

Psicologia Educação Cultura

Instituto Superior Politécnico Gaya

Revista de Psicologia, Educação e Cultura

Vol. XX, Nº 2, dezembro de 2016 Semestral

- ✚ **IMIGRAÇÃO E SAÚDE: UMA REVISÃO DA LITERATURA CIENTÍFICA BRASILEIRA**
- ✚ **PERCURSOS E EXPECTATIVAS ASSOCIADOS À ESCOLHA DE UM CURSO SUPERIOR EM ARTES: ESTUDO COM ALUNOS PORTUGUESES DO 1º ANO**
- ✚ **QUALIDADE DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CRECHE: UMA ANÁLISE COM BASE NA ITERS-R**
- ✚ **ESTUDO INICIAL DE ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DA ESCALA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL DURANTE A COMPETIÇÃO DESPORTIVA (EREDCD)**
- ✚ **UN ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES DE GESTIÓN DE TIEMPO Y LOS RESULTADOS ACADÉMICOS EL AÑO DE INCORPORACIÓN A LOS ESTUDIOS DE GRADO**
- ✚ **PERFIL DO ALUNO SUPERDOTADO: ANÁLISE DE DOSSIÊS DE ALUNOS ATENDIDOS EM UM PROGRAMA BRASILEIRO PARA SUPERDOTADOS**
- ✚ **EDUCACIÓN PARA LA PAZ: SUGERENCIAS Y PROPUESTAS**

Diretor José Carlos Pereira de Morais

Sub-Diretora Alexandra M. Araújo

Editor João de Freitas Ferreira

Conselho Alexandra M. Araújo (U. Portucalense)

Editorial

Amâncio Pinto (U. do Porto)

Ana Paula Cabral (I. S. Politécnico Gaya)

Félix Neto (U. do Porto)

Joaquim Ferreira (U. de Coimbra)

José Carlos Morais (I. S. Politécnico Gaya)

Leandro S. Almeida (U. do Minho)

Mário R. Simões (U. de Coimbra)

Conselho
Consultivo

Alfonso Barca Lozano (U. da Corunha)

António Carlos Ferreira (I. S. Politécnico Gaya)

António Roazzi (U. Federal de Pernambuco)

Celeste Malpique (U. do Porto)

Clara Cruz Santos (U. de Coimbra, Porto)

Cristina Mendes Ribeiro (I. S. Politécnico Gaya)

Daniela de Carvalho (U. Portucalense, Porto)

Dorothy Bedford (U. Roehampton)

Eduardo Gonçalves (I. S. Politécnico Gaya)

Etienne Mullet (É. P. des Hautes Études, Paris)

Feliciano H. Veiga (U. de Lisboa)

Iria Brzezinsky (U. Católica de Goias)

Isabel Alarcão (U. de Aveiro)

José Carlos Morais (I. S. Politécnico Gaya)

João Teixeira Lopes (U. do Porto)

José A. Cruz (U. do Minho)

José Tavares (U. Coimbra)

José Vasconcelos Raposo (U. T. A. D.)

Manuel Ferreira Patrício (U. de Évora)

Manuel Loureiro (Universidade da Beira Interior)

Manuel Viegas Abreu (U. de Coimbra)

Margarita Pino (U. de Vigo)

Maria Corrêa Jacques (U. F. de R. Grande do Sul)

Maria Belém Ribeiro (I. S. Politécnico Gaya)

Nicolau V. Raposo (Universidade de Coimbra)

Paulo Schmitz (U. de Bona)

Raquel Z. Guzzo (P. U. Católica de Campinas)

Rui A. Santiago (U. de Aveiro)

Coordenação e
Revisão
Editorial

José Carlos P. de Morais

Alexandra M. Araújo

Propriedade

Instituto Superior Politécnico Gaya;, Av. Dos descobrimentos, 333; 4400-103 Vila Nova de Gaia

Tel. 22 374 57 30/3 Fax 22 374 57 39

CEP – Cooperativa de Ensino Politécnico, CRL

0874-2391

ISSN

0874-2391

Depósito Legal

117618/97

I.C.S

121587

Frequência

Semestral Vol. XX Nº 2

Dezembro de 2016

Índice

	Página:
EDITORIAL	4
<i>José Carlos Pereira de Morais</i>	
IMIGRAÇÃO E SAÚDE: UMA REVISÃO DA LITERATURA CIENTÍFICA BRASILEIRA	6
<i>Júlia de Freitas Girardi; Lucienne Martins Borges; Andréa Barbará da Silva Bousfield</i>	
PERCURSOS E EXPECTATIVAS ASSOCIADOS À ESCOLHA DE UM CURSO SUPERIOR EM ARTES: ESTUDO COM ALUNOS PORTUGUESES DO 1º ANO	22
<i>Rosana de Castro; Claisy Maria Marinho-Araujo; Leandro S. Almeida</i>	
QUALIDADE DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CRECHE: UMA ANÁLISE COM BASE NA ITERS-R	37
<i>Cristina S. Pinto</i>	
ESTUDO INICIAL DE ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DA ESCALA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL DURANTE A COMPETIÇÃO DESPORTIVA (EREDCD)	53
<i>Rui Sofia, José Fernando A. Cruz, Joana Maria Osório</i>	
UN ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES DE GESTIÓN DE TIEMPO Y LOS RESULTADOS ACADÉMICOS EL AÑO DE INCORPORACIÓN A LOS ESTUDIOS DE GRADO	73
<i>Rafael García-Ros; Francisco Pérez-González; María C. Fuentes</i>	
PERFIL DO ALUNO SUPERDOTADO: ANÁLISE DE DOSSIÊS DE ALUNOS ATENDIDOS EM UM PROGRAMA BRASILEIRO PARA SUPERDOTADOS	85
<i>Tânia Naves Nogueira Lôbo; Denise de Souza Fleith</i>	
EDUCACIÓN PARA LA PAZ: SUGERENCIAS Y PROPUESTAS	100
<i>Andrés Palma Valenzuela</i>	

EDITORIAL

O ano de 2016 foi o ano em que a nossa revista completou vinte anos de existência. Infelizmente, foi também o ano do falecimento do seu grande fundador, em 20 de Novembro, com 83 anos. João de Freitas Ferreira deixa um enorme vazio em todos quantos o conheceram e foram envolvidos na sua visão do ensino. Um pioneiro, missionário, líder carismático, deixa uma marca indelével no Colégio dos Carvalhos e no ISPGaya, bem como noutras instituições com as quais esteve envolvido.

Mestre em todos os domínios que constituem o ser humano, procurou reunir, na mesma plataforma que é o ensino superior, o ensino público e o ensino privado, tendo-se batido pelos objetivos do ensino politécnico enquanto alicerce do acesso e sucesso a uma escola para todos. Consciente dos desafios que se apresentam ao ensino, e concretamente ao ensino politécnico privado, preocupou-se em assegurar sempre a qualidade e a ligação dos alunos com os contextos concretos de trabalho.

Em termos biográficos e em moldes muito resumidos, importa saber que com apenas 12 anos, João Freitas Ferreira entrou na Congregação dos Filhos do Sagrado Coração de Maria e frequentou o Noviciado no Seminário dos Carvalhos (Vila Nova de Gaia), onde fez votos perpétuos em 1954, seguindo de imediato para a Alemanha, onde se formou em Filosofia e Teologia, sendo o primeiro madeirense, e dos poucos portugueses, a ordenar-se sacerdote neste país.

Já em Portugal, passou a integrar a comunidade do Colégio Internato dos Carvalhos, desenvolvendo a sua ação como professor, superior da comunidade religiosa e director do Colégio, destacando-se pela sua competência, dedicação, empatia, solidariedade, disponibilidade e compreensão, com um número incontável de amigos e admiradores em todas as áreas. A sua formação académica e pedagógica tem sido amplamente reconhecida por várias gerações de alunos.

No Colégio Internato dos Carvalhos, foi Professor de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Língua Alemã, por muitas décadas, tendo obtido mais tarde uma segunda Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (variante de estudos Portugueses e Alemães), na Faculdade de Letras do Porto, onde foi distinguido com o prémio Pe.

