ao seu caso, **NÃO SE ESQUEÇA QUE TEM SEMPRE QUE ESCOLHER UMA E SOMENTE UMA**. Pense qual delas é a que melhor se adequa à sua forma de ser ou de actuar, fixe-se na letra que a identifica e assinale-a, desenhando um círculo em volta dela.

EXEMPLO:

Sou um condutor educado...

A. Quando estou de bom humor

B. Só com pessoas mais velhas

C. Quando os outros o são

D. Com todos em geral

- Para responder, tem que assinalar a letra que se encontra antes da frase pela qual decide optar, desenhando um círculo em volta da mesma.
- Não deixe nenhum enunciado sem resposta.
- Anote todas as suas opções.
- Certifique-se que correspondem ao respectivo enunciado.

ESPERE, NÃO PASSE À PÁGINA SEGUINTE ATÉ QUE LHO INDIQUEM

1. Num dia de nevoeiro cerrado vai a conduzir em estrada atrás de um veículo longo:
 - A. Tenta ultrapassá-lo fazendo-lhe sinais de luzes
 - B. Espera pacientemente até que possa fazê-lo
 - C. Faz-lhe sinais para que lhe ceda ultrapassagem
 - D. Ultrapassa
2. Encontra-se atrás de um condutor “novato” perante um semáforo que fica verde, no entanto este demora bastante tempo a avançar:
 - A. Buzina e recrimina a sua inexperiência
 - B. Indica-lhe que avance
 - C. Fica impaciente perante a demora
 - D. Espera pacientemente que avance
3. Tenta estacionar num lugar que acaba de ficar livre, quando outro automobilista mais “esperto” se adianta:
 - A. Faz-lhe ver que chegou antes e que o lugar lhe pertence
 - B. Atravessa o seu carro e discute o assunto
 - C. Reage agressivamente e buzina
 - D. Procura, sem mais, outro lugar
4. Encontra-se num local de confluência de várias vias (cruzamento), com sinal de cédência de prioridade e tráfego intenso:
 - A. Passa se julga que não há perigo
 - B. Tenta meter-se rapidamente sem parar
 - C. Cede a passagem com paciência
 - D. Se tem pressa, não pára
5. Encontra-se num cruzamento onde tem prioridade; com velocidade, aparece outro veículo que não parece disposto a ceder-lhe a passagem:
 - A. Mantém a mesma velocidade, tendo em conta que tem prioridade
 - B. Faz-lhe sinais para lhe dar a entender a sua presença e prioridade
 - C. Atendendo à sua atitude, deixa-o passar
 - D. Insulta-o pela sua atitude
6. Tenta ultrapassar outro veículo, no entanto, este impede-o propositadamente aumentando a velocidade:
 - A. Buzina insistentemente e ultrapassa a todo o custo
 - B. Mostra-se agressivo através de palavras e gestos
 - C. Critica a sua acção, mas no entanto espera
 - D. Deixa que prossiga
7. De repente tem que travar perante a presença de um peão que decide atravessar a passadeira e este nem sequer fica perturbado:
 - A. Para e adverte-o da sua imprudência
 - B. Repreende-o de forma agressiva
 - C. Tenta assustá-lo
 - D. Evita atropelá-lo e segue o seu caminho

8. O semáforo acaba de ficar verde para si; não obstante, observa como alguns peões atravessam a passadeira sem pressa, fazendo-o esperar:
- A. Tenta seguir, impedindo-lhes a passagem
 - B. Espera pacientemente que eles passem
 - C. Dá-lhes a entender de alguma forma que devem esperar
 - D. Acelera intimidando-os
9. Pela manhã, devido à intensidade do tráfego urbano, não pode chegar pontualmente ao seu destino:
- A. Fica impaciente e buzina
 - B. Se está com muita pressa, procura alguma solução ou estaciona o carro e vai a pé
 - C. Espera pacientemente e, se pode, muda de itinerário
 - D. Enfurece-se e buzina
10. O condutor que vai à sua frente trava bruscamente e você, sem poder evitar, bate na parte traseira do veículo:
- A. Recrimina a atitude do outro condutor
 - B. Discute e tenta justificar-se
 - C. Sai para ver os estragos e tenta dialogar sobre o assunto
 - D. Reconhece a sua distração e aceita as reclamações dele
11. Ao tentar ultrapassar um autocarro, este de imediato faz pisca e vira para a esquerda:
- A. Buzina insistentemente e tenta ultrapassá-lo
 - B. Insulta-o e repreende a sua acção, mas não o ultrapassa
 - C. Desiste de ultrapassar
 - D. Prossegue a sua manobra de ultrapassagem e insulta-o ao passar
12. Vai a conduzir em fila atrás de um veículo lento e, ao tentar ultrapassá-lo, outros veículos adiantam-se, impedem a sua passagem e inclusive apitam-lhe:
- A. Tenta ultrapassar apesar dos riscos
 - B. Deixa que o ultrapassem e que sigam
 - C. Recrimina a acção dos outros condutores
 - D. Contem-se e espera para tentar de novo
13. Está perante um semáforo que se encontra verde, contudo o agente policial de tráfego retém a circulação por alguns minutos, sem motivo aparente:
- A. Fica nervoso e impaciente
 - B. Presta atenção ao agente e não fica incomodado
 - C. Para e espera
 - D. Se demora um pouco, chama-lhe a atenção de alguma maneira

14. Está perante um semáforo que se encontra verde, contudo o agente policial de tráfego retém a circulação por alguns minutos, sem motivo aparente:
- A. Prossegue a manobras sem ficar perturbado
 - B. Estaciona o mais rapidamente possível, procurando não incomodar os demais
 - C. Reage de forma agressiva
 - D. Desloca-se para outro lugar ou deixa passar
15. Vai a entrar numa rua de sentido único, outro carro vem a circular em sentido contrário, desrespeitando o sinal de proibido:
- A. Deixa-o passar
 - B. Manda-o retroceder
 - C. Adverte-o do seu erro
 - D. Repreende-o e fá-lo retroceder
16. Vai a conduzir e atrás de si vem outro veículo que tenta ultrapassá-lo; você indica-lhe a presença de outros veículos em sentido contrário, no entanto, ele insiste:
- A. Segue o seu caminho
 - B. Reitera o aviso e encosta-se o mais que pode à sua direita
 - C. Impede-lhe a passagem
 - D. Recrimina-o de forma agressiva
17. De noite, depois de ter ultrapassado outro veículo, este mantém os máximos, encandeando-o durante um bom bocado:
- A. Trava bruscamente para que se aperceba que as luzes o estão a incomodar
 - B. Deixa-o passar e faz o mesmo que ele
 - C. Faz-lhe sinais para que se aperceba que leva os máximos ligados
 - D. Aumenta a velocidade para o deixar para trás
18. Encontra-se num dos muitos engarrafamentos urbanos e vê o tempo a passar:
- A. Fica intranquilo e inquieto ao ver que ninguém faz nada
 - B. Enche-se de paciência e espera
 - C. Ultrapassa por outra faixa ou pela margem
 - D. Procura sair na primeira rua
19. Vai a conduzir normalmente na estrada; inesperadamente coloca-se diante de si outro usuário obrigando-o a realizar uma acção brusca e evasiva:
- A. Se não acontece nada, deixa-o seguir
 - B. Reage de forma agressiva e chama-o à atenção
 - C. Faz com que pare para lhe pedir explicações
 - D. Ultrapassa-o e faz gestos insultuosos

20. Procura sair do estacionamento e encontra um carro em segunda fila que impede a sua saída durante um bom bocado:
- A. Fica muito aborrecido e buzina insistentemente
 - B. Ao chegar o dono do carro recrimina-o e insulta-o
 - C. Buzina para avisar o proprietário do carro e espera um pouco
 - D. Aceita as suas desculpas
21. A minha conduta é intransigente com...
- A. Automobilistas imprudentes e obstinados
 - B. Os que me "picam"
 - C. Os jovens das motas ruidosas
 - D. Os novatos e/ou inexperientes
22. Vai a conduzir normalmente, até que outro automobilista que vai com velocidade e que não cumpriu o sinal STOP, lhe bate lateralmente, causando grandes estragos no seu carro:
- A. Calmamente pede-lhe explicações
 - B. Dá-lhe a entender que é o culpado e adverte-o da sua distração
 - C. Mostra-se agressivo e recrimina o seu erro
 - D. Mostra-se agressivo, intransigente e faz gestos ameaçadores
23. Deixa o seu carro estacionado no centro da cidade; ao regressar encontra um polícia a multá-lo:
- A. Tenta convencer o polícia de que a demora foi involuntária
 - B. Protesta com o polícia se ele não atende às suas justificações
 - C. Paga a multa e na próxima vez procura estacionar melhor
 - D. Recusa-se rotundamente a pagar a multa
24. Vai a conduzir à noite, outro veículo que vem em sentido contrário encandeia-o; você avisa-o, no entanto ele mostra não ter percebido:
- A. Avisa-o da sua negligência
 - B. Insulta-o e faz-lhe sinal de luzes
 - C. Se persiste, faz o mesmo que ele
 - D. Diminui a velocidade e deixa que passe
25. Um condutor faz com que cometa uma infracção e não lhe pede desculpa:
- A. Procura anotar a sua matrícula e denunciá-lo
 - B. Fica muito aborrecido e insulta-o, mesmo que ele o oiça
 - C. Procura alcançá-lo e fá-lo parar
 - D. Resigna-se, sem mais
26. Quando tenho pressa...
- A. Fico nervoso e impaciente perante os semáforos
 - B. Fico de mau humor perante as actuações dos agentes policiais de tráfego
 - C. Não presto demasiada atenção à sinalização
 - D. Não costuma suceder-me nada do anteriormente referido

27. Se tenho pressa, o que mais me chateia é que...

- | | |
|---|---|
| A. Quando os peões atravessam por onde não devem ou quando não lhes é permitido | B. O agente policial urbano detenha o tráfego por longos períodos |
| C. Outros conduzam lentamente e impeçam de ser ultrapassados | D. Existam sinais que limitem a velocidade |

28. Incomoda-me que...

- | | |
|--|---|
| A. Não respeitem o meu ritmo de condução | B. Veículos menos potentes que o meu me ultrapassem |
| C. Me indiquem os defeitos e erros cometidos | D. Falem e me distraiam quando estou a conduzir |

29. Vai a conduzir normalmente na estrada, quando um agente da brigada de trânsito o ultrapassa e lhe indica que pare:

- | | |
|--|---|
| A. Inquieta-se, julgando ter feito algo de errado | B. Estranhando, pára e espera para ver o que ele deseja |
| C. Para tranquilamente, seguro de não ter infringido nenhuma norma de circulação | D. Pára e sai do carro, batendo a porta com força e protestando |

30. Outro automobilista ultrapassa-o de forma imprudente e coloca-se diante do seu veículo; você tenta travar, no entanto alcança-o causando estragos:

- | | |
|---|---|
| A. Reage de forma agressiva contra o condutor | B. Vê quais os danos e tenta chegar a um acordo com ele |
| C. Dá-lhe a entender que ele foi o culpado | D. Intimida-o afirmando que ele pague os estragos |

31. Insulto, ainda que não o oiçam, outros condutores quando...

- | | |
|--|--|
| A. Tenho prioridade e não a cedem | B. Tento ultrapassar e me impedem de o fazer |
| C. Apitam e fazem sinais de luzes para me chamarem à atenção | D. Em nenhum dos casos anteriores |

32. Mostro-me inseguro com o carro...

- | | |
|--|-------------------------------|
| A. Quando a estrada está molhada ou escorregadia | B. Ao fazer as ultrapassagens |
| C. Quando os mecanismos do carro falham | D. Quase nunca |

33. O meu comportamento é...

A. Correcto só com condutores educados

C. Sempre educado e correcto

B. De superioridade para com outros condutores

D. Agressivo com os condutores que cometem infrações

34. Habitualmente arrisco...

A. Nas ultrapassagens

C. Ao fazer as curvas

B. Quando tenho má visibilidade

D. Em nenhuma destas circunstâncias

35. Encontra-se perante um sinal amarelo intermitente e verde para os peões:

A. Acelera e passa antes deles

C. Tranquilamente espera até que o último passe

B. Espera impacientemente que passem

D. Avança com precaução

VERIFIQUE SE RESPONDEU A TODAS AS QUESTÕES

OBRIGADO PELA COLABORAÇÃO!

PERSONALITY IN THE PREVENTION AND ROAD SAFETY: PORTUGUESE ADAPTATION OF THE PSS SCALE - *BATERÍA DE CONDUCTORES* (BC)

Alexandra Marques

Paulo Alves

I.S.E.I.T – Instituto Piaget, Viseu, Portugal

Abstract: The significant large dimension of today's road accident rate leads to considering vehicle driving as one of the priority intervention issues in the public health context. Several factors have been identified and emphasis has been given to human behaviour and hazard driving. Considering a task that involves people's daily life in all its complexity and multidimensional nature, in a society where the efforts towards life preservation and extension walk hand in hand with a preference for different hazard behaviours, scientific investment meant to contribute to the evaluation and identification of factors that take part in the driving process and, as a result, to the education of driver's behaviour becomes urgent. Taking this context as our background, we have realized the Portuguese adaptation of the Perceived Stress Scale (PSS) that includes the *Batería para Conductores* (BC) (Drivers Battery) (Fernández-Seara, 1998), with a sample of 312 subjects legally considered able for driving. The methodological procedures adopted allowed for the elaboration of a reduced version of the PSS whose favourable psychometric characteristics, especially the ones related to validity and reliability levels, highlighted the suitability of a tool that effectively contributes for the evaluation of drivers' behaviour and, consequently, road accident prevention and road safety.

KEY-WORDS: *Prevention, road safety, personality, driving styles*

ADAPTAÇÃO PSICOLÓGICA E SOCIOCULTURAL DE JOVENS ORIUNDOS DE FAMÍLIAS IMIGRANTES INDIANAS

Félix Neto

Joana Neto

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

Resumo

Por meio deste estudo propusemo-nos examinar o nível de adaptação em jovens oriundos de famílias indianas a residir em Portugal. Foram testadas três hipóteses: o nível de adaptação psicológica e sociocultural de jovens oriundos de famílias imigrantes indianas é satisfatório; os rapazes de origem indiana manifestam mais problemas comportamentais que as raparigas; as pontuações dos indicadores de adaptação psicológica e sociocultural de jovens de origem indiana a viver em Portugal são semelhantes às de jovens portugueses a viver em Portugal. A amostra era composta por 94 indianos ($M=15.4$ anos; $DP=2.3$). Um grupo de controlo com 320 jovens portugueses foi também incluído no estudo. O tempo médio de estadia em Portugal da amostra era de 13.6 anos ($DP=3.9$). Pediu-se aos participantes para preencherem um questionário com várias medidas, incluindo informação sociodemográfica, satisfação com a vida, auto-estima, problemas psicológicos, locus de controlo, e problemas comportamentais. As hipóteses foram parcialmente confirmadas. Os resultados relativos aos problemas comportamentais da juventude indiana ligada à migração revelaram ser influenciados pelo género. Os resultados indicaram que o jovens de origem indiana estavam bem adaptados quando comparados com os colegas nacionais.

PALAVRAS-CHAVE: *Adaptação, género, imigrantes, Portugal.*

Propomo-nos abordar neste artigo aspectos relacionados com a adaptação de jovens oriundos de famílias indianas a viver em Portugal.

Adaptação psicológica e sociocultural

A adaptação constitui um domínio muito amplo que toca todos os seres vivos e que se aplica a numerosas esferas da actividade humana em que há uma mudança (e.g., adaptamo-nos à escola, ao trabalho, à vida conjugal, à reforma). Não é pois estranho que a adaptação tenha suscitado entre os investigadores um amplo debate sobre o modo como pode ser definida e medi-

Morada (address): Félix Neto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392 Porto. Email: fneto@fpce.up.pt

Agradece-se o apoio do programa PTDC/PSI/69887/2006 da Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

da (Neto, 1986). A adaptação intercultural tem sido conceptualizada de diversos modos e a sua avaliação inclui toda uma constelação de medidas do estado de saúde, da competência em comunicar, da auto-consciência, da redução do stress, de sentimentos de aceitação e de comportamentos culturalmente adequados (Ward, 1996).

A adaptação, oscilando entre boa e má, é o resultado da aculturação psicológica (Berry 1997; Neto, 1993). Ward (1996) distinguiu dois componentes da adaptação. A adaptação psicológica refere-se ao bem-estar psicológico ou a uma boa saúde mental e satisfação no novo contexto cultural, ao passo que a adaptação sociocultural relaciona-se com a aprendizagem de novas habilidades sociais para interagir na nova cultura, com o tratamento dos problemas quotidianos da vida e com levar a cabo de modo eficaz tarefas.

A distinção entre adaptação psicológica e sociocultural fundamenta-se em duas das principais perspectivas teóricas sobre a aculturação: stress e confronto, por um lado, e aprendizagem cultural, por outro lado. A adaptação psicológica que enfatiza os aspectos afectivos da aculturação é melhor interpretada no âmbito do stress e do confronto (Lazarus e Folkman, 1984). Um exemplo de trabalho efectuado com base nesta tradição é a investigação sobre o stress de aculturação (Berry, 1997). Pelo contrário, a adaptação sociocultural diz sobretudo respeito a aspectos comportamentais da experiência de aculturação e pode ser compreendida tendo em conta as análises das habilidades sociais e das interacções (Argyle, 1982). Um exemplo de trabalho efectuado com base nesta tradição é a investigação de Furnham e Bochner (1982) sobre as dificuldades sociais e a psicologia social dos encontros interculturais.

Estas duas formas de adaptação estão interrelacionadas; lidar com sucesso com problemas e interacções positivas com os membros da sociedade receptora é susceptível de melhorar os sentimentos de bem-estar e de satisfação; do mesmo modo, é mais fácil realizar tarefas e desenvolver relações interpessoais se a pessoa se sente bem e é aceite. Examinaremos aqui algumas das facetas da adaptação psicológica e sociocultural junto de jovens oriundos de famílias indianas a viver em Portugal.

Indianos em Portugal

Hoje em dia Portugal é simultaneamente um país de emigração e de imigração (Neto, 2008). Não há estatísticas actuais sobre o número de pessoas

da Índia a viver em Portugal. Fontes próximas da Índia estimam que a comunidade indiana e os indianos em Portugal seriam aproximadamente 70 000, incluindo sete mil com passaportes indianos.

Segundo o Serviço de Estrangeiros em 2005 havia somente 1 623 indianos com autorização para viver e trabalhar em Portugal e 3 353 com autorização para residir até 2010 como pessoas que podem viver no país e trabalhar, mas não podem ir para a União Europeia. Estes estão sobretudo concentrados na área de Lisboa.

Existem quatro comunidades de origem indiana (hindu, ismaelita, muçulmana e goesa) instaladas em Portugal (Malheiros, 1996). Diferenciam-se pelas suas características culturais e religiosas, mas há outras variáveis (e.g., demográficas, económicas) que evidenciam a especificidade de cada comunidade. A comunidade católica goesa diferencia-se claramente de todas as outras pelo nível de instrução e pelas actividades económicas. Efectivamente, cerca de 25% dos seus membros possuem um diploma de estudos superiores ou estão inscritos num estabelecimento de ensino superior, fenómeno que se reflecte ao nível da actividade profissional em que existe uma forte especialização no sector da administração e nas profissões liberais. Pelo contrário, as outras comunidades indianas apresentam um nível de instrução mais baixo e uma forte especialização no comércio, mais evidente nos ismaelitas que nos muçulmanos. Esta comunidade está bem integrada no país e tem uma baixa taxa de delinquência juvenil e de insucesso escolar (Pinto, 2004)

Objectivos

Neste artigo propomo-nos responder a três questões: 1) Até que ponto os jovens oriundos de famílias imigrantes indianas residentes em Portugal estão bem adaptados? O género influenciará o seu nível de adaptação? Em que medida estes jovens residentes em Portugal estão bem adaptados em comparação com os nacionais?

A migração suscitou muitas vezes debates a propósito da relação entre aculturação e saúde e, em particular, saúde mental (Alarcão e Miranda Santos, 1970; Neto, 2002a; Sam et al., 2008; Schmitz, 2001; Simões et al., 1991). Aparece muitas vezes na literatura científica que os migrantes experienciam mais frequentemente doença mental que a população da sociedade receptora. Num certo número de investigações essa relação tem sido questionada.

Investigação recente aponta para o facto das crianças oriundas de famílias imigrantes apresentarem geralmente níveis satisfatórios de adaptação psicológica e sociocultural. Quando se comparam crianças oriundas de famílias imigrantes com os colegas nacionais, essas crianças têm geralmente uma saúde melhor, envolvem-se menos em comportamentos negativos, obtêm melhores resultados escolares e evidenciam bem-estar psicológico (Fuligni, 1998). Efectivamente a investigação actual na América do Norte, e em particular, nos Estados Unidos, aponta na direcção de que apesar dos imigrantes terem condições socio-económicas mais fracas, a sua adaptação no princípio pode ser tão boa, e por vezes melhor, que a dos colegas nacionais (Hayes-Bautista, 2004).

Em Portugal também já se dispõe de investigação que vai nesse sentido. Consideremos, por exemplo, três indicadores de bem-estar subjectivo: satisfação com a vida, felicidade e solidão.

Numa investigação foram abordados os correlatos da satisfação com a vida em jovens de origem portuguesa vivendo em França (Neto, 1995). Os resultados evidenciaram uma vasta rede de variáveis demográficas e psicossociais associadas à satisfação com a vida. Todavia não apareceram diferenças significativas no nível de satisfação experienciada por estes jovens adolescentes, residindo em França e por jovens portugueses residindo em Portugal sem experiência migratória. Nesta mesma via, também não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre jovens portugueses a viver na Suíça e jovens portugueses sem experiência migratória ao nível da satisfação com a vida (Neto e Barros, 2007). Num outro trabalho também não emergiram diferenças significativas na satisfação com a vida entre jovens regressados ao norte de Portugal com os seus pais e jovens portugueses que nunca emigraram (Neto e Ruiz, 1998).

No que se refere à felicidade Conceição Pinto (2004) mostrou que jovens indianos a residir em Portugal sentiam-se mais felizes que jovens portugueses que nunca haviam passado por um processo migratório.

Num estudo comparou-se o nível de solidão de jovens portugueses que nunca emigraram e de jovens de origem portuguesa residindo em França (Neto, 1999). Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas na solidão entre estas duas amostras de jovens. Num outro estudo (Neto e Ruiz, 1998) também não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre o nível de solidão de jovens de origem portuguesa vindos a viver para o norte de Portugal com jovens que nunca emigraram. Todavia os jovens ligados à emigração mais atingidos pela solidão eram aqueles que apresentavam uma identidade mais francesa, uma menor identidade portuguesa, que per-

cepcionavam serem reconhecidos como migrantes e aqueles que perspectivavam regressar a França.

Mais recentemente foi examinado o nível de adaptação de jovens timorenses e de jovens oriundos de famílias imigrantes dos PALOP residentes em Portugal (Neto, 2007, 2008). O quadro global dos indicadores de adaptação que emergiu, à excepção da satisfação com a vida, foi de uma adaptação mais positiva dos timorenses que dos jovens nacionais. Este quadro global de resultados foi tanto mais surpreendente quanto se tem encontrado que o stress de aculturação é maior em populações cuja migração não foi voluntária, como é o caso de refugiados, que em populações que emigraram voluntariamente. Do mesmo modo o estudo levado a cabo junto de 543 jovens provenientes dos cinco países africanos com a língua oficial portuguesa (angolanos, cabo-verdianos, guineenses, moçambicanos e são-tomenses) também apontaram que esses jovens estavam bem adaptados quando comparados com colegas nacionais.

Estes estudos sobre a adaptação psicológica convergem em apontar que jovens multiétnicos não se encontram forçosamente em desvantagem psicológica pelo facto de estarem na encruzilhada de culturas. Se globalmente estes resultados permitem questionar a existência de uma relação determinista entre migração e saúde mental, de nenhum modo questionam haver factores associados à mobilidade geográfica que podem fazer oscilar a saúde mental dos sujeitos. As investigações que acabamos de referir também evidenciaram factores associados à migração que são susceptíveis de provocar mal-estar psicossocial.

Tendo em conta a revisão da literatura efectuada levantamos três hipóteses.

Hipótese 1: Espera-se encontrar um nível de adaptação psicológica e sociocultural satisfatório nos jovens oriundos de famílias imigrantes indianas a residir em Portugal.

Hipótese 2: Espera-se que os rapazes de origem indiana manifestem mais problemas comportamentais que as raparigas.

Hipótese 3: Em comparação com os jovens nacionais espera-se encontrar um nível de adaptação psicológica e sociocultural nos jovens de origem indiana semelhante.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 414 adolescentes, incluindo 94 jovens oriundos de famílias indianas imigrantes e 320 jovens nacionais. A média de

idade dos participantes oriundos de famílias imigrantes era de 15.40 anos (D.P.=2.28), sendo 57% raparigas e 43% rapazes. Mais de metade dos participantes (61%) nasceu em Portugal. A duração média da estadia em Portugal dos participantes era de 13.62 anos (D.P.=3.93). Os participantes do grupo português que não passaram por um processo migratório eram 320 adolescentes cuja média de idade era de 14,80 anos (D.P.=1.30). Os dois grupos etnoculturais diferenciavam-se pois segundo a idade, $F(1, 412) = 10.53$, $p < .05$. Já não se observou uma associação significativa entre os grupos etnoculturais e o género ($\chi^2=1.54$, $gl=1$, $p>.05$). O número médio de anos de escolaridade era 9.03 para os jovens de origem indiana e 8.78 (DP=.95) para os nacionais. O estatuto profissional dos pais foi definido como sendo o nível mais elevado obtido seja pelo pai seja pela mãe na escala: 1 (trabalho não especializado); 2 (trabalho especializado); 3 (emprego de escritório); 4 (quadro superior). O estatuto profissional dos pais dos jovens portugueses ($M=1.52$; $DP=.95$) e dos pais dos jovens de origem indiana ($M=1.61$; $DP=1.12$) não revelou diferenças estatisticamente significativas, $F(1, 409)=.66$, $p>.05$.

Instrumentos

Com excepção dos itens demográficos, todos os restantes itens foram respondidos numa escala com cinco pontos desde (1) “discordo fortemente” a (5) “concordo fortemente”. Aos participantes foram administradas as seguintes escalas:

Satisfação com a vida. Para se avaliar o grau de satisfação global dos adolescentes com as suas vidas recorreu-se a uma escala com cinco itens. Um exemplo de um item é: “Estou satisfeito(a) com a minha vida”. A escala tem sido utilizada com diversos grupos, tais como adolescentes, estudantes universitários e idosos e tem revelado boas propriedades psicométricas incluindo boa fiabilidade teste-reteste, elevada consistência interna, e fortes correlações positivas com outras escalas de bem-estar subjectivo (Diener, Emmons, Larsen, e Griffin, 1985). As características psicométricas da versão portuguesa desta escala parecem satisfatórias (Neto, Barros, e Barros, 1990).

Auto-estima. Foi medida recorrendo à escala de Rosenberg (1986) por meio de dez itens. Exemplos de itens desta escala são: “Às vezes penso que não presto para nada.”; “Sinto que tenho boas qualidades”. As características psicométricas da versão portuguesa desta escala parecem satisfatórias (Neto, 2008).

Sintomas psicológicos. Esta escala compunha-se de 15 itens que permitiam avaliar a depressão, a ansiedade e sintomas psicossomáticos. Havia cinco itens para cada uma dessas três áreas (Neto, 2002b). Os participantes respondiam numa escala em cinco pontos de “nunca” (1) a muitas vezes (5). Exemplos de itens são: “Sinto-me cansado(a)”, “Sinto-me agitado”, e “Sinto-me infeliz e triste.” que correspondem respectivamente a sintomas psicossomáticos, de ansiedade e de depressão. Foi efectuada uma análise factorial com os quinze itens revelando constituir um só factor, e por isso só se utilizou um factor.

Locus de controlo. Foi medido recorrendo a uma escala com seis itens que avaliavam em que medida os participantes tinham um sentimento de domínio e de controlo das suas vidas. Baseou-se em várias escalas existentes (Barros, Barros, e Neto, 1993; Connell (1985), Levenson (1981), Paulus (1983) e Pearlin e Schooler (1978). Exemplos de itens desta escala são: “O que me irá acontecer no futuro depende de mim” e “Quando faço planos estou seguro de os poder concretizar”.

Problemas comportamentais: Dez itens avaliaram a frequência de comportamentos anti-sociais, tais como roubar, destruir, pontapear. Trata-se de uma adaptação da escala de comportameto anti-social de Olweus (Olweus, 1989). Eis dois exemplos de itens: “Ter roubado dinheiro ou outra coisa dos membros da família”; “Propositadamente destruir assentos num autocarro, no cinema ou noutros lugares.” Utilizou-se uma escala de resposta em cinco pontos desde “Nunca” a “Muitas vezes durante os últimos 12 meses.”

Para além destas escalas também se recolheram *dados sociodemográficos*: a idade, o sexo, o lugar de nascimento, o tempo de estadia, e a etnicidade dos vizinhos. Os participantes também indicaram a sua etnicidade, bem como as profissões dos pais.

Procedimento

Dada a grande concentração de minorias etnoculturais nas zonas urbanas, o recrutamento dos participantes foi efectuada na Área Metropolitana de Lisboa. A recolha dos dados implicava a resposta a um questionário estruturado. Eram dadas instruções standardizadas no começo da entrevista; os participantes eram informados de que a sua participação era voluntária e de que as suas respostas seriam tratadas confidencialmente.

Resultados

Os coeficientes de consistência interna para a amostra de jovens de origem indiana oscilavam entre .70 e .87 e para a amostra portuguesa entre .75 e .89 (Quadro 1). Estes valores denotam, pois, características psicométricas satisfatórias das escalas utilizadas.

Quadro 1: *Consistência interna das medidas para cada grupo etnocultural*

	Consistência interna das escalas	
	Indianos	Portugueses
Satisfação com a vida	.81	.81
Auto-estima	.76	.75
Problemas psicológicos	.87	.89
Locus de controlo	.70	.76
Problemas comportamentais	.81	.85

Um simples relance pelas pontuações médias obtidas pelos jovens indianos nas diferentes escalas aponta para uma adaptação positiva (Quadro 2). Após haver efectuado a revisão de diversas escalas de satisfação com a vida, Cummins (1995) propôs um padrão standardizado para o bem-estar subjetivo. Para a escala de Diener *et al.* (1985) é $65.0 \pm 2.5\%$ do máximo da escala de medida. Por outras palavras, na escala em cinco pontos, o padrão standardizado é entre 3.13 e 3.38, em que pontuações abaixo de 3.13 deviam ser interpretadas como indicadores de fraca satisfação com a vida. A pontuação média obtida pelos jovens indianos foi 3.72, valor que se situa acima do padrão standardizado. No que se refere às pontuações de auto-estima ($M=3.80$) e locus de controlo ($M=3.90$) estão acima de ponto médio teórico das escalas o que denota um nível satisfatório de auto-estima e de internalidade. As pontuações médias dos problemas psicológicos ($M=2.20$) e comportamentais ($M=1.35$) estão abaixo do ponto médio teórico o que denota poucos problemas psicológicos e comportamentais. Estes resultados confirmam pois a nossa primeira hipótese.

Quadro 2: Médias e desvios-padrões das variáveis de adaptação psicológica e sociocultural por género e grupo etnocultural

	Raparigas		Rapazes		Total	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
<i>Satisfação com a vida</i>						
Indianos	3.75	.86	3.67	.76	3.72	.81
Portugueses	3.71	.79	3.82	.81	3.77	.80
<i>Auto-estima</i>						
Indianos	3.87	.58	3.72	.66	3.80	.61
Portugueses	3.58	.63	3.72	.60	3.66	.62
<i>Problemas psicológicos</i>						
Indianos	2.29	.55	2.01	.58	2.20	.57
Portugueses	2.47	.64	2.35	.62	2.42	.64
<i>Locus de controlo</i>						
Indianos	3.93	.65	3.88	.56	3.90	.61
Portugueses	3.92	.55	4.05	.69	3.98	.63
<i>Problemas comportamentais</i>						
Indianos	1.23	.28	1.50	.63	1.35	.49
Portugueses	1.29	.46	1.64	.72	1.47	.64

Os indicadores da adaptação psicológica para os jovens e as jovens de origem indiana e portugueses foram submetidos a uma 2 x 2 análise multivariada de covariância (MANCOVA, covariando a idade), seguidas de quatro análises de covariância (ANCOVAs) para cada uma das variáveis de adaptação psicológica: satisfação com a vida, auto-estima, problemas psicológicos e locus de controlo. Relativamente à adaptação psicológica a MANCOVA não evidenciou um efeito significativo do género, λ de Wilks = .99, $F(4, 407) = 1.30$, $p = .27$. Foi encontrado um efeito significativo do grupo etnocultural, λ de Wilks = .96, $F(4, 407) = 4.62$, $p < .001$. A interacção género x grupo etnocultural não foi significativa, λ de Wilks = .99, $F(4, 407) = 1.41$, $p = .23$.

Quadro 3: Resultados das análises de variância. Os valores de *p* em *itálico* são significativos em .05.

Fonte	gl	Média dos quadrados	F	<i>p</i>
<i>Satisfação com a vida</i>				
Género	1	0.01	0.01	.908
Grupo etnocultural	1	0.09	0.13	.717
Género x Grupo etnocultural	1	0.76	1.18	.279
<i>Auto-estima</i>				
Género	1	0.01	0.01	.907
Grupo etnocultural	1	1.51	4.01	.046
Género x Grupo etnocultural	1	1.69	4.47	.035
<i>Problemas psicológicos</i>				
Género	1	1.30	3.46	.064
Grupo etnocultural	1	4.69	12.44	.001
Género x Grupo etnocultural	1	0.01	0.03	.875
<i>Locus de controlo</i>				
Género	1	0.13	0.38	.561
Grupo etnocultural	1	0.52	1.33	.250
Género x Grupo etnocultural	1	0.46	1.18	.278
<i>Problemas comportamentais</i>				
Género	1	7.33	21.97	.001
Grupo etnocultural	1	0.86	2.57	.110
Género x Grupo etnocultural	1	0.05	0.15	.696

Foram efectuadas seguidamente ANCOVAs para cada indicador da adaptação psicológica segundo o género e o grupo etnocultural (Quadro 2). Em consonância com os resultados da MANCOVA nenhuma das quatro ANCOVAs das variáveis de adaptação psicológica obteve um efeito significativo do género (Quadro 3). Já duas das quatro ANCOVAs evidenciaram um efeito significativo do grupo etnocultural. Os jovens indianos ($M = 3.80$) revelaram uma auto-estima mais elevada que os jovens portugueses ($M = 3.66$), $F(1, 411) = 4.01$, $p < .05$. A interacção significativa género x grupo etnocultural [$F(1, 411) = 4.47$, $p < .05$] apontou que as adolescentes portuguesas evidenciaram uma pontuação mais baixa da auto-estima que os outros três grupos (rapazes portugueses e de origem indiana, raparigas de origem indiana). Os jovens de origem indiana também evidenciaram uma pontuação menos elevada de problemas psicológicos que os jovens portugueses, $F(1, 408) = 4.69$, $p < .001$ ($M = 2.20$ e $M = 2.37$, respectivamente).

Foi efectuada seguidamente uma ANCOVA para o indicador da adaptação sociocultural segundo o género e o grupo etnocultural (Quadro 2). Relativamente aos problemas comportamentais os efeitos do género, $F(1, 409) = 21.97$, $p < .001$, revelou-se significativo. Assim os rapazes ($M = 1.61$) evidenciaram mais problemas comportamentais que as raparigas ($M = 1.23$), independentemente do grupo etnocultural.

Discussão

As questões levantadas giraram em torno de se saber até que ponto os jovens oriundos de famílias imigrantes indianas a viver em Portugal estavam bem adaptados. Examinámos cinco resultados adaptativos: satisfação com a vida, auto-estima, problemas psicológicos, controlo e problemas comportamentais.

Os resultados evidenciaram que os jovens de origem indiana pareciam encontrar-se bem adaptados. O ponto médio das escalas de adaptação era 3. Em todas elas as pontuações dos jovens oriundos de famílias imigrantes indianas situavam-se quer abaixo do ponto médio na escala negativa, tal como nos problemas psicológicos e comportamentais, quer acima do ponto médio nas escalas positivas, tais como na satisfação com a vida, na auto-estima e no controlo. Os jovens imigrantes evidenciaram situar-se no pólo positivo das escalas que avaliavam a adaptação. A nossa primeira hipótese foi, pois, confirmada.

O género revelou ter um efeito ténue sobre a adaptação. O efeito do género só se revelou significativo nos problemas comportamentais. Investigação prévia havia apontado que as mulheres estavam mais em risco de ter problemas de aculturação que os homens (Beiser et al., 1988). Vários estudos também haviam sugerido que as mulheres manifestavam mais sintomas de mal-estar psicológico em termos de depressão e ansiedade, ao passo que os homens eram mais frequentemente diagnosticados com problemas comportamentais e desordens de personalidade (Tanaka-Matsumi, e Draguns, 1997). Por conseguinte, os resultados encontrados foram no sentido desta investigação prévia e a segunda hipótese, de que os rapazes de origem indiana manifestariam mais problemas comportamentais que as raparigas, foi confirmada. Note-se, no entanto, que esta diferença de género também apareceu nos jovens portugueses.

Dispomos hoje em dia de investigação que aponta que filhos de imigrantes e jovens imigrantes se adaptam tão bem ou melhor que os colegas nacio-

nais quando se controla o nível socioeconómico (Fuligni, 1998; Rumbaut, 1994). Globalmente verificámos esse padrão global quando considerámos os indicadores da adaptação psicológica e sociocultural. No que se refere aos indicadores de adaptação psicológica, verificou-se mesmo que os jovens de origem indiana obtiveram uma pontuação mais elevada em auto-estima e menos elevada nos problemas psicológicos que os jovens nacionais. No entanto, já se verificou que os dois grupos não se diferenciavam no nível da satisfação com a vida, do controlo e dos problemas comportamentais. Muito embora vários trabalhos tenham deixado transparecer que a juventude imigrante está sobre-representada nas taxas de crime nas estatísticas oficiais (Junger e Polner, 1992) o recurso a auto-avaliações de delinquência deixa transparecer algo diferente. Mais concretamente neste trabalho as pontuações dos problemas comportamentais dos jovens oriundos de famílias imigrantes indianas não se diferenciavam das dos seus colegas nacionais. Por conseguinte, o quadro global dos indicadores de adaptação que emergiu foi de uma adaptação dos jovens ligados à migração semelhante ou até melhor em relação aos jovens nacionais.

Os dados examinados aqui não nos permitem avançar uma explicação cabal para tal. Há todavia investigação que mostrou que tanto características individuais, tais como o conhecimento da língua do novo país, como características sociais, tais como o apoio familiar e étnico, diminuíam os efeitos negativos da migração. O conhecimento da língua do país facilita o processo de adaptação dos imigrantes à nova sociedade e deixa-os melhor equipados quando se confrontam com novos problemas (Hussain, Creed, e Tamenson, 1997). Pode acontecer que seja mais fácil para estes imigrantes adaptarem-se a mudanças que ocorrem com a instalação em Portugal do que para imigrantes que tenham de lidar com uma maior distância cultural (cf. Galchenko, e Van de Vijver, 2007).

Outro factor importante a considerar na explicação destes resultados é o apoio social propiciado pela interdependência familiar e pelo dinamismo associativo ao longo dos anos em Portugal, susceptível de atenuar os obstáculos à inserção desses migrantes na sociedade portuguesa. Essas associações podem permitir minorar os problemas materiais e emocionais suscitados pelo desenraizamento (Viegas, 1997).

Um outro factor a não negligenciar na interpretação destes resultados é que o contexto cultural português onde estes dados foram recolhidos era tolerante em relação a imigrantes com afinidades históricas (Neto, 2009). Ora é sabido que a tolerância em relação a minorias étnicas é susceptível de atenuar o mal-estar psicológico. Por exemplo, pode ser mostrado que a percep-

ção de discriminação era relativamente baixa em adolescentes oriundos de famílias imigrantes (Neto, 2006). Este quadro era semelhante ao que se encontrou em adolescentes portugueses a frequentar o ensino básico (Neto e Ruiz, 1998); a grande maioria evidenciou sentimentos e comportamentos tolerantes em relação aos imigrantes.

Esta conclusão de que de um modo geral os jovens oriundos de famílias imigrantes indianas a viver em Portugal mostraram uma boa adaptação no contexto português está em consonância com dados de outros estudos recentes que de um modo geral apontam que os filhos de imigrantes se adaptam bem e nalguns casos até mesmo melhor que os jovens nacionais (Fuligni, 1998; Harris, 2000; Rumbaut, 2000).

Referências

- Alarcão, J., e Miranda Santos, A (1970). *Aculturação*. Lisboa: Editorial L.I.A M.
- Argyle, M. (1982). Intercultural communication. In S. Bochner (Ed.), *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction* (pp. 61-80). Oxford: Pergamon.
- Barros, J., Barros A, e Neto, F. (1993). *Psicologia do controlo pessoal*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Beiser, M., Barwick, C., Berry, J., da Costa, G., Fantino, A., Ganesan, S., Lee, C., Milne, W., Naidoo, J., Prince, R., Tousignant, M., e Vela, E. (1988). *Mental health issues affecting immigrants and refugees*. Ottawa: Health and Welfare Canada.
- Berry, J. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5-34.
- Connell, J. A. (1985). A new multidimensional measure of children's perception of control. *Child Development*, 56, 1018-41
- Cummins, R. A. (1995). On the trail of the golden standard for subjective well-being. *Social Indicators Research*, 35, 179 – 200.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., e Griffin, A. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71 - 75.
- Fuligni, A. J. (1998). The adjustment of children from immigrant families. *Current Directions in Psychological Science*, 7, 99–103
- Furnham, A , e Bochner, S. (1982). Social difficulty in a foreign culture: An empirical analysis of culture shock. In S. Bochner (Ed.), *Cultures in contact: Studies in cross-cultural interaction* (pp. 161-198). Oxford: Pergamon.

- Galchenko, I., e Van de Vijver, F. J. R. (2007). The role of perceived distance in the acculturation of exchange students in Russia. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 181-197.
- Harris, K. M. (2000). The health status and risk behaviours of adolescents in immigrant families. In D. J. Hernandez (Ed.), *Children of immigrants: Health, adjustment and public assistance* (pp. 286 – 314). Washington, D. C.: National Academy Press.
- Hayes-Bautista, D. (2004). *LA Nueva California: Latinos in the Golden State*. Los Angeles, CA: University of California Press.
- Hussain, N., Creed, F., e Tamenson, B. (1997). Adverse social circumstances and depression in people of Pakistani origin in the UK. *British Journal of Psychiatry*, 171, 434-438.
- Junger, M., e Polder, W. (1992). Some explanations of crime among four ethnic groups in the Netherlands. *Journal of Quantitative Criminology*, 8, 51-78.
- Lazarus, A., e Folkman, S. (1984). *Stress, coping and appraisal*. New York: Springer.
- Levenson, H. (1981). Differentiating among internality, powerful others, and chance. In H. M. Lefcourt (Ed.), *Research with locus of control construct* (vol. 1, 15-63). New York: Academic Press.
- Malheiros, J. (1996). *Imigrantes na região de Lisboa: Os anos de mudança - imigração e processo de integração das comunidades de origem indiana*. Lisboa: Colibri.
- Neto, F. (1986). *A migração portuguesa vivida e representada*. Porto: Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas, Centro de Estudos.
- Neto, F. (1993). *Psicologia da migração portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (1995). Predictors of satisfaction with life among second generation migrants. *Social Indicators Research*, 35, 93-116.
- Neto, F. (1999). Loneliness among second generation migrants. In J.-C. Lasry, J. Adair, e K. Dion, *Latest contributions to cross-cultural psychology* (pp. 104-117). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Neto, F. (2002a). *Psicologia Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (2002b). Acculturation strategies among adolescents from immigrant families in Portugal. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 17-28.
- Neto, F. (2006). Psycho-social predictors of perceived discrimination among adolescents of immigrant background: A Portuguese study. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 32, 89-109.
- Neto, F. (2007). Adaptação psicológica e sociocultural de jovens timorenses. *Psicologia, Educação e Cultura*, XI, 375-392.
- Neto, F. (2008). Adaptação psicológica e sociocultural de jovens oriundos de famílias imigrantes dos PALOP. *Psicologia, Educação e Cultura*, XII, 435-450.
- Neto, F. (2008). *Estudos de Psicologia Intercultural: Nós e outros*, 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Neto, F. (2009). Are attitudes of young Portuguese towards immigration also hardening? A comparison between 1999 and 2006. In A. Gari e K. Mylonas, *Quod erat demonstrandum: From Herodotus' ethnographioc journeys to cross-cultural research*, pp. 255- 264. Athens: Pedio Books Publishing.
- Neto, F., Barros, J., e Barros, A. (1990). Satisfação com a vida. In L. Almeida, R. Santiago, P. Silva, O. Caetano, J. Marques (Eds.), *A acção educativa: Análise psico-social*. Leiria: ESEL/APPORT.
- Neto, F., e Barros, J. (2007). Satisfaction with life among adolescents from Portuguese immigrant families. *Swiss Journal of Psychology*, 66, 215-223.
- Neto, F., e Ruiz, F. (1998). Solidão e satisfação com a vida num contexto de mobilidade geográfica. In J. Arroiteia, e P. Doudin, *Trajectórias sociais e culturais de jovens portugueses no espaço europeu: Questões multiculturais e de investigação* (pp. 59-76). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definition, and measurement. In M. Klein (Ed.), *Cross-national research in self-reported crime and delinquency* (pp. 187-201). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Paulus, D. L. (1983). Sphere-specific measures of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 1253-65.
- Pearlin, J., e Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Pinto, M. C. (2004). *Intimidade em adolescentes de diferentes grupos étnicos*. Lisboa: Universidade Aberta, tese de doutoramento.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Melbourne: Krieger.
- Rumbaut, R. G. (1994) The crucible within: Ethnic identity, self-esteem and segmented assimilation among children of immigrants. *International Migration Review*, 28, 28, 748-794.
- Rumbaut, R. G. (2000). Passages to adulthood: The adaptation of children of immigrants in Southern California. In D. J. Hernandez (Ed.), *Children of immigrants: Health, adjustment and public assistance* (pp. 478 - 535). Washington, D. C.: National Academy Press.
- Sam, D. L., Vedder, P., Liebkind, K., Neto, e Virta, E. (2008). Immigration, acculturation and the paradox of adaptation in Europe. *European Journal of Developmental Psychology*, 5, 138-158.
- Schmitz, P. G. (2001). Psychological aspects of immigration. In L. L. Adler, & U. P. Gielen, *Cross-cultural topics in psychology* (pp. 229-243). Westport: Praeger.
- Simões, M. et al. (1991). A field research on mental health of the Cabo Verde immigrant community in Portugal. *Acta Psiquiátrica Portuguesa*, 37, 21-29.
- Tanaka-Matsumi, J., e Draguns, J. (1997) Culture and psychopathology. In J.W Berry, M. H. Segall e C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology, 2nd ed., Vol. 3: Social behaviors and applications* (pp. 413-448). Boston: Allyn & Bacon.

Viegas, T. (1997). *Timor-Leste*. Lisboa: Universidade Aberta, Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais.

Ward, C. (1996). Acculturation. In D. Landis e R. S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training* (2nd ed., pp. 124-147). Thousand Oaks, CA: Sage.

PSYCHOLOGICAL AND SOCIOCULTURAL ADAPTATION AMONG ADOLESCENTS WITH INDIAN IMMIGRANT BACKGROUND

Félix Neto

Joana Neto

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

Abstract: The aim of this study was to find out the level of adaptation among adolescents with Indian immigrant background living in Portugal. Three hypotheses were tested: the level of psychological and sociocultural adaptation among adolescents with Indian immigrant background is satisfactory; boys show more behavioural problems than girls among adolescents with Indian immigrant background; the scores of psychological and sociocultural adaptation of adolescents linked to migration are similar to those of Portuguese adolescents living in this country. The study sample consisted of 94 participants with Indian immigrant background (mean age = 15.4 years; SD = 1.9). The mean duration of sojourn in Portugal for the sample was 13.6 years (SD = 3.9). A control group involving 320 Portuguese youth was also included in the study. They were asked to fill a questionnaire with several measures, including socio-demographic information, satisfaction with life, self-esteem, psychological symptoms, mastery, and behavioural problems. The hypotheses were partially supported. The behavioural problems of Indian youth were influenced by gender. Adolescents with Indian immigrant background were well adapted in comparison with national peers.

KEY-WORDS: *Adaptation, gender, immigrants, Portugal.*

CORAGEM: UM TÓPICO IMPORTANTE MAS COMPLEXO

José H. Barros-Oliveira

Faculdade de Psicologia e de C. E., Universidade do Porto, Portugal

‘Impossível’ é uma palavra que só existe no Dicionário dos Idiotas (*Napoleão Bonaparte*).

A verdadeira coragem é a prudência (*Eurípedes*).

A cobardia é o medo consentido; a coragem é o medo vencido (*Legouvé*).

A sorte ajuda os corajosos (*Cícero*).

Valeu a pena? Tudo vale a pena se a alma não é pequena (*F. Pessoa*).

Resumo

A coragem é um tópico pouco versado na Psicologia, mas que tem o seu lugar particularmente na denominada Psicologia Positiva pois faz parte do comportamento humano, podendo ser interpretada também do ponto de vista psicológico. Dada a escassez de bibliografia, este artigo considera-se apenas um esboço para desenvolvimentos posteriores. Depois de tentar definir coragem, aludindo antes a diversos tipos de coragem, fala-se de alguns tópicos afins, para melhor esclarecer a sua natureza. No final alude-se à perspectiva desenvolvimental e ao problema da avaliação, para terminar apelando a uma pedagogia da coragem.

PALAVRAS-CHAVE: *Coragem, fortaleza, medo, psicologia positiva.*

Diversas espécies de coragem

Do ponto de vista etimológico, o vocábulo ‘coragem’ provém certamente do baixo latim *coraticum* donde derivou o provençal *coratge* e o francês *courage*. Tem na sua raiz *cor* (coração) estando a indicar que a verdadeira coragem arranca das forças mais íntimas e profundas da pessoa. O latim clássico usava *fortitudo* (*animi*) que indica antes de mais a força (*fortis*) física mas também a força mental e espiritual, a audácia ou ousadia.

Em qualquer parte do globo, a coragem é reconhecida como virtude ou como um grande valor, ajudando as pessoas a confrontar-se com os desafios da vida. Todavia deve afirmar-se desde o início que nos estamos a referir à

'boa' coragem, pois existe uma 'má' coragem, por exemplo, a dos fanáticos auto-suicidas que se fazem explodir ou correm sérios riscos de vida com a intenção de matar outros, mesmo inocentes. Por isso é que Voltaire (in Comte-Sponville, 2006, p. 68) afirmava: "A coragem não é uma virtude, mas uma qualidade comum aos celerados e aos grandes homens".

Trata-se assim de um conceito ambíguo e ambivalente. Mesmo que não estejam em causa kamikases ou terroristas, ou mesmo ladrões (praticar determinados roubos supõe 'coragem'), pode tratar-se de um egoísta que realiza actos generosos mas pensando unicamente no seu proveito ou na própria glória e poder. A pessoa verdadeiramente corajosa, a que aqui nos referimos, é altruísta e nunca atenta contra os outros; ao contrário, procura ajudá-los, empregando para isso todas as suas forças, disposta até a dar a vida. Daí que é muito importante conhecer a intenção ou motivação do acto, para além de reconhecer que deve ser um acto bem aceite pela maior parte da humanidade. Porque um kamikase também pode estar bem intencionado, à sua maneira, e julgar que pratica uma boa acção. (é uma "coragem patológica" mas praticada com determinado 'altruísmo').

Mesmo tratando-se de coragens mais ou menos autênticas, há uma grande variedade e graduação, sendo diferente, por exemplo, a coragem de assumir um erro ou uma derrota, da coragem de suportar a tortura ou a morte, em nome da verdade, como no caso dos mártires, que têm a suprema coragem de morrer para não trair a sua fé, no extremo oposto da 'coragem' de matar. Outros tipos de coragem podem ser aceites ou rejeitados, conforme as diversas perspectivas filosófico-teológicas, mormente a coragem de se suicidar ou a eutanásia. Na perspectiva cristã são actos ilícitos, podendo ser considerados mais cobardia do que coragem, embora devam ser sempre abordados com respeito pelos que, em situações desesperadas, os praticam.

Deve ainda distinguir-se a coragem da *temeridade*, presente, por exemplo, nos jogos mais ou menos radicais. Muitas vezes a maior coragem está em evitar perigos excessivos e mais ou menos desnecessários. Espinoza, na sua *Ética* (in Comte-Sponville, 2006, p. 89) escreve: "a virtude de um homem livre mostra-se tão grande quando evita os perigos como quando triunfa deles; ele escolhe a fuga com a mesma firmeza de alma ou presença de espírito que o combate".

Definição e dimensões da coragem

Já os filósofos antigos se referiram à coragem. Pergunta Sócrates, nos *Diálogos de Platão*: - Diz-me, se podes, o que é a coragem" (in Snyder e Lopez,

2007, p. 221). Platão analisa a coragem mental dos seus mentores, enquanto Aristóteles, particularmente na *Ética a Nicómaco*, se centra na coragem física do seu “bravo soldado” (in Snyder e Lopez, 2007, p. 225). Os escolásticos, na Idade Média, também estudaram esta ‘virtude’; por exemplo S. Tomás de Aquino na *Summa Theologiae*, em particular falando da virtude cardeal da fortaleza. Já na idade moderna, pós-renascença, outros autores tentaram interpretar a coragem, como Descartes, mormente no *Tratado das Paixões*.

Posteriormente, outros autores se referiram, mais ou menos directamente, à coragem. Prova disso é um livro escrito em plena Primeira Grande Guerra por duas pessoas que estiveram no campo de batalha (Huot e Voivenel, 1917), livro de que alguns autores fizeram a recensão (Gardiner, 1918; Hall, 1918) reflectindo a importância do livro que pode também ser considerado como um dos primeiros ensaios de psicologia militar.

Todavia, só nas últimas décadas do século passado, e já no século XXI, é que os estudiosos, e em particular os psicólogos, se interessaram por este tópico, insistindo uns mais na dimensão física da coragem e outros na dimensão moral. De facto, as dificuldades começam logo na tentativa de definir este construto. Snyder e Lopez (2007), que foram dos primeiros autores a estudar a coragem, em perspectiva psicológica, juntamente com outra variável igualmente importante e já mais versada - a sabedoria (cf. Barros, 2004, 2005) - apresentam um quadro com 18 definições de outros tantos autores (pp. 222-223), umas mais breves, outras mais longas, umas mais clássicas outras mais críticas.

No sentido de compreender melhor o que o povo comum ou os ‘leigos’ pensam acerca da coragem (teorias implícitas), O’Byrne, Lopez e Peterson (2000) interrogaram 97 pessoas, encontrando diferenças significativas. Os autores citam algumas respostas que Snyder e Lopez (2007) recolhem num quadro (p. 224) e comentam: “Há quem percepcione a coragem como uma atitude (por ex. optimismo), enquanto outros a vêem como um comportamento (por ex., salvar a vida de alguém); alguns pensam que a coragem envolve assumir um risco, enquanto outros acentuam o papel do medo. Mas nem a componente ‘risco’ nem a componente ‘medo’ está presente em todas as descrições” (p. 223). Alguns autores que antes insistiam em definir a coragem em confronto com o medo, posteriormente deram mais importância à vontade de agir; esta nova categorização reflecte-se também nas escalas de avaliação deste construto (cf. Woordard, 2007).

Peterson e Seligman (2004) interpretam a coragem como um núcleo forte de virtude humana que inclui: *valor* (em face do perigo), *autenticidade* (since-

ridade), *entusiasmo/gosto de viver* (em situações desafiantes) e *esforço/perseverança* (levar as tarefas e desafios até ao fim).

Por seu lado, O'Byrne et al. (2000) referem-se a três tipos de coragem: física, moral e vital (referente à saúde): a coragem física diz respeito à luta por objectivos nobres (por exemplo, os bombeiros salvarem uma criança de perecer no fogo); a coragem *moral* refere-se a comportamentos de grande frontalidade, mesmo que isso tenha custos (por exemplo, um político que diz a verdade podendo perder com isso votos); coragem *vital* é a capacidade de confrontar-se com uma doença grave mesmo se os resultados são incertos (por exemplo uma criança com um transplante cardíaco que mantém o tratamento apesar do prognóstico reservado).

Outro exemplo de coragem física, já cantada desde a Grécia ou Roma, é a dos soldados ou de um exército que não volta costas ao inimigo no campo de batalha e se bate mesmo em condições adversas. Quanto à coragem moral, pode ser testemunhada em muitos campos, por exemplo na política, quando algum homem público, como foi dito, põe a verdade e a autenticidade acima de tudo, mesmo à custa de votos ou perante o desagrado das populações; ou quando um médico se recusa a praticar o aborto, mesmo que pressionado para isso e podendo sofrer consequências mais ou menos gravosas. Por seu lado, a coragem vital é testemunhada sobretudo pelos que mais directamente lidam com doentes graves ou mesmo terminais – médicos e enfermeiros. De facto, é na adversidade, e em particular na doença, que mais se conhecem as pessoas corajosas, lutando contra toda a esperança, desafiando mesmo a morte ou então, convencidos da sua inevitabilidade, aceitando-a de cabeça erguida.

Há ainda quem fale de outros tipos de coragem. Putman (1997) refere-se à coragem *psicológica* que se poderia incluir na coragem vital, mas dizendo respeito mais à capacidade de lutar contra o stresse, a depressão, o abatimento e todos os sentimentos negativos que atentam contra a alegria e a paz interior. Osho (2004) fala da coragem como “alegria de viver perigosamente”. Há também referências a uma espécie de coragem ‘pedagógica’ que consistiria na “coragem dos começos” (Meirieu, 1996).

Todavia, todas estas classes de coragem se podem reduzir à coragem, simplesmente, pois qualquer acto corajoso normalmente engloba toda a pessoa, como no caso do bombeiro que arrisca a vida para salvar alguém: trata-se de coragem física mas também moral e vital (e psicológica).

Estamos assim na presença de um construto tendencialmente unifactorial que tem a ver com a capacidade de ultrapassar o *medo*, de enfrentar o *risco*, uma vez identificada a ameaça, em vista de um bem maior. De facto, falar de

coragem é falar de medo a ser superado. Rachman (1984), na sequência de outros estudos realizados anteriormente, foi quem melhor estudou esta relação. Segundo este autor, a verdadeira coragem é capaz de superar situações difíceis apesar da presença do medo subjectivo que, entretanto, se pode ir diluindo, como no caso dos paraquedistas que inicialmente saltam com medo, mas depois o vão superando progressivamente. Segundo Comte-Sponville (2006, p. 77), “a coragem não é a ausência de medo, mas a capacidade de o afrontar, de o dominar, de o ultrapassar, o que supõe que o medo existe ou deveria existir”.

Alguns estudos abordam ainda aspectos muito específicos da coragem, como Poland (2008) que analisa a coragem do (psic)analista na prática clínica.

Coragem e outros conceitos afins

A coragem pode ser chamada um ‘valor’, uma ‘virtude’, uma ‘paixão’, uma ‘emoção’, um ‘desejo’, ou ainda uma ‘atitude’, um ‘sentimento’, como acontece com outras emoções positivas (amor, esperança, perdão, etc.) ou negativas (tristeza, raiva, ódio, medo, etc.). O tópico da coragem está próximo de outros conceitos, como a bravura ou a *fortaleza* de espírito que, em linguagem escolástica, é considerada uma das quatro virtudes ‘cardeais’ (do latim *cardo* que significa ‘gonzo’), juntamente com a prudência, a justiça e a temperança; o contrário da fortaleza seria a cobardia.

A relação da coragem com a *prudência* é de certo modo ambivalente, pois a coragem não pode prescindir de uma certa prudência, que evita, por exemplo, a temeridade; mas se a prudência se impõe, pode apagar a coragem. Escreve Comte-Sponville (2006, p. 75): “Sem a prudência, as outras virtudes seriam cegas ou loucas; mas sem a coragem seriam vãs ou pusilânimes”. O mesmo se diga em relação com a *perseverança*: a coragem exige muitas vezes constância mas pode tornar-se teimosia se a acção em si não é tão importante.

Por outro lado, a *preguiça* ou a indolência são inimigas da coragem. No grego, coragem diz-se *andreia*, que provém de *anêr-andros* (homem, varão). O mesmo sentido tem no latim a palavra ‘virtude’ derivada de *vir* (homem, varão), por oposição a mulher. Supõe-se então que a coragem é uma virtude viril, forte, arrojada, imprópria de mulheres, no tempo em que estas eram menosprezadas e não iam para a guerra.

Podia também a coragem aproximar-se da *esperança*, ser considerada como uma “esperança radical”, segundo título de um livro de J. Lear (2006).

Todavia, pode haver mais coragem quando não há esperança ou onde reina o desespero; por exemplo, a revolta dos judeus no 'gueto' de Varsóvia, sabendo que não tinham qualquer hipótese mas para que os outros judeus fizessem o mesmo e assim comesse a derrocada do nazismo.

É susceptível a coragem ser outrossim comparada com o *heroísmo* que seria uma coragem levada ao extremo, ou acções postas para ajudar outros, apesar de, com este auxílio, quem ajuda poder correr risco de vida (cf. Becker e Eagly, 2004; Eagly e Becker, 2005; Martens, 2005). Uma das formas de heroísmo, do ponto de vista religioso, é o martírio ou a coragem de preferir morrer a atraiçoar a sua fé.

Perspectiva desenvolvimental e avaliação da coragem

Autores há, como Szagun (1992) e Szagun e Schauble (1997), que, através de questionários, estudaram o sentido da coragem numa perspectiva desenvolvimental, usando crianças, adolescentes e adultos. As crianças mais jovens consideram mais corajoso arrostar com perigos ou riscos físicos, enquanto os mais velhos valorizam a superação de riscos psicológicos. À medida que a idade avança, parece que a coragem está mais ligada à experiência de medo. Todavia são necessários mais estudos comparando as diversas idades e ainda numa perspectiva longitudinal, para observar como o conceito e a vivência da coragem vão evoluindo.

Quanto à avaliação deste construto, não se afigura tarefa fácil, porque se trata, como vimos, de um conceito polifacetado e de algum modo ambíguo. Mas não se deve desistir de fazer tentativas, prévia uma clara definição do termo. Efectivamente, nas últimas décadas surgiram na literatura inglesa muitos questionários tentando avaliar esta dimensão da personalidade. Snyder e Lopez (2007, pp. 234-235) dão conta de algumas destas escalas, com valor diferente e baseando-se em diversas teorias sobre a coragem, tendendo assim para escalas uni ou plurifactoriais. Por exemplo, Woodard (2004) construiu uma escala confrontando-a com outras mas não concluiu pela sua total validade. O mesmo autor (Woodard, 2007), posteriormente, reavaliou a escala, à luz de uma nova teoria que não insiste no medo mas na vontade de agir, concluindo que se trata de uma escala tetrafactorial.

Acresce ainda o problema se se trata de coragem-estado ou de coragem-traço de personalidade. Pressupõe-se que tendencialmente há uma certa inclinação para uma pessoa ser mais ou menos corajosa (coragem-traço)

e não simplesmente para algumas vezes se comportar como tal (coragem-estado).

Enfim, para além de todas as considerações sobre a natureza e a dimensionalidade deste tópico, importa é que as pessoas se manifestem corajosas frente às diversas adversidades da vida, impondo-se para isso, desde tenra idade, uma *pedagogia da coragem* que deve passar, como sempre, pelo exemplo dos mais velhos e pelo exercício prático e progressivo desta virtude fundamental e que não raro escasseia, mesmo nos educadores e nos homens públicos.

Referências

- Barros, J. (2004). *Psicologia Positiva*. Porto: ASA.
- Barros, J. (2005). Sabedoria: Definição, dimensionalidade e educabilidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (2), 151-173.
- Becker, S. e Eagly, A. (2004). (2005). The heroism of women and men. *American Psychologist*, 59 (3), 163-178.
- Comte-Sponville, A. (2006). *Petit Traité des Grandes Vertus*. Paris: PUF.
- Eagly, A. e Becker, S. (2005). Comparing the heroism of women and men. *American Psychologist*, 60 (4), 343-344.
- Gardiner, H. (1918). Review of 'Le Courage'. *Psychological Bulletin*, 15 (3), 86-88.
- Hall, G. (1918). Review of 'Le Courage'. *Psychological Bulletin*, 15 (12), 446-447.
- Huot, L. e Voivenel, P. (1917). *Le Courage*. Paris: Alcan.
- Lear, J. (2006). *Radical hope: Ethics in the face of cultural devastation*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Martens, J. (2005). Definitions and omissions of heroism. *American Psychologist*, 60 (4), 342-343.
- Meirieu, Ph. (1996). *La pédagogie entre le dire et le faire (Le courage des commencements)* (2ª ed.). Paris: ESF.
- O'Byrne, K., Lopez, S. e Petersen, S. (2000). *Building a theory of courage: A presursor to change?*. Comunicação apresentada na 108ª Convenção Anual da APA, Washington.
- Osho (2004). *Le courage - La joie de vivre dangereusement*. Paris: Ed. Jouvence.

- Peterson, C. e Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington: APA.
- Poland, W. (2008). 'The best thing in me': The analyst's courage in clinical practice. *Psychoanalytic Psychology*, 25 (3), 556-559.
- Putman, D. (1997). Psychological courage. *Philosophy, Psychiatry and Psychology*, 4(1), 1-11.
- Rachman, S. (1984). Fear and courage. *Behavior Therapy*, 15, 109-120.
- Snyder, C. R. e Lopez, S. J. (2007). *Positive Psychology (The scientific and practical explorations of human strengths)*. Thousand Oaks, Cal.: Sage Publications.
- Szagun, G. (1992). Age-related changes in children's understanding of courage. *Journal of Genetic Psychology*, 153, 405-420.
- Szagun, G. e Schauble, M. (1997). Children's and adults' understanding of the feeling experience of courage. *Cognition and Emotion*, 11 (3), 291-306.
- Woodard, C. (2004). Hardiness and the concept of courage. *Counseling Psychology Journal: Practice and Research*, 56 (3), 173-185.
- Woodard, C. (2007). The construct of courage: Categorization and measurement. *Counseling Psychology Journal: Practice and Research*, 59 (2), 135-147.

COURAGE: AN IMPORTANT BUT A COMPLEX TOPIC

José H. Barros-Oliveira

Faculdade de Psicologia e de C. E., Universidade do Porto, Portugal

Abstract: Courage is a topic little explored in Psychology, but it has its place particularly in the so called Positive Psychology, since it is part of human behaviour, and can be also interpreted from a psychological point of view. Given the paucity of bibliography, this article is an outline for future developments. After defining courage, the article alludes to different types of courage, and some other related topics in order to clarify its nature. Finally, the article touches upon a developmental perspective and the problem of evaluation, calling for a pedagogy of courage.

KEY-WORDS: *Courage, fortitude, fear, positive psychology.*

A VIOLÊNCIA NA ESCOLA À LUZ DA PSICANÁLISE: PESQUISA REALIZADA NUMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE NITERÓI-RJ.

Marisa Siggelkow Guimarães*

*Integrante do Laboratório de Práticas Sociais Integradas (LAPSI-UVA) do Mestrado em Psicanálise,
Saúde e Sociedade, Universidade Veiga de Almeida - RJ/Brasil*

Fátima Gonçalves Cavalcante**

*Corodenedora do Laboratório de Práticas Sociais Integradas (LAPSI-UVA) do Mestrado em Psicanálise,
Saúde e Sociedade da Universidade Veiga de Almeida - RJ/Brasil*

Resumo

Apresentamos resultados de uma pesquisa sobre a relação professor - aluno adolescente, que buscou verificar nas falas estudadas a imagem do professor e a violência na escola. Foi feito um grupo de reflexão e entrevistas individuais, numa escuta psicanalítica, numa escola de Niterói/RJ. A violência aparece atrelada à imagem desgastada do professor. Recomenda-se investir na formação do professor e promover grupos de reflexão entre professores, professores e alunos, e entre alunos.

PALAVRAS-CHAVE: *Violência na escola, imagem do professor, relação professor-aluno, psicanálise.*

Vamos descrever aqui resultados de uma pesquisa sobre a relação professor-aluno adolescente verificando nas falas estudadas, à luz de uma escuta psicanalítica, a imagem do professor e a representação do que vem a ser violência na escola. O estudo procurou colocar a psicanálise como um instrumental teórico e clínico a serviço de práticas sociais, através de uma investigação qualitativa feita numa escola pública do município de Niterói/ RJ.

Morada (address): Rua Ibituruna, 108, casa 03, sala 102,Tijuca, Rio de Janeiro, Brasil.CEP 20.271 – 020. E-mails: marisaguimaraes968@hotmail.com e fatimagold7x7@yahoo.com.br

*Mestra em Psicanálise, Saúde e Sociedade pela Universidade Veiga de Almeida, Brasil. Psicóloga, Psicanalista, Licenciada em Matemática; Integrante do Laboratório de Práticas Sociais Integradas (LAPSI-UVA) do Mestrado em Psicanálise, Saúde e Sociedade da Universidade Veiga de Almeida

**Pós-doutora em Saúde Pública, Psicóloga, Professora do Mestrado Profissional em Psicanálise, Saúde e Sociedade e da Graduação em Psicologia da Universidade Veiga de Almeida; Coordenadora do Laboratório de Práticas Sociais Integradas (LAPSI-UVA); Pesquisadora-colaboradora do Centro Latino Americano de Violência e Saúde/Escola Nacional de Saúde Pública/Fundação Oswaldo Cruz.

Violência na escola

De origem latina, a palavra violência vem de *vis*, que significa *força* e se refere às noções de constrangimento e ao uso da superioridade física sobre o outro. A violência não é uma, é múltipla, nos diz Minayo (2004): “As dificuldades de se conceituar a violência provêm do fato de se tratar de um fenômeno do vivido, cujas manifestações provocam uma carga emocional em quem a comete, em quem a sofre, e em quem a presencia” (p.26). A violência hoje não é vista apenas como aquilo que põe em questão a ordem social ou política, como há algum tempo atrás. A violência é cada vez mais considerada aquilo que afeta as existências singulares, pessoais e coletivas.

Segundo Camacho, citado por Marriel et al, (2006), são apontadas duas formas básicas de violência na escola: as físicas (brigas, agressões físicas e depredações) e as não físicas (ofensas verbais, discriminações, humilhações e desvalorização com palavras e atitudes de desmerecimento). O termo *Bullying* é um termo em inglês que se refere a este tipo de violência no âmbito da escola. O *Bullying* caracteriza-se por atos de opressão, tirania, agressão e dominação de uma pessoa sobre outra ou de um grupo sobre outro. Refere-se a pessoas que, desrespeitando todas as regras, agredem, desqualificam, depredam (Marriel et al, 2006).

A violência na escola começa a ganhar maior visibilidade no Brasil, segundo Silva (2004), a partir do final década de sessenta (1960), quando fica evidente o início das maiores mudanças em relação à imagem social do professor, com um crescente descrédito associado a figuras de autoridade, incluindo o professor e a escola. Temos nesta época marcos histórico que nos servem de balizas para nos auxiliarem em nossa reflexão, como o movimento hippie, a guerra no Vietnã, a revolução estudantil na França e o Golpe Militar no Brasil. A década anterior havia sido marcada, excepcionalmente, como nos conta Ferreira (1998) por um profundo respeito ao professor. Nas proximidades de 1950 o professor ocupou um lugar privilegiado, sendo associado ao sagrado, ao sacrifício e a mestria, momento em que família e escola se aproximaram, chegando a escola a ser chamada de segundo lar. O mundo vivia um pós-guerra e muitas nações estavam em fase de reconstrução.