Guimarães Dias, atribuído ao aluno que concluisse o curso com a mais alta classificação, entre outras distinções.

Outra faceta notável do padre João Freitas Ferreira foi o seu trabalho e investimento permanente na implementação de um novo modelo de ensino que alterasse o estado do ensino em Portugal que, após a “Revolução dos Cravos” de 1974, acabou com as escolas Industriais e Comerciais.

Nesse contexto, foi membro da Comissão Regional do Norte para o Ensino Técnico-Profissional e dirigente nacional da Associação de Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo.

Fez um Mestrado em Literaturas Românicas Modernas e Contemporâneas; publicou, entre outros estudos, um ensaio sobre “Pedagogia do Léxico” e foi co-fundador e director da Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado.

Foi ainda co-fundador e presidente da direcção do Instituto Superior Politécnico de Gaia; membro da Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior; e co-fundador e director da Revista “Psicologia, Educação e Cultura”.

A revista de Psicologia, Educação e Cultura materializou a colaboração interinstitucional que defendeu durante toda a sua vida, sendo que herdamos na continuidade da edição e publicação da revista, todo o capital humano de contatos e contributos que assegurou, e aos quais procuramos dar continuidade. Cientes de um ambiente no domínio científico em permanente mutação e preenchido por diversos desafios, procuraremos alargar as bases nacionais e internacionais da colaboração necessária à concretização da revista, seguindo sempre uma lógica de rede e de colaboração interinstitucional.

Dedicamos-lhe o um dos artigos do presente número da nossa revista: educação para a paz, sugestões e propostas.

O diretor

José Carlos Pereira de Morais

IMIGRAÇÃO E SAÚDE: UMA REVISÃO DA LITERATURA CIENTÍFICA BRASILEIRA

Júlia de Freitas Girardi¹

Lucienne Martins Borges²

Andréa Barbará da Silva Bousfield³

RESUMO

Ao se considerar a relação entre imigração e saúde, o presente artigo objetivou apresentar uma revisão sistemática da literatura brasileira a respeito de pesquisas desenvolvidas nessa temática. Para tanto, foram encontrados 39 artigos que se encaixavam nos critérios estabelecidos. Assim, observou-se que existem pesquisas teóricas e empíricas sobre essa temática, com enfoques quantitativo e qualitativo, apesar de não haver consenso sobre as técnicas de coletas de dados. Quanto ao conteúdo dos artigos consultados, observa-se a divisão entre dois temas centrais: o estado de saúde dos imigrantes e questões relativas aos serviços de saúde. Por fim, nota-se que apenas 11 pesquisas foram realizadas no Brasil, o que indica uma lacuna na produção nacional de conhecimento sobre a temática.

Palavras-chave: Imigração. Saúde. Revisão de literatura.

¹ Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Email: julia.girardii@gmail.com

² Doutora em Psicologia pela Université du Québec à Trois-Rivières. Docente em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Email: lucienne.borges@ufsc.br

³ Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Email: andreabs@gmail.com

Introdução

Pode-se notar, no cenário mundial, um crescimento no número de imigrantes, isto é, das pessoas que saem de seu país de origem para viver em outro país. Segundo a Organização Internacional de Migração (OIM), em 2009, 3,2% da população mundial era formada por imigrantes (OIM, 2009). No ano de 2010, no Brasil, de acordo com o Censo Demográfico, havia 92.529 imigrantes que 5 anos antes não residiam no país. Já, em 2000, esse dado correspondia a 55.718 imigrantes, ou seja, em 10 anos houve um aumento de 66% no número de imigrantes no país (IBGE, 2010). É com base nesse aumento do número de imigrantes nos ambientes cotidianos que os países de acolhimento são confrontados com desafios e oportunidades de intervenção com essa população específica e, entre as diversas esferas que necessitam de atenção por parte das diferentes nações, sobressai-se a dimensão da saúde (Ingleby, 2009).

Inicialmente, é importante ressaltar que os imigrantes não formam um grupo homogêneo, mas suas diferenças podem ser expressas em diversas esferas como: idade, gênero, *status* socioeconômico, país de origem, cultura, religião etc. Outra diferença diz respeito à motivação para emigrar que pode ser: voluntária, devido a oportunidades de trabalho, estudo, amor, vontade de viajar e conhecer outras culturas (Padilla, 2013); ou forçada – involuntária –, aquela que acontece contra a vontade do sujeito, sendo que pode ocorrer devido às guerras civis, perseguições, desastres naturais, tráfico de pessoas, exílios políticos, pedidos de refúgio (Martins-Borges, 2013; Padilla, 2013). Esses diferentes aspectos das imigrações são essenciais para a compreensão da saúde dos imigrantes, uma vez que é a partir dessas características que é possível prever os tipos de necessidades e serviços de saúde que serão necessários (Padilla, 2013).

No Brasil, são poucas as publicações que se referem à saúde de populações imigrantes, principalmente em relação à atenção a saúde (Paredes-Moreira et al., 2007). No contexto internacional, a maior parte dos estudos relativos à imigração e à saúde possui um foco nos próprios imigrantes, isto é, em relação ao seu estado de saúde. Esse tipo de pesquisa refere-se a determinantes de saúde, fatores de risco e de proteção (Kinnon, 1999). Nas duas últimas décadas, começa a aumentar o número de pesquisas sobre o impacto da imigração nos sistemas de saúde, principalmente sobre a acessibilidade e qualidade desses serviços em relação a populações imigrantes (Ingleby, 2009). Uma das novas tendências nesse sentido são os estudos que avaliam práticas em saúde com essas populações, e o papel de intervenções culturalmente sensíveis (Kirmayer et al., 2011; Murray et al., 2010). Ambas as perspectivas (foco nos imigrantes ou nos serviços) são essenciais e os conhecimentos gerados por meio dessas

pesquisas podem influenciar de forma direta os profissionais que trabalham com saúde, além de permitir pensar o desenvolvimento de políticas públicas específicas (Ingleby, 2009).

Dessa forma, ao se considerar a importância do estudo da relação entre saúde e imigração, o presente artigo teve como objetivo elaborar uma revisão sistemática da literatura científica brasileira acerca da temática, com o intuito de investigar e problematizar o alcance e os limites dos estudos nacionais.

MÉTODO

De forma a cumprir o objetivo proposto, realizou-se uma revisão sistemática da literatura brasileira sobre a temática da relação entre imigração e saúde. Para tanto delimitou-se que o levantamento da literatura seria realizado no banco de dados da Biblioteca Virtual em Saúde e Psicologia (BVS-PSI), que reúne diversas bases de pesquisa, entre as quais: SciELO, PePSIC, Index Psi, LILACS. Foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão para a seleção dos artigos: a) estar diretamente relacionado ao tema imigração e saúde; b) ter sido publicado nos últimos quinze anos, ou seja, entre os anos de 2000 e 2015; c) ser publicado em periódico brasileiro; e d) ser artigo científico. Para tanto, utilizaram-se as seguintes combinações de indexadores, que foram selecionados com base na consulta ao índice de descritores do BVS-PSI: “imigração AND saúde”; “imigrantes AND saúde”; “migração humana AND saúde”, bem como seus respectivos termos em inglês: “immigration AND health”; “immigrants AND health”; “human migration AND health”.

Por meio dos descritores utilizados no levantamento de artigos, foram identificadas, inicialmente, 3.191 publicações. Em seguida, foram lidos os resumos dessas publicações e retirados aqueles artigos que não se enquadravam nos critérios estabelecidos, além dos que eram repetidos ou publicados em periódicos internacionais. Dessa forma, permaneceram 39 artigos considerados pertinentes ao objetivo aqui proposto, os quais foram lidos na íntegra e analisados por meio dos seguintes dados: ano de publicação, enfoque do estudo (empírico-pesquisa, teórico ou de intervenção), técnicas utilizadas na coleta de dados, tipo de análise de dados (quantitativa, qualitativa, quanti-quali, não especificado), país em que foi feita a pesquisa e temas centrais e específicos desses artigos.