Os anos setenta (1970) são marcados pelas novas configurações familiares, as chamadas famílias recompostas, tornando mais problemática a transmissão da autoridade (Roudinesco, 2003). A criança e o adolescente vão se tornando o centro do universo do adulto, numa inversão de valores, em que suas vontades passam a prevalecer. No Brasil, os anos setenta marcaram a origem das facções de tráfico de drogas, acompanhada de um crescente nú-

mero de mortes violentas de jovens. Dados divulgados pela UNESCO (2003) constataam essa altíssima taxa de mortes. Temos anualmente em média 32.555 mortes por arma de fogo, cujas principais vítimas são jovens homens dos 14 aos 25 anos. Ainda segundo a UNESCO, a chance de um jovem morrer é três vezes maior entre 14 e 25 anos do que em outras faixas etárias.

Em nível mundial, encontramos nas últimas décadas, transformações radicais na cultura, no sistema político-econômico, no surgimento avassalador das tecnologias da comunicação, na mudança de pensar nas artes, na genética, na sociedade, nas instituições e um cenário de crescentes desigualdades e pobreza, alguns dos fatores associados ao aumento da violência urbana, com reverberação na escola (Silva, 2004). A virada do Século abriu caminho para novas expressões de violência – entre elas as formas maciças do crime organizado –, para formas agudas de terrorismo biológico e nuclear, além de atos de martirização, em decorrência do fim da Guerra Fria, do declínio do movimento operário e da globalização (Wieviorka, 2006). Segundo dados da UNESCO (2003), o número de pessoas mortas, intencionalmente por seus pares no século XX, no mundo inteiro, gira em torno de 180 milhões. Esse dado é ainda mais preocupante porque, segundo a 46ª Conferência Internacional da Educação¹ (CIE), a maioria das pessoas que cometeu tais atos passou parte de suas vidas na escola.

A educação escolar passa a ser fundamental para a mudança deste quadro, proporcionando possíveis projetos de vida. A escola do século XXI possui além dos seus pilares anteriores – o aprender a conhecer; o aprender a fazer; o aprender a ser – um novo pilar que é o *aprender a viver juntos* (UNESCO, 2003). A escola passa a ter como preocupação o ensinar a viver juntos. Na escola se experimenta a convivência com o outro, o diferente de si, o que aponta potência e delimita limites. Na escola também se tem a expectativa da liberdade de pensar e de expressar esses pensamentos, do constante diálogo, do planejamento, da criação, do debate e da busca de novas ações.

Pesquisa em psicanálise na escola

Uma pesquisa de base psicanalítica, num espaço escolar, teve como objetivo apontar questões que emergiram da circulação da palavra, mais especificamente do confronto da palavra na direção de um dizer esclarecedor acerca da imagem do professor e da violência na escola. Foi feita uma investigação numa escuta psicanalítica em que os sujeitos (professores e alunos) foram in-

¹ UNESCO: Aprender a viver juntos: será que fracassamos? - Síntese das reflexões e das contribuições da 46ª CIE.

centivados a falar o mais livremente possível e a entrevistadora se ateuve ao que era dito, aos silêncios, ao que se repetia, aos esquecimentos, às reticências, aos comentários irônicos, aos risos. Professores e alunos, sempre que possível, eram confrontados com sua própria palavra, com contradições, com falas que soavam estranhas, com suas verdades, com o silêncio e com as perguntas sem respostas. Foi utilizada a perspectiva de um dizer esclarecedor, o qual Lacan chama de “confrontação”. Lacan em seu texto “A direção do tratamento e os princípios de seu poder” (1958), diferencia a interpretação em análise de outras formulações que podem levar o sujeito a se haver com os seus ditos, como é o caso da confrontação.

Todos os entrevistados entenderam que ocorrem “violências” em sua escola. Foi apontada prioritariamente como violência a agressividade entre as pessoas, ou seja, entre alunos, entre alunos e professores e entre professores. A principal forma de violência reconhecida foi a verbal, manifestada pelas discriminações, provocações, xingamentos, disputas, competição excessiva, imposições e desqualificações. A violência física também aparece descrita na forma de brigas e agressões. A violência contra o patrimônio da escola foi mencionada na forma de depredação, a exemplo do maltrato com as carteiras escolares. Os alunos relatam que, por segurança, as portas das salas são fechadas no horário de recreio, sendo, no entanto, arrombadas por alunos, que roubam objetos guardados nos armários, também arrombados. Também como exemplo de violência contra o patrimônio foi relatada a ocorrência de uma bomba “falsa”, de fabricação caseira, que, colocada há algum tempo no banheiro, danificou-o, trazendo desordem e transtorno ao ambiente.

Os resultados, a seguir apresentados, não podem ser generalizados para todos os professores desta ou de outras escolas tendo em vista o número reduzido da amostra. No entanto, consideramos que eles podem ser vistos como um “indicador” válido para se problematizar a violência nas escolas.

Metodologia

Amostra

Os dados foram coletados com dezenove sujeitos: doze professores do Ensino Fundamental do 6º ano ao 9º ano, nos quais se incluem a direção e a supervisão pedagógica da escola e com sete alunos adolescentes do 6º ano ao 9º ano.

Todos os participantes foram voluntários e só participaram da pesquisa após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que, no caso

dos adolescentes, foi assinado pelos pais. Esta pesquisa teve seu projeto avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética da Fiocruz em setembro de 2007.

Instrumento

Foram feitas entrevistas abertas com nove professores e com sete alunos adolescentes, seis em duplas e uma individualmente. Realizou-se também um grupo de reflexão com três professores.

As entrevistas e o grupo de reflexão partiram do questionamento da existência da violência na escola; caso a resposta fosse positiva, indagava-se o que consideravam violência e que hipóteses levantavam como possíveis causas de tais “violências”.

Procedimento

Ao longo de seis meses estivemos presente na escola pesquisada, fazendo observações, realizando entrevistas e um grupo de reflexão.

Esta investigação foi realizada em duas estratégias complementares: a organização e o registro dos encontros que foram gravados e transcritos e outra voltada para a intervenção num enfoque psicanalítico, em que os grupos foram tomados em sua estrutura discursiva, colocando em jogo a relação da fala e não a relação entre pessoas, o que nos permitiu trabalhar com os grupos numa referência à linguagem. Ao escutar alunos adolescentes e professores, trabalhamos na direção de que estes pudessem se implicar em seu próprio dizer, abrindo para novas perguntas e diferentes significações atribuídas à violência na escola.

Foi feita uma análise de conteúdo, visando identificar o valor social atribuído à função do professor, a relação do professor com a sua função e a visão do professor como representante das leis da sociedade que refletem a Lei Paterna.

Resultados e discussão

O valor social atribuído ao professor

A questão do valor social do professor nos coloca frente a duas posições paradoxais: ao mesmo tempo em que o professor não se considera reconhecido como líder ou ideal, os valores por ele atribuídos aos seus ideais é que vigoram em sua prática na escola.

A maioria das entrevistas apontou para o desprestígio da função de professor. Alguns alunos disseram ser esta uma profissão que não desejam ter, não só pelo salário, mas pelo desgaste que ela provoca. Os professores consideram sua profissão desprestigiada socialmente, atribuindo à violência na escola uma das causas deste desprestígio. Percebem tal desprestígio através dos salários baixos que recebem, da maneira impositiva com que determinadas propostas de trabalho são feitas por órgãos superiores, do pouco investimento material nas instalações e em materiais didáticos, e também da forma como são confrontados pelos alunos e pais, especialmente as mães.

Os professores não se reconhecem e não foram reconhecidos pelos alunos entrevistados como ocupantes do lugar de líder nem de ideal. A questão dos ideais também apareceu na não compreensão, por parte do professor, do universo simbólico de seus alunos, questão que foi trazida de forma repetida como causa de violência na escola. O universo do aluno é indecifrável para o professor que, perdido nesta não compreensão, lida com a escola e seus alunos segundo seus próprios referenciais. Embora o professor não se reconheça como ideal, são seus valores e ideais que vigoram, o que torna a escola não um “bem” para os alunos.

Podemos pensar nas conseqüências desta posição em que o professor não é reconhecido como líder. Em Freud (1914), os laços mútuos existentes no grupo são da natureza da identificação, baseados na qualidade comum na natureza do laço com o líder. O professor, não sendo colocado nesta posição, dificulta esta identificação grupal e, conseqüentemente, seus laços afetuosos. Tal identificação fraterna poderia ocorrer sem o líder, mas este tipo de laço fraterno não foi mencionado pelos entrevistados, que, ao contrário, apontaram a grande rivalidade e agressividade entre alunos.

O amor, a relação com o ideal e a suposição de saber, na psicanálise, são inseparavelmente ligados à transferência², designada como o campo da relação professor-aluno. É importante frisar o quanto o professor não deve se apoderar deste lugar de ideal, embora seja importante para o processo de aprendizagem que o aluno ali o coloque. Cabe ao professor não se fixar neste lugar, na medida em que tal poder traria danos para o aluno, e sim reconhecer os limites de seu poder e de seu saber, como nos fala Freitas (1996).

O lugar desqualificado em que o professor vem sendo colocado nos dias de hoje – recorrente na escola pesquisada – não contribui para possibilitar

² Termo que designa um processo constitutivo do tratamento psicanalítico, mediante o qual os desejos inconscientes do analisando concernentes a objetos externos passam a se repetir, no âmbito da relação analítica, na pessoa do analista, colocado na posição de diversos objetos.

que o educando suporte os desprazeres da renúncia pulsional³, inclusive as agressivas, que seriam contrabalançadas pelas satisfações narcísicas providas pelo Ideal. Precisaríamos, evidentemente, escutar cada jovem em sua singularidade; sabemos, porém, que o fato de o professor ser colocado pelo aluno em um lugar de reconhecimento incentiva o investimento do adolescente na aprendizagem, abre para o desejo de conhecer e facilita a aproximação com figuras não identificadas com a violência. O desprestígio social da função de professor vem ocorrendo e sendo identificado desde a década de sessenta (1960), afetando a escola e a relação do professor com o seu trabalho.

A relação do professor com sua função

Os professores da escola pesquisada falaram de sua “acomodação” frente aos tantos desafios que hoje se coloca à educação. Por serem tantos esses desafios se transformam, por parte de alguns ou de muitos, em falta de desejo de sustentarem a posição de professor, ou seja, aquela posição que sustenta a lei, que possibilita o desejo e transmite um saber. Há também, entre os entrevistados naquela escola, professores animados e desejosos de sua profissão. É certo que ainda encontramos resistências por parte de alguns professores, que, sustentando seu desejo, buscam com energia as saídas que ainda são particulares e isoladas. Foi apontada a falta de sentimento de grupo entre professores que não conseguem se organizar para fazer mudanças efetivas na escola.

O professor como representante das leis que refletem a Lei paterna

Outro aspecto em comum trazido nas entrevistas realizadas com professores e alunos é a posição do professor frente à lei. Freud em seu texto “Por que a guerra?” (1933) nos diz que a lei é a força da comunidade e, para que isso seja possível, organizam-se regulamentos e instituem-se autoridades a fim de que as leis possam ser respeitadas. Na atualidade, porém, com o enfraquecimento das leis em diversas esferas da vida coletiva, o adolescente fica sem referências, na medida em as leis de uma sociedade refletem e dão corpo ao que, em estrutura, vigora como Lei paterna como nos fala Oliveira (2007).

Na adolescência há uma desconfiança do mundo adulto, que já não responde à idéia de completude esperada da infância. O jovem desejará testar

³ Pulsão: “conceito limite entre o psíquico e o somático, representante psíquico dos estímulos que provêm do interior do corpo e alcançam a psique, medida de exigência de trabalho imposta ao psiquismo em consequência de sua relação com o corpo” (Freud, 1915, p. 148).

seus professores, verificando se eles são como seus pais nesta fase: em declínio. Segundo as respostas de professores e alunos, a maioria dos professores responde capturado pela transferência dos pais decaídos, de uma posição frágil, não fazendo nada ou entrando no confronto.

Alguns alunos entendem que os professores temem alguns alunos mais agressivos e que, por esta razão, não tomam uma atitude mais firme frente a algumas situações, o que propicia novas violências. Outros acham que os professores já se habituaram a suportar a violência. Há ainda aqueles que acham que os professores são “bonzinhos”, em função de sua personalidade, e acabam “passando a mão na cabeça dos alunos”. Os professores, por sua vez, falam do sentimento de não saberem como lidar com o excessivo conflito entre alunos, com a violência entre grupos, com a posição de enfrentamento em que se coloca o aluno na relação com o professor na atualidade, e com o aumento da violência, tanto familiar quanto das comunidades.

Os professores, frente a este não saber fazer, muitas vezes se deixam abalar pelas ameaças e transgressões dos alunos. Sentem-se, por exemplo, ameaçados pelos alunos através do “Conselho Tutelar”. Dizem reconhecer o Conselho Tutelar como órgão que dá proteção à criança e ao jovem, contendo, como é o caso das escolas, o autoritarismo e os excessos dos professores que se distanciam de sua função e cuja inadequação aparece na forma de depreciação do aluno, no menosprezo e no uso de palavras agressivas. No entanto, justificam – através do número insuficiente de conselheiros e da própria dinâmica do conselho – que este acaba autorizando um poder sem responsabilidade aos alunos, o que, segundo alguns professores, colabora para diminuir a autoridade do professor e aumentar a violência na escola.

A questão hoje colocada no mundo – o declínio da lei e a falta de punição, apontada na fala dos alunos – é trazida na fala de alguns professores como sendo um problema. Esta lei, no entanto, apesar de enfraquecida é demandada pelos alunos, que reivindicam a necessidade de contenção: – *“O professor que é carrasco mantém a turma na linha. O professor precisa ser carrasco”*.

A presença da lei na escola, como um conjunto de normas a serem mantidas, também foi reivindicada pelos alunos, a partir da desorganização da escola, no que se refere às trocas de horários feitas a partir da falta dos professores, e do tumulto nos corredores e no pátio. Concluímos que o professor se encontra frente a vários desafios na atualidade, necessitando buscar novas formas de fazer operar a lei, de ser prestigiado e de se apropriar de seu trabalho.

O grupo de reflexão

Assim como as entrevistas, o grupo de reflexão foi tomado em sua estrutura discursiva, utilizando-se uma perspectiva de um dizer esclarecedor, supondo ocorrer o dispositivo da transferência, conceito utilizado por Freud e posteriormente trazido por Lacan como um dos conceitos fundamentais da psicanálise. Em Freud (1912) a transferência estaria ligada a imagos infantis, sendo o analista captado, numa repetição, nesses estereótipos. Em Lacan (1964) a transferência se diferencia da repetição, havendo uma realidade da transferência, independente destes afetos arcaicos, e que seria, no fundo, criada pelo dispositivo analítico. O analisante supõe no analista certo saber. Supõe no analista um sujeito suposto saber.

Aqui a pesquisadora sustenta um lugar suposto. Um dos professores que procurou o grupo chegou dizendo: *"vim participar do grupo, pois tenho muito que aprender com você"*. Este lugar aqui sustentado pode garantir a circulação das falas e o reconhecimento das questões que afligem os professores em relação às violências na escola, sem dar respostas ou significados fechados às questões trazidas, e sim abrindo espaço para novas questões e significações. Neste sentido as palavras foram escutadas...

Nosso primeiro encontro de grupo iniciou-se com a questão a respeito da existência da violência na escola. No início do encontro, os professores disseram que a violência naquela escola só ocorria na forma de agressividade entre alunos. Acolhida esta fala, deu-se o tempo necessário para que outras pudessem surgir, em outros momentos, trazendo outras formas de agressividades do ponto de vista do grupo, como as que ocorrem com alunos e professores e entre os demais profissionais da escola.

Iniciaram atribuindo a violência à relação de agressividade entre os alunos e à classe social destes, passando a questionar a implicação dos professores neste processo; e, também, como se configura a escola nos dias atuais, além de se indagarem sobre as questões sociais e toda a complexidade do tema discutido, incluindo a formação do professor.

Dos quatro encontros que tivemos, a entrevistadora iniciou os dois primeiros propondo alguma questão e nos dois últimos os professores começaram a falar por onde desejaram. É interessante destacar que um dos professores que participou do grupo, em nosso terceiro encontro, ao se referir a algumas determinações de trabalhos vindas de instâncias superiores, extra-escola, trouxe como outros profissionais também o fizeram, a questão da acomodação dos professores. Este professor, porém, nos apresentou a questão da acomodação a partir de um ato falho. Ele disse: *"Nós, professores, frente a algumas impo-*

sições ficamos com os braços cruzados". Ai se corrigiu um pouco embaraçado: *"Não! Eu queria dizer atados".*

A acomodação de professores foi um tema explorado por quase todos os entrevistados. Estes, apesar de desejosos de que a escola se transforme, já que a consideram fora de seu tempo, sentem-se amortecidos pela grande quantidade de desafios que precisam ultrapassar. No último encontro do grupo de reflexão, para finalizar a pesquisadora perguntou se mais alguém desejava falar mais alguma coisa; um professor disse que queria contar que, em outro dia, ele havia participado de uma reunião diferente naquela escola, e que pela primeira vez sentiu que a coordenadora da reunião havia realmente escutado os professores.

Terminamos dizendo que esta certamente é uma contribuição da psicanálise na escola: abrir espaços para que as palavras dos alunos e professores possam circular e serem, por alguns, escutadas. Nesta pesquisa pudemos constatar que a escola pode tornar-se um lugar propício para a psicanálise se fazer presente na medida em que é um espaço onde se pode dar lugar à palavra. A psicanálise na escola, segundo o que esta pesquisa pôde comprovar, possibilita que cada um, ao confrontar-se com seu próprio dizer, ao invés de ficar fixado em suas certezas paralisantes, possa se abrir para novas perguntas sobre suas aflições na escola; e, ao compreenderem a lógica em que estão inseridos, possam, professores e alunos, procurar seus caminhos próprios para novas formas de conviver, para que este "aprender a viver juntos" seja possível.

Conclusão

Nesta pesquisa foram entrevistados educadores preocupados com as violências em sua escola e com os desafios colocados à educação nos dias atuais. Estes profissionais estão desejosos de mudanças, embora digam não se sentirem preparados para essa nova realidade. A violência na escola é uma questão complexa e esse estudo não pretendeu chegar a respostas fechadas. Destacamos a importância de o professor poder ocupar um lugar na sociedade em que seja reconhecido o suficiente para poder transmitir saberes e leis, tão necessários ao desenvolvimento e à convivência entre crianças e jovens.

Deixamos aqui algumas recomendações aos responsáveis pela educação: que se invista na valorização social do professor; que se promova uma melhor adequação da formação permanente dos educadores – incluindo nesta forma-

ção os grupos de reflexão; que se faça uma revisão curricular voltada para a necessidade do aluno, cujo universo não é compreendido por seu professor; que se invista em projetos que mobilizem o potencial da escola; que se promovam, junto aos meios de comunicação, espaços de discussão e laboratórios de comunicação, no intuito de proporcionar aos alunos uma reflexão sobre as mensagens de consumo e violência transmitidas pela mídia.

Neste trabalho não podemos deixar de convocar cada um – pais, professores, diretores, supervisores, governantes e demais autoridades – para que se responsabilizem pelas questões que se desdobram em violências nas escolas, principalmente as que dizem respeito ao reconhecimento social do professor.

Referências

- Ferreira, R. (1988). *Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Freitas, A. L. G. (1996). *Contribuições de Freud à Lacan: “Do necessário ao Impossível.”* In: S. Alberti e V. Pollo. (orgs), *Psicanálise e Educação: referências em Freud e Lacan* (pp.11-15), Rio de Janeiro: Escola Brasileira de psicanálise- Rio de Janeiro.
- Freud, S. (1995). *Algumas reflexões sobre psicologia do escolar* (pp.245-250), (The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud, trad.). Rio de Janeiro: Imago – Vol.XIII - 2ª ed. (Obra original publicada em 1914)
- Freud, S. (2004). *Pulsões e Destinos da Pulsão*. In *Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente* (pp.133 - 145), (E.V.K.P.Susemihl, H.Araujo, M.R.Salzano e L.A.Hanns, trad.). Rio de Janeiro: Imago – Vol.1- (Obra original publicada em 1915)
- Freud, S. (1994). *Por que a guerra?* (pp.191-208), (The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud, trad.). Rio de Janeiro: Imago – Vol.XXII - 2ª ed. (Obra original publicada em 1933)
- Freud, Sigmund (1976) *Psicologia do grupo e Análise do Ego*. (pp.89-179), (The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud, trad.). Rio de Janeiro: Imago – Vol.XVIII - (Obra original publicada em 1921)
- Freud, S. (1988). *Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise* (pp.123-133), (The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud, trad.). Rio de Janeiro: Imago – Vol.XII -2ª ed., 1987, 1ª reimpressão, 1988. (Obra original publicada em 1912)

- Freud, S. (2007). *O Eu e o Id*. In Escritos sobre a Psicologia do Inconsciente (pp.13 – 68)(E.V.K.P.Susemihl,H.Araujo,M.R.Salzano e L.A.Hanns, trad.). Rio de Janeiro: Imago – Vol.3- (Obra original publicada em 1923)
- Lacan, J.(1998). *A direção do tratamento e os princípios de seu poder*. In Escritos (pp. 591 – 652)(V.Ribeiro, tradução) – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. (obra original publicada em 1958).
- Lacan,J.(1995) *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (M.D.magno,tradução). Rio de janeiro: Jorge Zahar Ed. (obra originalmente publicada em 1964)
- Marriel, L. C.; Assis, S. G.; Avanci, J. Q.; Oliveira, R. V. C. *Violência escolar e auto – estima de adolescentes*. In: Cadernos de pesquisa, v.36, n.27, (pp.35-50), jan/abr.2006 Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0336127.pdf> >. - Acesso em 27/3/2007.
- Minayo, M.C. de S.(2004). *Cuidar cuidando dos rumos: conversa com educadores sobre avaliação de programas sociais*. Rio de Janeiro: Claves/Ensp / Fiocruz.
- Oliveira, M. C.(2007). *A Lei do Pai na Atualidade: A Realidade da Escola*. In: Ruth Bastos, Darlene Ângelo, Vera Colnago(orgs) *Adolescência, Violência e a Lei* (pp.203-209) – Rio de Janeiro: Cia de Freud; Vitória, ES: Escola Lacaniana de Psicanálise.
- Roudinesco,E. (2003). *A Família em Desordem* – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Silva,N. P.(2004). *Ética, Indisciplina & Violências nas escolas* Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- UNESCO (2003). *Aprender a viver juntos: será que fracassamos?* Brasília: UNESCO, IBE, 2003.
- Wieviorka, M.(2006). *Violência hoje*. In: *Violência e Saúde: Desafios Locais e Globais* (pp.1147-1153) – Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Pós-graduação em Saúde Coletiva- Volume 11.

VIOLENCE IN SCHOOLS UNDER THE FOCUS OF PSYCHOANALYSIS: RESEARCH PERFORMED IN A SCHOOL OF THE CITY OF NITERÓI, RIO DE JANEIRO, BRAZIL.

Fátima Gonçalves Cavalcante

*Coordenadora do Laboratório de Práticas Sociais Integradas (LAPSI-UVA) do Mestrado em Psicanálise,
Saúde e Sociedade, Universidade Veiga de Almeida - RJ/Brasil*

Marisa Siggelkow Guimarães

*Integrante do Laboratório de Práticas Sociais Integradas (LAPSI-UVA) do Mestrado em Psicanálise,
Saúde e Sociedade da Universidade Veiga de Almeida - RJ/Brasil*

Abstract: We present the results of a research about the relationship between the teacher and the adolescent student, which aimed at assessing, from the oral reports studied, the teacher's public image and the violence in schools. Brainstorm group sessions were performed and individual interviews were made, in a Psychoanalytic hearing, in a school of the city of Niteroi, Rio de Janeiro. Violence appears as associated to the worn out public image of the teacher. It is warranted that an investment in teacher education and discussion group among teachers, among teachers and students and among students be made.

KEY-WORDS: *Violence in schools, teacher's public image, teacher-student relationship, psychoanalysis.*

COMPORTAMENTOS DISRUPTIVOS *VERSUS* RENDIMENTO ACADÉMICO: UMA ABORDAGEM COM MODELOS DE EQUAÇÕES ESTRUTURAIS

Maria Olímpia Almeida de Paiva*
Abílio Afonso Lourenço*

*CIPE – Centro de Investigação em Psicologia e Educação
Escola Secundária Alexandre Herculano - Porto

Resumo

O conceito de comportamento disruptivo tem sido discutido cientificamente e muito divulgado na literatura específica. A utilização frequente da expressão “Disruptive Behavior” justificou a tradução para português do termo equivalente – Comportamento Disruptivo - identificado como a transgressão das regras escolares e o condicionador do processo de aprendizagem, do ambiente pedagógico e da relação com a escola.

Esta investigação tem como finalidade comprovar se os comportamentos disruptivos, bem como algumas variáveis sociodemográficas, são relevantes na explicação do rendimento académico dos alunos. Foi seleccionada uma amostra correspondente a 362 alunos, dos 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade (3.º ciclo do Ensino Básico), de duas escolas do centro do Porto. O objectivo foi orientado para a comprovação da viabilidade do modelo de equações estruturais (SPSS.17/AMOS.17), onde foram hipotetizadas e especificadas determinadas relações causais. Constatou-se que os comportamentos disruptivos têm um impacto negativo e significativo no rendimento académico dos alunos (Língua Portuguesa e Matemática).

PALAVRAS-CHAVE: *Comportamentos disruptivos, rendimento académico, modelos de equações estruturais.*

Introdução

Segundo Da Rosa e Lapointe (2004), “A psyché é essencialmente a mesma em todos os povos. Trata-se da vida interior. Com efeito, em todo o mundo encontramos seres humanos com os mesmos impulsos, os mesmos receios e os mesmos conflitos. As diferenças observadas revelam maneiras de viver cada cultura. É evidente que qualquer sociedade influencia as atitudes e os comportamentos dos seus membros”. (p. 7). Partindo do pensamento destes autores,

Escola Secundária Alexandre Herculano, Avenida Camilo – 4300-096 Porto. E-mail: mopaiva@clix.pt - aalourenco2402@clix.pt

parece ser consensual, dentro da comunidade científica, que o conceito de indisciplina, acompanhada ou não de violência física ou verbal, tem-se revelado como um problema cada vez mais grave no quotidiano das nossas escolas, provocando sérios danos na aprendizagem dos nossos alunos, facto que, a não ser corrigido rápida e eficazmente, poderá hipotecar a Escola portuguesa (Lourenço e Paiva, 2006).

Na realidade, muita da energia e do tempo do professor é utilizado na manutenção da disciplina, conforme tem provado, no âmbito dos sistemas de observação e formação de professores, o estudo das interacções verbais surgidas em contexto de sala de aula. Seguramente, se nos dispuséssemos a registar todas os acontecimentos verificados durante um tempo lectivo, com recurso a um qualquer tipo de registo, não ficaríamos surpreendidos ao constatar que uma parte substancial das intervenções orais advém do professor e que nelas predominam as funções de controlo, organização e estruturação metodológica, comparativamente às de informação, desenvolvimento e personalização.

A propósito, Gimeno Sacristán (2003) refere que a escola, vista como organização, não existe no vazio social. Ela sofre mas também influencia vectores importantes da sociedade, quer no sentido do desenvolvimento e adaptação, quer da imobilidade e inércia. Então, se já não é possível, nem desejável, isolar a acção educativa num espaço imune a todo e qualquer tipo de influências advindas dos vários sectores sociais, do mesmo modo a escola não pode ficar indiferente aos desafios, aos problemas, às oportunidades, mas também aos riscos, como por exemplo o da violência, que afectam essa mesma sociedade. Neste sentido, a escola é percebida especialmente como um espaço de interesses políticos, onde a diversidade de metas, de propósitos, de racionalidades e lógicas de acção se cruzam, onde jogos de poder, confrontos, alianças, acordos se movimentam de distintas formas, onde estratégias e cálculos se materializam. Neste espaço, o aluno ora se vê entregue completamente a si mesmo, à sua solidão, suportando as responsabilidades da sua condição humana - em possível conflito ou disputa com os pares -, ora se vislumbra integrado em redes de interdependências complexas, que lhe abrem outras oportunidades de realização e de melhoria da sua sociabilidade, inserido num âmbito de globalização cada vez mais exigente.

As escolas não são simplesmente um lugar para aquisição de conhecimentos, mas também um ambiente de aprendizagem, de competências, de relacionamento interpessoal e convívio social. Neste contexto, os jovens desenvolvem diálogos, constituem-se em grupos, aceitam as diferenças nas

motivações e comportamentos entre os indivíduos e retiram satisfação em estar e vivenciar diferentes situações com os seus pares. Contudo, de uma forma crescente, aparecem situações de disrupção que são um obstáculo ao desenvolvimento destas competências e que transformam a ida para a escola numa ansiedade e sacrifício para alguns adolescentes. Frequentemente somos levados a pensar que estas situações são típicas de espaços escolares com alunos problemáticos, inseridos em contextos caracterizados por um nível sócio-económico baixo, por delinquência e por violência, porém este fenómeno é transversal a toda a sociedade e bastante abrangente (Haber e Glatzer, 2009), como ainda, muitas vezes, tem implicações do ponto de vista da prática educativa, e as suas diferentes manifestações têm preocupado de forma especial pais e educadores (Lourenço e Paiva, 2008).

A aula é um sistema aberto, um mundo de pequenos mundos altamente complexo, no seio do qual se conferem intercâmbios imprevisíveis e simultâneos entre os seus elementos. O ensino e os fenómenos a eles associados, como o próprio comportamento indisciplinado do aluno, devem ser vistos como fenómenos interaccionais no interior desse contexto específico. Habitualmente, na sala de aula, as atitudes dos alunos em nada correspondem com aquilo que lhes está a ser solicitado ou proposto claramente, estando esses comportamentos a serem determinados, eventualmente, por aspectos não verbais da comunicação e por antecedentes à relação. Assim se compreende que transmitir interesse e paixão no acto de ensinar seja essencial para motivar o aluno, que uma advertência, em vez de originar apreensão possa desencadear mais provocação, ou que um mesmo discurso oral possa ser decifrado de diferentes maneiras por distintos alunos (Wubbels e Levy, 1993). Nesta linha de pensamento, Gilborn, Nixon e Rudduck (1993) referem-nos que pensar a “indisciplina” como “facto da aula” implica pensar uma multiplicidade de aspectos da vida dentro e fora dela (p. 112). A indisciplina poderá ser em muitos casos um reflexo da ausência de condições para uma adequada educação familiar (Docking, 1987).

De uma forma geral, e sem querer valorizar em excesso a diversidade de perspectivas disciplinares, ideológicas e idiossincráticas através das quais o problema tem sido analisado e o conceito definido, poder-se-á atestar que a noção de indisciplina escolar aponta para atitudes e comportamentos que põem em causa a efectivação das tarefas e actividades de ensino/aprendizagem, o convívio saudável e o apreço e consideração por um conjunto de deveres sócio-morais, valores e padrões culturais que se considera deverem presidir às relações entre as pessoas no quadro institu-

cional da escola e da aula. Portanto, ao considerarmos este fenômeno, fazemos referência a comportamentos que, na sua natureza, não são mais do que transgressões a regras normativas instituídas, de natureza escolar (normas regulamentares, contratos explícitos ou implícitos), e a uma ordem ético-social comumente adotada, assente em valores que alegadamente norteiam o relacionamento das pessoas em sociedade. Essas regras (normativa e ética) são desenhadas para garantir as diferentes situações de aprendizagem, assegurar a socialização dos alunos, bem como demarcar as relações entre todos os intervenientes que coabitam o espaço escolar (Estrela e Amado, 2000; Prairat, 2003).

Poder-se-á aceitar que não existem adolescentes sem comportamentos pontuais de indisciplina e que idealmente todos devem, ocasionalmente, desafiar estes limites estabelecidos. Das tarefas da adolescência faz parte o questionar das regras, o desafiar dos limites e a tomada de decisões cada vez mais individualizadas, tarefas sem as quais a construção de uma identidade saudável e o desenvolvimento de um sistema de valores e atitudes coerente, não são possíveis. Um jovem que nunca questiona e contraria as regras é certamente alguém que experimenta, no seu desenvolvimento, dificuldades de autonomização.

Assim, assumida a crescente globalização do planeta, confrontamo-nos com o inevitável aparecimento de conflitos sociais, laborais e organizacionais. Perceber as suas dimensões de funcionalidade é importante para a gestão eficaz dos mesmos, bem como basilar para o bom desempenho das sociedades contemporâneas, e mais particularmente, para uma convivência de excelência em contexto escolar (Paiva e Lourenço, 2007).

Tendo em conta a teoria expressa, as hipóteses que nos propomos estudar são:

- H1. O sexo influencia os comportamentos disruptivos dos alunos;
- H2. O ano de escolaridade em que se encontram os alunos tem impacto nos comportamentos disruptivos;
- H3. Os comportamentos disruptivos dos alunos são influenciados pelo número de reprovações;
- H4. O investimento dos alunos no tempo de estudo influi nos seus comportamentos disruptivos;
- H5. Os comportamentos disruptivos dos alunos relacionam-se com as metas escolares definidas pelos mesmos;
- H6. Os comportamentos disruptivos dos alunos exercem influencia nas suas notas.

Metodologia

Amostra

Foi utilizada uma amostra de 362 alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico, distribuídos por 21 turmas. Esta amostra de conveniência, que corresponde ao universo dos alunos, foi recolhida em duas escolas secundárias com 3.º ciclo do grande Porto, de perfil tipicamente urbano. Com esta investigação pretendemos obter dados que nos permitam compreender mais pormenorizadamente o processo de ensino/aprendizagem, tendo como finalidade melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos. Seguidamente, passaremos a descrever a nossa população em função das seguintes variáveis: sexo, idade, ano de escolaridade, número de reprovações, metas escolares, horas de estudo e classificação obtida no final do 2.º período às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Relativamente à variável *sexo*, dos 362 alunos, 185 (51.1%) são do sexo masculino e 177 (48,9%) pertencem ao sexo feminino. No que se refere ao ano de escolaridade, constata-se que 91 (25.1%) alunos frequentam o 7.º ano de escolaridade, 135 (37.3%) o 8.º e 136 (37.6%) o 9.º (cf. quadro 1).

Quadro 1: Distribuição dos alunos em função do ano de estudo e escolas frequentadas

Ano	Escola		Total
	1	2	
7.º	46	45	91
8.º	84	51	135
9.º	87	49	136
Total	217	145	362

Em relação à variável *idade*, os alunos da amostra distribuem-se entre os 12 e os 20 anos ($M = 15,2$; $DP = 1.73$), existindo três alunos com 19 anos e quatro com 20. Da leitura do quadro 2, verifica-se que os alunos do 7.º ano de escolaridade apresentam uma média etária de 13,3 anos ($DP = .84$), os do 8.º 15,6 ($DP = 1.56$) e os do 9.º uma média de 16,1 ($DP = 1.27$). Como se pode observar nos três anos escolares, a maioria dos alunos apresenta idades um pouco desajustadas ao ano de escolaridade que frequenta. No 7.º ano existem 49 alunas com uma média de idades de 13,1 ($DP = .85$) e 42 rapazes com uma média etária de 13,5 ($DP = .77$). Relativamente ao 8.º ano fazem parte da amostra 62 raparigas com uma média de idades de 15,7 ($DP = 1.63$) e 73 ele-

mentos do sexo masculino com uma média de idades de 15,6 (DP=1.51). No que concerne ao 9.º ano de escolaridade, 70 alunos são do sexo masculino, com uma média de idades de 16,1 anos (DP=1.24) e 66 do sexo feminino, igualmente com uma média de idades de 16,1 (DP=1.31).

Quadro 2: *Distribuição dos alunos segundo o ano de escolaridade, o sexo e a média de idades*

Ano	Sexo	N	Média de Idades	DP
7.º	masculino	42	13,5	.77
	feminino	49	13,1	.85
8.º	masculino	73	15,6	1,51
	feminino	62	15,7	1,63
9.º	masculino	70	16,1	1,24
	feminino	66	16,1	1,31
Total		362	15,2	1,73

De seguida, apresentamos uma distribuição conjunta dos alunos segundo o sexo, o ano de escolaridade, o número de reprovações, as horas de estudo e as metas escolares (cf. quadros 3 e 4). Relativamente às reprovações, a média global foi de 1.68 (DP=1.27), no entanto é de destacar que quase metade dos alunos (47%) reprova menos que a média constatada. Do quadro 3 verifica-se que só no 7.º ano de escolaridade os rapazes reprovam mais do que as raparigas e, nos três anos de escolaridade, as raparigas do 8.º ano são as que mais reprovam.

Quanto às horas de estudo, a média global obtida nesta variável foi de 2.39 (DP=2.51), o que significa que, em média, os alunos da nossa amostra dedicam aproximadamente 20 minutos por dia ao seu estudo pessoal, o que se manifesta um valor extremamente baixo. Em todos os anos de escolaridade são os rapazes que apresentam melhores médias, sendo o 7.º ano o que apresenta um valor inferior. Nesta variável e em ambos os sexos, esta vai aumentando ao longo dos anos de escolaridade. No entanto, o elevado valor do desvio-padrão sugere que alguns alunos estudam mais do que esta média diária, compensando outros (30.1%) que não dedicam qualquer tempo ao seu estudo pessoal. De realçar que cerca de 232 alunos (64.1%) estudam menos que a média global apurada.

No que diz respeito às notas, a média obtida nas classificações de Língua Portuguesa foi de 2.81 (DP=.80) e na disciplina de Matemática de 2.64 (DP=.99). Só no 8.º ano é que as raparigas conseguem atingir uma média igual ou superior a três, quer na disciplina de Língua Portuguesa, quer na de Matemática. Verifica-se, ainda, que é no 8.º ano que se apura o maior núme-

ro de reprovações, mas também as melhores médias nas notas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com excepção dos rapazes do 8.º ano na disciplina de Língua Portuguesa.

Quadro 3: Distribuição dos mínimos, máximos, médias e desvios-padrão do n.º de reprovações, horas de estudo e notas de Língua Portuguesa e Matemática, em função do ano de estudo e sexo

Variáveis	7.º ano						8.º ano				9.º ano			
			masc.		fem.		masc.		fem.		masc.		fem.	
	Min.	Máx.	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
N.º	0	5	1.10	.88	.80	.82	2.04	1.36	2.29	1.46	1.59	1.06	1.85	1.17
Reprovações														
Horas de Estudo	0	10	2.40	2.50	1.24	2.04	2.45	2.62	1.63	2.03	3.60	2.67	2.59	2.39
Nota de Língua Portuguesa	1	5	2.24	1.75	2.53	.82	2.90	1.80	3.03	.75	2.97	.72	2.89	.73
Nota de Matemática	1	5	2.02	.90	2.20	.82	2.93	.95	3.06	1.05	2.69	.97	2.61	.91

Da análise do quadro 4 poder-se-á inferir que as metas escolares pretendidas pelos alunos são idênticas, embora no 7.º ano os rapazes tenham aspirações superiores às raparigas. Porém, da passagem do 8.º para o 9.º ano, ambos os sexos revelam um incremento nas suas aspirações escolares. Dos alunos da amostra, 116 (32.0%) pretendem concluir apenas o 9.º ano de escolaridade, 140 (38.7%) aspiram o 12.º ano e 106 (29.3%) ambicionam concluir um curso superior. Poder-se-á inferir, então, que a maioria dos alunos tem como objectivo obter uma formação acima da escolaridade obrigatória.

Quadro 4: Distribuição dos alunos segundo o ano de escolaridade, sexo e metas escolares

Ano	Sexo	Metas Escolares					
		9.º ano		12.º ano		Curso Superior	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
7.º	masculino	17	40.5	11	26.2	14	33.3
	feminino	20	40.8	19	38.8	10	20.4
8.º	masculino	30	41.1	26	35.6	17	23.3
	feminino	17	27.4	34	54.8	11	17.8
9.º	masculino	21	30.0	25	35.7	24	34.3
	feminino	11	16.7	25	37.9	30	45.4

Instrumento

A falta de instrumentos que possam ser administrados a alunos para que se pronunciem quanto à disrupção escolar conduziu a trabalhos de progressiva construção de um instrumento de avaliação (Veiga, 1996), tendo sido concluída a sua validação por Veiga (2008). O EDEP, com 16 itens, apresenta três factores:

Factor I: Distracção-Transgressão (DT) – com 6 itens (4, 8, 9, 12, 13 e 14) que fazem especial referência a distrações e esquecimentos, a um certo desprezo pelas aulas e pela escola, abrangendo, ainda, um certo absentismo escolar (faltar às aulas e falta de pontualidade);

Factor II: Agressão aos Colegas (AP) – inclui 5 itens (1, 2, 3, 15, 16) e refere-se especialmente a conteúdos agressivos dirigidos aos colegas; e Factor III: Agressão à Autoridade Escolar (AA) – apresenta 5 itens (5, 6, 7, 10, 11) e concentra comportamentos escolares provocatórios (e.g., ir bêbado ou drogado para a escola, destacando-se a agressão física ou verbal dirigida aos professores e o furto/roubo na escola).

As pontuações superiores correspondem a uma maior disrupção escolar, pelo que se torna necessário realizar uma prévia inversão do valor numérico dos itens inversos (3 e 12). No que se refere à classificação das respostas, usou-se uma escala de formato *Likert* de seis pontos, desde (1) Discordo totalmente até (6) Concordo totalmente. O EDEP é um instrumento de avaliação dos comportamentos disruptivos professados pelos alunos, com fidelidade e validade, bem como com qualidades psicométricas que permitem o seu uso na investigação científica, nacional e internacional (Veiga, 1996, 2007, 2008).

Procedimento

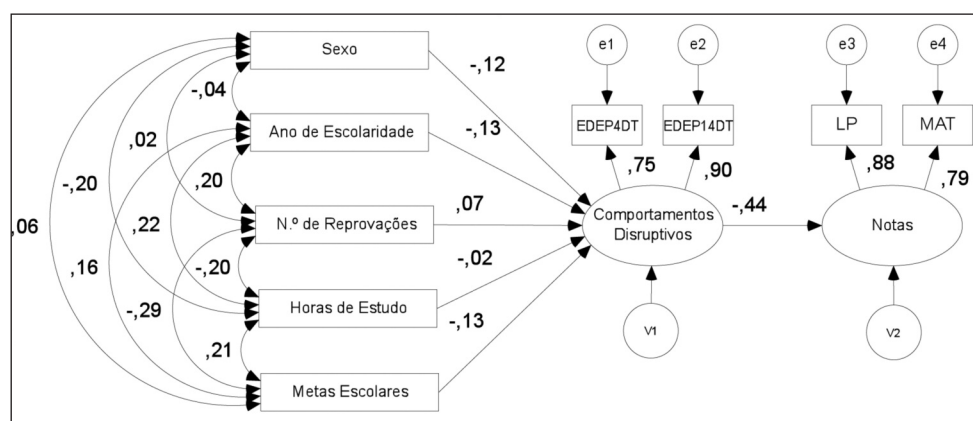
Após a autorização do órgão de gestão da escola, foi aplicado o questionário aos alunos em Abril de 2009, tendo sido assegurada a confidencialidade das respostas. O tratamento estatístico dos dados foi realizado com base no programa SPSS.17/AMOS.17 (Arbuckle, 2005; Byrne, 2001; Lowe, Winzar e Ward, 2007).

Recorrendo a *modelos de equações estruturais* (Lowe et al., 2007; Ullman e Bentler, 2004), pesquisámos a validade preditiva analisando as relações dos construtos avaliados com variáveis que os investigadores têm frequentemente referido como teoricamente associadas. A técnica de modelação de equações estruturais possibilita avaliar as relações causais en-

tre variáveis inferidas (não directamente observadas) através de um conjunto de variáveis observadas que servem de marcadores de cada variável inferida ou latente. Em consonância com Byrne (1994), esta técnica revela vantagens sobre outras técnicas, tais como: (i) sublinha que a variância é instável ao longo do tempo; (ii) permite calcular os erros das medidas (variáveis observadas); e (iii) possibilita estimar, com rapidez, a significância estatística de cada efeito causal e o ajustamento global do modelo hipotético. Se o ajustamento global do modelo testado for apropriado, aprovam-se as relações ou efeitos exibidos pelo modelo.

Resultados e Discussão

Após a recolha dos dados, fez-se a sua aplicação no modelo (cf. figura 1), tendo como referência as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática para definir o construto Notas. O construto Comportamentos Disruptivos é determinado pelos itens EDEP4DT e EDEP14DT.



Legenda: LP= Língua Portuguesa; MAT= Matemática; os itens EDEP seguidos das letras DT correspondem à Distração-Transgressão; V1=Variância residual da variável latente Comportamentos Disruptivos; V2=Variância residual da variável latente Notas finais do 2.º período; a letra (e) seguida de um número (1, 2, ...) diz respeito ao erro de medida da variável observável respectiva.

Figura 1: Especificação pictórica do modelo de relações causais com os valores estandardizados

No modelo assumimos que os Comportamentos Disruptivos (variável inferida através dos scores obtidos a partir das respostas aos itens) influencia as Notas obtidas pelos alunos, bem como algumas variáveis exógenas (sexo, ano de escolaridade, número de reprovações, horas de estudo e metas

escolares) também exercem influência nos Comportamentos Disruptivos dos alunos. As relações causais que foram hipotetizadas neste modelo derivam directa ou indirectamente da revisão de literatura já anteriormente explicitada.

De seguida serão indicados alguns aspectos essenciais da estatística descritiva. No quadro 5 podem observar-se os dados descritivos (mínimos, máximos, média, desvio-padrão, assimetria e curtose) correspondentes às variáveis incluídas no modelo de equações estruturais. No que concerne à normalidade das variáveis incluídas no modelo, podemos constatar que as assimetrias e as curtoses apresentam valores ajustados. Os valores obtidos apontam médias na pontuação item a item próximos do valor intermédio da respectiva distribuição.

Quadro 5: Estatística descritiva (mínimo, máximo, média, desvio-padrão, assimetria e curtose) correspondente às variáveis incluídas no modelo de equações estruturais

Variável	Mín.	Máx.	Média	DP	Assimetria	Curtose
N.º de Reprovações	0	5	1.68	1.27	.383	-.529
Horas de Estudo	0	10	2.39	2.51	1.095	.316
Língua Portuguesa	1	5	2.81	.80	.158	-.215
Matemática	1	5	2.64	.99	.490	-.194
EDEP4DT	1	6	2.39	1.55	.791	-.665
EDEP14DT	1	6	2.64	1.55	.646	-.845

Legenda: Os itens EDEP seguidos das letras DT correspondem à Distracção-Transgressão.

Seguidamente analisaremos o modelo de equações estruturais em estudo. A figura 1 especifica o modelo hipotetizado para os alunos da amostra. As relações causais possíveis são as constantes no modelo conforme as hipóteses delineadas no início da investigação.

A avaliação dos resultados da contrastação do modelo de equações estruturais é baseada em dois critérios: nível global de ajustamento do modelo e significância dos coeficientes de regressão calculados. Os índices de bondade de ajustamento global do modelo proposto são muito robustos ($\chi^2/\text{gl}=2.171$; GFI=.979; AGFI=.942; CFI=.972; RMSEA=.057), confirmando a hipótese de que o modelo proposto representa as relações entre as variáveis existentes na nossa matriz empírica (cf. quadro 6).

Quadro 6: Coeficientes e índices de bondade de ajustamento do modelo proposto

Índices	Valor
Qui-quadrado (χ^2)	34.7
Graus de liberdade (gl)	16
Probabilidade (p)	.004
Razão χ^2 /gl	2.171
Índice de bondade de ajuste (GFI)	.979
Índice GFI ajustado (AGFI)	.942
Índice de ajuste comparativo (CFI)	.972
Raiz quadrada média do erro de aproximação (RMSEA)	.057
Intervalos de confiança para avaliar a estimação do valor RMSEA:	
LO 90	.031
HI 90	.083

Por outro lado, da análise do quadro 7 e da figura 1 pode concluir-se que as hipóteses que orientaram as especificações foram todas confirmadas:

- H1. O sexo feminino apresenta menos comportamentos disruptivos do que o sexo masculino ($\alpha = -.12$; $p < .05$);
- H2. Os alunos do 9.º ano de escolaridade revelam comportamentos menos disruptivos que os restantes anos de escolaridade ($\alpha = -.13$; $p < .05$);
- H3. Um maior número de reprovações, por parte dos alunos, está associado positivamente a um maior número de comportamentos disruptivos ($\alpha = .07$; $p = .266$);
- H4. Um maior investimento no tempo de estudo, por parte dos alunos, está relacionado negativamente com os comportamentos disruptivos ($\alpha = -.02$; $p = .735$);
- H5. Os comportamentos disruptivos dos alunos relacionam-se de uma forma negativa com as metas escolares definidas pelos mesmos ($\alpha = -.13$; $p < .05$);
- H6. Os comportamentos disruptivos dos alunos têm uma influência negativa nas suas notas ($\beta = -.44$; $p < .001$).

Da análise dos resultados, é de realçar que a maioria dos valores de regressão de uma variável sobre a outra são significativos. Quanto às variáveis exógenas, da análise do quadro 7, poder-se-á ainda referir que a medida que se progride na escolaridade os alunos reprovam mais ($\alpha = .20$),

todavia apresentam um maior investimento no tempo de estudo ($\alpha=.22$) e metas escolares mais elevadas ($\alpha=.16$). Constatase, também, que os alunos que apresentam um maior número de reprovações são os que investem menos tempo no seu estudo ($\alpha=-.20$), bem como apresentam metas escolares menos ambiciosas ($\alpha=-.29$). Nesta sequência, os alunos que investem mais no estudo apresentam metas escolares mais elevadas ($\alpha=.21$). Os alunos do sexo feminino estudam menos ($\alpha=-.20$), reprovam mais ($\alpha=.02$) mas, contudo, têm metas escolares mais ambiciosas ($\alpha=.06$). De salientar que todas estas relações são estatisticamente significativas, à excepção das relações entre o sexo e as metas escolares e entre o sexo e o número de reprovações.

Quadro 7: Resultados da contrastação da estrutura de covariância (valor e erro estimado e nível de significância) hipotetizado para a amostra

Hipóteses	Valores não estandardizados	Valores estandardizados	Erro de estimativa	p
H1 Sexo → Comportamentos disruptivos	-.317	-.12	.153	.038
H2 Ano de escolaridade → Comportamentos disruptivos	-.226	-.13	.103	.029
H3 N.º de Reprovações → Comportamentos disruptivos	.072	.07	.064	.266
H4 Horas de estudo → Comportamentos disruptivos	-.011	-.02	.032	.735
H5 Metas Escolares → Comportamentos disruptivos	-.217	-.13	.104	.037
H6 Comportamentos disruptivos → Notas	-.233	-.44	.34	.000
Sexo ↔ Ano de Escolaridade	-.014	-.04	.021	.502
Sexo ↔ N.º de Reprovações	.014	.02	.033	.665
Sexo ↔ Horas de Estudo	-.248	-.20	.067	.000
Sexo ↔ Metas Escolares	.022	.06	.021	.291
Ano de Escolaridade ↔ N.º de Reprovações	.200	.20	.053	.000
Ano de Escolaridade ↔ Horas de Estudo	.424	.22	.106	.000
Ano de Escolaridade ↔ Metas Escolares	.100	.16	.033	.002
N.º de Reprovações ↔ Horas de Estudo	-.622	-.20	.170	.000
N.º de Reprovações ↔ Metas Escolares	-.291	-.29	.054	.000
Horas de Estudo ↔ Metas Escolares	.420	.21	.106	.000
Comportamentos disruptivos → EDEP4DT	1.000	.75	-	-
Comportamentos disruptivos → EDEP14DT	1.188	.90	.135	.000
Notas → LP	1.000	.88	-	-
Notas → Mat	1.128	.79	.138	.000

Legenda: LP=Língua Portuguesa; Mat=Matemática; Os itens EDEP seguidos das letras DT correspondem à Distração-Transgressão.

Da análise do quadro 8 é observável que a variância da variável *horas de estudo* apresenta um valor ligeiramente desajustado (6.276), sugerindo a necessidade de repensar a escala e a tipologia de medição desta variável.

Relativamente às correlações múltiplas quadradas, estas indicam que a variável Comportamentos Disruptivos é explicada em 6.3% e as Notas em 19.5%.

Quadro 8: Coeficientes das variâncias do modelo hipotetizado para a amostra

Variância das variáveis	Estimativa	Erro de estimativa	p
Factores exógenos			
Sexo	.250	.019	.000
Ano de Escolaridade	.612	.046	.000
N.º de Reprovações	1.603	.119	.000
Horas de Estudo	6.276	.467	.000
Metas Escolares	.612	.046	.000
Residuais dos factores endógenos			
V1	1.000	-	-
V2	1.000	-	-
Erros de medida			
e1	1.328	.207	.000
e2	.557	.260	.032
e3	.147	.057	.009
e4	.370	.076	.000

Legenda: V1=Variância residual da variável latente Comportamentos Disruptivos; V2=Variância residual da variável latente Notas finais do 2.º período. A letra (e) seguida de um número (1, 2, ...) diz respeito ao erro de medida da variável observável respectiva.

Assim, relativamente à variável sexo, num estudo de Paiva (2003) verifica-se que os rapazes ($M=38.1$; $DP=14.08$) são considerados mais disruptivos comparativamente com as raparigas ($M=30.4$; $DP=12.54$), sendo esta diferença estatisticamente significativa ($p<.01$) (p. 110). Por sua vez, Freire (2001) através de um estudo longitudinal com 64 alunos sublinha que “o comportamento de indisciplina persistente e sistemático é um fenómeno restrito a um grupo reduzido de alunos, progressivo e lento, mais lento ainda no grupo das alunas do que no dos alunos” (p. 535).

Deste modo, o sexo surge frequentemente associado a expectativas sociais, familiares e escolares desiguais. As práticas de disciplina familiar não

são semelhantes para os dois sexos, distanciando-se, igualmente, no tipo de responsabilidades, de independência e de ensejos educativos. A generalidade das pesquisas actuais tende a acentuar que a cultura tradicional preponderante tem beneficiado a competitividade e a auto-afirmação nos indivíduos do sexo masculino, sendo de supor níveis superiores de disrupção neste grupo. Os indivíduos do sexo masculino são entendidos como possuindo níveis inferiores de adaptação disciplinar (Loranger, Verret e Arsenault, 1986)

Na presente investigação os rapazes apresentam maior disrupção relativamente às raparigas, sendo esta relação estatisticamente significativa ($p < .05$). Estes resultados poder-se-ão situar na direcção de estudos que apontam para a existência de um número mais elevado de atitudes hostis nos rapazes, em comparação com comportamentos mais pacíficos por parte das raparigas (Arsenault e Loranger, 1987; Birch e Ladd, 1998; Del Prette e Del Prette, 2001; Estrela, 1991; Fonseca, Lopes e Formosinho, 1984; Tinning, 1987).

Quando abordamos a problemática dos comportamentos disruptivos com o ano de escolaridade, os resultados encontrados mostram-nos que os alunos do 9.º ano são menos disruptivos, sendo esta relação estatisticamente significativa ($p < .05$). Este resultado vai ao encontro de um estudo de Paiva (2003) em que verificou que a média dos comportamentos disruptivos atinge valores superiores, e mais constantes, entre os 12 e os 15 anos, embora esta relação seja muito fraca e negativa ($r = -.154$), não sendo estatisticamente significativa ($p = .112$) (p. 114).

Deste modo, poder-se-á dizer que os alunos mais novos, devido, muitas vezes, à falta de objectivos e consciência das consequências de um comportamento inadequado na sala de aula, e fora dela, leva a que sejam considerados os que levantam maiores problemas disciplinares. Como refere Vettenburg, citado por Amado e Freire (2002), as investigações explicam que quando os problemas comportamentais são mais frequentes na adolescência subsiste um risco adicional de os ver continuar na idade adulta. Um outro elemento considerável é observar-se uma propensão para que os alunos envolvidos neste tipo de comportamento mais grave sejam cada vez mais jovens. Loranger (1987) refere que pelo início da adolescência sucede um acréscimo das transgressões escolares, o que pode confirmar o referido nas teorias psicanalíticas do desenvolvimento psicológico (Borges, 1987).

Tomando em consideração a repetência dos alunos, observa-se que aqueles que nunca experienciaram esta situação encontram-se mais motivados para as actividades lectivas e, por conseguinte, estão mais atentos nas aulas e

trazem, normalmente, o material necessário para as actividades escolares, apresentando, assim, comportamentos disruptivos menos frequentes. Este resultado é confirmado neste estudo, onde os alunos que apresentam maior número de reprovações são também os que revelam maiores scores na disrupção escolar, não sendo, no entanto, esta relação estatisticamente significativa.

Numa outra investigação de Paiva (2003) constata-se que a média da disrupção para os alunos que nunca reprovaram ($M=31.7$; $DP=10.90$) é inferior comparativamente com os alunos que já reprovaram pelo menos uma vez ($M=36.92$; $DP=15.90$), sendo esta relação estatisticamente significativa ($p<.05$) ($p.120$).

Segundo Freire (2001), os alunos que exibem uma baixa progressão nas aprendizagens são os que têm um comportamento inconstante. Porém, averigua-se uma forte ligação entre a designação do estatuto de aluno com comportamento indisciplinado e a insuficiência de aproveitamento (repetência).

Quando abordamos a questão da repetência é consequente que o aspecto da motivação seja realçado, pois é expressivo o índice de agressividade e violência que invade as salas de aula, causando transtornos na aprendizagem, insucesso e um grande desconforto nos professores e em toda a comunidade escolar. Os alunos com vivências sucessivas de repetência revelam comportamentos mais negativos em relação ao professor, como também demonstram um maior desinteresse pelas actividades escolares. Num investigação de Fonseca, Taborda Simões e Formosinho (2000), concluiu-se que os alunos repetentes, de uma forma geral, exibem índices mais elevados de comportamentos disruptivos, relativamente a um outro grupo de não repetentes.

No que concerne ao investimento no tempo de estudo, por parte dos alunos, concluímos que estes não são sistemáticos no seu estudo confiando em métodos idiossincráticos aos quais se foram habituando ao longo dos anos. Assim, os resultados encontrados revelam que os alunos que dedicam mais tempo ao seu estudo diário são os que apresentam menos comportamentos disruptivos, verificando-se, porém, que esta relação não é estatisticamente significativa. Tendo em vista superar esta situação, um treino auto-regulatório poderia ajudá-los, por um lado a conhecerem os pontos fortes e as limitações destas estratégias e, por outro, a adequarem as novas estratégias de aprendizagem às tarefas escolares concretas (Zimmerman, Bonner e Kovach, 1996).

O incremento de processos auto-regulatórios no comportamento de estudo dos alunos é um objectivo importante do sistema escolar, porque para além de

muitos alunos do Ensino Básico e Secundário investirem pouco tempo e esforço no seu estudo pessoal, por vezes, desaproveitam grande parte deste, uma vez que lêem e tiram apontamentos de uma forma ineficaz, têm dificuldades na escrita e preparam exercícios escritos sem método (Lourenço, 2008; Schunk e Zimmerman, 1994). De igual forma Gill e Schlossman (2003), baseando-se numa recolha de dados obtidos de diversas sondagens dos últimos 50 anos, provaram que a grande maioria dos alunos americanos de todos os anos de escolaridade despendem actualmente menos de uma hora de estudo diário, investimento este que não teve grande alteração nas duas últimas décadas.

Outro aspecto importante considerado relaciona-se com o valor de utilidade percebida nas tarefas actuais para o estabelecimento de metas futuras. Foi demonstrado que a instrumentalidade percebida pode influenciar a realização escolar (Brickman e Miller, 2001; Lens, 1987). A instrumentalidade percebida é uma das variáveis da perspectiva do tempo futuro que depende dos objectivos a longo prazo do indivíduo, da especificidade da própria tarefa e da perspectiva geral que este tem quanto ao tempo futuro (Bembenutty e Karabenick, 2003; Husman e Lens, 1999). Todavia, para se compreender melhor a instrumentalidade, ou valor de utilidade, torna-se necessário atendermos, em primeiro lugar, ao conceito de perspectiva de tempo futuro, apresentado na literatura por FTP (Future Time Perspective). Lewin (1935) e Frank (1939) consideram a FTP como uma orientação para metas futuras e assumem que a habilidade para ter em conta resultados antecipados ou consequências de comportamento é o resultado de processos desenvolvendo. Nesta investigação foi possível observar que os comportamentos disruptivos dos alunos relacionam-se de uma forma negativa com as metas escolares definidas pelos mesmos, sendo esta relação estatisticamente significativa ($p < .05$).

Como já referido, as discrepâncias conhecidas na qualidade das relações dos professores com os alunos (Birch e Ladd, 1998; Del Prette e Del Prette, 2001; Hughes, Cavell e Willson, 2001; Veiga, 2001) podem levar a uma redução da motivação para a aprendizagem e participação no espaço de sala de aula ou, ainda, avivar os problemas interpessoais desses alunos com os seus professores e demais colegas de turma, reflectindo-se em prejuízos no rendimento escolar dos mesmos.

Embora não se possa estabelecer uma relação directa e determinística entre o insucesso escolar e um qualquer tipo de comportamento desviante, é admissível que ele se constitua como um importante factor de risco quer para a indisciplina na sua perspectiva mais simples, quer para

atitudes e comportamentos de maior gravidade como, por exemplo, a delinquência.

A confirmar o explicitado, na presente investigação constatou-se que os comportamentos disruptivos têm um impacto negativo nas notas obtidas pelos alunos, sendo esta relação estatisticamente significativa ($p < .001$). Assim, a forma como o aluno se percebe depende muito da qualidade da relação que o mesmo mantém com o seu professor. Essas relações são melhores quando se observa, por parte dos alunos, um comportamento cooperante e responsável (Cubero e Moreno, 1995). Alunos disruptivos, agressivos e com poucas competências sociais costumam ser menos valorizados pelos seus professores (Wentzel, 1991). A impopularidade que esses alunos experimentam não permite, normalmente, a interacção positiva com outros colegas, sendo de sublinhar que grande parte das causas dessa impopularidade pode não estar sobre controlo, nomeadamente as dificuldades em auto-regular comportamentos agressivos ou mesmo a imaturidade não percebida. Verifica-se, deste modo, uma propensão em simplificar os estímulos, possibilitando que os insucessos sejam menos percebidos através da não percepção ou distorção das informações, o que não facilita a resolução dos problemas de uma forma geral (Cotugno, 1995). Por outro lado, os alunos com um bom rendimento académico aceitam com facilidade a autoridade, são mais concentrados, criam menos conflitos, são mais responsáveis, colaboradores e pontuais, cuidam melhor do seu material escolar, respeitam mais os professores e as suas orientações (Veiga, 1990).

Tendo em consideração os construtos em estudo, no que diz respeito aos Comportamentos Disruptivos professados pelos alunos este está explicado em 6.3% no modelo especificado directamente pelas variáveis exógenas sexo, ano de escolaridade, número de reprovações, horas de estudo e metas escolares. Por seu lado, o construto Notas está explicado directamente pelos Comportamentos Disruptivos em 19.5%, o que nos levará a pensar que os alunos que apresentam menor aproveitamento escolar são os que revelam maior quantidade de comportamentos disruptivos. Verifica-se que as duas variáveis endógenas que integram o modelo (variáveis dependentes mediadoras) (cf. figura 1) não são explicadas da mesma forma pelos efeitos estimados no modelo. O agregado de relações causais especificadas mostra-nos um baixo nível explicativo relativamente aos construtos em estudo. Estes resultados, não comprometendo a validade do modelo que ajustou de uma forma muito satisfatória (cf. quadro 6), representam, porém, uma limitação relevante quanto à capacidade explicativa dos efeitos entre as variáveis. Contudo, outras variáveis, não incluídas no modelo,

podem determinar variações nestas mesmas variáveis. Estes dados sugerem a necessidade de reestruturarmos o modelo, diligenciando outras variáveis que, influenciando de uma forma significativa nas variáveis dependentes, aumentem a variância explicada das variáveis endógenas. Deste modo tornava-se mais fácil entender os comportamentos disruptivos dos alunos da amostra.

Conclusão

As relações interpessoais proporcionam experiências conjuntas e, para que todos os intervenientes possam ser beneficiados no âmbito motivacional, é essencial que se facultem espaços em que cada um possa participar de uma forma activa, apresentando os seus saberes individuais a favor do grupo e que estejam receptivos a tudo aquilo que os outros lhe possam oferecer, nomeadamente a troca de conhecimentos e sentimentos. Huertas (2000) refere que (...) “para qualquer aprendizagem é preciso que o meio seja emocionalmente adequado. Ou seja, um espaço de relações interpessoais onde predominem a aceitação e respeito mútuo” (p.138). O autor refere a importância de se criar ambientes em que os alunos se sintam à vontade e seguros para relatarem as suas convicções e onde possam perceber sensações de efectivo progresso na sua aprendizagem e de satisfação pelo trabalho que exercem. Num ambiente de cumplicidade, o aluno facilmente coloca dúvidas, criando-se assim as condições para uma melhor aprendizagem. Nesta sequência, os ambientes educacionais podem ser considerados como contextos psicossociológicos condicionantes da aprendizagem (Fraser, 1986).

Assim, as práticas educativas podem configurar-se como uma perspectiva sociocultural não apenas de competição, mas promovendo um sentido de cooperação, que pode ser estruturado como uma nova proposta de actuação no processo de ensino/aprendizagem. Portanto, os investigadores que trabalham nessa linha de acção devem empreender esforços de modo a não colocar excessivamente a tónica no campo cognitivo e dar um maior realce para os resultados no campo afectivo.

Desta forma, Zabala (1998) alerta para o facto de que quando a escola não reflecte sobre esses aspectos, de uma forma mais ou menos consciente, pode acabar por originar estilos de aprendizagem contrários aos que normalmente divulga. Este conhecimento poderá ser muito útil aos professores para que possam reflectir acerca da importância de se organizar o

espaço de sala de aula, tendo em consideração o conteúdo e o tipo de aprendizagem que esperam desenvolver nos alunos, constatando que a organização social da turma tem uma relação directa com o processo de aprendizagem.

Por último, como realçam Martini e Boruchovitch (2001, 2004), é necessário investigar como os alunos, que juntamente com os professores constituem a essência e o alicerce do processo ensino/aprendizagem, analisam e vivem as suas experiências de (in)sucesso escolar. Quando a sala de aula se transmuta num palco de múltiplas existências e a cortina se abre para dar outras vidas a cada aluno, criam-se e recriam-se, num ambiente único, formas singulares para exprimir sentimentos e emoções, orientando cada aluno no caminho da auto-descoberta e na revelação do Eu. Os distintos papéis experienciados por cada aluno permitem-lhe, assim, encontrar a sua identidade, onde o cumprimento desses papéis se adianta ao aparecimento desse Eu (Moreno, 1975).

Referências

- Amado, J., e Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Arbuckle, J. L. (2005). *AMOS Version 6*. Chicago, IL: Smallwaters Corporation.
- Arsenault, R., e Loranger, R. (1987). Les préférences pour différents partenaires et les respect des règles de conduites en classe. *International Journal of Psychology*, 22, 331-345.
- Bembenutty, H., e Karabenick, S. A. (2003, April). *Academic Delay of Gratification, Future Goals, and Self-Regulated Learning*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Ghicago.
- Birch, S., e Ladd, G. (1998). Children's interpersonal behavior and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 4 (5), 934-946.
- Borges, M. I. P. (1987). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento*. Porto: Jornal de Psicologia.
- Brickman, S., e Miller, R. B. (2001). The impact of sociocultural knowledge on future goals and self-regulation. In D. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning* (pp. 119-137). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modelling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, applications and programming*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural Equation Modeling With AMOS – Basic Concepts, Applications, and Programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cotugno, A. J. (1995) Personality attributes of attention deficit hiperactivity disorders (ADHD) using the rorschach inkblot test. *Journal of Clinical Psychology*, 51 (4), 554-562.
- Cubero, R., e Moreno, M. C. (1995). Relações sociais nos anos escolares: família, escola, colegas. In C. Coll, J. Palacios e A. Marchesi. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* (pp. 190-202). Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.
- Da Rosa, V., P, e Lapointe, J. (2004). *Psicologia e comportamento transcultural – uma abordagem antropológica*. Campinas, SP: Alínea Editora.
- Del Prette, A., e Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Docking, J. W. (1987). *Control and Discipline in Schools; perspectives and approaches*. NY: Harper and Row.
- Estrela, M. T. (1991). Investigação sobre a disciplina/indisciplina na aula e formação de professores. *Inovação*, 4, 29-47.
- Estrela, T., e Amado, J. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola: Uma perspectiva pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34 (1, 2 e 3), 249-271.

- Fonseca, A. C., Lopes, M. C., e Formosinho, M. (1984). Diferenças sexuais e agressão infantil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 18, 233-245.
- Fonseca, A. C., Taborda Simões, M. C., e Formosinho, M. D. (2000). Retenção escolar precoce e comportamentos anti-sociais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 34 (1, 2 e 3), 323-340.
- Frank, L. K. (1939). Time perspectives. *Journal of Social Philosophy*, 4, 293-312.
- Fraser, B. J. (1986). *Classroom environment*. London: Croom Helm.
- Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares – dois estudos de caso*. Tese de doutoramento, não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gilborn, D. Nixon, e J. Rudduck, J. (1993). *Dimensions of discipline: rethinking practice in secondary schools*. London: HMSO.
- Gill, B. P., e Schlossman, S. L. (2003). A nation at rest: The American way of homework. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (3), 319-337.
- Gimeno Sacristán, J. (2003). *Educar e Conviver na Cultura Global*. Porto: Asa.
- Haber, J., e Glatzer, J. (2009). *Bullying – manual anti-agressão*. Alfragide: Casa das Letras.
- Huertas, J. A. (2000). La gramatica de los motivos en la aula. *Educación*, 23 (41), 131-146.
- Hughes, J. N., Cavell, T., e Willson, V. (2001). Further evidence for the developmental significance of teacher-student relationships: Peers perception of support and conflict in teacher-student relationship. *Journal of School Psychology*, 39, 289-301.
- Husman, J., e Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34 (2), 113-125.
- Lens, W. (1987). Future time perspective, motivation and school performance. In E. De Corte, J. Lodewijks, R. Parmentier & I. P. Span (Eds.), *Learning and instruction: European research in an international context*, Vol. 1, (pp. 81-189). Leuven, Belgium, e Elmsford, NY: Leuven University Press e Pergamon.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality: Selected papers*. New York: McGraw-Hill.
- Loranger, M. (1987). *Les conduites sociales des adolescents à l'école*. Québec: Université Laval.
- Loranger, M., Verret, C., e Arsenault, R. (1986). Les enseignants et les conduits sociales de leurs élèves. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 18, 257-269.
- Lourenço, A. A. (2008). *Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico: Contributo da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade*. Tese de doutoramento em Educação, não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Lourenço, A. A., e Paiva, M. O. A. (2006). Comportamentos anti-sociais dos adolescentes: influência da satisfação escolar. *Psicologia, Educação e Cultura* 10 (1), 159-181.