Resultados e Discussão

Por meio da leitura dos 39 artigos identificados no levantamento bibliográfico, pode-se perceber – Tabela 1 – que, em geral, são publicados menos de cinco artigos por ano sobre a temática – com exceção para o ano de 2013, no qual foram publicadas 13 pesquisas. Ao se considerar que a imigração é um tema que tem sido amplamente discutido nos últimos anos, principalmente devido ao aumento dos fluxos migratórios, pode-se concluir que sua relação com a saúde ainda não possui o mesmo alcance e representatividade nas pesquisas científicas nacionais.

Tabela 1

Número de Artigos por Ano de Publicação

Ano de publicação	n
2003	1
2004	1
2007	3
2008	1
2009	4
2010	4
2011	3
2012	5
2013	13
2014	2
2015	2
Total	39

Quanto aos aspectos metodológicos das pesquisas consultadas, nota-se uma prevalência de 22 estudos empíricos, seguidos por 13 artigos teóricos e por 4 intervenções práticas. A análise dos dados foi quantitativa em 11 estudos e qualitativa em 8. Por fim, sobre as técnicas utilizadas na coleta de dados, foram utilizados diversos tipos diferentes de técnicas de coletar dados bem como a junção de mais de uma técnica em uma mesma pesquisa, o que reflete o debate existente sobre as dificuldades em se trabalhar com populações de outras culturas no que concerne principalmente ao método (Caetano et al., 1998; Fernandez, 2011).

Nesse sentido, leva-se em consideração que todo cenário intercultural pressupõe um encontro entre diferentes culturas, cada uma com seu sistema de representações e significações, o que torna delicada a questão de como realizar pesquisas com pessoas nesse contexto, nomeadamente no que se refere à forma como serão coletados os dados, principalmente em estudos quantitativos (Fernandez, 2011). Caetano et al. (1998) ressaltam a importância de considerar problemáticas específicas, como aspectos relacionados com a identidade étnica. Quanto à metodologia, os desafios referem-se à escolha da amostra, ao instrumento a ser utilizado e à forma como os dados serão coletados. Quanto ao uso de instrumentos de medida em saúde, os autores apontam para a necessidade de estes serem traduzidos e validados para diferentes culturas, o que torna difícil sua aplicação com pessoas de diferentes origens, ao mesmo tempo. Além disso, é necessário atentar para as diversas conotações que as expressões e comportamentos podem ter, variando de cultura para cultura, o que também deve ser considerado na elaboração de perguntas e no momento de interpretar os dados coletados.

Tabela 2

Número de Artigos por Enfoque do Estudo, Técnica Utilizada e Análise de Dados

Variáveis		N
Enfoque dos estudos	Empírico-pesquisa	22
	Teórico	13
	Intervenção prática	4
Técnicas utilizadas	Questionário	8
	Entrevista	5
	Observação e entrevista	4
	Entrevista Psiquiátrica	2
	Evocação livre	1
	Instrumento psicométrico e entrevista	1
	Observação dos participantes, entrevista e grupo focal	1
	Pesquisa-ação participativa	1
	Não utilizadas	16
Análise de dados	Quantitativa	11
	Qualitativa	11
	Quanti-Quali	1
	Não especificada	16

Todos os artigos analisados – conforme o objetivo aqui proposto – foram publicados em periódicos brasileiros, no entanto, pode-se observar, conforme a Tabela 3, que somente 11 artigos refletiram pesquisas realizadas em território brasileiro. Uma possibilidade para o amplo número de publicações em periódicos nacionais, de pesquisas realizadas em outros países, são os contextos de intercâmbios de pesquisadores. Nesse sentido, essas pesquisas são importantes para divulgação das tendências internacionais do trabalho em saúde com imigrantes. No entanto, questiona-se o número limitado de estudos realizados no Brasil acerca da temática.

Tabela 3

Número de Artigos por Países

País(es) em que foi realizada a pesquisa	N
Portugal	11
Brasil	9
Espanha	6
Austrália	2
Canadá	2
Suíça	2
Brasil/Argentina	1
Brasil/Japão	1
Chile	1
Espanha/Portugal	1
Holanda	1
Itália	1
México/Estados Unidos	1

De forma a compreender os principais conteúdos trabalhados pelos artigos de periódicos brasileiros sobre o tema de saúde e imigração, eles foram agrupados de acordo com a categoria de estudo principal dessas pesquisas, o que levou a um agrupamento destas em quatro temas gerais: estado de saúde, serviços de saúde, estado de saúde juntamente com serviços de saúde e práticas de saúde. Dentro de cada categoria foram encontrados subtemas específicos, que variaram de acordo com o objetivo dos artigos, conforme pode ser observado na Tabela 4.

Tabela 4

Autores e Número de Artigos por Tema Geral e Específico

Tema Geral	Tema específico	Autor(es)	N
Estado de saúde	Fatores que afetam a saúde dos imigrantes	Barreto, Coutinho e Ribeiro (2009), Hernando et al., (2013), Morales-Moreno, Gimenez-Fenandéz e Echevarría-Perez (2015), Paredes-Moreira et al., (2007), Sanchón-Macias et al., (2013), Silva e Dawson (2004), Freitas (2013), Trad (2003), Goldberg e Silveira (2013).	9
	Analisar a saúde mental de imigrantes	Coutinho, Rodrigues e Ramos (2012), Franken, Coutinho e Ramos (2012), Kang et al., (2009), Miyasaka et al., (2007), Pussetti (2009)	5
Serviços de saúde	Fatores que influenciam a busca por serviços de saúde	Coutinho e Oliveira (2010), Freitas e Mendes (2013), Backstrom (2011), Dias, Gama e Horta (2010)	4
	Acessibilidade dos serviços de saúde	Aguiar e Mota (2014), Coutinho <i>et al.</i> (2014), García, Olmos e Garrido (2012), Martes e Faleiros (2013), Silveira et al., (2013), Topa, Neves e Nogueira (2013), Topa, Nogueira e Neves (2010), Waldman (2011)	8
	Direito à saúde e a políticas de saúde	Fuentes e Ferreira (2013), López et al., (2013), Moreno e Klijn (2011), Rinaldi et al., (2013).	4
Estado de saúde e serviços de saúde	Fatores que afetam a saúde dos imigrantes e a sua acessibilidade aos serviços de saúde, por partes destes.	Knobloch (2015), Padilla (2013), Pussetti (2010), Ramos (2009).	4
Práticas em saúde	Apresentar programas de intervenção específicos aos imigrantes	Calixto et al., (2012), Martins-Borges (2013), Martins-Borges e Pocreau (2012), Silva (2008).	4

Conforme os dados observados na Tabela 4, dos 39 artigos, 14 trabalharam o estado de saúde dos imigrantes, 16 os serviços de saúde em relação aos imigrantes, 4 foram uma junção dos dois temas e 4 trouxeram práticas de intervenção em saúde com populações

imigrantes. Dessa forma, pode-se dizer que a produção nacional segue a mesma orientação das pesquisas internacionais, isto é, com enfoque em duas vertentes principais: estado de saúde dos imigrantes e acessibilidade aos serviços de saúde (Ingleby, 2009). Assim, torna-se importante pensar nos aspectos teóricos e contribuições levantados pela literatura científica brasileira.