- Lourenço, A. A., e Paiva, M. O. A. (2008). Conflitos na escola – a dinâmica da mediação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 12 (2), 315-336.
- Lowe, B., Winzar, H., e Ward, S. (2007). *Essentials of SPSS for Windows versions 14 & 15: a business approach*. South Melbourne, Victória: Thomson Learning Australia.
- Martini, M. L., e Boruchovitch, E. (2001). Atribuições de causalidade: a compreensão do sucesso e fracasso escolar por crianças brasileiras. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.), *A motivação do aluno. Contribuições da psicologia contemporânea* (pp.148-166). Petrópolis: Vozes.
- Martini, M. L., e Boruchovitch, E. (2004). *A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores*. Campinas: Alínea.
- Moreno, J. L. (1975). *Psicoterapia de grupo e psicodrama*. São Paulo: Mestre Jou.
- Paiva, M. O. A. (2003). *Comportamentos Disruptivos dos Adolescentes na Escola: Influências do Autoconceito, Sexo, Idade e Repetência*. Tese de mestrado, não publicada. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa.
- Paiva, M. O. A., e Lourenço, A. A. (2007). Conflitos Negociados na Escola – estudo comparativo entre escolas com características urbanas, suburbanas e rurais. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11 (1), 41-71.
- Prairat, E. (2003). *Questions de discipline à l'école*. Paris: Editions Érès.
- Schunk, D. H., e Zimmerman B. J. (1994). Self-regulation in education: Retospect and prospect. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 305-314). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tinning, R. (1987). *Improving teaching in physical education*. Victoria: Deakink University Press.
- Ullman, J. B., e Bentler, P. M. (2004). Structural Equation Modeling. In M. Hardy & A. Bryman (Eds), *Handbook of data analysis* (pp. 431-458). London: Sage.
- Veiga, F. H. (1990). Escala de autoconceito: adaptação portuguesa do “Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale”. *Psicologia*, 8, 36-45.
- Veiga, F. H. (1996). Autoconceito e realização dos jovens em Ciências e Matemática. *Revista de Educação* 5 (2), 41-53.
- Veiga, F. H. (2001). *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H. (2006). Uma nova versão da escala de autoconceito: Piers-Harris Children’s Self-Concept Scale (PHSCS-2). *Revista Psicologia e Educação*, 5 (2), 39-48.
- Veiga, F. H. (2007). Avaliação da Disrupção Escolar dos alunos: novos elementos acerca das escalas *EDEI* e *EDEP*. In S. N. Caldeira (Coord.), (Des)ordem na escola – mitos e realidades (pp. 133-167). Coimbra: Quarteto.

- Veiga, F. H. (2008). Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and Validation. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 203-216.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61 (1), 1-24.
- Wubbels, T., e J. Levy. (1993). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: The Falmer Press.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., e Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington DC: American Psychological Association.

DISRUPTIVE BEHAVIORS VERSUS ACADEMIC ACHIEVEMENT: AN APROACHE WITH STRUCTURAL EQUATIONS MODELS

Maria Olímpia Almeida de Paiva*

Abílio Afonso Lourenço*

*CIPE – Centro de Investigação em Psicologia e Educação
Escola Secundária Alexandre Herculano

Abstract: The disruptive behavior concept has been discussed scientifically and, although largely mentioned in specific literature. Frequent use, in scientific literature, of the expression ‘disruptive behavior’ has justified the translation to Portuguese using its equivalents and the *concept school* disruption is considered as the transgression of school rules, troubling learning conditions, teaching environment or relationship with school.

The goal of this investigation is to corroborate the relevancy of the disruptive behaviors together with other socialdemographic variables in accounting for students’ academic achievement. A sample of 362 pupils from seventh, eighth and ninth graders (Middle School) has been selected of a two schools in Oporto. The goal was oriented to test the adequacy of the structural equation model (SPSS.17/AMOS.17), on which some specific and hypothetical causal relations have been posed. The disruptive behavior has a negative and significant impact in the academic achievement (Mother Language and Maths).

KEY-WORDS: *Disruptive behavior, academic achievement, structural equation models.*

DINÂMICAS RELACIONAIS E SUCESSO ESCOLAR: NARRATIVAS DE PAIS E ALUNOS DE SUCESSO NO ENSINO SECUNDÁRIO

Tânia Gouveia
Mariana Martins
Ema Loja
Emília Costa

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto

Resumo

A recente investigação realizada no âmbito da realização académica tem realçado a importância das relações afectivas nos contextos escolar e familiar. Este estudo focaliza-se no contexto psicológico nos quais os factores promotores do sucesso escolar operam, considerando-se que as relações do aluno com outros significativos têm uma importância decisiva nas vivências e realização escolares. O principal objectivo do presente estudo é a exploração de factores que alunos de sucesso e os seus pais consideram estar subjacentes à realização. Os participantes são 15 alunos de sucesso, do 12º ano, seleccionados de uma amostra nacional representativa das escolas. Os dados foram recolhidos através de duas entrevistas semi-estruturadas, versão para pais e para alunos, focalizadas no papel das relações significativas com pais, professores e pares e características e objectivos do aluno. Os resultados confirmam as inúmeras influências das relações afectivas na motivação e adaptação do aluno e na sua realização académica.

PALAVRAS-CHAVE: *Sucesso Escolar, perspectiva bio-ecológica, narrativas pessoais, relações afectivas*

Introdução

Vários estudos salientam os factores conducentes ao sucesso escolar (e.g., Powers, Bowen e Rose, 2005), justificando que a abordagem da dimensão positiva na educação tende ser mais eficaz. Adicionalmente, a identificação de factores promotores da realização académica constitui, também, uma for-

Morada (address): Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua do Dr. Manuel Pereira da Silva, 4000-392 Porto. E-mail: tania_luis@hotmail.com
Projecto Financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian

ma de prevenção do insucesso. As definições de sucesso ou insucesso escolar são difíceis de operacionalizar e é consensual que não se relacionam, linearmente, com classificações quantitativas, estando intimamente ligados ao que cada aluno, escola e família, perante capacidades e meios disponíveis consideram poder realizar. No entanto, as notas são o modo de avaliação do aluno no sistema educativo e mesmo criando um critério redutor, serão o critério utilizado neste estudo.

Na escola, o jovem confronta-se com tarefas desenvolvimentais relacionadas não só com a aprendizagem, mas também com relações interpessoais, enriquecedoras do seu mundo social e criadoras de oportunidades para a aquisição de novas competências. Adicionalmente, a capacidade do aluno formar e manter relações estáveis e harmoniosas com pares, professores e outros elementos da escola é um objectivo dos quatro pilares da educação da Unesco para a Comissão sobre Educação para o Século XXI (Delors, 1996). Sendo os factores individuais limitados na compreensão do sucesso escolar, e assumindo-se que relações apoiantes no contexto de aprendizagem facilitam este processo (Sochet, Smyth e Homel, 2007), a investigação tem procurado identificar variáveis relacionais na escola e na família promotoras da realização (Chen, 2008).

Apesar de os instrumentos de auto-relato permitirem, eficaz e rapidamente, aceder a um grande número de participantes, não permitem uma exploração aprofundada acerca das variáveis em estudo. A literatura mais recente enfatiza a investigação qualitativa no domínio da realização académica, através da análise das atribuições e explicações dos alunos, de forma a conceber métodos promotores da satisfação pessoal e eficácia conducentes ao sucesso (e.g., Yeung e McInerney, 2005). Pretendemos, assim, desenvolver um estudo qualitativo que permita aceder a factores que pais e filhos consideram subjacentes ao sucesso académico, visando dois microssistemas fundamentais no desenvolvimento do aluno: família e escola, e as ligações mesossistémicas entre estes contextos (Bronfenbrenner, 1987).

Microssistemas família e escola

Contributos das Relações Parentais

As relações com as figuras parentais influenciam significativamente os resultados académicos (Alomar, 2006), pois na sua qualidade subjaz o ajustamento psicológico, emocional e relacional da criança: base para construção de relações extra-familiares. Assim, o apoio parental emocional e a criação de laços afectivos

evidenciam-se como vitais para o bem-estar e apontados como alicerces para a realização e desenvolvidos na relação parental (Korkmaz, 2007).

Simultaneamente, durante o desenvolvimento os pais vão comunicando à criança objectivos, expectativas e valores que esperam que sejam interiorizados (Spera, 2005). Assim, as expectativas parentais de comportamento e desempenho escolar, as atitudes e valores familiares perante a escola (Jacobs e Harvey, 2005) influenciam a percepção do aluno acerca da escola e aprendizagem. De facto, alguns autores (Shochet *et al.*, 2007) defendem que a capacidade do aluno se sentir envolvido na escola é influenciada por experiências prévias de socialização em contexto familiar.

Contributos da Relação com o Professor

O professor tem repercussões directas na aprendizagem, não só através das suas capacidades pedagógicas, mas também através das relações interpessoais que estabelece com os alunos, mediadoras do processo de aprendizagem (Korkmaz, 2007). Al-Yagon e Mikulincer (2006) enfatizam o papel do professor como base segura para os alunos num contexto educativo extra-familiar, crucial no seu ajustamento sócio-emocional. Neste sentido, uma relação segura professor-aluno, interliga-se com a qualidade da aprendizagem e consequentemente com a realização (Costa e Matos, 2006). Vários estudos demonstram que alunos que percebem relações interpessoais apoiantes em contexto escolar mostram atitudes e valores académicos mais positivos, maior satisfação (Bowen, Woolley, Richman e Bowen, 2001) e envolvimento na escola (e.g., Klem e Connel, 2004), sendo a qualidade da relação professor-aluno influente na realização (Hughes, Luo, Kwok e Loyd, 2008). Esta dimensão relacional do professor associa-se a competências sociais e emocionais do aluno, bases de um ajustamento positivo na sala de aula, comportamento adequado e da formação de vivências escolares (Pianta e LaParo, 2003) afectando as percepções acerca das próprias capacidades académicas (Dimmit, 2003). A percepção do aluno relativamente ao professor, como alguém que cria um ambiente de aprendizagem estruturado e apoiante, associa-se a atitudes mais positivas perante a aprendizagem (e.g., Fisher, 2000).

Contributos da Relação com os Pares

Embora a maioria dos estudos sobre o sucesso escolar incidam sobre pais e professores, as relações com os pares na escola influem, também, na realização (Gest, Rulison, Davidson e Welsh, 2008), assumindo um papel afectivo na vida do adolescente, vital para a sua saúde psicológica (Wilkinson, 2004). A investigação parece apontar a influência do apoio e aceitação dos pares na

realização académica e comportamento do aluno (e.g., Flook, Repetti e Ullman, 2005). Em concordância, vários estudos realçam a sua importância como figuras de vinculação na adolescência (e.g., Doherty e Feeney, 2004), sendo que uma relação positiva com os pares se associa a uma maior auto-estima. Adicionalmente, o comportamento social dos pares influencia o comportamento social individual, i.e., o facto de o aluno ser socialmente aceite aumenta a sua motivação e interesse na escola, facilitando o envolvimento cognitivo na aula (Furrer e Skinner, 2003). Além disso, pares orientados para o sucesso promovem maior realização no aluno e o comportamento dos pares associado ao envolvimento escolar parece fomentar comportamentos reforçadores de atitudes influentes na realização (e.g., Altermatt e Pomerantz, 2003).

Ligação Mesossistémica Família – Escola

O mesossistema engloba ligações entre contextos nos quais o indivíduo é activo, tendo maior potencial desenvolvimental se as exigências feitas nos diversos contextos forem compatíveis (Bronfenbrenner, 1987), enfatizando-se a colaboração entre a família e a escola. Neste contexto, Bronfenbrenner (2001/2004) define monitorização parental como a iniciativa dos pais designarem limites nas actividades dos filhos, referindo o seu benefício não só na realização académica, mas também no desenvolvimento.

O envolvimento parental na educação escolar dos filhos tem sido operacionalizado de diversas formas, mas o seu impacto positivo referido consistentemente (e.g. Hill e Craft, 2003). Passar tempo com os filhos, ajudar na aprendizagem, monitorizar tarefas escolares (Spera, 2005), encorajar ou elogiar os filhos (Bowen et al., 2001) são alguns aspectos do envolvimento parental. Alguns autores sugerem que este envolvimento influi a realização dos filhos através do reforço e modelagem, potenciando atitudes positivas em relação às tarefas escolares (Hoover-Dempsey, Battiato, Walker, Reed, DeJong e Jones, 2001). A valorização parental da escola e actividades relacionadas favorece o desenvolvimento de competências nos filhos promotoras da aprendizagem e da realização (OCDE, 1997, in Desland et al., 2000).

Objectivos

O nosso objectivo é a exploração de narrativas pessoais dos alunos do 12º ano de escolaridade, e dos seus pais, acerca de potenciais factores subjacentes à realização escolar. As entrevistas foram realizadas, de forma a ace-

der às percepções que pais e alunos têm do percurso escolar e relacional, e aos factores que consideram explicar a realização do aluno, esperando-se obter dados mais específicos acerca da complexidade e dinamismo dos factores que estarão na base do sucesso escolar.

Metodologia

Amostra

Os participantes são 15 alunos de sucesso (8 raparigas e 7 rapazes) do 12º ano e um dos seus pais (11 mães e 4 pais), tendo sido na sua maioria as mães que se voluntariaram. Consideram-se de sucesso alunos com média das notas do 10º ano superior a 10 valores; sem retenções no percurso escolar e sem classificações negativas no ano lectivo anterior. Os participantes pertencem, principalmente, a escolas de sucesso (13-86,7%) distribuídas por 4 Direcções Regionais de Educação, à excepção do Algarve onde nenhum aluno se voluntariou (quadro 1). No que respeita ao nível socioeconómico familiar a maioria dos participantes é de NSE médio (9-60%) havendo uma distribuição idêntica dos NSE baixo e alto (3-20% cada). Quanto à escolaridade dos pais (quadro 2), 6 não completaram o 9º ano e só cerca um terço concluiu o ensino superior.

Quadro 1: Distribuição dos alunos entrevistados por DRE e escolas de sucesso ou insucesso

Direcção Regional de Educação	Frequência	Percentagem
Norte	4	26,7%
Centro	5	33,3%
Lisboa	4	26,7%
Alentejo	2	13,3%
Algarve	0	0%

Quadro 2: Escolaridade dos pais

Escolaridade	Pai Entrevistado		Pai Ausente*	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Inferior ao 9º ano	4	26,7%	2	13,3%
9º ano	2	13,3%	1	6,7%
Secundário ou técnico	4	26,7%	7	46,7%
Ensino Superior	5	33,3%	4	26,7%

Nota: * O pai ausente refere-se ao pai que não foi entrevistado

Instrumentos

Os dados foram recolhidos através de entrevistas semi-estruturadas – versão para pais e versão para alunos – tendo como objectivo aceder a narrativas pessoais relativas aos factores promotores do sucesso escolar do aluno. Os guiões visam aceder à perspectiva dos alunos e dos pais (em relação aos filhos) acerca de temas como: atribuições e factores subjacentes à realização escolar, expectativas futuras, relação com professores e pares, relação parental, ligação família - escola, ambiente familiar e métodos de aprendizagem.

Procedimento

Este estudo integra-se num projecto de metodologia mista, junto de uma amostra nacional representativa de alunos do ensino secundário. Num primeira fase do estudo, aquando da aplicação dos questionários, foi solicitada a participação de todos os alunos do 11º ano para uma entrevista, juntamente com um dos pais. Foi entregue uma carta dirigida ao encarregado de educação explicativa dos objectivos do estudo e da entrevista, um formulário de consentimento e um envelope de resposta. No total, apenas 57 cartas foram devolvidas à equipa de investigação. Sendo que este estudo se centra no sucesso escolar, seleccionamos apenas alunos de sucesso, no entanto, apesar de todos (26) terem sido contactados por telefone, só 15 alunos aceitaram, juntamente com um dos pais, ser entrevistados. As entrevistas foram realizadas, a pais e filhos, separadamente, diminuindo questões de desejabilidade social, e foram gravadas com o consentimento dos participantes (assegurando-se a confidencialidade e o anonimato) e transcritas integralmente, excluindo-se informação que permitisse identificar participantes ou escolas.

Análise de conteúdo

As entrevistas foram cotadas em NVivo (*non-numerical unstructured data indexing sorting and theorizing*) que permite a organização dos dados em códigos que correspondem a categorias, através de uma árvore estruturada. Cada dimensão, i.e., unidade de texto (UT) é representada pelas palavras dos participantes e através de codificações *in-vivo*, organizadas numa árvore categorial.

Apresentamos a frequência de resposta e a percentagem de participantes que referiram cada uma das categorias emergentes.

Resultados

Variáveis contributivas para o Sucesso Escolar

Variáveis Contextuais

Quando questionados acerca de factores promotores do sucesso escolar do aluno, pais e filhos referem-se, principalmente a variáveis pessoais. No entanto, o apoio familiar é referido por um terço dos participantes (4 pais: 26,6%, 5 filhos: 33,3%) como influente na realização.

Adicionalmente, 4 (26,6%) pais consideram a autonomia dada aos filhos, em diversos contextos, preponderante para a realização escolar. Apesar de os alunos não referirem a autonomia neste contexto, esta é reportada em relação às escolhas vocacionais, como iremos abordar.

“ Nós temos um filho mais novo (...) o R. tomava conta do irmão, iam os dois pequeninos de autocarro, e ele sempre tomou isso como uma responsabilidade (...) noto que essa autonomia contribuiu para isso [realização académica] ” Mãe 9, UT 33

Variáveis pessoais

A maioria das variáveis promotoras da realização académica, referem-se a variáveis pessoais inerentes ao aluno, que descrevemos de seguida:

Trabalho (10 pais: 66,6%, 6 alunos: 40%): *“Muito trabalho, é uma miúda que se tiver que estudar abdica de tudo (...) dedica-se ao trabalho e penso que é isso o sucesso dela.”* Pai 2, UT 35.

Responsabilidade (9 pais: 60%, 5 alunos: 33,3%): *“Tenho dois filhos muito responsáveis, sabem o que têm para fazer e fazem, não tenho que andar em cima.”* Mãe 3, UT 27.

Esta categoria associa-se ao cumprimento de tarefas escolares, sendo considerada pelos pais (9-60%) como consequência da autonomia dada aos filhos.

Adequação dos métodos de estudo (6 pais: 40%, 5 alunos: 33,3%): *“Faço resumos quando são matérias teóricas (...) ao escrever, acabo por assimilar mais facilmente. Quando são disciplinas (...) como matemática, é fazer exercícios.”* Aluna 4, UT 27.

Comportamento adequado ao contexto escolar (5 pais e alunos: 33,3%): *“O comportamento. Ela [filha] é bem-educada, porta-se bem, detesta tudo que seja perturbar a aula.”* Pai 2, UT 57

Objectivos de mestria e motivação intrínseca

Procuramos aceder aos objectivos motivacionais dos alunos, subjacentes à sua realização, sendo que todos reportam objectivos intrínsecos para o envolvimento na aprendizagem.

Notas como recompensa do esforço (9-60%): *“Nunca me deram prémios pelas notas, sempre me disseram que era minha obrigação (...). As notas são a recompensa.”* Aluna 4, UT 90

Aquisição de conhecimentos (9-60%): *“Estudar satisfaz-me. Eu acho que é um misto de curiosidade com perfeccionismo, porque sou curioso mas depois tento sempre saciar essa curiosidade de forma completa. Não deixar coisas por esclarecer.”* Aluno 9, UT 84

Auto-estima e realização pessoal (5-33%): *“Valorizar-me mais (...) gostar de conhecer as coisas (...) queria atingir todos os patamares de conhecimento que eu pretendo”* Aluno 8, UT 31

Preparação para o futuro académico/profissional (7-46,6%): *“ (...) tenho objectivos definidos, sempre quis ir para a faculdade, tirar um curso, ter um emprego melhor”* Aluna 7, UT 30

Utilidade prática dos conhecimentos académicos (3-20%): *“(...) vejo um propósito em estar na escola (...) e é bom saber coisas novas... depois vamos precisar delas todas”* Aluna 4, UT 21

Expectativas Futuras

Autonomia nas escolhas vocacionais

Nem todos os alunos têm o seu percurso académico ou profissional futuro definido, mas existe o sentido de responsabilidade na realização das próprias escolhas. Assim, quando questionados acerca das expectativas dos pais, a maioria dos alunos (11-73,3%) refere não existir qualquer pressão para uma escolha vocacional, considerando negativa uma possível pressão. Esta percepção dos alunos corresponde aos relatos dos pais (12-80%) esperando que os filhos tenham uma vida profissional que os satisfaça e motive.

“Eles [pais] não condicionam as minhas escolhas e eu valorizo isso. Porque sei que há pais que pressionam (...) mas que me sinto contente por não ser pressionado, sinto!” Aluno 9, UT 188

Importância do Sucesso Escolar nos Objectivos Futuros

Todos os alunos (15) e a maioria dos pais (14) consideram importante o sucesso escolar tendo como intuito principal a obtenção de um grau académico superior.

“É para tirar as melhores notas possíveis e conseguir entrar na faculdade.” Aluno 8, UT 35

Relativamente às expectativas futuras todos os alunos pretendem ingressar no ensino superior, sendo que para 6 (40%) alunos estas expectativas se prendem, igualmente, com a entrada no mundo do trabalho e para 5 (33,3%) com a realização pessoal.

“Tirar um curso que goste, estudar no estrangeiro para criar mais oportunidades e desenvolver as minhas capacidades e depois ter uma carreira (...).” Aluna 4, UT 44

Quanto aos pais, 10 participantes (60%) esperam que, no futuro, os seus filhos ingressem no ensino superior, sendo a realização pessoal a principal expectativa que têm para o futuro dos filhos.

“Ele fazer o que gosta seria um bom futuro. (...) Que se sinta feliz e bem.” Mãe 15, UT 50

Papel futuro da frequência escolar

Tanto os alunos como os pais foram questionados acerca das contribuições da escola para o futuro dos alunos. Foram mencionadas as seguintes categorias de resposta:

Aquisição de conhecimentos/ escola como espaço de aprendizagem (7 pais e alunos: 46,6%): *“Acho que é fundamental (...) a escola em termos de conhecimento científico e académico é (...) a principal base onde vamos buscar esse conhecimento tão essencial.”* Aluno 1, TU 42

Espaço de socialização (5 pais: 33,3%, 4 alunos: 26,6%): *“Eu acho que a escola tem muita importância, a nível de ele se desenvolver, com amigos, (...) o meu filho andava agarrado às minhas saias. Na escola acabou por fazer amizades.”* Mãe 1, TU 49

Formação e desenvolvimento pessoal (0 pais, 4 alunos: 26,6%): *“ (...) acho que é importante para nos tornarmos pessoas mais evoluídas, mais cultas, para nos formarmos a nível pessoal ”* Aluna 11, UT 37

Relações Parentais Positivas e Apoiantes

A maioria dos alunos (13-86,6%) percebem os seus pais como figuras significativas apoiantes e disponíveis e todos (15) referem uma relação positiva com os pais.

“Sempre me apoiaram [pais], (...) estiveram lá sempre, não me obrigam a fazer coisas, perguntam-me do que é que eu gosto, levam-me às coisas que eu gosto.” Aluno 3, TU 83

Os pais (12-80%) referem também uma relação positiva com os filhos, esforçando-se para os apoiarem sempre que necessário.

"Ele [filho] estuda até tarde. Fico acordada para ele saber que estou aqui." Mãe 8, TU 40

Ambiente e Valores Familiares

Os participantes (6 pais: 40%; 7 alunos: 46,7%) reconhecem a influência dos valores familiares no sucesso escolar, enfatizando o valor dado à escola e à educação em contexto familiar.

"Os pais têm influência... eu digo que eles não têm influencia nas notas, mas foram eles que me educaram e educaram para uma cultura de curiosidade. Dar o meu melhor" Aluno 9, TU 190

No que respeita ao ambiente familiar, os pais (8-53,3%) consideram fomentar um ambiente promotor da aprendizagem, adequado à realização das tarefas escolares. Adicionalmente, os alunos (14-93,3%) reportam ter um local de estudo adequado, referindo esforços dos pais neste sentido.

Relação Família – Escola

Nove alunos (60%) reportam envolvimento parental na escola, embora admitam que actualmente não é necessário os pais irem à escola regularmente. A maioria (12-80%) dos pais reporta envolvimento na escola, referindo-se, também, a anos lectivos anteriores.

"Agora têm [pais] menos contacto com a escola, porque também nunca tive problemas, (...) agora tenho mais responsabilidade, venho eu (...) se for preciso vêm cá." Aluna 6, TU 72

Envolvimento dos pais nas Tarefas Escolares

Alguns alunos (5-33,3%) solicitam a ajuda aos pais nas tarefas escolares, em tópicos específicos nos quais os pais têm conhecimento. Os pais reportam (9-60%) ajudar os filhos nos trabalhos da escola, sobretudo em anos anteriores, tendo como obstáculo a sua escolaridade.

"[Eu] ajudo, mas hoje em dia não posso (...) matemática é impossível, é extremamente difícil, mas ajudo-o quando ele tem que fazer trabalhos, para ver se tem erros." Mãe 8, TU 39

A monitorização das tarefas escolares é referida pelos pais (10-66,7%), mas não consideram que actualmente o façam, considerando que os filhos desempenham as tarefas de forma responsável e autónoma. Em conformidade, os alunos (11-73,3%) sentem que os pais já não monitorizam as suas tarefas, por lhes terem previamente criando a responsabilidade de as realizarem correctamente.

“No início não fazemos os trabalhos de casa por iniciativa própria e desde de pequeno começaram a criar esses valores em mim para depois eu desenvolver por vontade própria. Agora não preciso.” Aluno 8, TU 87

Relação positiva com os professores

Todos os participantes referem uma relação positiva com os professores, que se mantém, na maioria dos casos, constante ao longo do percurso escolar, referindo características dos professores que consideram optimizadoras da realização escolar, que apresentamos de seguida.

Relação pessoal de proximidade (13 pais: 86,7%, 14 alunos: 93,3%): *“[A professora] tinha uma relação muito boa com eles [alunos], muita proximidade e empatia (...) consegue que eles tenham melhores resultados (...) quando existe também a dimensão pessoal.”* Pai 14, TU 42

Disponibilidade para apoio educativo (9 pais: 60%, 13 alunos: 86,7%): *“Elas [professoras] sempre me apoiaram e incentivaram a estudar e ajudaram-me quando precisei.”* Aluna 11, TU 80

Competências Pedagógicas (10 pais: 66,7%, 12 alunos: 80%): *“Ela [professora] explica tudo e nós conseguimos escrever sem olhar para o quadro. Vai falando de forma muito clara com um encadeamento lógico muito correcto. (...) É das coisas mais importantes no professor, saber articular ideias e encadear o discurso.”* Aluno 9, TU 41

Conhecimento relativamente aos assuntos leccionados (10 alunos: 66,7%): *“Eu acho que os professores têm que saber provar as coisas! Se eu questiono... eles tem que provar as coisas por A mais B! Isso é importante.”* Aluno 14, TU 55

Motivar/encorajar os alunos para o sucesso (8 pais: 53,3% e 15 alunos: 100%): *“Que os consiga motivar...motivar os alunos (...). E ele [professor] motivou-os mesmo para aquilo [disciplina]”* Pai 4, TU 36

Motivação do professor para ensinar (9 pais: 60%, 10 alunos: 66,7%): *“Nota-se que gosta [professora] imenso do que faz e arranja maneiras diferentes de dar matéria”* Aluno 15, TU 63

Clima de aprendizagem estruturado e promotor da aprendizagem (6 pais: 40% e 12 alunos: 80%): *“[Professor] tem que nos por à vontade e inculcar regras para sabermos quando ele está mais disposto para descontraír, mas estarmos atentos na altura em que dá matéria.”* Aluna 2, TU 74

Relações negativas com os professores

Alguns alunos (7-46,7%) referem relações negativas pontuais com os professores, no entanto não as consideraram influentes na realização. Esta valên-

cia negativa é justificada por características pessoais do docente, similarmemente referidas pelos pais, como: incompetência (4 alunos e 4 pais: 26,7%), desvalorização do aluno (4 alunos: 26,7% e 3 pais: 20%) incapacidade de comunicação (3 alunos: 20%) e incapacidade para motivar o aluno (3 alunos: 20% e 2 pais: 13,3%).

“A maioria dos professores marcou-me pela positiva. E tive professores que me marcaram pela negativa (...) pela incompetência, pela maneira como me desvalorizaram, como davam a aula, só dá vontade de não voltar a olhar para aquilo.” Aluno 1, TU 78

Relações positivas com os pares

A maioria dos alunos (11-73,3%) percepciona relações positivas com os pares, fundamentais no contexto escolar. No entanto, observamos mais relatos de pais (13-86,6%) enfatizando a relação positiva com os pares, vista por ambos como uma base de um bom ambiente escolar.

“Eu acho que cada escola foi importante (...) porque também estavam lá os meus amigos sempre apoiam mais, se fosse para uma escola em que estivesse sozinha...” Aluna 7, TU 66

Apoio Educativo dos Pares

Os alunos (10-66,6%) recorrem com frequência aos pares ajudando-se, mutuamente, nas tarefas escolares. Os pais (9-60%) partilham esta percepção, relatando a importância do apoio educativo dos pares, sobretudo, quando sentem que não têm conhecimentos para ajudar os filhos.

Discussão

Este estudo contribui sobretudo para evidenciar como a família, os professores e os pares podem influenciar nos resultados escolares dos alunos e em características individuais subjacentes.

A importância da escola para os participantes reside, não só na aquisição de conhecimentos, mas também na socialização, vista como um espaço de formação e desenvolvimento pessoal, com uma influência que se estende além dos conteúdos académicos. Todos os alunos têm como objectivo principal o ingresso no ensino superior e identificaram objectivos profissionais futuros visando a sua realização pessoal. Por sua vez, os pais reportam altas expectativas quanto ao nível educacional dos filhos, no entanto, a ênfase é colocada na autonomia do aluno para realizar as próprias escolhas. Os pais parecem

transmitir este tipo de *empowerment*, responsabilizando os filhos em relação às suas escolhas futuras. Adicionalmente, os pais referem a autonomia dada aos filhos em diversos contextos como preponderante para a realização académica, sendo a base de aprendizagem para uma autonomia em contextos extra-famíliares. A responsabilidade foi uma das categorias mais referida pelos pais como promotora do sucesso escolar e associada ao cumprimento das tarefas escolares, considerada como fruto da autonomia dada aos filhos. As narrativas dos pais e dos alunos reforçam os efeitos positivos do estilo parental democrático/autoritativo caracterizado por níveis altos de segurança emocional e autonomia (e.g., Steinberg, 2001).

Segundo a literatura (Jacobs e Harvey, 2005), altas expectativas parentais relativamente ao futuro dos filhos, funcionam como encorajamento para os alunos criarem os seus próprios objectivos e persistirem neles. Os alunos parecem ganhar esta autonomia progressivamente, o que é reforçado pelo decréscimo da participação parental na escola, referida pelos pais e pelos alunos.

A capacidade de comunicação e colaboração entre a escola e a família exerce uma influência positiva na criação de um contexto seguro para a aprendizagem e desenvolvimento (Costa e Matos, 2006). Os participantes referem este factor como preponderante para a realização académica, sendo uma colaboração produtiva entre estes contextos, benéfica para a educação e desenvolvimento do aluno. Assim, este mesossistema tem maior potencial desenvolvimental se as exigências feitas ao aluno nos dois contextos, escola e família, forem compatíveis (Bronfenbrenner, 1989). Assim, o facto de os pais se envolverem nas tarefas dos filhos, enfatiza o seu valor, funcionando como reforço e consequentemente, como articulação entre objectivos destes dois microssistemas.

Relativamente à escolaridade dos pais a literatura revela, consistentemente, que níveis educacionais elevados podem promover a realização académica nos filhos (Minke e Anderson, 2005). Em discordância, apenas um terço dos pais participantes têm formação superior e um terço está abaixo do 9º ano, no entanto, os pais enfatizam o valor da escola e da educação. Com efeito, este facto parece reforçar que a dimensão afectiva é mais importante e mesmo quando os pais não têm conhecimentos para ajudar os filhos nas tarefas escolares, estes facilmente se autonomizam recorrendo a outras fontes como pares e professores. Por outro lado, tanto os pais como os alunos reportam apoio instrumental e emocional.

Neste estudo observamos que foram, maioritariamente, referidos objectivos de mestria, estando os alunos orientados para o desenvolvimento de

competências ou melhoria dos resultados em função de metas estabelecidos pelo próprio. Assim, os objectivos de mestria promovem motivações intrínsecas ao fomentarem percepções de desafio, encorajam o envolvimento na tarefa, gerando satisfação e autodeterminação. Alunos orientados para estes objectivos focalizam-se na aprendizagem, na mestria e no esforço (Yeung e McInerney, 2005, Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Piende e Rosário, 2007). Os objectivos de mestria e a motivação intrínseca surgem, consistentemente, relacionados sendo esta motivação manifestada pela satisfação na realização de actividades, como aprender para adquirir conhecimento e estes objectivos relacionados com motivações individuais (Rosário, 2005).

Apesar dos pais e alunos se referirem sobretudo a características pessoais inerentes à realização académica, o apoio familiar é largamente mencionado. As relações parentais são percebidas como fonte de encorajamento, positivas, apoiantes e promotoras de um ambiente familiar calmo. Adicionalmente, os participantes reconhecem a influência dos valores familiares na realização, enfatizando a importância atribuída pela familiar à escola e à educação (Marzano, 2005).

Os professores surgem como fonte de apoio emocional e educativo complementar à família, sendo que pais e alunos enfatizam esta dimensão e relatam uma relação positiva com os professores. Adicionalmente, os pais confirmam esta procura, reconhecendo o papel afectivo que o professor pode assumir, encorajando os filhos a estabelecerem relações positivas com eles. Outras características mais relacionadas com competências pedagógicas e motivações pessoais dos professores são referidas, embora com menos frequência, pelos pais e pelos alunos, exceptuando-se o conhecimento, característica dos professores apenas referida pelos alunos. Vários alunos referiram relações negativas pontuais com alguns professores ao longo do percurso escolar, mas estas não parecem afectar a sua satisfação dos alunos nem dos pais, relativamente, aos professores, pois as relações positivas prevalecem. Quando o aluno percebe apoio dos professores verifica-se uma melhoria dos resultados escolares sendo esta percepção, directamente, influenciada pelo apoio emocional e educativo percebido dos pais. A percepção da família como base segura, permite que o aluno procure apoio noutras figuras significativas, exteriores à família, à medida que a sua autonomia cresce (Sochet *et al.*, 2007). O grupo de pares assume um papel relevante na vida do aluno, durante a adolescência. Os alunos entrevistados identificaram os pares, também alunos de sucesso, como uma fonte de apoio para a sua realização académica para além do seu apoio social.

Apesar de a adolescência ser uma etapa desafiante e transicional, envolvendo inúmeras mudanças de grande complexidade no processo de construção da identidade e autonomia, a ideia do adolescente pouco ajustado e socialmente desintegrado tem vindo a ser afastada. Os alunos de sucesso envolvem-se na escola através dos pares e dos professores junto de quem procuram apoio. Atendendo a estes resultados, consideramos que existem algumas medidas úteis que poderão ser implementadas pelas famílias e escolas como potenciadoras do sucesso escolar.

Conclusão

Os pais devem monitorizar os filhos e colocar limites razoáveis às suas actividades fora da escola para um desenvolvimento seguro dos filhos. A necessidade da imposição de limites por parte dos pais é reconhecida pelos adolescentes como positiva, ainda que estes não devam ser demasiado restritivos, permitindo uma exploração adequada da sua identidade e novos relacionamentos sociais.

A disponibilidade para conversar com os filhos também se demonstrou importante, não só acerca das suas aspirações e interesses profissionais, mas também acerca das suas relações na escola, encorajando o adolescente ao desenvolvimento de vinculações seguras e à procura de apoio. Esta disponibilidade e monitorização passam também pelas actividades quotidianas, devendo os pais assegurar-se que o adolescente cumpre as suas tarefas e simultaneamente tem actividades de lazer, mas sobretudo ter desenvolvido estas rotinas numa idade escolar mais precoce.

É ainda importante encorajar a autonomia e responsabilização do adolescente na tomada de decisões futuras académicas e profissionais, sem no entanto, impor uma carreira. O encorajamento à autonomia não pode ser confundido com permissividade, requerendo a autonomia altos níveis de estrutura familiar e apoio parental. Como já referimos, o apoio a elevadas aspirações académicas deve ser dado através de encorajamentos a um elevado rendimento académico, que será a fundação de altas expectativas educacionais e profissionais e, juntamente, preparará o adolescente para novos desafios do ensino superior. Em suma, a educação recebida na escola não colmata a que deve ser recebida em casa, sendo antes precisamente a relação com os pais que parece motivar a vivência escolar do aluno. Julgamos que com estes elementos as famílias experienciarão mais facilmente a adolescência como uma etapa de crescimento e realização e não como um período conflituoso.

O ensino secundário não deve ser percebido apenas como uma ligação entre o ensino básico e superior, e a escola deve ter um papel interventivo na promoção de escolhas futuras, evidenciando-se a sua utilidade no seguimento de uma carreira académica ou profissional. Este papel poderá ser assumido pelos professores, que poderão complementar as matérias com exemplos práticos de ligação à vida profissional, mas também pelos Serviços de Orientação Vocacional das escolas.

A escola também é percebida como apazível, em parte devido à relação com os pares, considerados como parte integrante e indissociável deste contexto. Neste sentido, desde o ensino básico, é essencial fomentar o desenvolvimento de competências sociais, como a colaboração e ajuda ao próximo, e de estratégias de *coping* adequadas como a persistência. Ainda assim, podem ser desenvolvidas iniciativas, mesmo no ensino secundário, que fomentem a continuidade de uma atmosfera de respeito por si mesmo e pelo outro, ao nível por exemplo da Área Projecto, para promover relações harmoniosas na escola.

Referências

- Alomar, B. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social Behaviour and Personality*, 34(8), 907-922.
- Altermatt, E. e Pomerantz, E. (2003). The development of competence-related and motivational beliefs: An investigation of similarity and influence among friends. *Journal of Educational Psychology*, 95, 111-123.
- Al-Yagon, M. e Mikulincer, M. (2006). Children's appraisal of teacher as a secure base and their socio-emotional and academic adjustment in middle childhood. *Research in Education*, 75, 1-18.
- Bowen, G., Woolley M., Richman, J. e Bowen, N. (2001). Brief Intervention in Schools: The School Success Profile. *Social Workers' Desk Reference*, 1(1), 43 – 54.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (2001). *The bioecological theory of human development*. In U. Bronfenbrenner (Ed.) (2004). Making human beings human. Bioecological perspectives on human development, pp. 3-15. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Chen, J. (2008). Relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International*, 29, 183-198.
- Costa, M. e Matos, P.M. (2006). *Abordagem Sistémica do Conflito*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Porto: Edições Asa
- Desland, R., Potvin, P. e Leclerc, D. (2000). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 32 (4), 208 – 217.
- Dimmit, C. (2003). Transforming school counselling practice through collaboration and the use of data: a study of academic failure in high school. *Professional School Counselling*, 6, 340-350.
- Doherty, N. e Feeney, J. (2004). The composition of attachment networks throughout adult years. *Personal Relationships*, 11, 469 – 488.
- Fisher, K. (2000). Schooling issues digest. Building better outcomes: the impact of school infrastructure on student outcomes and behaviour (Canberra Department of Education, Training and Youth Affairs).
- Flook L, Repetti R., Ullman, J. (2005). Classroom social experiences as predictors of academic performance. *Developmental Psychology*, 41, 319-327.
- Furrer, C., e Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Gest, S., Rulison, K., Davidson A. e Welsh, J. (2008). A reputation for success (or failure): The association of peer academic reputations with academic self-concept, effort, and performance across the upper elementary grades. *Developmental Psychology*, 44 (3), 625–636.
- Hill, N. e Craft, S. (2003). Parent involvement and school performance: mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74-83.

- Hoover-Dempsey, K., Battiato, A., Walker, J., Reed, R., DeJong, J. e Jones, K. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36 (5), 195 – 209.
- Hughes, J., Luo, W., Kwok, O. e Loyd, L. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, 1-14.
- Jacobs, N. e Harvey, D. (2005). Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students. *Educational Studies*, 31(4), 431-448.
- Klem, A. e Connell, J. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74 (7), 262 – 273.
- Korkmaz, I. (2007). Teachers' opinions about the responsibilities of parents, schools, and teachers in enhancing student learning. *Education*, 127 (3), 389 – 399.
- Marzano, R. (2005) *Como organizar as escolas para o sucesso educativo: da investigação à prática*. Porto: Edições Asa
- Minke, K. e Anderson, K. (2005). Family – school collaboration and positive behaviour support. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, 7 (3), 181 – 185.
- Pianta, R.C. e La Paro, K.M. (2003). Improving school success. *Educational leadership*, 60, 24-29.
- Powers, J., Bowen, G. e Rose, R. (2005). Using survey results to identify intervention targets for promoting school success: Links to evidence-based practice. *Children & Schools*, 27, 177-187.
- Rosário, P. (2005). Motivação e aprendizagem: uma rota de Leitura. Em M.C. Taveira (Coord.). *Psicologia Escolar: Uma proposta científico-pedagógica*, pp. 23-60. Coimbra: Quarteto.
- Shochet, I., Smyth, T. e Homel, R. (2007). The impact of parental attachment on adolescent perception of the school environment and school connectedness. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 28 (2), 109-118.
- Spera, C. (2005). A review of relationship among parenting practices, parenting styles, and Adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17 (2), 125 – 146.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent – adolescent relations in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence* 11 (1), 1–19.
- Valle, A., Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J., González-Pianda, J. e Rosário, P. (2007). Metas académicas y rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1), 181-192.
- Yeung, A. S. e McInerney, D. M. (2005). Students' school motivation and aspirations over high school years. *Educational Psychology*, 25 (5), 537-554.

RELATIONSHIP DYNAMICS AND ACADEMIC ACHIEVEMENT IN HIGH-SCHOOL: PARENTS AND STUDENTS' NARRATIVES

Tânia Gouveia
Mariana Martins
Ema Loja
Emília Costa

Faculty of Psychology and Educational Sciences, Porto University

Abstract: Recent literature on students' academic achievement has stressed the importance of affective and relationship factors, in school and family contexts. This study focuses on the psychological context in which factors underlying school success operates, considering that the quality of the student's significant relationships, throughout life, have significant influence on school experiences and success. Our main goal was to explore the personal narratives of high-achievers and their parents about the underlying factors that might influence school success. Participants are 15 high achievers from the 12th grade, included in larger national representative sample of 23 schools from a previous quantitative study. Data was collected using two semi-structure interviews (parent's and student's version) focused on the role of significant relationships with parents, peers and teachers, but also on parental and students expectations. Results highlight the variety of ways that families, teachers and peers can exert influence of student motivation and adaptation in school, but also in student's achievement.

KEY-WORDS: *Academic achievement; bio-ecological perspective; personal narratives; affective relationships*

AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Isabel Simões Dias

Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Resumo

Este estudo apresenta uma proposta de avaliação de competências em Educação de Infância. Dá a conhecer o processo de construção do “Questionário de Competências pessoais e profissionais em Educação de infância” (QCppei) e os resultados da sua aplicação a estudantes e profissionais de Educação de Infância.

Para a construção da estrutura final do QCppei recorreu-se ao método da reflexão falada com 44 estudantes do Ensino Superior. Posteriormente o questionário foi administrado a 235 sujeitos, dos quais 149 eram estudantes do Ensino Superior (63.4%) e 86 eram Educadores de Infância (36.6%), com idades compreendidas entre os 19 e os 57 anos ($M=28.19$; $DP=9.422$).

Os resultados revelam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos na dimensão acção educativa. Os dados obtidos permitem-nos reflectir sobre a formação em Educação e o desenvolvimento de competências.

PALAVRAS-CHAVE: *Avaliação de competências; Educação de Infância; Ensino Superior.*

Introdução

Estudar formas de promoção de competências, sejam elas pessoais, sociais, transversais ou específicas, tem sido um foco de interesse de diversos investigadores no âmbito da formação de professores (Pereira e Francisco, 2004; Dias, 2008). O jovem adulto, enquanto estudante do Ensino Superior, encontra-se num estágio de pleno desenvolvimento das suas competências, de activação das suas potencialidades e de optimização das suas características.

Os estudantes, no Ensino Superior, são confrontados com tarefas diversificadas e de complexidade crescente em diversas esferas de actuação (pessoal, social, académica, vocacional). Este é um período de transição, de investimentos pessoais, sociais, vocacionais, afectivos, sexuais, onde há exploração, procura, descoberta, vivência de novas experiências que irão proporcionar ajust-

tamentos na personalidade e na vida dos estudantes (Astin, 1993; Pascarella e Terenzini, 1998; Tinto, 1993). Das experiências que o estudante vai acumulando dependerá, o seu ajustamento pessoal e profissional. Apostar no desenvolvimento de competências do estudante é, pois, uma tarefa de primordial importância do e para o Ensino Superior.

O desenvolvimento de competências por parte do estudante do Ensino Superior vai ocorrendo na Escola, em interacção com pares e outros intervenientes educativos. Com os outros, o estudante tem oportunidade de ensaiar experiências formativas que reflectem a concepção social em que está inserido, aprendendo a reflectir sobre si e sobre o mundo, a resolver situações, a encontrar-se enquanto futuro profissional que deseja integrar-se na actual sociedade em constante mutação (González e Wagennar, 2003; Rychen e Tiana, 2005).

A formação em Educação, multifacetada e multidisciplinar, suportada numa base sólida de conhecimentos gerais e transponíveis, procura preparar os futuros docentes para a diversidade cultural, para a pluralidade, numa perspectiva de escola democrática. É um processo contínuo de construção e de co-construção de competências que solicita a participação, o envolvimento pessoal nas tarefas formativas de discentes e docentes, o empenhamento em querer saber e em querer agir com eficiência (Comellas, 2000; Cruz, 2001; Elliot e Dweck, 2005).

Associada à promoção de competências no âmbito da formação de professores, surge a questão da sua avaliação. Que competências avaliar? Como avaliar competências?

Tendo por base estas questões, o presente estudo apresenta uma proposta de avaliação de competências em Educação de Infância. Pretende dar a conhecer o processo de construção (estudo preliminar descritivo) do “Questionário de Competências pessoais e profissionais em Educação de infância” (QCpPEi) e os resultados da sua aplicação a estudantes e profissionais de Educação de Infância.

Instrumento de avaliação: estudo piloto

Procurando responder à questão da avaliação de competências no âmbito da formação de professores, propusemo-nos construir um instrumento que avaliasse competências em Educação. Para dar resposta a este desafio, importava que o questionário não tivesse um número de itens muito elevado (de forma a promover a adesão de participantes), que contemplasse a dimensão

pessoal e profissional, que não oferecesse dificuldades ao nível da interpretação dos itens e que fosse adequado em termos sócio-culturais ao grupo-alvo. Como primeiro passo, recorremos a informação teórica no âmbito das competências em educação, consultando bibliografia sobre o conceito de competência (Roldão, 2003; Le Boterf, 2003) e analisando a legislação existente sobre o desempenho profissional em Educação (Decreto-Lei n.º 240/2001 e 241/2001, de 30 de Agosto). Realizámos também algumas pesquisas sobre o processo de construção de um questionário (Hill e Hill, 2000; Fortin, 2000), perscrutando especialistas na área da Educação e de metodologia da investigação científica.

Construída uma primeira versão do questionário, denominámo-lo por “Questionário de Competências pessoais e profissionais em Educação de infância” (QCppei) e caracterizámo-lo como um questionário de auto-resposta (Dias e Pereira, 2005). Recorrendo ao método da reflexão falada (*thinking aloud*), efectuámos um estudo piloto para aferir o conteúdo dos itens propostos e a estrutura do questionário.

De acordo com Meuris (1968), Goldman (1971) e Almeida e Freire (2007), o método da reflexão falada permite apreciar o conteúdo e a forma dos itens (nomeadamente a sua clareza, compreensibilidade e adequação aos objectivos da prova) num instrumento de medida, apresentando como principais vantagens a avaliação: (1) de ambiguidades no conteúdo e no formato dos itens; (2) dos processos cognitivos e outros usados nas respostas e sua adequação face aos objectivos do questionário; (3) da eficácia das possibilidades de resposta; (4) dos aspectos peculiares e dificuldades acrescidas dos itens; (5) de itens mal construídos; (6) da suficiência das instruções dadas no início; (7) de atitudes gerais face aos itens; (8) da estimativa da dificuldade dos itens e (9) do tempo médio para a sua realização.

Como principais desvantagens os mesmos autores referem: (1) a capacidade limitada de registo ou interferência de meios mecânicos; (2) a capacidade de verbalização do sujeito (fluência, riqueza de vocabulário); (3) a dificuldade de expressão e de acompanhamento do processo de resposta; (4) a capacidade metacognitiva e auto-reflexiva do sujeito; (5) a informação essencialmente qualitativa; (6) a passagem de pequeno grupo para a população.

Os indicadores/dimensões de competência incluídos no questionário foram, desta forma, objecto de análise por 44 estudantes do sexo feminino do 2.º ano do curso de Educação de Infância do Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais no dia 24 de Fevereiro de 2005. Estes sujeitos testaram a compreensão e a adequação dos itens, a clareza das instruções e da escala de resposta.

Este estudo obedeceu a duas categorias de observação: comportamentos verbais e comportamentos não verbais. Relativamente aos comportamentos verbais registaram-se aspectos relacionados com: (1) dúvidas quanto à forma; (2) dúvidas quanto ao conteúdo dos itens e (3) sugestões de reformulação dos itens.

Quanto aos comportamentos não verbais, obtiveram-se dados relativos a: (1) expressão facial de concordância; (2) expressão de satisfação pessoal quanto à participação e âmbito de estudo; (3) tempo de aplicação do instrumento; (4) tempo de reflexão falada e (5) disposição dos estudantes durante a reflexão.

Os resultados desta reflexão falada (que durou cerca de 20 minutos) revelaram um tempo de aplicação do questionário de cerca de 10 minutos. Ao longo do período de discussão/partilha, os sujeitos foram manifestando a sua satisfação por participarem num estudo específico da sua área profissional, envolvendo-se na tarefa, escutando os pares e expressando facialmente concordância com as ideias apresentadas.

No que diz respeito ao entendimento da forma e do conteúdo do questionário, este grupo de estudantes sugeriu:

- Colocar na mesma linha horizontal as diferentes possibilidades de respostas (1,2,3,4,5);
- Colocar as iniciais de cada possibilidade de resposta em vez do número no cimo das colunas (1=Discordo Totalmente; 2=Discordo; 3=Nem Concordo Nem Discordo; 4=Concordo; 5=Concordo Totalmente);
- Na questão 3 ("Acredito que sou capaz de vir a ser uma ótima educadora de infância"): substituir ótima por boa ou competente;
- Na questão 15 ("Quando me surge um problema, seja pessoal ou profissional, peço apoio a amigos e/ou profissionais da minha área"): diferenciar o que é pessoal e profissional, isto é, desdobrar em duas questões;
- Na questão 17 ("Quando me surge um problema, seja ele pessoal ou profissional, evito pensar nele"): surgiu a dificuldade em identificar os interlocutores do problema (o sujeito e seus amigos ou entre os seus amigos?);
- Na questão 21 ("Para observar a criança em contexto educativo tenho que recorrer aos cinco sentidos"): a sugestão de reformulação surge no sentido da construção da afirmação sem a identificação dos cinco sentidos – "Para observar a criança em contexto educativo tenho que recorrer a vários sentidos";

- Na então questão 25 ("Para organizar o meu trabalho devo considerar as informações que obtenho de forma informal"): foi sugerido utilizar a palavra informalmente em vez da expressão de forma informal;
- Foi ainda questionada a formulação pela negativa da então questão 19 ("Não é difícil para mim organizar um grupo de 20 crianças");
- Foi sugerido juntar os itens por áreas: pessoal versus profissional;
- A maioria dos inquiridos referiu o facto do QCpPEi retratar aspectos da sua vivência pessoal e académica.

Relativamente à parte da identificação de dados pessoais, não se levantaram dúvidas. A única sugestão foi a de colocar um traço mais nítido à frente de cada possibilidade de resposta.

Com a colaboração destes sujeitos com características semelhantes às dos futuros destinatários, tivemos a oportunidade de analisar e discutir a nossa proposta do QCpPEi, o que permitiu aperfeiçoar este instrumento, encontrando a sua estrutura final. Assim, o questionário, precedido de instruções para o seu preenchimento de forma adequada, visa, numa primeira parte, obter alguns dados biográficos, académicos e/ou profissionais que nos permitam proceder à caracterização sócio-demográfica dos sujeitos. A segunda parte é constituída por 6 itens relativos à percepção de saúde e de bem-estar académico dos sujeitos. A terceira secção é constituída por 31 itens que procuram caracterizar as competências pessoais e profissionais em Educação de Infância (percepção de aquisição de competência).

Os itens estão redigidos numa linguagem clara e na primeira pessoa de forma a atenuar a distância psicológica experimentador-sujeito e a simplificar o seu preenchimento (Domingos, 2003). Foram distribuídos aleatoriamente ao longo do questionário e estão formulados maioritariamente no sentido positivo (apenas o item 20 está formulado no sentido negativo).

Encontrada uma estrutura final para o QCpPEi, a etapa seguinte consistiu na sua aplicação junto de estudantes do Ensino Superior e profissionais de Educação de Infância, com o objectivo de analisar e comparar os dados destes dois grupos independentes. Os resultados esperados anteviam a existência de diferenças significativas entre os dois grupos em todas as competências avaliadas pelo QCpPEi uma vez que a formação inicial é um período no qual se procura promover o desenvolvimento de competências que têm como eixo orientador a organização, a coordenação e a gestão de situações de ensino/aprendizagem. É um *tempo de promoção de processos*, de emergência de conhecimentos profissionais e de consciencialização ética (Sumaza e Velasco, 2006).

Metodologia

Amostra

Para a realização deste estudo, os critérios de selecção e homogeneidade da amostra prenderam-se com (1) a disponibilidade para participar; (2) ser estudante do curso de Formação Inicial em Educação de Infância com frequência da disciplina de Prática Pedagógica; (3) pertencer a uma de três instituições do Ensino Superior com o curso de Formação Inicial em Educação de Infância: Leiria, Coimbra e Aveiro e (4) ser Educador de Infância em exercício.

A amostra ficou constituída por estudantes e profissionais em Educação de Infância, num total de 235 sujeitos (234 sujeitos do sexo feminino). As suas idades oscilavam entre o mínimo de 19 anos (1 sujeito) e o máximo de 57 (1 sujeito), sendo a média de idades de 28 anos ($Média=28.19$; $DP=9.422$).

Relativamente ao estado civil, esta amostra caracterizava-se por uma predominância de sujeitos solteiros (66.8% do total da amostra). Apenas 26% dos sujeitos do total da amostra eram casados e 6.8% eram divorciados.

Ao analisar os dados da distribuição da amostra por condição estudante/profissional de Educação de Infância, verificamos que 149 eram estudantes do Ensino Superior (63.4%) e 86 profissionais de Educação de Infância (36.6%).

Dos 149 estudantes do Ensino Superior (63.4%), 58 eram estudantes do Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação (24.7%), 75 do Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação (31.9%) e 16 da Universidade de Aveiro (6.8%).

A maioria dos sujeitos de investigação (180) era oriunda do Centro de Portugal (76.6%), havendo 16 sujeitos (6.8%) do Norte de Portugal, 6 do Sul (2.6%) e 6 das ilhas Madeira e dos Açores (2.6%). De referir que 4.7% do total dos sujeitos da amostra eram naturais de França (11 sujeitos), 2.6% dos países africanos de língua portuguesa (6 sujeitos), 0.4% do Brasil (1 sujeito), da Venezuela (1 sujeito) e da Holanda (1 sujeito). Apenas 7 sujeitos (3%) não responderam a esta questão.

De forma a recolher dados sobre a origem social e cultural dos sujeitos em estudo, foi solicitada a referência à profissão do pai e da mãe. As profissões foram identificadas e agrupadas de acordo com a Classificação Nacional de Profissões (versão 1994), tendo-se apenas acrescentado o item *Outros (desempregado/a, reformado/a e/ou doméstica)* pelo facto de se ter encontrado uma percentagem elevada de inquiridos com pais em tais situações.

Relativamente à situação profissional dos pais dos sujeitos da amostra, identificaram-se os seguintes resultados: operários (20.9%), serviços (18.3%), técnicos (7.2%), operadores de máquinas (6.4%), agricultura/pesca (5.1%), pessoal administrativo (4.7%), especialistas (3.4 %), trabalho não qualificado (1.3%).

Do total da amostra, 22.6% dos pais encontrava-se numa situação de reforma e/ou no desemprego. De referir ainda que 10.2% da amostra não respondeu a esta questão.

Por sua vez, as mães eram predominantemente domésticas, desempregadas e/ou reformadas (45.5% do total da amostra). A restante percentagem distribuiu-se da seguinte forma: serviços (16.6%), operárias (8.9%), pessoal administrativo (7.7%), técnicas (6.8%), trabalho não qualificado (3.8%), especialistas (2.1%), agricultura/pesca (0.9%) e operadoras de máquinas (0.4%). Dezassete sujeitos não responderam, numa percentagem de 7.2 %.

Instrumento

O instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo foi o “Questionário de Competências pessoais e profissionais em Educação de infância” (QCppei), cujos procedimentos de construção e estrutura apresentámos previamente.

O QCppei é um questionário em formato tipo *Likert*, numa escala de 5 pontos (1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Nem concordo nem discordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente), de forma a proporcionar aos sujeitos uma situação de escolha confortável e pouco cansativa. Como defende Serra (1994), uma escala de tipo *Likert* tem um apelo mais intuitivo do que qualquer outro modelo de escalas.

O QCppei é constituído por três partes distintas, sendo a terceira parte aquela que avalia a percepção de aquisição de competências. Esta última parte contém 31 itens distribuídos desigualmente por dois conceitos: competências pessoais e profissionais no âmbito da Educação de Infância.

Procedimento

A aplicação do “Questionário de Competências pessoais e profissionais em Educação de infância” (QCppei) foi precedida de contactos formais e informais com as respectivas escolas de origem dos estudantes do Ensino Superior e com Educadores de Infância em exercício de funções. Na sua administração contou-se com o apoio de docentes do Curso de Formação Inicial em Educação de Infância do Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de

Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação e Universidade de Aveiro – Departamento de Ciências da Educação.

Aquando da aplicação do questionário forneceram-se algumas informações, sensibilizando os participantes para o seu preenchimento de forma autêntica. Após a explicitação dos objectivos do questionário e da necessidade de estudos nacionais nesta área, deixou-se total liberdade para que aceitassem ou não responder ao questionário. Explicou-se, também, que as respostas eram anónimas e confidenciais, sendo apenas necessário preencher alguns elementos de caracterização individual por razões do estudo. Este processo de administração do questionário decorreu entre Março e Junho de 2005.

Resultados e discussão

A fidelidade do QCpPEi foi avaliada através do estudo de consistência interna, com o cálculo do coeficiente de correlação item/total da escala e do coeficiente *alpha* de Cronbach. Todas as análises estatísticas foram realizadas com recurso ao programa estatístico *Social Package for Social Sciences* (SPSS).

Da análise da fidelidade do instrumento com 31 itens, obtivemos um coeficiente de *alpha* de Cronbach = .74. Este valor de *alpha* levou-nos a excluir os itens 8 e 17, uma vez que se apresentavam com um valor considerado fraco em termos do *alpha* e da correlação item/total, fazendo baixar o *alpha* do questionário total (Dias e Pereira, 2008). Assim, o valor do índice *alpha* Cronbach para a escala com 29 itens foi de .82, valor considerado muito satisfatório (Cronbach, 1984).

Depois de efectuado o levantamento dos dados de tendência central e correlação item/total da escala, submetemos o QCpPEi a uma validação factorial com recurso à análise das componentes principais (ACP) seguida de rotação ortogonal do tipo Varimax (com normalização de Kaiser) para valores próprios (eigenvalues) iguais ou superiores a 1.

Obteve-se uma solução de 3 factores que, no conjunto, explicam 30.977% da variância dos resultados.

Os pesos de cada item nos factores indicam-se no Quadro I.

Quadro 1: *Matriz factorial do QCpPEi*

(*Extracção de componentes principais seguida de rotação Varimax para 3 Factores com eigenvalues iguais ou superiores a 1*)

Item	Factor1	Factor2	Factor3
10	.669		
9	.641		
7	.613		
6	.587		
21	.545		
20	.528		
2	.482		
19	.457		
28	.417		
1	.384		
3	.382		
25		.704	
24		.666	
23		.600	
27		.545	
26		.526	
22		.432	
30		.408	
13			.710
12			.666
15			.603
29			.536
16			.452
14			.442
5			.374
Eigenvalues	5.295	2.490	1.818
% Variância	17.082	8.031	5.864
Variância explicada	11.550	21.274	30.977

A média, o desvio-padrão e a consistência interna de cada factor (coeficientes *alpha* de Cronbach) são apresentados no Quadro II.

Após o estudo factorial da escala, o coeficiente de *alpha* de Cronbach do total do questionário (29 itens) é muito satisfatório (*alpha*=.82; Média=103; DP=7.82).

Quadro 2: Média, desvio-padrão e consistência interna dos 3 Factores

N.º	Descrição do factor	Média	DP	Alpha
1	Auto-conhecimento e desenvolvimento do <i>self</i> (11 itens)	43.3	4.54	.774
2	Acção educativa (7 itens)	29.97	2.84	.702
3	Relações interpessoais (7 itens)	29.91	2.79	.677

Os valores de *alpha* das três dimensões (auto-conhecimento e desenvolvimento do *self*, acção educativa e relações interpessoais) apresentam-se muito satisfatórios e de acordo com os pressupostos teóricos relativos às competências exigidas ao Educador de Infância (Cró, 1998; Cardona, 2006; Dias, 2008).

De seguida apresentam-se os resultados obtidos pela comparação dos dados entre os dois grupos em estudo, estudantes e profissionais de Educação de Infância no que respeita à percepção de aquisição de competências (terceira parte do questionário). Os dados foram analisados de acordo com os três factores identificados como integrando o QCppEi (auto-conhecimento e desenvolvimento do *self*, acção educativa e relações interpessoais), revelando-se adequados e consistentes com o preconizado na legislação vigente sobre o desempenho profissional em Educação (Dias, 2008).

Em função destes factores realizámos o estudo da estatística descritiva, no que diz respeito à média, mediana, desvio padrão e análise da normalidade da distribuição (Quadro III).

Quadro 3: Valores da estatística descritiva relativos à percepção de aquisição de competências (QCppEi)

		F1	F2	F3	Total QCppEi
N	Válidos	228	219	233	213
	Omissos	7	16	2	22
Média		43.32	29.96	29.90	103
Mediana		43	30	30	103
Desvio Padrão		4.54	2.84	2.79	7.82
Assimetria		-0.36	-1.011	-.328	-.179
Curtose		.002	4.699	.017	.313
Mínimo		30	13	20	76
Máximo		55	35	35	121
Percentil	25	41	28	28	98
	75	47	32	32	108

A leitura dos dados estatísticos mostra-nos que para os factores 1 e 3 e para o total do questionário a distribuição é normal em termos de simetria e curtose.

Face a estes dados procurámos saber se existiriam diferenças estatisticamente significativas entre estudantes do Ensino Superior e profissionais de Educação de Infância relativamente aos factores em estudo e ao total do questionário. Assim, comparámos os dois grupos enquanto amostras independentes (Quadro IV)

Quadro 4: Valores da mediana e do teste Mann-Whitney em função do grupo de pertença (estudantes vs profissionais) no que respeita aos 3 Factores e ao total do QCppEi

Factores	Grupo	N	Mediana	U	p
1	Estudantes EI	146	43	5402	.221
	Profissionais EI	82			
2	Estudantes EI	147	30	4182	.011
	Profissionais EI	72			
3	Estudantes EI	148	30	6275	.976
	Profissionais EI	85			
Total QCppEi	Estudantes EI	145	103	4681	.553
	Profissionais EI	68			

Uma primeira leitura dos dados do Quadro IV revela uma desproporção do tamanho das duas amostras em estudo, pelo que os resultados deverão ser equacionados com as devidas precauções.

Através da análise comparativa entre os dois grupos em estudo (estudantes vs profissionais de Educação de Infância), a hipótese da existência de diferenças significativas entre eles em todas as dimensões avaliadas pelo QCppEi desvanece-se uma vez que os dados revelam que apenas se verificam diferenças estatisticamente significativas entre estes dois grupos no Factor 2: *acção educativa* ($p = .011$).

Estas diferenças poder-se-ão justificar pela experiência profissional dos sujeitos do último grupo e pelo factor tempo. Como defende Bronfenbrenner (1987) e Portugal (1992, 1994), o factor tempo é um factor fundamental para o desenvolvimento de competências.

Gerir um grupo de crianças exige saberes sobre as crianças e como aprendem, compreender na acção os seus interesses e necessidades, saber eleger estratégias promotoras de desenvolvimento e aprendizagem. A conquista da autonomia para organizar o próprio trabalho exige, desta forma, tempo (Libório, Abrantes, Miguéis, Azevedo e Martins, 2005; Formosinho, 2002).

Nos outros Factores (1 e 3) e no total do QCppei não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos em estudo. Considerando que a actividade docente implica ter como eixo de referência a aprendizagem e/ou a transformação dos sujeitos aprendentes, exigência que se vai desenvolvendo com o exercício da profissão (Paquay, Perrenoud, Atlet e Charlier, 2001), esperávamos encontrar diferenças entre estes dois grupos também nestes factores.

Estes resultados levam-nos a inferir que o processo formativo, enquanto processo de construção e co-construção de competências, terá desenvolvido nos estudantes deste estudo capacidades individuais e sociais que lhe permitiram avaliar competências pessoais e profissionais de uma forma semelhante aos dos seus futuros colegas.

Estes dados revelam que o período de Formação Inicial se pode constituir como uma ocasião privilegiada para os sujeitos se distanciarem relativamente aos seus saberes, para aprenderem a construir um novo *corpus* de conhecimentos, para reflectirem sobre o que fazer para continuar a aprender (Le Botterf, 2003). Será um período privilegiado de desenvolvimento de competências essenciais ao ajustamento profissional.

Para a auto-regulação do processo de ensino/aprendizagem, a avaliação de competências relacionadas com a acção educativa (planificação, observação/avaliação, comunicação/interacção e/ou gestão do grupo de crianças e do tempo) e com o desenvolvimento do *self* é de capital importância. A proposta de avaliação apresentada recai na utilização de um instrumento de medida de auto-resposta, o qual se revelou de fácil administração.

Conclusão

Através de um instrumento de recolha de dados adequado é possível avaliar competências no âmbito da Educação. O “Questionário de Competências pessoais e profissionais em Educação de infância” (QCppei) revelou-se um meio para:

- incentivar a identificação de competências pessoais e profissionais em Educação (Decreto-Lei n.º 240/2001 e Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto);
- reflectir sobre o processo de avaliação de competências (Roldão, 2003; Dias e Pereira, 2008);
- encorajar uma formação por competências no Ensino Superior (Pereira e Francisco, 2004; Libório *et al.*, 2005);

- auxiliar docentes do Ensino Superior que se preocupam em monitorizar e melhorar a eficácia do seu próprio ensino.

Para uma melhor compreensão dos resultados obtidos neste estudo consideramos que novas investigações no âmbito da validação do QCppEi devem surgir, com outros alunos de formação inicial em Educação e/ou agentes educativos.

Referências

- Almeida, L. e Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *The ecology human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cardona, M. (2006). *Educação de infância. Formação e desenvolvimento profissional*. Edições Cosmos.
- Comellas, M. J. (2000). La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos. *Educator*, 27, 87-101.
- Cró, L. (1998). *Formação inicial e contínua de educadores/professores. Estratégias de intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Cronbach, L. (1984). *Essential of psychological testing* (4.^a ed.). New York: Harper & Row.
- Cruz, C. (2001). *Competências e habilidades: da proposta à prática*. São Paulo: Edições Loyola.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto – Aprova o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – Aprova o perfil específico de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.
- Dias, I. S. (2008). *Promoção de Competências Pessoais e Sociais: um Estudo no Ensino Superior*. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação. Dissertação de Doutoramento.
- Dias, I. S. e Pereira, A. (2008). Características psicométricas do Questionário de Competências Pessoais e Profissionais em Educação de Infância (QCPPEI): dados do estudo exploratório. In Noronha, A. P., Machado, C., Almeida, L., Gonçalves, M., Martins, S. e Ramalho, V. (Coord.). *Actas da XIII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 1-8. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Domingos, A. (2003). *Os professores e a participação das famílias na escola*. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado.
- Elliot, A. J. e Dweck, C. S. (Eds.) (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Publications.
- Formosinho, J. (2002). A academização da formação de professores de crianças. *Revista do GEDEI*, 4, 19-35.
- Fortin, M. F. (2000). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

- Goldman, L. (1971). *Using tests in counselling*. Santa Mónica: Goodyear Pubs.
- González, J. e Wagennar, R. (Eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Hill, M. M. e Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo as competências profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Libório, O., Abrantes, N., Miguéis, M., Azevedo, G. e Martins, A. (2005). O estágio da licenciatura em Educação de Infância na Universidade de Aveiro. In G. Portugal e L. Pereira (Orgs.). *Actas do 1.º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-escolar e 1.º Ciclo*, 1-20. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meuris, G. (1968). La fidelité des mesures en psychologie et en pédagogie. *Revue de Psychologie et des Sciences d'Éducation*, 3, 239-267.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M. e Charlier, E. (Org.) (2001). *Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pascarella, E. T. e Terenzini, P. T. (1998). *How college affects students* (2.ª Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pereira, A. e Francisco, C. (2004). Desenvolvimento pessoal: profissionalidade e docência no ano de estágio. In d@es – docência e aprendizagem no Ensino Superior - http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner*. Aveiro: CIDIne.
- Portugal, G. (1994). Contextos facilitadores de desenvolvimento: suas características. In J. Tavares (Ed.). *Para intervir em educação*. pp. 233-247. Aveiro: CIDIne.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rychen, D. S. e Tiana, A. (2005). *Desenvolver competências-chave em educação. Algumas lições extraídas da experiência nacional e internacional*. Porto: Edições Asa.
- Serra, A. (1994). IACLIDE. *Inventário de avaliação clínica da depressão*. Coimbra: Edição Psiquiatria Clínica.
- Sumaza, C. e Velasco, M. (Coords.) (2006). *La innovación docente ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition* (2.ª Ed.). Chicago: University of Chicago Press.

EVALUATION OF COMPETENCIES IN CHILDHOOD EDUCATION

Isabel Simões Dias

Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Abstract: This study presents a proposal of evaluation of childhood education competencies. Our aim is to present the process of construction of the *Personal and Professional Competencies in Childhood Education Questionnaire* (PPCCEQ), the results of “thinking aloud” method with 44 students and the results of its application with a sample of 235 participants, 149 higher students of childhood education courses (63.4%) and 86 childhood educators (36.6%). The average of their ages were 28.19 (SD= 9.422).

The results revealed statistical differences between the two groups in what concerns educative activity, which allows us to reflect about the role of higher education courses on the process of competencies development.

KEY-WORDS: *Competencies evaluation; Childhood education; Higher education.*

A GRUPALIDADE NA ESCOLA: ELEMENTO CONSTITUTIVO DA IDENTIDADE DOCENTE

Vera Lucia Trevisan de Souza*
Ana Paula Petroni**
Lilian Aparecida Cruz Dugnani***
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Resumo

Esse trabalho discute como a grupalidade pode influenciar a constituição identitária do professor. Utilizou-se como base teórica a Psicologia Histórico-Cultural, e os pressupostos de Vigotski e Wallon, e algumas reflexões da teoria da identidade. As entrevistas com professores em exercício forneceram informações para que, por meio da análise de conteúdo, levantasse as seguintes categorias: troca, disputa, compromisso e descomprometimento; aproximando a questão da grupalidade e da identidade. O sujeito constitui-se na relação com o outro, então, pode-se dizer que a grupalidade apresenta-se como um dos aspectos fundamentais para a constituição identitária docente, já que seria por meio de sua atividade e de sua interação com os colegas que se estabeleceria o movimento de atribuição e pertença, essencial para a identidade.

PALAVRAS-CHAVE: *Grupalidade, constituição identitária, desenvolvimento humano, Psicologia Histórico-Cultural.*

Introdução

Este artigo tem por objetivo apresentar e refletir a respeito de alguns resultados alcançados em uma pesquisa que vem sendo desenvolvida sobre a constituição identitária do professor em exercício. O que nos guiou ao longo do desenvolvimento desse trabalho foram questionamentos como: de que forma o professor constitui sua identidade no contexto escolar? Qual o papel dos

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia. E-mail: vera.trevisan@uol.com.br

** Doutoranda do Programa Pós-Graduação em Psicologia; Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

*** Membro do Grupo Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas (PROSPED). Email: lac.dugnani@hotmail.com

Morada (address): Ana Paula Petroni, Rua Silvino Pontes, 148, São Benedito, Araras, SP, Brasil, CEP: 13.600-440. E-mail: paulinhapetroni@yahoo.com.br

outros de suas relações nesta constituição? Como o modo de se ver, de se representar interfere em sua ação docente?