Estado de Saúde dos Imigrantes

Passar a residir em uma cultura diferente daquela de origem, ou seja, imigrar, acarreta um processo de rupturas internas para os sujeitos e demanda, necessariamente, mudanças e adaptações, como a aprendizagem de uma nova cultura, língua e formas de conduta social (Franken et al., 2012). Silva e Dawson (2004) ressaltam que, com frequência, o estado de saúde do imigrante deteriora-se após a chegada ao novo país; assim, surgem, muitas vezes, problemas de saúde que não estavam presentes no país de origem. As mudanças advindas desse processo podem ser acompanhadas de um estado de vulnerabilidade psicológica e desencadear sintomas típicos como sofrimentos característicos de transtornos ansiosos e depressivos, que tendem a se tornar crônicos devido a representações culturais presentes nesses quadros. Alguns dos sintomas observados são: isolamento social, desânimo, conflito com a cultura de acolhimento, tristeza profunda, queixas somáticas etc. (Martins-Borges, 2013). Ainda em relação a sintomas desencadeados pela migração, Coutinho et al. (2012) ressaltam a presença de transtornos psicológicos como os Transtornos Mentais Comuns (TMC), que são caracterizados por sintomas de fadiga, esquecimento, insônia, dificuldade de concentração, irritabilidade e queixas somáticas.

Tem-se verificado na literatura reflexões que relacionam a imigração com a ocorrência de psicopatologias em geral (Kang et al., 2009; Myasaka et al., 2007), com transtornos específicos como os TCM (Coutinho et al., 2012; Franken et al., 2012), ou com a depressão (Pussetti, 2009). Nesse sentido, Franken et al. (2012) apontam o papel das rupturas e mudanças ocasionadas pela imigração como possibilidade de causar um impacto negativo na saúde mental dos imigrantes. Myasaka et al. (2007) acrescentam também o papel das vivências que antecederam a migração, isto é, que ocorreram no país de origem, como associadas ao aparecimento de psicopatologias, principalmente no caso de pessoas que passaram por situações extremas.

No entanto, ressalta-se que a imigração, por si só, não é considerada um fator de risco à saúde dos imigrantes (Franken et al., 2012; Knobloch, 2015; Martins-Borges, 2013; Padilla, 2013; Pussetti, 2009; Ramos, 2009) e o seu impacto vai depender de uma série de aspectos

como: o tipo de migração – involuntária ou voluntária –, a situação geral tanto do país de origem como do de acolhimento, as políticas de imigração e integração do país de acolhimento, as redes sociais dos sujeitos, as mudanças do estilo de vida, as barreiras linguísticas, sociais, jurídicas e culturais (Padilla, 2013). Pussetti (2010) ressalta que a vulnerabilidade dos imigrantes não se refere somente às questões relacionadas com a experiência migratória, mas também está ligada à falta de apoio social adequado, a níveis sociais e econômicos baixos, às barreiras linguísticas e culturais. Da mesma forma, Coutinho e Oliveira (2010) afirmam que imigrantes costumam ter um nível de estresse cotidiano agravado devido a fatores como a discriminação, o isolamento social, a precariedade de condições de vida e de trabalho, os conflitos étnicos e as dificuldades de adotar e compreender as novas normas socioculturais. Os autores ainda destacam que o desconhecimento da língua do país de acolhimento também possui um papel relevante na saúde do imigrante, uma vez que originam problemas de relacionamento e de comunicação.

Serviços de Saúde

Uma questão que pode ser levantada ao se observar essa relação entre a imigração e a saúde é relativa ao acesso dos imigrantes aos serviços de saúde. O acesso a um serviço de saúde de qualidade é um aspecto essencial na inclusão ou exclusão dos imigrantes no país de acolhimento. Esse acesso pode ser considerado sob diversas dimensões, entre elas o direito à saúde, que se refere a leis específicas e ao próprio sistema de saúde do país que acolhe os imigrantes, e envolve questões relativas aos tipos de serviços disponíveis bem como se esses são públicos ou privados. A responsabilidade sobre o direito à saúde e às políticas públicas envolvidas é responsabilidade do Estado, uma vez que a saúde é identificada como a dimensão de direitos humanos. Contudo, existe diferença considerável entre aquilo que é expresso pela lei e o que ocorre na prática, como, por exemplo, na hora de se especificar quem efetivamente teria acesso aos direitos vinculados à saúde pública e, aqui, cabe pensar, ao lugar ocupado pelos imigrantes (Padilla, 2013).

A acessibilidade aos serviços de saúde não se limita apenas ao acesso legal, mas também diz respeito às barreiras que podem existir de forma a restringir esse acesso e a qualidade dos serviços disponíveis (Padilla, 2013; Topa et al., 2010). Assim, refletir sobre a imigração requer, necessariamente, pensar na saúde do imigrante em seus variados níveis, desde políticas de promoção e prevenção de saúde, acesso ao sistema de saúde até questões como acessibilidade cultural, linguística e social (Padilla, 2013). Nesse sentido, inicialmente, é importante entender a busca por serviços de saúde por parte dos imigrantes. Coutinho e Oliveira

(2010) apontam que o índice de procura por serviços de saúde por parte dos imigrantes é baixo, o que pode estar relacionado tanto com a carência social desses sujeitos como com questões como discriminação e ilegalidade. Segundo os autores, essas considerações levam os imigrantes a buscarem os serviços de saúde somente em casos de patologia mais sérias, o que acarreta um tratamento tardio. Além disso, os autores atentam para a influência de fatores culturais na procura de serviços de saúde por parte dos imigrantes, considerando as seguintes questões que podem dificultar sua utilização: a falta de hábito de utilizar serviços de um modelo ocidental, o desconhecimento dos direitos e a falta de conhecimento sobre o funcionamento desses serviços.

Freitas e Mendes (2013), em uma pesquisa com caboverdianos, residentes na Holanda, também observaram a baixa procura por serviços de saúde por parte dessa população. Segundo os autores, os caboverdianos relatam experiências negativas no contato com os serviços de saúde, fato este que pode ser atribuído, principalmente, à relação entre o médico e o paciente. Ressalta-se o papel importante dos cuidados informais em relação à saúde dessa população, cuidados esses que se referem à busca por ajuda dentro da comunidade de referência do sujeito. Incluem-se nessa categoria tratamentos e medicações, recomendados pela família, conhecidos, comunidade; práticas religiosas bem como práticas tradicionais da cultura como a ida a curandeiros, herbalistas e “bruxas”. Normalmente essa é a primeira estratégia adotada pelos caboverdianos quando confrontados com problemas de saúde o que, segundo os autores, evidencia tanto uma característica da cultura tradicional de Cabo Verde como também uma dificuldade de estabelecimento de um canal de comunicação dessa população com os serviços de saúde do país.

Existe um consenso na literatura pesquisada quanto à existência de dificuldades de acesso e de adequação dos serviços de saúde para as especificidades e necessidades dos imigrantes (Padilla, 2013; Coutinho & Oliveira, 2010; Pussetti, 2010; Silva & Dawson, 2004). Com relação a esse fato, Pussetti (2010) afirma que serviços de saúde, em geral, não são suficientemente receptivos às necessidades de populações diferenciadas – como no caso das imigrantes –, uma vez que os profissionais de saúde não são preparados para lidar com essas diferenças culturais. Padilla (2013) aponta, ainda, a existência de barreiras externas e internas aos serviços de saúde. Para a autora, as primeiras referem-se aos próprios imigrantes, ou seja, como eles lidam com a questão financeira (no caso da necessidade de pagar por serviços) e com os fatores culturais envolvidos que abrangem a procura por serviços de saúde e a adesão ao tratamento. Já as barreiras internas dizem respeito ao próprio sistema de saúde e envolvem não

apenas a infraestrutura deste, mas também a falta de sensibilidade cultural por parte dos profissionais de saúde.

Em alguns países – principalmente da União Europeia e do Canadá –, há um incentivo à promoção tanto de serviços de saúde como de políticas públicas culturalmente sensíveis. Programas específicos de atendimento psicológico, psicossocial, acolhimento etc. foram elaborados com o intuito de responder positivamente às demandas em relação aos imigrantes e refugiados; por um lado, demandas vindas dos próprios usuários que se sentiam incompreendidos no contato com o profissional e, por outro lado, demandas oriundas dos profissionais que se sentiam impotentes diante da complexidade do contato com os imigrantes (Martins-Borges e Pocreau, 2012; Kirmayer, 2011). Uma das formas para resolver esse impasse envolve a formação de profissionais culturalmente competentes, que atentem para a diferença cultural e saibam lidar com tais especificidades. Outra questão importante a ser considerada é a presença de mediadores culturais nos serviços de saúde (Pussetti, 2010).

No Brasil, todas as pessoas – inclusive imigrantes – tem o direito ao acesso ao Sistema Único de Saúde (SUS), no entanto isso não garante que na prática esse acesso ocorra de forma efetiva. Os estudos realizados no contexto do SUS refletem a existência de barreiras na acessibilidade e na qualidade dos serviços aos imigrantes. Destaca-se a dificuldade de comunicação (devido principalmente a diferença de idiomas), o tempo de espera, a falta de documentação por parte dos imigrantes, experiências de discriminação dentro dos serviços, o despreparo dos profissionais de saúde em lidar com diferenças culturais (Goldberg & Silveira, 2013; Martes & Faleiros, 2013; Silveira et al., 2013; Waldman, 2011).

Considerações Finais

Apesar de as pesquisas sobre a temática de imigração e saúde terem aumentado nos últimos anos, ainda há muito a ser pesquisado e elaborado acerca desse assunto, principalmente ao considerar-se o aumento dos fluxos migratórios, no Brasil, nas últimas décadas (IBGE, 2010). Também se considera a questão da saúde dos imigrantes em suas diversas esferas, incluindo a acessibilidade ao sistema de saúde e o incentivo a práticas de saúde culturalmente sensíveis vão de acordo com o posicionamento do Brasil perante o Tratado de 2007 da Organização das Nações Unidas – ONU. Nesse tratado, o país aderiu às resoluções como proteção dos imigrantes em relação aos direitos humanos – entre eles, a saúde – e ao acolhimento e à assistência a refugiados (CONNECTAS, 2007).

Por meio do levantamento bibliográfico realizado neste artigo, foram encontradas 11 pesquisas realizadas no contexto brasileiro, das quais somente cinco refletem a inserção e utilização dos serviços de saúde do país por parte dos imigrantes, sendo que todas essas trabalham apenas com imigrantes bolivianos (Aguiar & Mota, 2014; Goldberg & Silveira, 2013; Martes & Faleiros, 2013; Silveira et al., 2013; Waldman, 2011). Esses dados indicam uma lacuna na produção de estudos em nível nacional que versem sobre a complexidade e diversidade da população de imigrantes no país bem como a utilização e as barreiras frente ao SUS. É somente a partir da realização de um número maior de pesquisas que seria possível obter dados que permitam inferências sobre a realidade da relação entre os imigrantes e os serviços de saúde no país.

É também com base em pesquisas sistemáticas na área que se pode levantar os fatores associados à saúde dos imigrantes, o que torna possível reconhecer quais são os problemas e as necessidades dessa população. Além disso, esses estudos também permitem observar atentamente as políticas públicas específicas para essa população bem como o tipo de treinamento necessário para os profissionais de saúde, possibilitando, assim, um melhor cuidado (Ingleby, 2009; Kirmayer et al., 2011). Dessa forma, pode-se concluir a importância de pesquisas com cunho nacional sobre a temática, que forneça um perfil de imigrantes no contexto nacional, bem como de necessidades em saúde dessa população e sobre seu acesso aos serviços de saúde. Há também maior necessidade de pesquisas que desenvolvam e analisem estratégias de intervenção em saúde com imigrantes, de forma a gerar o conhecimento de base para os tratamentos, a prevenção e a promoção de saúde (Kirmayer et al., 2011).

Referências

- Aguiar, M. E., & Mota, A. (2014). The Family Health Program in the Bom Retiro district, São Paulo, Brazil: Communication between Bolivians and healthcare workers. *Interface*, 18(50), 493-506.
- Backstrom, B. (2011). Comportamentos de saúde e doença numa comunidade caboverdiana em Lisboa. *Saúde e Sociedade*, 20(3), 758-772.
- Barreto, L. M. S., Coutinho, M. P. L., & Ribeiro, C. G. (2009). Qualidade de vida no contexto migratório: um estudo com imigrantes africanos em João Pessoa – PB, Brasil. *Mudanças – Psicologia da Saúde*, 17(2), 116-122.
- Caetano, R., Clark, C. L., & Tam, T. (1998). Alcohol consumption among racial/ethnic minorities. *Alcohol Health and Research World*, 22(4), 233-242.

- Calixto, F. M. et al., (2012). Pró-saúde: uma resposta para a necessidade de informações de mães imigrantes na região central da cidade de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 36(2), 223-227.
- CONNECTAS (2007). *Direitos Humanos: O Brasil na ONU*. CONECTAS Direitos Humanos.
- Coutinho, E. C., Silva, A. L., Pereira, C. M. F. P., Nelas, P. A. B., Parreira, V. B. C., & Amaral, M. O. (2014). Cuidados de saúde a gestantes imigrantes e portuguesas em Portugal. *Revista da Escola de Enfermagem USP*, 48(2), 09-16.
- Coutinho, M. P. L., & Oliveira, M. X. (2010). Tendências comportamentais frente à saúde de imigrantes brasileiros em Portugal. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 548-557.
- Coutinho, M. P. L., Rodrigues, I. F., & Ramos, R. (2012). Transtornos mentais comuns no contexto migratório internacional. *PSICO*, 34(3), 400-407.
- Dias, S., Gama, A., & Horta, R. (2010). Avaliação dos cuidados de saúde: percepções de mulheres imigrantes em Portugal. *Revista Brasileira de Saúde e Materna Infantil*, 10, S39-S47.
- Fernandez, E. C. (2011) L'évaluation psychologique em situation interculturelle. In Z. Guerraoui & G. Pirlot (coord.). *Comprendre et traiter les situations interculturelles: Approches psychodynamiques et psychanalytiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Franken, I., Coutinho, M. P. L., & Ramos, N. P. (2012). Representações sociais, saúde mental e imigração internacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(1), 202-219.
- Freitas, C., & Mendes, A. (2013). A resiliência da saúde migrante: Itinerários terapêuticos plurais e transnacionais. *Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, 40, 69-92.
- Freitas, M. H. (2013). Relações entre religiosidade e saúde mental: implicações para a prática psi. *Psico-USF*, 18(3), 437-444.
- Fuentes, F. J. M., & Ferreira, S. F. (2013). Inmigración, crisis económica y politización de la inmigración en España. *Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, 40, 27-47.
- García, T. B., Olmos, J. C. C., & Garrido, A. A. (2012). Servicios de salud e inmigración en Andalucía (España): Una mirada desde dentro. *Saúde e Sociedade*, 21(1), 63-75.
- Goldberg, A., & Silveira, C. (2013). Social inequality, access conditions to public health care and processes of care in Bolivian immigrants in Buenos Aires and São Paulo: A comparative inquiry. *Saúde e Sociedade*, 22(2), 283-297.
- Hernando, A., Nunes, C., Torres, C. C., Lemos, I., & Valadas, S. (2013). A comparative study on the health and well-being of adolescent immigrants in Spain and Portugal. *Saúde e Sociedade*, 22(2), 342-350.
- IBGE (2010). *Migração*. Recuperado em 10 out. 2014 de:
<ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Resultados_Gerais_da_Amostra/errata_migracao.pdf>.
- Ingleby, D. (2009). *European research on migration and health*. International Organization for Migration (OIM).
- Kang, S., Razzouk, D., Mari, J. J., & Shirakawa, I. (2009). The mental health of Korean immigrants in São Paulo, Brazil. *Cadernos de Saúde Pública*, 25(4), 819-26.
- Kinnon, D. (1999). *Canadian research on immigration and health*. Health Canada: Ottawa.
- Kirmayer, L. J., Narasiah, L., Munoz, M., Rashid, M., Andrew, G., Guzder, J., Hassan, G., Rousseau, C., & Pottie, K. (2011). Common mental health problems in immigrants and refugees: General approach in primary care. *Canadian Medical Association Journal*, 183(12), 959-967.