Foram entrevistados nove professores em exercício nas redes públicas de ensino municipal e estadual, e da rede particular de duas cidades do interior e da capital de São Paulo, Brasil. Além das entrevistas semi-estruturadas para aprofundamento, foram realizadas, também, algumas observações em uma escola, como tentativa de uma maior aproximação desse contexto, o que possibilitou o desenvolvimento de algumas hipóteses e de novos questionamentos: a escola, que se apresenta como espaço essencialmente coletivo por reunir professores, alunos, equipe técnica e pais, com o objetivo de promover o ensino e a aprendizagem, deveria ser o *locus* natural de convivência humana, oferecendo a oportunidade de se aprender a viver em grupo. No entanto, parece que é justamente a escola que mais dificuldade apresenta para viver e lidar com grupos. Por que isso acontece? Como este aspecto influencia a constituição dos atores da escola? E da identidade dos professores (foco principal deste nosso trabalho)?

Para Wallon (1979), um grupo se caracteriza por ter um objetivo que é comum aos seus participantes. Contudo, não pode se confundir com um aglomerado de pessoas: “[...] a sua existência assenta uma reunião de indivíduos que têm entre si relações que destinam a cada um o seu papel ou o seu lugar no conjunto” (p. 165). Assim, dentro de um grupo não há e não deveria haver a ideia de homogeneidade, já que cada sujeito possui a sua individualidade e, em seu processo de desenvolvimento, caminha para a diferenciação. O grupo só seria grupo ao permitir que as individualidades relativas aos aspectos subjetivos dos sujeitos ou aos papéis sociais que assumem se expressem e encontrem lugar no grupo, passando a constituí-lo.

Contudo, segundo Wallon (1979), é necessário diferenciar os grupos dos meios. Estes são caracterizados por sua amplitude e se apresentam como as circunstâncias que possibilitam a existência do sujeito. Essas circunstâncias envolvem os aspectos físicos e naturais que são transformados pela cultura. A escola deve ser vista como um meio, pois ela oferece aos sujeitos que nela se inserem condições para que se desenvolvam, para que existam, e ainda permite a existência de vários grupos dentro dela (Wallon, 1979).

A escola apresenta-se, então, como um espaço de constituição da identidade do sujeito, nesse caso, do professor em sua ação, em sua atividade e nas relações estabelecidas com os outros professores. Tardif e Raymond (2000) colocam a importância de se levar em consideração o tempo e os saberes para a construção da prática docente, visto ser por meio do exercí-

cio de seu trabalho, em que vivencia aspectos como troca e aprendizagem com os pares, com os alunos, etc., construindo, assim, sua carreira de professor.

Tedesco e Tenti Fanfani (2004) consideram que em determinada época a representação docente era associada à vocação e ao sacerdócio e que, com o passar dos anos e a entrada da mulher no mercado de trabalho, outras tarefas foram atribuídas ao trabalho docente, em que se visa suprir a ausência da família na constituição do sujeito. Tais transformações, como apontam os autores, podem favorecer a prática pedagógica tornando-a mais dinâmica, ou reduzir o papel do professor a mero substituto da família.

As demandas cada vez maiores e complexas à atividade docente, exigindo novas competências e habilidades do professor podem, também, conduzir a dois caminhos distintos: um aumento de repertório por parte do professor para lidar com as situações em salas de aula, o que seria positivo e resultaria em seu desenvolvimento, ou a ausência de foco na função docente, resultando em prejuízo das práticas pedagógicas e do aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Com base nessas considerações e reflexões buscamos examinar a grupalidade como um dos elementos que influenciam a constituição dos sujeitos e, no caso dessa pesquisa, a identidade do professor.

O trabalho coletivo: a questão da troca e da disputa

Analisar o papel do grupo na constituição da identidade implica considerar as singularidades dos sujeitos e a forma como se relacionam nos contextos educativos. Vigotski (2007) e Wallon (1979) lançam luz a essa questão por considerarem a importância do outro e das interações nesse processo. Para esses autores, já ao nascer, o sujeito encontra-se inserido em uma sociedade que possui suas normas, regras, um modo de viver e, ao longo de seu desenvolvimento, por meio das interações que vão sendo estabelecidas, ele vai configurando essas informações e constituindo-se. Entendemos que, do mesmo modo, a sua identidade também vai se constituindo nessas interações, a medida em que o sujeito se reconhece a partir do que os outros lhes dizem sobre si, passando, então, a narrar-se para si a partir da narrativa dos outros (Dubar, 1997).

Aproximando-nos dos sujeitos da pesquisa, podemos ver a importância que eles atribuem à troca e às relações estabelecidas com os outros professores:

"Eu acho que eu não me daria bem em outra profissão, pois na escola, a cada ano conhece-se gente nova, diferente, trabalha-se com ser humano. É uma profissão, [...] em que se aprende muito com a história de vida de cada um." (Kátia¹)

"Troco muito a minha experiência com outra professora aqui na escola, que é uma parceira de trabalho. [...] Aprendi muito com ela e com todas as professoras." (Cláudia)

"Acho que é preciso saber como conversar com os colegas, não se pode ter preconceito, é preciso estar aberto para fazer parcerias, para receber e oferecer ajuda o tempo todo". (Joana)

Vemos aqui como os professores valorizam o momento de troca com os colegas de profissão, entendendo que esse espaço pode contribuir para o desenvolvimento de sua prática docente. Mas como a troca e a relação estabelecida com o outro podem contribuir para o desenvolvimento do sujeito?

Podemos, novamente, recorrer a Wallon (1979), quando ele trata a questão dos "socius". Para ele, ao longo do desenvolvimento, o sujeito vai estabelecendo relações com os outros, que vão influenciando o seu modo de agir, de pensar e o desenvolvimento de sua consciência. Esses outros tornam-se os "socius" do sujeito, com que ele irá conversar ao longo de sua vida. Para ter consciência de si é preciso que o sujeito tome consciência do outro com quem se relaciona, considerando-se a afetividade como mediadora dessas relações.

Contudo, não devemos considerar que o sujeito simplesmente internaliza esses outros com quem se relaciona. Em seu desenvolvimento, em um movimento que Wallon (1979) denomina de alternância, ele adquire a consciência de si, na medida em que em um movimento dialético permanente, se identifica, aderindo ao meio, e não se identifica, resistindo a ele. Nesse processo em que exerce sua força como sujeito, como pessoa completa para aquela vivência, ele vai se diferenciando, resistindo e constituindo-se como eu e não como o outro.

Examinar a relação entre o eu e o outro no processo de constituição do sujeito, conduz ao problema do nós, também discutido por Wallon (1979). De acordo com ele, em um grupo é preciso que o sujeito consiga se diferenciar dos outros ao mesmo tempo em que se aproxima deles. O nós traria um problema quando não possibilita que o sujeito se diferencie no/do grupo e passa a viver em dependência dos outros membros, não se identificando ou assumindo seu papel em relação aos outros sujeitos. Isso torna-se

¹ Todos os nomes, aqui apresentados, são fictícios.

um empecilho ao grupo e sua manutenção, pois as particularidades do sujeito assumem a prevalência, impedindo que a comunicação no grupo se efetive.

Podemos observar nas falas de alguns dos professores que, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância da troca para o seu crescimento profissional, para o desenvolvimento de sua prática pedagógica ou, até mesmo, do seu aprendizado pessoal também destacam que a falta de integração no grupo prejudica seu desenvolvimento como um todo.

"A integração entre as professoras não existe aqui. No 1º ano, cada professora trabalha de um jeito. Então, não existe um elo [...]. Embora todo mundo trabalhe no mesmo projeto, não tem troca de experiência. Talvez por falta de tempo ou de afinidade."
(Kátia)

Por que será que a não-integração entre as professoras apresenta-se como empecilho para o exercício de sua prática pedagógica? Será que o diálogo estabelecido entre os sujeitos não tem promovido seu desenvolvimento? Qual o papel da equipe gestora nesse contexto da troca entre os professores? Na escola dessa professora que aponta a falta de integração, houve um tempo em que permaneceu-se sem o orientador pedagógico, o que, segundo os professores, prejudicou seu trabalho por falta de orientação. As falas abaixo demonstram essa questão:

"Tem que ter uma estrutura de organização com pessoas que acompanhem nosso trabalho, para que se pense no aluno e em seus resultados." (Cláudia)

"Eu acho que aqui o apoio da gestão se restringe ao administrativo." (Ana)

Discorrer sobre o que está na base dos aspectos apontados pelos professores requer um aprofundamento sobre o papel da linguagem e do diálogo na constituição dos sujeitos e de sua consciência.

Para Vigotski (2005), a linguagem assume um papel importante na constituição e no desenvolvimento do sujeito, já que seria por meio da mediação, exercida pela linguagem, que esse sujeito vai configurando o que já existe no meio social em que se insere. Já para Freire (1996, 1999), o diálogo apresenta-se como a possibilidade dos sujeitos se aproximarem, manifestarem suas opiniões e aprenderem a escutar os outros, em especial se exercitarem esse diálogo, de modo que possam refletir criticamente.

Acreditamos que a linguagem e o diálogo apresentam-se como mediações para a constituição identitária da profissão docente, permitindo que o professor apresente-se como um profissional consciente e crítico, que consegue pensar-se no contexto em que está inserido.

A nosso ver, em um grupo, como já afirmamos, o sujeito não necessita se anular, mas ao contrário, saber se comunicar, estabelecer um diálogo com os outros, expressar o que pensa para que, nesse movimento, crie-se a possibilidade de desenvolvimento de consciência de todos os seus integrantes. Talvez, ao ouvir o que os outros têm a dizer, o sujeito possa olhar para as situações de um modo diferente e, se as opiniões forem diferentes, o que é comum acontecer em especial com grupos numerosos, novos significados e configurações de sentidos se tornam possíveis.

A partir dessa perspectiva é possível compreender o papel do outro na constituição identitária do professor, já que a experiência trazida por um colega apresenta-se como uma possibilidade de atuação e, por tratar-se de uma troca, o outro da interação também acessa elementos à sua própria constituição identitária.

No entanto, via de regra, não se observa esse movimento de troca na escola, nem tampouco o diálogo. O que os professores relatam é a presença da disputa:

“Aqui há dificuldade de trabalhar com as parceiras. É uma disputa para ver qual metodologia é melhor. [...]. As professoras têm muito medo de dizer ao colega o que acham, fazer a crítica e o colega se ofender.” (Cláudia)

Nessa escola em especial, encontramos um problema sério de relacionamento entre as professoras do ciclo I. Podemos dizer que o grupo não é um grupo, já que, como vemos na fala da Cláudia, há uma disputa entre as professoras, que não conseguem dialogar sobre seus diferentes pontos de vista, o que impede o trabalho em equipe.

O que podemos pensar dessas situações? O que gera esse sentimento de disputa entre colegas de trabalho que, por princípio, deveriam ter o mesmo objetivo, qual seja, educar as novas gerações?

Fiorentini (2004) e Tedesco e Tenti Fanfani (2004) são autores que nos ajudam a compreender essas questões. Eles apontam que a constituição de um grupo colabora para que os professores se desenvolvam mutuamente. O trabalho coletivo, em equipe, permite que esses profissionais troquem as suas experiências. O que poderia caracterizar esse modo de trabalhar seria o fato de permitir que a individualidade, no caso aqui apresentado, a disputa entre

os professores fosse, ao menos, amenizada. A nosso ver, seria uma forma de os professores assumirem-se enquanto grupo.

Trabalhar em grupo apresenta-se, de acordo com as falas apresentadas, como uma tarefa complexa, que implica saber lidar com o outro, levar em consideração o que está sendo dito por esse outro e, como disse Paulo Freire (1996), saber escutar. Ao escutar, e não somente ouvir, o sujeito, nesse caso o professor, deixa a posição de indiferença, de imposição, que possa ter assumido, a fim de se colocar na posição de diálogo, em que ocorrem as trocas reais, o que contribui para a constituição de um professor que sabe trabalhar com o coletivo, com seus colegas, se inserindo no processo, no movimento assumido pelo grupo, desenvolvendo-se e contribuindo para o desenvolvimento do outro.

Ao colocar-se dessa forma, ou seja, ao ver-se como participante ativo de todo esse processo, o sujeito move-se na constituição de sua identidade pelo exercício de sua atividade docente, reconhecendo-se nela e sendo reconhecido pelo outro, pares, alunos e comunidade. Esse reconhecimento faz surgir a necessidade de se responsabilizar, de assumir o compromisso com os sujeitos (os outros professores) e com o contexto (a escola).

O compromisso, assumido ou não, como foco

O que significa comprometer-se com o grupo? Como comprometimento com o grupo e com a escola influencia o desenvolvimento das práticas docentes e a constituição da identidade do professor?

Nos deparamos com professores que se preocupavam com a qualidade do ensino que ofereciam aos alunos, com as situações enfrentadas no cotidiano escolar, com os colegas de profissão, enfim, todos os aspectos que se apresentavam como característicos de um contexto complexo. Ao nosso ver, esses são elementos que se apresentam como eixos de influência na constituição da identidade dos professores, já que vão assumindo papéis e funções que se relacionam com aquilo que lhe atribuem e que tomam para si.

Se o professor tem compromisso com o grupo, ele se sente responsável pelo grupo, como alguém que participa dele e cujas ações interferem na dinâmica e no trabalho da equipe.

“Eu sinto que nos últimos tempos não tenho conseguido conversar com os colegas e com a coordenação, com a direção. Estou me virando muito com o que tem, sabe? [...]” (Eduardo)

"Eu sou a salvadora de pobres e oprimidos. Se eu vejo que uma colega está com problema, eu tendo ajudá-la de toda maneira [...], eu não admito que colegas sejam ofendidas abertamente pela equipe gestora. [...]. Então, às vezes, eu não sou vista com bons olhos, porque eu falo, eu não meço mesmo para colocar o que penso." (Lourdes)

Essas duas falas mostram diferentes formas de lidar com as situações, maneiras diferentes de atuar e que vão construindo a prática e a forma de agir de cada um.

A primeira fala se refere ao professor que assume o compromisso com suas ações docentes ao mostrar-se responsável pela falta de equipamentos na escola e atribuir a tal fato, sua facilidade em trabalhar com poucos recursos. Já a segunda fala se refere a alguém que se compromete com a defesa do grupo, mas que não faz alusão ao seu compromisso com suas atividades, nem menciona os seus momentos de dificuldades docentes.

Parece-nos que há dois compromissos distintos assumidos. Enquanto o professor Eduardo, identificado com o ato de ensinar, responsabiliza-se por questões que se referem às suas práticas, a professora Lourdes, identificada com o ato de salvar, se responsabiliza pela proteção dos colegas, mesmo que para isso precise se indispor com os gestores. A forma como o sujeito se identifica, o leva a agir de uma determinada maneira e, nesse processo, vai constituindo-se como personagem professor, que o diferencia do papel padronizado. A sua história, as suas experiências, as suas vivências vão construindo sua prática e fazendo com que se revelem, tornando-se sujeitos no grupo ao qual pertencem.

Fato é que observamos na escola diferentes formas de agir dos professores, ações que produzem significações singulares ao trabalho, às práticas pedagógicas que desenvolvem.

Para Leontiev (1978), a significação é uma representação da realidade e não depende da relação individual ou do sujeito com a mesma. "O homem encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele, tal como se apropria de um instrumento (...)'" (p.96). Assumir essas significações interferirá nos compromissos assumidos ou não pelos docentes.

Acreditamos poder dizer que a responsabilização e o compromisso assumidos pelo docente no que se refere às suas ações e ao seu grupo fazem com que o professor sinta-se autor e não coadjuvante da constituição de sua identidade docente. Observe-se o que revela a professora Cláudia:

“Sinto muito a falta de comprometimento. Às vezes parece que o professor não sabe o que está fazendo na escola. É professor porque foi aprovado em concurso público, que lhe dá estabilidade e fica aqui até se aposentar. Então, se acomoda.”

Essa fala revela que, se por um lado, assumir responsabilidades e ter comprometimento com o contexto escolar constituem formas identitárias que tendem a promover um melhor ensino, por outro, a não-implicação e falta de envolvimento do professor constroem formas de representação da docência que podem impedir o desenvolvimento de práticas que superem os problemas que se manifestam na escola.

Cláudia demonstra que as condições de trabalho na rede pública de ensino podem se constituir como empecilho para o comprometimento do professor, que não se sente cobrado pelas suas ações, visto que não há quem avalie sua prática, o que faz com que esse profissional se acomode, sintase, de certa maneira, em uma posição confortável por não precisar dar satisfações a qualquer pessoa que seja sobre o trabalho que desenvolve. Outro fator apontado é a questão das faltas. Ao nosso ver, há momentos que você usa ao nosso ver – veja qual a forma correta e corrija as “muitas faltas” podem ser indícios de um descompromisso com a escola e, em especial, com os alunos.

Corroborando as idéias de Freire (1996), Vigotski (2007) e Wallon (1979), é possível dizer que os professores revelam a importância do outro no processo de constituição de sua identidade docente, pois ao se comprometer, se implicar com o contexto, esse professor passa a ser visto como aquele que tem algo a contribuir para a formação de seus alunos, cumprir com a função de ensinar, e assume para si esse papel. Movimento contrário acontece quando ele não se implica e acaba se acomodando, alienando-se em um papel padronizado de professor que muito pouco faz para levar a cabo sua tarefa de ensinar, atribuindo o baixo resultado dos alunos às condições sociais e afetivas destes, ou da falta de estrutura das famílias e da escola.

Esse processo de implicação e não-implicação, comprometimento e descomprometimento manifesta-se no grupo e o constitui, em um movimento dialético e permanente. Para que o grupo avance, superando os conflitos, seria necessária a mediação de um parceiro mais experiente, como o coordenador pedagógico, por exemplo, cuja tarefa seria oferecer espaços para o diálogo, para as expressões singulares de cada um, garantindo que o respeito ao outro se constituísse como regra favorecedora do desenvolvimento do compromisso com o coletivo.

Considerações finais

Pensar a constituição da identidade do professor não se apresenta como tarefa fácil, pois envolve investigar o complexo contexto no qual esse profissional se insere e os elementos que influenciam esse processo. Nosso objetivo, aqui, é refletir sobre como a grupalidade interfere nesse processo.

Acreditamos poder dizer que a docência não se constitui de forma isolada, visto que envolve sempre um outro, que deverá reconhecer aquele que a desempenha como professor, atribuindo-lhe as características do papel padronizado de mestre, para que ele possa assumir a docência enquanto personalidade singular, que se identifica com a atividade, igualando-se, mas se singulariza como professor, diferenciando-se. Esse movimento só é possível no grupo, logo, a grupalidade é um aspecto essencial na constituição da docência como atividade e do professor como identidade.

O que encontramos nos sujeitos entrevistados foram elementos que nos colocaram diante da importância do trabalho coletivo, do estabelecimento do diálogo, de trocas de experiências, de comprometimento para que a prática pedagógica resulte no desenvolvimento dos atores da escola. E isso se faz possível no grupo e pelo grupo, pois ao exercer sua singularidade o sujeito consegue se diferenciar dos outros membros. Trabalhar em grupo exige que haja responsabilidades mútuas, conscientização, criticidade, reflexão e implicação de todos os membros e, um grupo que funcione nessas bases constituir-se-á como meio favorecedor da constituição identitária da docência como profissão digna e mais humanizada.

Referências

- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto, Porto Editora.
- Florentini, D. (2004). Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: Borba, M. de C. (org). *Pesquisa qualitativa em educação matemática* (pp. 47-76). Belo Horizonte: Autêntica.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (35ª ed.) São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. (23ª ed.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Leontiev, A. (1978). *O Desenvolvimento do Psiquismo*, Lisboa: Horizonte.
- Tardif, M.; Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*. Vol. 21. (n. 73). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 15 Jul 2009. doi: 10.1590/S0101-73302000000400013.
- Tedesco, J.C.; Tenti Fanfani, E. (2004). Nuevos maestros para nuevos estudiantes. *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. (pp. 67-96). Santiago de Chile: PREAL.
- Vigotski, L.S. (2005). *Pensamento e Linguagem*. (3ª ed.) – São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L.S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michel Cole... [et al]; (7ª ed.) – São Paulo: Martins Fontes – (Psicologia e pedagogia).
- Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Lisboa: Veja.

THE WORKING GROUP IN THE SCHOOL: A CONSTITUTIVE ELEMENT FOR THE THEACHER'S IDENTITY

Vera Lucia Trevisan de Souza
Ana Paula Petroni
Lilian Aparecida Cruz Dugnani
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Abstract: This paper discusses how the working group can influence the formation of teacher identity. It was used, as a theoretical basis, the Historic-Cultural Psychology, and the conceptions of Vigotski and Wallon, and some ideas of the theory of identity. Interviews with teachers provided information that, through the analysis of content, raises the following categories: exchange, dispute, compromise and disengagement ; bringing the question of group and identity. The subject is constituted in relation to the other, then we can say that the group is a key aspect of identity formation for the teacher, as it would be through his activity and his interaction with colleagues who establish whether the movement and allocation of membership is essential to the identity.

KEY-WORDS: *Working group, identity formation, human development, Historic-Cultural Psychology.*

INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO: METODOLOGIA PREFERENCIAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Clara P. Coutinho

Adão Sousa

Anabela Dias

Fátima Bessa

M^ª José Ferreira

Sandra Vieira

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Neste trabalho pretende-se enquadrar a metodologia da Investigação-Acção na prática da investigação educativa. Para tal, começamos por contextualizá-la no paradigma que a suporta, introduzimos os conceitos inerentes à prática reflexiva, para, de seguida, apontarmos algumas definições do que é a Investigação-Acção, fornecidas por autores que têm estudado esta vertente da investigação educativa. Apresentamos as suas características mais marcantes, as finalidades a que se propõe e as marcas que a distinguem de outras metodologias da pesquisa em educação. Por fim, referenciam-se as suas modalidades básicas, alguns dos modelos mais representativos e actuais, e, por último, enunciam-se as técnicas e instrumentos mais utilizados na recolha de dados numa Investigação-Acção. Em jeito de conclusão apuramos alguns contributos que esta metodologia oferece ao estudo dos problemas nascidos na acção educativa.

PALAVRAS-CHAVE: *Investigação-acção, metodologia, educação.*

1. Porquê a Investigação-Acção?

A Investigação-Acção é uma daquelas expressões que se lêem e ouvem com alguma frequência, principalmente nos meios relacionados com a educação. Porém, nem sempre as explicações que nos são dadas sobre o que é a Investigação-Acção coincidem. Nas deambulações pelo mundo das interrogações e das dúvidas, uma pergunta se nos coloca com alguma pertinência: por que razão quase sempre se relaciona a Investigação-Acção com escola, pro-

Morada (address): Instituto de Educação, Campos de Gualtar, 4710-057 Braga, Portugal. E-mail: ccoutinho@iep.uminho.pt, adfsousa@gmail.com, anaoliana2@gmail.com, fatibess@gmail.com, mjcfer.maria@gmail.com, sroma2@gmail.com

fessores, estudantes, enfim, com temáticas cujo denominador comum é a educação?

De facto, a escola é um terreno propício a gerar incertezas, anseios, problemas, conflitos comunicacionais e toda uma série de situações dinâmicas decorrentes da acção humana, que, pela actividade daqueles que se envolvem arduamente nesse espaço de intensa vida, acabam sempre por fazer brotar para a esfera social o que de melhor se pode extrair de um ambiente pleno de diálogos e de sonhos, onde a vontade de mudar pulsa a cada momento. Investigar para agir, investigar e agir ou investigar agindo? Será que neste espaço social de ciclos de avanço em torno do futuro as teorias nascem para explicar as práticas ou, pelo contrário, as práticas adquirem a suprema capacidade de gerar teorias?

Num momento em que tanto se fala da importância do estabelecimento de uma cultura de colaboração entre professores como estratégia de desenvolvimento profissional e formação ao longo da vida por um lado, e, por outro, como factor chave para o sucesso das reformas educativas, em particular as que implicam a utilização das tecnologias de informação e comunicação (UNESCO, 2008), esperamos que este revisitar da Investigação-Acção constitua um desafio para todos os profissionais que querem contribuir para a melhoria das práticas educativas. Porque, mais uma vez, verificamos que sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado *status quo*, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Acção regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de acção e intervenção.

2. O paradigma sócio-crítico no envolvimento da Investigação-Acção

Dizer que qualquer acto de investigação assenta num determinado paradigma é algo que, embora exaustivamente gasto pelo uso, apresenta-se como indiscutivelmente imperioso. Sabemos também que os paradigmas ao serem uma forma de dismantelar a complexidade do mundo real (Patton, 1980), são também, cada um deles, uma forma diferente de ver do mundo e, como tal, revestem-se de características e peculiaridades que os tornam marcante-

mente particulares, claramente identificáveis e altamente controversos. Assim, sem querer trazer para este palco a distinção entre os diferentes paradigmas predominantes na cena da investigação educativa, uma vez que já está sobejamente estudada e divulgada, passamos a um olhar intencionalmente focalizado naquele que é conhecido como o paradigma sócio-crítico, não porque queiramos escarpelizar aqui as suas características, potencialidades, virtudes ou limitações, mas antes para nos servir de antecâmara à entrada em cena do objecto deste trabalho: a Investigação-Acção como uma das metodologias mais caras à investigação nas ciências da educação.

Ao distanciar-se dos paradigmas positivista e interpretativo pelo excessivo objectivismo e neutralidade do primeiro e pela propensão para a subjectividade do segundo, o paradigma sócio-crítico traz para a ribalta das práticas investigatórias a concepção ideológica e valorativa que está presente na investigação e que acaba por determinar o conhecimento que daí possa advir. Por outro lado, e na senda dos princípios filosóficos de Jurgen Habermas sob os quais uma investigação deve sempre conter em si uma intenção de mudança, este paradigma faz também incidir o seu foco sobre o conhecimento emancipatório, que pretende pôr a nu as ideologias que condicionam o acesso ao conhecimento e operar activamente na transformação dessa realidade (Coutinho, 2005).

Esta perspectiva teórica, sendo caracterizada por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interactividade social, maior proximidade do real pela predominância da praxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora, torna-se num verdadeiro esteio onde acabam por vir apoiar-se muitos dos investigadores que desenvolvem os seus estudos no seio das ciências sociais em geral e da educação em particular (Stenhouse, 1983).

É, pois, neste contexto teórico de pendor mais interventivo e transformador que surgem, no campo da investigação educativa, metodologias capazes de proporcionar uma acção mais profícua e consequente na medida em que se centram na reflexão crítica, por um lado, e na atitude operacional de práticas que acabam por ser ponto de partida para a emergência de possíveis teorias. A associação destas diferentes propostas metodológicas dá origem a uma metodologia que ganhou contornos mais definidos na década de 40 do século passado, através do artigo de Kurt Lewin "Action Research and Minority Problems", apadrinhando, assim, o termo "Investigação-Acção" e dando lugar a uma série de estados evolutivos de uma metodologia que se revelou bastante adequada aos estudos na área das ciências da educação (Almeida, 2001).

3. Reflexão e prática reflexiva

Sabendo que a metodologia da Investigação-Ação alimenta uma relação simbiótica com a educação, que é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador (Latorre, 2003, p.20) e que valoriza, sobretudo, a prática, tornando-a, talvez, o seu elemento chave, importa, então, antes de entrar propriamente na apresentação descritiva desta metodologia, salientar que no pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito da reflexão, que é muito importante para a compreensão dessa simbiose.

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir. E é na capacidade de reflectir que reside o reconhecimento dos problemas e, consequentemente, emerge o “pensamento reflexivo” de que falava Dewey (1976) associado à “prática reflexiva” defendida por Donald Schön (1983). No epicentro deste redemoinho dialéctico encontra-se, evidentemente, a figura do professor como uma entidade que possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do acto educativo, podendo assim reflectir sobre as suas próprias acções e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de acção (Schön, 1983).

E é neste diálogo entre reflexão e prática (acção) que nos surgem distintos modos de olhar para o termo reflexão, consoante as situações e os momentos em que ela se verifica. Ainda segundo Schön (1983), podem ser separados os conceitos de “reflexão na acção”, “reflexão sobre a acção” e “reflexão sobre a reflexão na acção”, embora todos possam, e quanto a nós, devam estar presentes na actividade do docente enquanto “prático reflexivo”, ou melhor, enquanto investigador das suas próprias práticas. A reflexão na acção ocorre durante a prática lectiva, fazendo parte de um processo de observação; enquanto que a segunda tem lugar após essa mesma prática ter sido levada a efeito com o propósito de rever as operações efectuadas; já a reflexão sobre a reflexão na acção tem como principal virtude a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento, aperfeiçoamento ou mesmo mudança das práticas docentes e tem como finalidade perspectivar novas práticas, na medida em que permite ao professor/investigador compreender melhor os acontecimentos provenientes da sua acção educativa, encontrar soluções para os eventuais problemas surgidos e, dessa maneira, (re)orientar as suas práticas no futuro.

Esta atitude reflexiva perante a praxis educativa aparece em completo antagonismo com o conceito positivista de “racionalidade técnica” em que o professor é visto como um especialista competente nas técnicas de ensino, que se ocupa unicamente em resolver os problemas educativos de modo instrumental aplicando teorias e técnicas científicas (Latorre, 2003), muitas vezes inconsistentes do ponto de vista do conhecimento profundo da realidade. Nesta concepção epistemológica não há lugar, obviamente, para a Investigação-Acção, nem para o desenvolvimento das práticas reflexivas a ela inerentes.

É, pois, necessário encontrar novos cenários e fazer incidir a luz numa outra visão da racionalidade que possa disputar o lugar central no palco da investigação em ciências da educação, de modo a torná-la mais dinâmica e socialmente interactiva. É neste encaminhamento que a cortina se abre para o conceito da “racionalidade crítico-social” de Carr e Kemmis (1988), em que estes investigadores australianos preconizam uma forma de investigar integrada numa dimensão crítica perante o social, de modo a que o professor/investigador, para além de compreender e conhecer melhor as problemáticas que envolvem e que ao mesmo tempo ressaltam da sua prática docente, desenvolvem um processo de “ideologia crítica” tendente à mudança estratégica e metodológica perante os objectivos curriculares e os valores ideológicos subjacentes à institucionalização do edifício educativo (Latorre, 2003).

Perante esta ideia de mudança de práticas para melhorar o significado do ensino e conseqüentemente das aprendizagens, o professor começa, normalmente, por concretizar actos educativos orientados pelas teorias que servem de tecto a esse edifício educativo, passando, numa segunda fase a desempenhar o papel de investigador, ao pôr em causa essas teorias, ao olhar criticamente para as ideias normalizadas e pré-formatadas e ao perceber que essas normalizações têm, por vezes, que ser desconstruídas tendo em conta a especificidade das realidades concretas com que lida no seu quotidiano lectivo.

4. O que é a Investigação-Acção

Na revisão bibliográfica realizada surgem inúmeras respostas com diversas propostas de definição para o conceito. Como refere Coutinho (2005:219), trata-se de uma expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível, tal como consideram Gómez et al (1996) ou ainda McTaggart (1997), chegar a uma “conceptualização unívoca”. Latorre (2003), nos seus estudos apresentados em “La investigación – acción”, referencia vários autores:

- Elliot (1993) que define a Investigação-Acção como um estudo de uma situação social que tem como objectivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma;
- Com Kemmis (1984) a Investigação-Acção não só se constitui como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica;
- Lomax (1990) define a Investigação-Acção como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”;
- Bartalomé (1986) define a Investigação-Acção como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática.

Continuando a nossa pesquisa bibliográfica, encontramos Watts (1985), que refere que a Investigação-Acção é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação. Entretanto, para além dos autores acima citados, e que são sobejamente conhecidos pela qualidade dos seus escritos e pela forma entusiástica como têm vindo a estudar e a divulgar a Investigação-Acção, encontramos também outras definições que, não tendo o cunho dos grandes mestres, são, sem dúvida, mais um contributo para a compreensão da essência desta metodologia.

A Investigação-Acção pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior (Dick, 1999). Vamo-nos apercebendo que a I-A actualmente se utiliza em diferentes perspectivas, dependendo sempre da problemática a estudar. No referencial do ensino-aprendizagem poderemos arriscar dizer que a I-A é também uma forma de ensino e não somente uma metodologia para o estudar. O essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática. Neste campo, teve um papel fundamental Jonh Elliot com os seus projectos de investigação em torno do professor-investigador (*reflective practitioner*), projectos esses que tornam clara a forte componente diagnóstica do professor-investigador (Coutinho, 2005; Medeiros, 2002; Moreira, 2005).

Ainda no terreno educativo e regressando aos estudos apresentados em “La investigación – acción” por Latorre (2003), poderemos afirmar que o desenvolvimento profissional se subordina a uma tríade de dimensões interligadas representativas de todo o processo reflexivo.



Figura 1: *Triângulo de Lewin (1946, in Latorre 2003, p.24)*

Sintetizando o pensamento de diversos autores considera então René Barbier (1996, p.18-19) que,

A Investigação-Acção constituiria sobretudo uma «alternativa metodológica» no campo das ciências do homem e da sociedade, bem mais do que um novo paradigma da sociologia. A Investigação-Acção supõe uma conversão epistemológica, isto é, uma mudança de atitude da postura académica do investigador em ciências humanas. Sempre que a Investigação-Acção se torna mais radical, essa mudança resulta de uma transformação da atitude filosófica do investigador relativamente à sua própria relação com o mundo. (...). Trata-se de um outro olhar sobre a cientificidade das ciências do homem e da sociedade.

Podemos ir inferindo, de toda a pesquisa que temos vindo a realizar, que a I-A (action-research) considera o "processo de investigação em espiral", interactivo e sempre focado num problema. No entanto, uma outra questão ganha um peso cada vez maior: em que família metodológica da investigação educativa deverá ser incluída a I-A? Também aqui não se encontra uma opinião consensual na bibliografia consultada. As semelhanças de algumas estratégias da I-A com estratégias da Investigação Qualitativa são razões que levam a que alguns autores considerem a I-A como uma modalidade de Investigação Qualitativa (cf. Coutinho, 2005).

Também surgem dúvidas quanto a categorizar a I-A dentro da investigação fundamental/básica – que tem como objectivo aumentar o conhecimento geral, e a aplicada que tem como objectivo produzir resultados que possam ser usados em tomadas de decisão ou melhoria de programas (Metaggart, 1994). Continuando, então, na procura de uma resposta, ou pelo menos, de uma tentativa de resposta à questão atrás levantada, socorremo-nos da opinião de Coutinho (2005), que considera a I-A como uma modalidade dos planos de investigação pluri-metodológicos ou mistos, apesar de não ser uma opinião muito consensual. Nesse sentido, interpretando o pensamento de diversos autores, considera Coutinho (2005, p. 222), que a “(...) a inclusão da componente ideológica confere à I-A uma individualidade própria que não pode ser menosprezada e que justifica que a consideremos como uma modalidade de planos de investigação “pluri” ou “multi” metodológicos, por isso mesmo também designados como planos mistos.”

5. Características da Investigação-Acção

O que melhor caracteriza e identifica a Investigação-Acção (I-A), é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais. Com a investigação há uma acção que visa a transformação da realidade, e, consequentemente, produzir conhecimentos as transformações resultantes da acção (Hugon & Seibel, 1988), citados em Barbier, 1996).

De acordo com vários autores consultados (Kemmis Y McTaggart, 1988; Zuber-Skerritt, 1992; Cohen & Manion, 1994; Denscombe, 1999; Elliot, 1991; Cortesão 1998, destacamos as seguintes características da I-A:

- Participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo. Todos são co-executores na pesquisa. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade (Zuber –Skerritt, 1992);
- Prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade. A acção tem de estar ligada à mudança, é sempre uma acção deliberada (Coutinho, 2005);
- Cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática, (Cortesão, 1998);

- Crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também, actuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformados no processo (Zuber-Skerritt, 1992).
- Auto-avaliativa, porque as modificações são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

6. Propósitos e contributos da Investigação-Acção

Inspirado no pensamento de Kemmis y McTaggart (1988), considera Antonio Latorre que os principais benefícios da I-A são a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática (Latorre, 2003). E prossegue, considerando que o propósito fundamental da I-A não é tanto gerar conhecimento, é sobretudo, questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de explicá-los. A I-A é um poderoso instrumento para reconstruir as práticas e os discursos, (Latorre, 2003). Na mesma linha de pensamento, considera então Simões (1990: 32) que, e passamos a citar, “ (...) o resultado da investigação terá sempre um triplo objectivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores”.