- Knobloch, F. (2015). Impasses no atendimento e assistência do migrante e refugiados na saúde e saúde mental. *Psicologia USP*, 26(2), 169-174.
- López, A. A., Muñoz, E. O., Wallace, S., & Rodríguez, M. (2013). Governance indicators for the development of bi-national strategies on social protection for the health of immigrants. *Saúde e Sociedade*, 22(2), 310-327.
- Martes, A. C. B., & Faleiros, S. M. (2013). Acesso dos imigrantes bolivianos aos serviços públicos de saúde na cidade de São Paulo. *Saúde e Sociedade*, 22(2), 351-364.
- Martins-Borges, L. (2013). Migração involuntária como fator de risco à saúde mental. *Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, 40, 151-162.
- Martins-Borges, L., & Pocreau, J.-B. (2012). Serviço de atendimento psicológico especializado aos imigrantes e refugiados: Interface entre o social, a saúde e a clínica. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 577-585.
- Mena, M., Pla, M., & Masip, M. (2007). Análisis de redes de mujeres inmigradas en Cataluña: Papel de las asociaciones en el mantenimiento de su salud. *PSICO*, 38(2), 117-124.
- Miyasaka, L. S., Canasiro, S., Abe, Y., Otsuka, K., Tsuji, K., Hayashi, T., Andreoli, S. B., Nakagawa, D., Shirakawa, I., Atallah, A. N., & Kato, S. (2007). Migration and mental health: Japanese Brazilians in Japan and in Brazil. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 56(1), 48-52.
- Morales-Moreno, I., Gimenez-Fenandéz, M., & Echevarría-Perez, P. (2015). O diálogo cultural na dimensão doméstica de atendimento em cuidadores imigrantes na Espanha. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*, 23(5), 821-828.
- Moreno, M. B., & Klijn, T. P. (2011) Atención en salud para migrantes: un desafío ético. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 64(3), 587-91.
- Murray, K. E., Davidson, G. R., & Schweither, R. D. (2010). Review of refugee mental health interventions following resettlement: best practices and recommendations. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(10), 576-585.
- OIM – Organização Internacional para as Migrações (2009). Glossário sobre Migração. *Direito Internacional da Migração*, 22.
- Padilla, B. (2013). Saúde dos imigrantes: Multidimensionalidade, desigualdades e acessibilidade em Portugal. *Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, 40, 49-68.
- Paredes-Moreira, M. A. S., Silva, A. O., Alves, M. S. C. F., Jesuino, J. C., & Tura, L. F. R. (2007). Pensando a saúde na perspectiva dos imigrantes brasileiros em Portugal. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 28(4), 527-33.
- Pussetti, C. (2009). Biopolíticas da Depressão nos Imigrantes Africanos. *Saúde e Sociedade*, 18(4), 590-608.
- Pussetti, C. (2010). Identidades em Crise: Imigrantes, emoções e saúde mental em Portugal. *Saúde & Sociedade*, 19(1), 94-113.
- Ramos, N. (2009). Saúde, migração e direitos humanos. *Mudanças – Psicologia da Saúde*, 17(1), 1-11.
- Rinaldi, A., Civitelli, G., Macerca, M., & Paglione, L. (2013). Le politiche per la tutela della salute dei migranti: Il contesto europeo e il caso Italia. *Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, 40, 9-26.

- Sanchón-Macias, M. V., Prieto,-Salceda, D., Bover-Bover, A., & Gastaldo, D. (2013). Relationship between subjective social status and perceived health among Latin American immigrant women. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 21(6), 1353-9.
- Silva, A. L. (2008). Pesquisa-ação participante no processo de empowerment de mulheres brasileiras no contexto da migração internacional. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 12(4), 750-57.
- Silva, A. L., & Dawson, M. T. (2004). The impact of international migration on the health of brazilian women living in Australia. *Texto & Contexto Enfermagem*, 13(3), 339-350.
- Silveira, C., Carneiro Junior, N., Ribeiro, M. C. S. A., & Barata, R. C. B. (2013). Living conditions and access to health services by Bolivian immigrants in the city of São Paulo, Brazil. *Cadernos de Saúde Pública*, 29(10), 2017-27.
- Topa, J., Neves, S., & Nogueira, C. (2013). Imigração e Saúde: A (in)acessibilidade das mulheres imigrantes aos cuidados de saúde. *Saúde e Sociedade*, 22(2), 328-341.
- Topa, J. B., Nogueira, C., & Neves, A. S. A. (2010). Inclusão/exclusão das mulheres imigrantes nos cuidados de saúde em Portugal: Reflexão à luz do feminismo crítico. *PSICO*, 4(3), 366-373.
- Trad, L. A. B. (2003). Processo migratório e saúde mental: Rupturas e continuidade na vida cotidiana. *PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva*, 13(1), 139-156.
- Waldman, T. C. (2011). Movimentos migratórios sob a perspectiva do direito à saúde: imigrantes bolivianos em São Paulo. *Revista de Direito Sanitário*, 12(1), 90-114.

IMMIGRATION AND HEALTH: A REVIEW OF THE BRASILIA SCIENTIFIC LITERATURE

Abstract

Considering the relationship between immigration and health, this article aimed to present a systematic review of the Brazilian literature on that topic. To this end, 39 articles were found which fitted the criteria. Thus, it was observed that there are theoretical and empirical researches on this topic, with analysis of quantitative and qualitative data, although there is no consensus on the techniques of data collection. As for the content of these articles, there is a division between two central themes: the health status of immigrants and issues related to health services. Finally, we noted that only 11 articles were related to research carried out at Brazil, indicating a gap in the production of national knowledge on the subject.

KeyWords: Immigration. Health. Literature review.

PERCURSOS E EXPECTATIVAS ASSOCIADOS À ESCOLHA DE UM CURSO SUPERIOR EM ARTES: ESTUDO COM ALUNOS PORTUGUESES DO 1º ANO

Rosana de Castro⁴
Claisy Maria Marinho-Araujo
Leandro S. Almeida

RESUMO

Os estudantes recém-ingressos no Ensino Superior apresentam níveis elevados de aspirações e de desenvolvimentos pessoal e profissional, que justificam a frequência e a preferência pela área a ser cursada. O objetivo do presente estudo foi analisar os percursos e as expectativas acadêmicas de alunos do 1º ano associadas à escolha do curso superior na área das Artes. Os participantes foram 26 estudantes de Música e de Design, do Ensino Superior politécnico e universitário português. Na investigação foram consideradas as características pessoais que incidiram nas expectativas do estudante ao ingressar e ao planejar a atuação profissional na área escolhida; e os fatores de contexto: parental, caracterizado pelo apoio dos pais na opção pelo curso e no desenvolvimento da trajetória acadêmica; e educacional, considerando a influência dos professores do Ensino Secundário na preferência pelo curso e para o ingresso no Ensino Superior. Os procedimentos da investigação tiveram como orientação principal a entrevista semiestruturada. As informações recolhidas foram categorizadas para análise, em consonância com o objetivo da investigação. Os resultados indicaram relação entre o Ensino Secundário Especializado em Arte e as expectativas acadêmicas em torno dessa área; além disso, evidenciaram o impacto do apoio dos pais e a participação, ainda que com pouco impacto, dos professores do ensino secundário na orientação para a opção pelo curso superior.

Palavras-chave: Ensino Superior, Expectativas Acadêmicas, Artes, Escolha do curso, Estudantes de primeiro ano.

⁴ Correspondência sobre este trabalho deve ser enviada para Rosana de Castro, SQN 214 Bloco H apt. 216 - Brasília - DF - Brasil - CEP 70873-080. E-mail:rosanadecastro@unb.br

Introdução

A formação do estudante na faixa etária regular para cursar o Ensino Secundário, em Portugal, poderá ocorrer por diferentes percursos. De acordo com os dados sobre a trajetória escolar disponibilizados por Fernandes (2007) e Martins, Mauritti e Costa (2005), os alunos optantes pelo percurso científico-humanístico, apresentam o maior percentual das matrículas. Por outro lado, esses mesmos autores indicam que, entre as opções para as formações dirigidas à dupla certificação (escolar e profissionalizante), o curso artístico especializado apresenta percentual residual: "no âmbito dos cursos gerais, a preponderância da formação científico-natural (46%) é esmagadora, sendo as artes a componente formativa mais marginal (7%)" (Martins et al., 2005, p. 17). Para verificar-se a situação atual desses percentuais de matrícula, buscaram-se indicadores recentes, os quais confirmaram os dados disponibilizados nos estudos de Fernandes (2007) e Martins et al. (2005), ao indicarem que do total das matrículas no Ensino Secundário, 52% foram registradas para formação científico-humanística e 0,65% para formação artística especializada (MEC, 2015).

Essa escolha majoritária pelo curso científico-humanístico estaria consoante com opção predominante pelo curso superior. De acordo com os estudos sobre acesso do estudante e a sua permanência no Ensino Superior, a opção pelas áreas de Saúde e Tecnologias (uma das áreas de acesso pela formação científico-humanística) tem sido prioritária. Tal prioridade resulta, entre outros aspectos, do potencial elevado de empregabilidade e do reconhecimento social dos profissionais das Engenharias e da Medicina (Almeida et al., 2012; Cerdeira, 2012; Dias, 2015; Mourato, 2015; Tavares, 2015).

Os apoios familiar e parental poderiam contribuir para a escolha pelo curso superior. As investigações sobre a participação da escola e da família na trajetória escolar afirmam que os estudantes, em geral na faixa etária entre 14 a 17 anos, necessitam tanto do apoio parental (Carvalho & Taveira, 2009; Faria, 2012; Faria, Taveira & Pinto, 2007; Ponciano & Féres-Carneiro, 2014; Rowan-Kenyon, Bel & Perna, 2008; Santos, 2005; Sobral, Gonçalves & Coimbra, 2009) quanto do apoio dos professores para darem suporte à opção na formação secundária, cujos resultados, em geral, poderão desdobrar-se em consequências positivas para a escolha futura pelo curso superior (Ferreira, Nascimento & Fontaine, 2009; Pinto, Taveira & Fernandes, 2003).

Em relação à família, Carvalho e Taveira (2009) destacam os processos por intermédio dos quais, em especial os pais, poderiam dar algum apoio ao estudante: comunicação aberta, suporte/encorajamento e direção/orientação. Em relação à participação dos professores do

Ensino Secundário, os estudos indicam que o apoio poderia ocorrer por intermédio do conteúdo dos discursos e das ações dos docentes direcionados ao envolvimento dos alunos com as questões relativas às suas escolhas profissionais (Ferreira, Nascimento & Fontaine, 2009; Pinto, Taveira & Fernandes, 2003). Esses apoios resultariam na constituição de responsabilidade e de autonomia necessárias ao aluno em transição entre Ensino Secundário e o Ensino Superior (Carvalho & Taveira, 2009), e, por pressuposição, também resultariam na escolha consistente pelo curso e no envolvimento do estudante com a sua trajetória acadêmica.

De acordo com os estudos sobre a transição do estudante e a sua adaptação ao Ensino Superior, o momento de ingresso no curso é importante por se constituir em marco da inserção do jovem em uma nova realidade educacional, a qual impõe desafios de adaptação à estrutura de ensino constituída por estratégias de aprendizagem, relações com os professores e com as metas de desempenho diferentes daquelas da escola secundária (Almeida & Soares, 2003; Pascarella & Terenzini, 2005; Santos, Noronha, Amaro & Villar, 2005). Nessa direção, pressupõe-se que a escolha consistente pelo curso, apoiada por pais e professores do Ensino Secundário, poderia contribuir para a permanência e o sucesso do estudante em sua trajetória acadêmica.

As investigações realizadas por Almeida (2007) e Almeida et al. (2012) sinalizam para a relação entre o envolvimento e o investimento do estudante com o curso e as expectativas acadêmicas constituídas por características pessoais (percurso escolar anterior, motivação para escolha do curso) e por fatores contextuais (família e escola). Os autores evidenciam que tal relação geraria diferentes objetivos para o acesso ao Ensino Superior. Nessa direção, eles afirmam que as expectativas acadêmicas seriam uma variável de relevo para identificar as motivações e orientações, que justificam a frequência do estudante e contribuem para o processo de adaptação e permanência no curso.

Almeida (2007) explica que as expectativas acadêmicas são os desejos ou as aspirações que os alunos esperam concretizar ao ingressar em um curso, o autor afirma que tais expectativas demonstram-se elevadas em recém-ingressos no Ensino Superior. Por outro lado, Almeida (2007) alerta para a possibilidade de que não se concretizem essas expectativas ao longo do primeiro ano do curso, resultando no surgimento das dificuldades para a permanência e sucesso do estudante na trajetória acadêmica.

Diante do exposto, retomou-se a disparidade, mencionada anteriormente, sobre as opções pelos percursos escolares nos cursos científico-natural e artístico especializado. As respostas para a opção majoritária pelo curso secundário científico-humanístico e os desdobramentos dessa escolha na opção pelos cursos superiores nas áreas de Saúde e

Tecnologias, foram verificadas nos estudos sobre acesso e permanência no Ensino Superior (Almeida et al., 2012; Cerdeira, 2012; Dias, 2015; Mourato, 2015; Tavares, 2015). Ainda no que diz respeito à relação entre a opção pela formação secundária e pela escolha do curso superior, restava identificar a motivação e a orientação dos estudantes no acesso aos cursos superiores na área de Artes; frente à constatação dos percentuais reduzidos das matrículas no ensino artístico especializado.

O objetivo do artigo foi analisar os percursos e as expectativas académicas associadas à escolha do curso superior na área das Artes. Nessa direção, pressupôs-se que na opção pelo curso estariam presentes características pessoais (estudos anteriores e motivação) e fatores contextuais (família e escola). Acredita-se que tais características e fatores incidiriam na motivação e na orientação para que esses estudantes realizassem as suas opções e projetassem as suas carreiras profissionais futuras.

MÉTODO

Cenário da Pesquisa e Participantes

No âmbito do Ensino Superior português, os cursos de Artes integram duas grandes áreas de estudos: (a) Arquitetura, Artes Plásticas e Design e (b) Educação Física, Desportos e Artes do Espetáculo. O contexto da investigação circunscreveu-se à Licenciatura em Design e Licenciatura em Música que compõe a área Educação Física, Desportos e Artes do Espetáculo. Por amostra de conveniência, foram selecionadas para o estudo as seguintes Instituições de Ensino Superior: Universidade do Minho, Universidade do Porto e Instituto Politécnico do Porto.

De acordo com o Ministério da Educação e Ciência (MEC) (MEC, 2015), entre os anos de 2012 e 2014, foi registrado o total de 614 matrículas de estudantes no curso de Design, desse total, 61% era de homens e 37% de mulheres. No curso de Música ocorreu o ingresso de 308 estudantes, dos quais 33% eram homens e 67% eram mulheres. Em relação à faixa etária, os maiores percentuais de ingresso referiam-se aos jovens com até 20 anos (52% no curso de Música e 50% no curso de Design).

Ainda pela perspectiva nacional referenciada pelo MEC (2015), no período entre 2012 e 2014, os cursos de Design e Música registraram matrículas, em maior número, nas IES universitárias públicas, nesse mesmo período, tais cursos foram escolhidos como primeira opção por até 75% dos estudantes de Design e por até 82,6%, dos estudantes de Música.

Segundo os dados do MEC, o percentual de permanência dos estudantes ingressos nas Licenciaturas em Design foi de até 90%. Nas Licenciaturas em Música esse percentual alcançou o patamar máximo de 96% dos estudantes. Por outro lado, os percentuais de abandono nas Licenciaturas em Design foi de até 19% de estudantes desistentes; e nas Licenciaturas em Música o patamar máximo de 23% de estudantes abandonaram o curso (MEC, 2015).

No que concerne à empregabilidade, os diplomados na Licenciatura em Design e na Licenciatura em Música estavam, em maior percentual, empregados. Os dados sobre empregabilidade, registrados em dezembro de 2014, consideraram os estudantes diplomados nos anos letivos de 2009 a 2013 (MEC, 2015).