Podemos ainda considerar que a Investigação-Acção tem como objectivos:

- compreender, melhorar e reformar práticas (Ebbutt, 1985);
- intervenção em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção (Cohen & Manion, 1994).

Fazer Investigação-Acção implica planear, actuar, observar e reflectir mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos *práticos* acerca das suas práticas. (Zuber-Skerritt, 1996).

Perante o que foi apresentado, são metas da Investigação-Acção:

- Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da referida prática.
- Articular de modo permanente a investigação, a acção e a formação.

- Aproximarmo-nos da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento.
- Fazer dos educadores protagonistas da investigação (Latorre, 2003).

Segundo Coutinho (2005) e ainda Rodrigues Lopes (1990), a I-A trouxe à investigação em ciências da educação os seguintes contributos:

- uma nova forma de investigar que dá maior relevo ao social, pondo o investigador e os participantes no mesmo plano de intervenção;
- a combinação de métodos quantitativos e qualitativos, originando novas técnicas de recolha de dados, tais como “entrevista narrativa” e “investigação biográfica”;
- a disseminação do conceito de “prático reflexivo” de Schön (1983) na formação de professores, bem como noutras áreas profissionais.

7. Modalidades da Investigação-Acção

Tal como noutras metodologias, a I-A também apresenta diferentes formas de a realizar, dependendo das situações, dos contextos, das pessoas e das condições em que se processa, considerando os vários autores três modalidades básicas: técnica, prática e crítica ou emancipadora. Estas modalidades baseiam-se em diferentes critérios: os objectivos, o papel do investigador, o tipo de conhecimento que geram, as formas de acção e o nível de participação (ver tabela 1, abaixo representada).

Tabela 1: *Modalidades da Investigação-Acção*

MODALIDADES	OBJECTIVOS	PAPEL DO INVESTIGADOR	TIPOS DE CONHECIMENTO QUE GERAM	FORMAS DE ACÇÃO	NÍVEL DE PARTICIPAÇÃO
TÉCNICA	Melhorar as acções e a eficácia do sistema	Especialista externo	Técnico / explicativo	Sobre a acção	Cooptação
PRÁTICA	Compreender a realidade	Papel Socrático (favorecer a participação e a autorreflexão)	Prático	Para a acção	Cooperação
EMANCIPADORA (crítica)	Participar na transformação social	Moderador do processo	Emancipatório	Pela acção	Colaboração

A modalidade de **investigação-acção técnica** verifica-se quando o facilitador externo, ou amigo crítico, propõe a experimentação de resultados de investigações externas. Os objectivos e o desenvolvimento metodológico são predefinidos pelo facilitador externo. O professor limita-se a colocá-los em prática. Esta modalidade de Investigação-Acção pode ser utilizada como forma de aprendizagem inicial de investigação e procura apenas a obtenção de resultados já prefixados.

A **investigação-acção prática** é caracterizada por um protagonismo activo e autónomo do professor, sendo ele que conduz o processo de investigação.

Os facilitadores externos têm uma relação de cooperação com os professores, ajudando-os a articular as suas próprias preocupações, a planear a estratégia de mudança, a detectar os problemas, ajudando-os a reflectir sobre os resultados das mudanças já efectuadas. Esta modalidade ajuda a desenvolver o raciocínio e o juízo prático dos professores. O facilitador assume um papel socrático, não intervindo no processo nem questionando o seu rumo. Na prática é um consultor do processo.

A **investigação-acção crítica** ou emancipadora vai para além da acção pedagógica, intervindo na transformação do próprio sistema, procurando facilitar a implementação de soluções que promovam a melhoria da acção. O grupo assume colectivamente a responsabilidade do desenvolvimento e transformação da prática. Se houver um facilitador externo, deverá assumir temporariamente um papel de moderador, ajudando a problematizar e modificar as práticas e a identificar e desenvolver os seus auto-entendimentos. As responsabilidades pela mudança são assumidas em conjunto.

Acreditamos que esta última modalidade é, talvez, aquela que mais se enquadra no verdadeiro espírito do paradigma sócio-crítico, na medida em que se desenvolve num ambiente de maior colaboração social e preconiza, de uma forma mais intencional, a mudança.

8. Modelos de Investigação-Acção

A I-A, para além de se constituir como uma metodologia de investigação, impregnada de métodos, critérios e donde acabam por emanar teorias sobre a actividade educativa (Latorre, 2003), ela ganha consistência e marcas distintivas comparativamente a outras metodologias, na medida em que se impõe como um “projecto de acção”, tendo, para tal, que transportar em si “estratégias de acção” que os professores adoptam consoante as suas necessidades face às situações educativas em concreto.

E deste diálogo entre pressupostos teóricos e a acção concreta nasce o **carácter cíclico** da I-A, uma vez que, através dela, se gera um processo que vários autores, Kolb (1984), Carr & Kemmis (1988), entre outros, materializaram pela forma de uma espiral ou, como nos diz Latorre (2003: 32), “(...) un «vaivém» - espiral dialéctica – entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan”.

De facto, na I-A observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem na sequência: **planificação, acção, observação** (avaliação) e **reflexão** (teorização). Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de acção reflexiva.

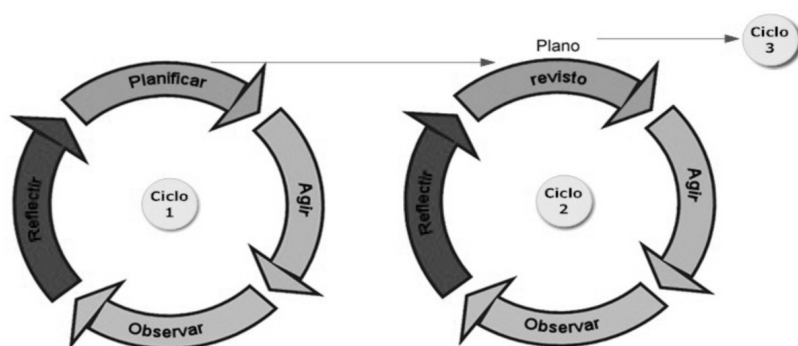


Figura 2: Espiral de ciclos da Investigação-Ação

Como se pode observar na figura 2, um processo de investigação-acção não se confina a um único ciclo. Tendo em conta que o que se pretende com esta metodologia é, acima de tudo, operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados, normalmente esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, porque há necessidade por parte do professor/investigador, de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo, não deixando de lado eventuais desvios porcessados por razões exógenas mas que têm que ser levados em conta e, desse modo, proceder a reajustes na investigação do problema.

A I-A enquadra-se na perspectiva sócio-crítica, pelo que este movimento espiralado de acção-reflexão é, na maior parte das vezes, levado a cabo por equipas de professores que constituem “comunidades críticas”, encarnando, assim, do ponto de vista filosófico, o princípio da pluralidade, característico deste paradigma, e que preferem o trabalho sustentado

na discussão em detrimento da natureza solitária de outros tipos de investigação.

Entendemos mesmo que o conceito de colaboração associado ao de desejo de mudança são pedras fundamentais na construção de qualquer projecto de investigação em educação, no pressuposto de que só uma intervenção de carácter activo e personalizável integrada num processo colaborativo entre as partes envolvidas na acção, através do debate e da confrontação de registos efectuados ao longo da acção investigativa, poderá obter realmente os frutos desejados, ou seja, a melhoria da situação identificada e ou a resolução do problema detectado, aproximando, desta forma, o acto investigativo da realidade educativa concreta.

Assim, os grupos de trabalho desenvolvem um plano de acção, que, ao pretender atingir a melhoria de uma determinada prática, deve ser capaz de se adaptar às situações imprevistas; seguidamente, o grupo avança para a implementação do plano de forma intencional e controlada; durante a acção, os elementos do grupo investigador vão observando os efeitos da própria acção através da recolha de evidências, usando, para tal, diversas técnicas e instrumentos de recolha de informação de que falaremos mais à frente; na fase posterior à acção, o grupo debate de forma reflexiva, através dos elementos recolhidos, sobre os efeitos da acção, no sentido de reconstruir o significado da situação problemática que motivara a investigação e, com base no trabalho realizado, rever o plano gizado e partir para um novo ciclo de investigação-acção.

Para enquadrarmos o percurso da I-A, apoiados de novo em Latorre (2003) sintetizamos algumas das visões deste processo metodológico na apresentação de quatro modelos diferentes, que, embora inspirados na estrutura modelar do precursor Kurt Lewin, trazem, contudo, contributos importantes para o seu desenvolvimento progressivo, não abandonando, nenhum deles, a tónica espiralada dos conceitos já anteriormente referidos.

8.1 Modelo de Kurt Lewin

Através da concepção dos “ciclos de acção reflexiva”, em que cada ciclo se compõe de três fases nucleares – planificação, acção e avaliação da acção -, Stephen Kemmis (1993), numa perspectiva ainda um pouco influenciada por Moreno e as suas ideias sobre a dinâmica de grupos, sociodrama e psicodrama, defende que uma investigação parte sempre de uma “ideia geral” a propósito de um tema ou problema relevante sobre o qual é traçado um plano de acção, devendo proceder-se a um reconhecimento e avaliação do seu potencial e

das suas limitações para se partir para a acção, seguida de uma primeira aferição dos resultados dessa acção. A seguir a esta fase, o investigador faz uma revisão do plano inicial de acordo com os elementos de informação já recolhidos e planifica o segundo passo a partir desta base. (ver fig. 2).

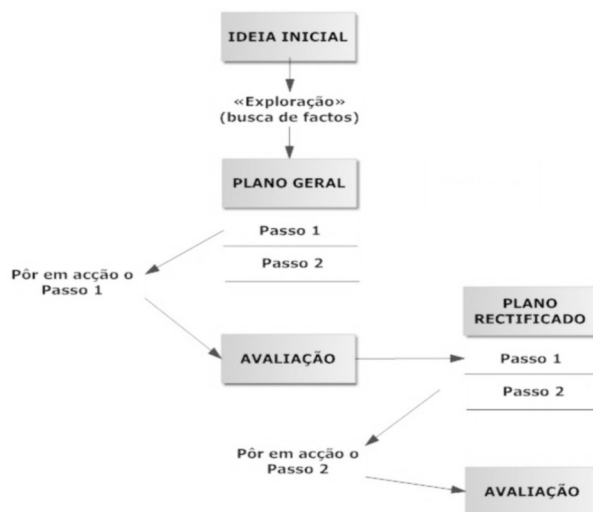


Figura 3: Modelo de Investigação-Acção de Lewin (1946)

8.2 Modelo de Kemmis

Tal como referimos anteriormente, Stephen Kemmis (1988:29), considerando Lewin o pai da Investigação-Acção, também se baseia no modelo acima apresentado para conceber um novo esquema, desta vez direccionado concretamente ao contexto educativo, em que o processo assenta em duas vertentes: estratégica e organizativa. Na primeira, temos a acção e a reflexão como pontos-chave, enquanto que a segunda reflecte os aspectos da planificação e da observação, interagindo estes factores de forma constante de modo a contribuírem para a resolução de problemas e para a compreensão das práticas educativas.

Assim, este modelo integra quatro momentos: **planificação, acção, observação e reflexão**, implicando cada um deles, simultaneamente, um olhar retrospectivo e prospectivo, gerando uma espiral auto-reflexiva de conhecimento e acção.

De novo o movimento espiralado está presente, também no modelo de Kemmis, para explicar as quatro fases do processo de uma investigação-acção do seguinte modo:

- O desenvolvimento de um plano de acção com base numa informação crítica e com a intenção de alterar, para melhor, determinada situação;
- O estabelecimento de um consenso para pôr o plano em andamento;
- A observação dos efeitos da acção revestidos da necessária contextualização;
- A reflexão sobre esses resultados, servindo como ponto de partida para nova planificação e, assim, dar início a uma nova sequência de ciclo de espirais.

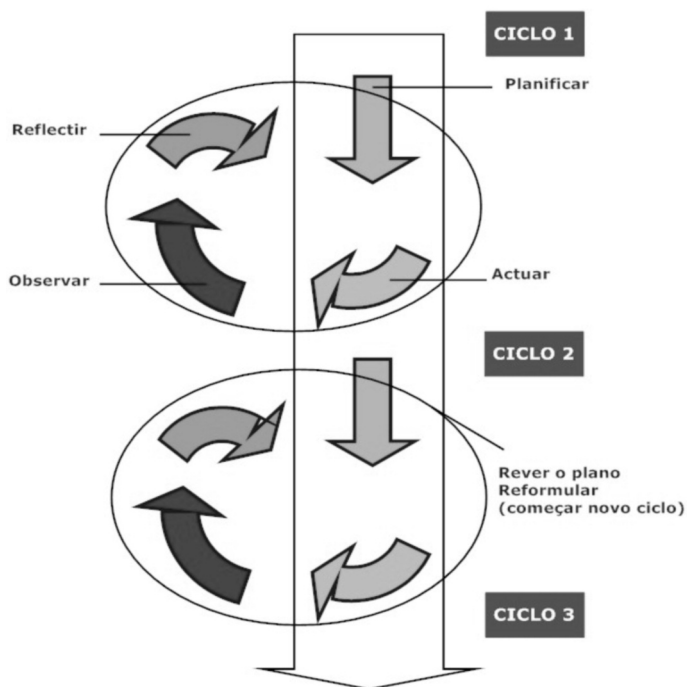


Figura 4: Os momentos da Investigação-Ação (Kemmis, 1989)

8.3 Modelo de Elliott

Relativamente ao modelo de Lewin, o professor John Elliott introduz algumas alterações que vêm, sobretudo, dar ênfase ao processo de revisão dos factos e reconhecimento de falhas antes de se dar início a cada sequência de passos dentro dos circuitos em espiral já sobejamente referidos. Assim, neste modelo encontramos as seguintes fases:

- Identificação de uma ideia geral e a consequente descrição e interpretação do problema a investigar;
- Apresentação das hipóteses de acção, como sendo os actos a realizar para potenciar a mudança das práticas;
- Elaboração do plano de acção, em que o primeiro passo envolve a revisão do problema inicial, a análise dos meios para começar a acção seguinte e a planificação dos instrumentos para ter acesso à informação.

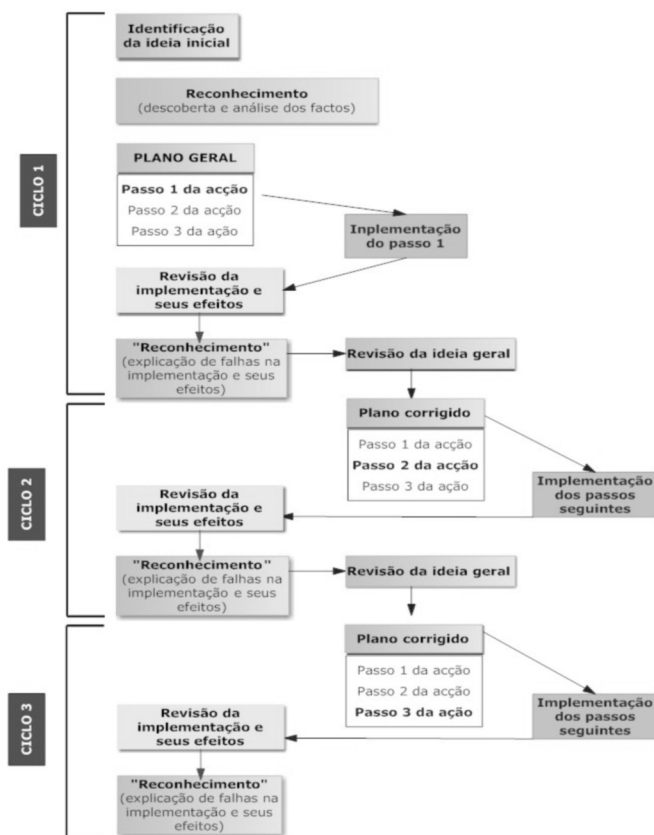


Figura 5: Ciclo da Investigação-Acção

8.4 Modelo de Whitehead

Jack Whitehead (1989) ao entender que tanto Lewin como Kemmis acabam por se distanciar ou, pelo menos, não se aproximam o suficiente da realidade educativa com as suas propostas de modelos demasiado académicos

para a Investigação-Acção, propõe um esquema que se situe entre a teoria educativa e o desenvolvimento profissional.

Este professor britânico, juntamente com Jean McNiff, apresenta a Investigação-Acção como uma metodologia que faz com que os professores, em todas as circunstâncias, investiguem e avaliem o seu trabalho (McNiff e Whitehead, 2006), colocando a si próprios estas perguntas: *“What am I doing? What do I need to improve? How do I improve it?”*.

Assim, numa abordagem ainda mais concreta e mais próxima da real situação dos profissionais de educação, e pondo o enfoque na necessidade e no desejo de operar mudanças no seio da actividade educativa, este autor apresenta, numa primeira fase (1991) o seguinte modelo de características mais lineares (cf. Latorre, 2003, p.38):

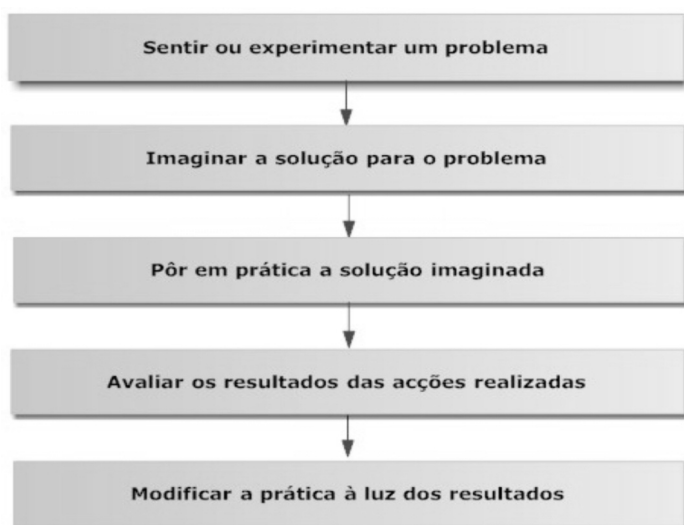


Figura 6: Ciclo de Investigação-Acção, segundo Whitehead (in Latorre, 2003:38)

Porém, já mais recentemente, a imagem da espiral volta a povoar o seu livro *All You Need To Know About Action Research* (McNiff & Whitehead, 2006:9), ao ser proposto o esquema apresentado na figura 6 para ilustrar a Investigação-Acção, e que é já uma versão modificada do modelo de McNiff, chamando-lhe “acção-reflexão”.

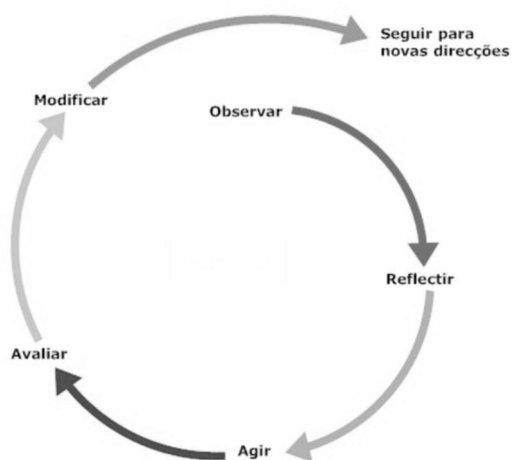


Figura 7: Um ciclo de Acção-Reflexão (adaptado de McNiff, in McNiff & Whitehead, 2006:9)

De um modo muito prático, segundo Jack Whitehead (1990), numa visão muito simples, mas ao mesmo tempo bastante esclarecedora, o processo de Investigação-Acção pode explicar-se através do seguinte exemplo de colaboração na acção:

1. O professor identifica ou é confrontado com um problema, e escolhe um colega de trabalho para o ajudar a encontrar uma solução.
2. O professor trabalha em conjunto com o colega, tanto dentro como fora da sala de aula, com o objectivo de elaborar uma abordagem que irá melhorar a qualidade da educação ministrada.
3. A aula é realizada, e as informações que vão sendo recolhidas durante a sessão permitirão determinar se a abordagem é ou não um sucesso.
4. Terminada a aula, a sessão é avaliada pelos dois professores.
5. Com base na experiência adquirida com esta investigação, a próxima etapa requer uma nova abordagem para melhorar o tópico a ser leccionado, melhorar a concepção dos materiais a serem utilizados, etc.

Assim, este ciclo de eventos pode ser continuado, com os dois colegas a beneficiarem da experiência profissional, bem como a qualidade do ensino na sala de aula e, consequentemente, a melhoria dos resultados da aprendizagem.

9. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para uma investigação realizada segundo esta metodologia, tal como para qualquer acto de investigação, é sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando.

No caso do professor/investigador, este tem que ir recolhendo informação sobre a sua própria acção ou intervenção, no sentido de ver com mais distanciamento os efeitos da sua prática lectiva, tendo, para isso, que refinar de um modo sistemático e intencional o seu “olhar” sobre os aspectos acessórios ou redundantes da realidade que está a estudar, reduzindo o processo a um sistema de representação que se torne mais fácil de analisar, facilitando, assim, a fase da reflexão (Latorre, 2003).

Para tal, existe um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de dados que António Latorre divide em três categorias:

- Técnicas baseadas na observação – estão centradas na perspectiva do investigador, em que este observa em directo e presencialmente o fenómeno em estudo;
- Técnicas baseadas na conversação – estão centradas na perspectiva dos participantes e enquadram-se nos ambientes de diálogo e de interacção;
- Análise de documentos – centra-se também na perspectiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.

Estas técnicas e instrumentos podem ainda classificar-se do seguinte modo:

Tabela 2: *Técnicas e Instrumentos de Investigação-Acção*

INSTRUMENTOS (lápiz e papel)	ESTRATÉGIAS (interactivas)	MEIOS AUDIO-VISUAIS
✓ Testes ✓ Escalas ✓ Questionários ✓ Observação sistemática	✓ Entrevista ✓ Observação participante ✓ Análise documental	✓ Vídeo ✓ Fotografia ✓ Gravação áudio ✓ Diapositivos

10. Em que se aplica a Investigação-Acção

Para um jovem investigador que, necessariamente, encontra dificuldades em saber qual a metodologia a adoptar mediante o seu objecto de investigação, e que tendo ouvido falar da Investigação-Acção põe a si próprio a possibilidade de enveredar por esta metodologia, deverá atentar nas seguintes posições que, de uma forma prática, poderão dar resposta às suas potenciais dúvidas:

Se pretendermos saber mais sobre um número limitado de variáveis e as relações causais entre elas, o método de investigação experimental ou quase-experimental irá, sem dúvida, adequar-se muito melhor às suas necessidades do que a Investigação-Acção.

No entanto, se quisermos investigar alguma organização ou um determinado grupo em profundidade, o estudo etnográfico ou outros métodos qualitativos serão preferíveis.

Por último, se se trata de um professor ou de outro profissional que tem de responder às novas exigências de uma situação ou fazer a avaliação de um programa em curso ou ainda proceder a alterações num currículo, a Investigação-Acção será, indubitavelmente, o processo mais valioso para a consecução do seu objectivo.

Cohen e Manion (1987, citados em Sousa, 2005:96), apontam algumas situações exemplares em que a Investigação-Acção se aplica de forma adequada ao mundo da educação:

- Métodos de aprendizagem: descoberta de novos métodos que possam substituir os tradicionais;
- Estratégias de aprendizagem: experimentando aproximações integradas de aprendizagem em vez do estilo unilinear de transmissão de conhecimentos;
- Procedimentos de avaliação: ensaiando novos métodos de avaliação contínua;
- Atitudes e valores: possibilidade de encorajar atitudes mais positivas de trabalho ou modificação dos sistemas de valores dos alunos com vista a alguns aspectos da vida;
- Formação contínua de professores: procurando desenvolver capacidades, experimentar novos métodos de aprendizagem, poder de análise, auto-avaliação, etc.;

- Treino e controlo: gradual introdução a novas técnicas de modificação comportamental;
- Administração / gestão: incremento da eficiência de alguns aspectos da parte administrativa escolar (Sousa, 2005) .

E assim, mais uma vez, verificamos que sempre que numa investigação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado status quo, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Acção regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer essas mudanças.

11. Conclusão

A ideia mais marcante na Investigação-Acção resulta, na nossa perspectiva, da sua extraordinária capacidade de activar a consciência crítica dos profissionais, em geral, e dos professores, em particular. Segundo Paulo Freire (1975:55), quanto mais as pessoas se aplicam na acção transformadora das realidades, mais se “inserem” nela (na acção) criticamente.

É através da praxis e da reflexão sobre essa praxis que o professor pode verdadeiramente iluminar a sua consciência introduzindo-lhe o elemento crítico, tão necessário ao conhecimento objectivo daquilo que faz e de si próprio.

Pois, a Investigação-Acção é uma das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, exactamente porque aproxima as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal; favorece e implica o diálogo, enriquecendo o processo ao fazer emergir a verdade; desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha, retirando o fardo da solidão ao investigador; valoriza a subjectividade, ao ter sempre mais em conta as idiossincrasias dos sujeitos envolvidos; mas, por outro lado, propicia o alcance da objectividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica.

É ainda sob o foco das correntes de uma pedagogia crítica que esta metodologia se demarca das ideias positivistas ao negar que o conhecimento tenha apenas um valor instrumental.

Por outro lado, a Investigação-Acção reconhece a necessidade de utilizar as categorias interpretativas dos profissionais da educação; ajuda a identificar as interpretações ideológicas distorcidas abrindo caminho para a sua clarificação e, conseqüentemente, para uma pedagogia independente e livre; aborda as problemáticas sociais no sentido de identificar possíveis situações de in-

justiça, oferecendo aos professores explicações teóricas que os tornem mais criticamente conscientes e capazes de remediar essas situações.

Tudo isto nos leva a concluir que a Investigação-Acção, não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim **uma forma de investigar para a educação**.

Nesse sentido, a Investigação-Acção, mais do que uma metodologia, tende a afirmar-se como um *modus faciendi* intrínseco à actividade docente e ao quotidiano daquelas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, comungando com as naturais vicissitudes da realidade do mundo em vez de se colocarem na cómoda posição de entidades detentoras de um saber que se vai revelando artificial e envelhecido ao deixarem-se ultrapassar por outros saberes mais mundanos mas, quem sabe, mais reflectidos, mais concretos, mais significantes e mais próximos do homem novo.

Referências

- Almeida, J. C. (2001). Em Defesa da Investigação-Ação. *Sociologia*, nº 37, 175-176.
- Barbier, R. (1996). *La recherche-action*, Paris : Ed. Económica.
- Caetano, A. P. (2004). A Mudança dos Professores pela Investigação-Ação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (1), 97-118.
- Carr, W.; Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la Enseñanza : la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Editora Martinez Roca.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4th ed.). London: Routledge.
- Cortês, L. (1998). Da Necessidade de Vigilância Crítica à Importância da Prática da Investigação-Ação. *Revista de Educação*, VII (1), 27-33.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: I.E.P. – U. do Minho.
- Denscombe, M. (1999). *The Good Research Guide For Small-Scale Social Research Projects*. Open University Press.
- Dewey, J. (1976). *Experiência e Educação* (2ª ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dick, B. (1999). *What is action research?* Disponível em <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/whatisar.html>
- Ebbutt, D. (1985). "Educational action research: some general concerns and specific quibbles". Robert G. Burgess (1985). *Issues in educational research - qualitative methods*. London: The Falmer Press: 152-174.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido* (2ª ed.). Porto: Afrontamento.
- Gomez, G. R; Flores, J.; Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Kemmis, S. (1988). Action Research. In J. P. Keesee (ed.), *Educational Research, Methodology and Measurement. An International Handbook*, pp. 42-49. Oxford: Pergamon.
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la Acción. In T. Husen & T. N. Postlethwaite, *Enciclopedia Internacional de la Educación*, Vol. 6, pp. 3330-3337. Barcelona: Vicens-Vives/MEC.
- Kemmis, S. (1993). *Education Policy Analysis Archives*. (C. o. Gene V Glass, Ed.) Disponível em <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n1.html>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Como Planificar la Investigación Acción*. Barcelona: Laertes.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Lewin, K. (1946). Action Research and minority problems. *Journal of Social Issues*, nº 2, pp. 34-46.

- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2006). *All You Need to Know about Action Reserach*. London: Sage Publications.
- McTaggart, R. (1994). "Participatory action research: issues in theory and practice". *Educational Action Research*, Vol.2-3: 313-37.
- McTaggart, R. (1997). Guiding Principles for Participatory Action Research. In R. McTaggart (Ed). *Participatory Action Research: International Contexts and Consequences*. Albany: State University of New York Press. 25-45
- Medeiros, M. C. (2002). A Investigação-Acção-Colaborativa como estratégia de formação inicial de professores na promoção do ensino da escrita. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 169-192.
- Moreira, M. A. (2005). *A Investigação-Ação na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês - processo de (co-)construção do conhecimento profissional*. Braga: I.E.P.-Universidade do Minho.
- Patton, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Rodrigues Lopes, A (1990) A investigação acção: problemática da sua evolução histórica e epistemológica. In A. Estrela & M. E. Falcão (Org) *Investigação-acção em Educação: problemas e tendências*. pp. 63-81. Actas do I Colóquio da AFIRSE. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- Schon, D. (1983). *The reflective Practitioner: how professionals think in action*. Basic Books, Inc..
- Simões, A. (1990). Investigação-acção: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, 39-51
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stenhouse, L. (1983). *Authority, education an emancipation*. Heinemann Educational Books.
- UNESCO (2008). *ICT competency standards for teachers*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/The%20Standards/ICT-CST Policy%20Framework.pdf>.
- Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal of Staff Development*, 6 (2), 118-127.
- Whitehead, J. (1989). *How Do We Improve Research-Based Professionalism in Education?: A Question Which Includes Action Research, Educational Theory and the Politics of Educational Knowledge*. British Educational Research Journal, Vol. 15, No. 1 (1989), pp. 3-17.
- Whitehead, J. (1990). *How do I improve my professional practice as an Academic and educational manager? A dialectical analysis of An individual's educational development and a basis for Socially orientated action research*. Disponível em <http://people.bath.ac.uk/edsajw/bk93/8wc90.pdf>.
- Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education: examples and reflections*. London: Kogan Page.

ACTION-RESEARCH: A METHODOLOGICAL FRAMEWORK FOR EDUCATIONAL PRATICES

Clara P. Coutinho

Adão Sousa

Anabela Dias

Fátima Bessa

M^º José Ferreira

Sandra Vieira

Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

Abstract: In this paper we discuss Action-Research (A-R) as a preferred methodology to study educational practices. We begin presenting the conceptual paradigm that supports Action-Research, introducing the concepts of reflection on practice and presenting some definitions proposed by the authors who conceptualized it as a method for researching the educational issues. We present Action-Research methodology main features, as well as the characteristics that differentiate it from other research methods in education. At last we present the most actual models of A-R, as well as the techniques and instruments used for collecting data. Finally we collect and comment the contributions this methodology offers to the study issues related to educational practices.

KEY-WORDS: *Action-Research, methodology, educational research.*

Execução Gráfica:

Lusoimpress - Artes Gráficas, Lda. – Rua Venceslau Ramos, s/nº

4430-929 Avintes – Tel. 22 787 73 20 - Fax 22 787 73 29

www.lusoimpress.com

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

1. A revista aceita artigos originais no domínio da investigação psicológica, da educação, da cultura e das práticas educativas inovadoras. Os autores deverão expressamente declarar na carta ao Director que o artigo é original e que não foi objecto de qualquer publicação anterior. Os artigos serão objecto de avaliação por especialistas doutorados nas áreas respectivas.

2. A revista publica dois números por ano, o 1º em Maio e o 2º em Dezembro. O prazo limite para publicação no número de Maio é 31 de Janeiro e no número de Dezembro é 31 de Julho. Nas primeiras quinzenas de Março ou de Outubro os autores serão informados da aceitação ou não do artigo, das correcções a introduzir e do envio de uma disquete com a versão final corrigida.

3. Os artigos a submeter devem ser enviados em triplicado em cópias laser e por norma não devem exceder 20 folhas A4 redigidas a 2 espaços. A 1ª folha deve conter o título, o nome dos autores, a instituição e o endereço para correspondência. A 2ª folha deve incluir o resumo e as palavras-chave em português. A 3ª folha e seguintes incluirá o corpo do artigo que deverá concluir com uma listagem ordenada das referências bibliográficas citadas. Na folha a seguir às referências seguem-se por ordem as notas, os quadros, as figuras e diagramas. A última folha incluirá a versão em inglês do título, instituição, resumo e palavras-chave para efeitos de indexação em bases de dados internacionais. O resumo em português e em inglês não deve exceder as 120 palavras. Os autores devem evitar o «bold» e os sublinhados no texto e reduzir ao mínimo as notas de pé-de-página.

4. Os títulos e secções do artigo não devem ser precedidos por números, têm maiúsculas na 1ª letra das palavras e seguem o formato seguinte: 1ª ordem: Tipo normal, centrado; 2ª ordem: Tipo normal, indexado à esquerda; 3ª ordem: Tipo normal, indexado ao parágrafo; 4ª ordem: Tipo itálico, indexado ao parágrafo.

5. As referências bibliográficas devem ser elaboradas de acordo com as normas de "Publication Manual of APA (1994, 4ª ed)" com algumas adaptações para português, nomeadamente a substituição do "&" por "e", "(2nd ed.) por

(2ª ed.)", "(3rd vol.) por (3ª vol.)" conforme a nota seguinte.

6. As referências mais frequentemente usadas para artigo, livro, capítulo, livro traduzido e comunicação oral (paper) devem obedecer ao formato dos exemplos seguintes:

Artigo: Recht, D. R., e Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80, 16-20.

Livro: Skinner, B. F. (1971). *Beyond freedom and dignity*. New York: Knoff.

Capítulo em livro: Neisser, U., e Harsch, N. (1992). Phantom flashbulbs: False recollections of hearing the news about Challenger. In E. Winograd e U. Neisser (Eds.), *Affect and accuracy in recall: Studies of "Flashbulb memories"* (pp. 9-31). Cambridge: Cambridge University Press.

Livro traduzido: Skinner, B. F. (1974). *Para além da liberdade e da dignidade* (J. L. D. Peixoto, trad.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1971). No corpo do artigo deve referir-se, Skinner (1971/1974).

Comunicação oral: Taylor, M. (1996, Agosto). *Post-traumatic stress disorder, litigation and the hero complex*. Comunicação oral apresentada no XXVI Congresso Internacional de Psicologia, Montréal, Canadá.

7. Quando no corpo do artigo são citados autores, cuja investigação foi conhecida indirectamente através de outros autores, deve proceder-se assim: No corpo do artigo escreve-se: «Segundo Godden e Baddeley, citado por Zechmeister e Nyberg (1982, p. 123), ...»; Nas referências cita-se apenas o autor que foi lido directamente, Zechmeister e Nyberg (1982).

8. Os Quadros e as Figuras devem ser sequencialmente ordenados em numeração árabe ao longo do texto. A legenda do Quadro deve estar escrita por cima e a da Figura ou Diagrama por baixo.

9. Os artigos são da inteira responsabilidade dos seus autores. Os artigos aceites para publicação ficam propriedade editorial da Revista. Qualquer reprodução integral ou parcial dos mesmos apenas pode ser efectuada após autorização escrita do Director.

10. Os autores recebem 3 exemplares da revista em que um ou mais trabalhos seus sejam publicados. Não serão feitas separatas dos artigos.

LIVROS RECEBIDOS E RECENSÕES

A Revista fará uma listagem dos livros enviados pelas Editoras no segundo número de cada ano. Os autores ou editores, que desejarem a publicação de resenhas, deverão enviar dois exemplares da obra em causa. O Conselho Editorial reserva-se o direito de publicar apenas as resenhas das obras que se enquadrem nos objectivos da Revista.