De acordo com panorama nacional das Licenciaturas em Design e Música apresentado, sintetiza-se que, entre os estudantes desses cursos, estão sujeitos dos gêneros masculino ou feminino, cuja faixa etária majoritária é de até 20 anos. Em sua maioria, esses estudantes ingressaram no curso escolhido como primeira opção e ofertado em IES universitárias públicas. Tais estudantes apresentam altos percentuais de permanência no curso escolhido após um ano da trajetória acadêmica. Por fim, evidencia-se o elevado índice de egressos diplomados, os quais conquistaram o primeiro emprego logo após a conclusão dos seus estudos no Ensino Superior.

Na investigação objeto desse artigo, participaram 26 estudantes frequentadores do primeiro semestre no Ensino Superior politécnico ou universitário² português. Entre esses estudantes, 14 participantes eram da Licenciatura em Música e 12 participantes da Licenciatura em Design. A média de idade entre os estudantes foi de 18,9 anos. Em relação ao gênero, 15 estudantes eram mulheres (oito do curso de Música e sete do curso de Design) e 11 homens (seis do curso de Música e cinco do curso de Design). Para efeitos de preservação do anonimato, cada participante foi identificado pela letra E (inicial da palavra estudante) seguida de número atribuído pela ordem das entrevistas, por exemplo: E1, E2 até E 26.

Instrumento e Procedimento de Recolha e Análise de Informações

Para recolha das informações sobre os percursos e expectativas académicas associadas à escolha pelo curso superior na área de Artes optou-se pela entrevista semiestruturada. O roteiro da entrevista foi constituído por perguntas elaboradas tendo como referência as quatro categorias propostas para o estudo: (a) escolha pelo curso, (b) projeção futura da carreira

profissional, (c) apoio familiar e (d) apoio dos professores do Ensino Secundário. Nessa direção, as questões versaram sobre as características pessoais presentes nas aspirações ou objetivos mobilizados pelo estudante para opção pelo curso superior na área de Artes; para as perspectivas futuras de atuação profissional nessa área; os fatores de contexto, circunscritos no apoio parental e dos professores na escolha pelo curso superior; e para o prosseguimentos dos estudos na trajetória acadêmica.

No que diz respeito aos procedimentos de recolha das informações, a síntese da investigação foi apresentada por *e-mail* aos diretores dos cursos de Artes da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, do Departamento de Música da Escola Superior de Música, Artes e Espetáculo do Porto e do Departamento de Música do Instituto de Letras e Ciências Humanas da Universidade do Minho. Esses diretores autorizaram previamente os procedimentos do estudo, em comum acordo com os docentes responsáveis por disciplinas do primeiro semestre das Licenciaturas em Design ou Música, que providenciaram o agendamento do dia, horário e local para realização da etapa de recolha de informações. Com base nesse planejamento prévio, os participantes foram definidos pelos estudantes presentes na aula agendada pelo docente.

No dia da entrevista, os estudantes voluntariaram-se para a participação. Um a um, retiravam-se da sala de aula, seguindo para o local reservado às entrevista com duração média de 20 minutos. Todos os procedimentos éticos foram observados e os esclarecimentos necessários à preservação da integridade do participante informados antes do início da entrevista. Uma vez esclarecidos, todos os participantes concederam autorização para a gravação do conteúdo das suas falas.

Na etapa da análise, os conteúdos foram transcritos na íntegra, originando-se as informações que seriam estudadas posteriormente por meio do procedimento analítico categorial. As categorias fundamentadas no objetivo da investigação contribuíram para a análise dos percursos e das expectativas acadêmicas associadas à escolha pelo curso superior na área de artes. Na análise, o conteúdo gerado pelas entrevistas foi examinado à luz da literatura acerca da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior (Almeida & Soares, 2003; Pascarella & Terenzini, 2005; Santos, Noronha, Amaro & Villar, 2005), das expectativas acadêmicas (Almeida, 2007; Almeida et al. , 2012); dos apoios familiar e escolar no percurso escolar e seus desdobramentos para a opção pelo curso superior (Carvalho & Taveira, 2009; Faria, 2012; Faria, Taveira & Pinto, 2007; Ponciano & Féres-Carneiro, 2014; Rowan-Kenyon, Bel & Perna, 2008; Santos, 2005; Sobral, Gonçalves & Coimbra, 2009). Nessa direção, tal análise circunscreveu-se

às quatro categoria mencionadas anteriormente: (a) escolha pelo curso, (b) projeção futura da carreira profissional, (c) apoio familiar e (d) apoio dos professores do Ensino Secundário.

Resultados e discussão

A análise da categoria "escolha pelo curso" evidenciou que parte dos participantes (19,24%) pareceu não associar o ingresso no Ensino Superior com uma nova etapa de formação. Esses participantes tenderiam a vincular o ingresso no curso superior como continuidade do percurso da formação realizada no Ensino Secundário, ou anterior a esse. Tal tendência foi indicada no relato de E17: *"Eu desde pequena que ando pela arte, nunca pensei em outro curso, é o que eu sempre quis [cursar artes]"*. E de E 20: *". . . foi tão natural que eu acho que nem pensei duas vezes, porque as outras áreas técnico humanísticas, ou científicas, nunca foram nada do que eu gostava de seguir. Não imaginava ter um emprego nessas áreas. Quando entrei no secundário, já conhecia umas pessoas que andavam por lá, e depois, como eu estava tão certo desse caminho e disposto a seguir, ingressei na escola [na Escola Especializada em Artes] porque tinha a certeza de que essa escola, entre todas do país, é a que poderia me dar as ferramentas necessárias para aquilo que eu queria"*.

Outros participantes (30,76%) hesitaram em definir as motivações determinantes para a opção pelo curso superior em Arte, conforme relatado por: E7: *"Não sei . . . hum . . . desde cedo comecei a ganhar gosto pela música, e ouvir música clássica e . . . pode, se calhar, ser um bocado estranho, mas o fato de seguir música tem a ver com que meu pai e minha mãe compraram uma casa, quando eu tinha três anos, uma casa na minha terra que é Beja, onde eu estava até agora, e a casa vinha com um piano. Por um acaso. E, então, eles disseram, porque que não tocas? Vamos experimentar pôr-te no piano, para ver o que dar. Se calhar gostas. No início ia lá um bocado forçado, mas depois comecei a ganhar o gosto e ficou. E descobri que isso era mesmo o que eu queria. Respostas semelhantes foram dadas por E12: *Não sei . . . , mas, sempre gostei muito do contrabaixo desde pequenina"*; e também por E15: *"Não sei . . . Desde de muito pequeno, acho eu, o primeiro desenho que comecei a fazer eu tinha três anos, e . . . , e sempre me comuniquéi melhor através de imagens, do que propriamente através de textos. Hã . . . , e de certa forma, acho que foi tudo muito natural, acho que é uma coisa que foi crescendo, foi crescendo, e que de certa forma nunca me deixou. Que anda sempre comigo, acho que é um bocado por ai. Não sei se isso satisfaz muito a resposta, mas, já está, foi uma coisa muito natural."**

Por outro lado, 50% dos participantes da investigação relataram que a motivação decisiva para a opção pelo curso na área de Artes foi o *gosto* e o *prazer* pela prática artística conforme sinalizado por E6: "*Porque, a certa altura, percebi que Música era algo do qual eu poderia viver, e em outra área eu não me sentiria completo. A música é uma área que tenho algum jeito, e gosto.*"; por E14: "*Foi mesmo a minha paixão pelo instrumento, a vontade de querer descobrir e me sentir. Mesmo quando estou a estudar, me sinto bastante bem e consigo me desligar de tudo. Então, percebi que realmente, é aquilo que eu gostaria de fazer*"; e por E19: "*É porque eu gostava muito de arte, se não continuasse com isso, não ia fazer nada. E, então, escolhi o curso e fui*".

Os resultados das análises da categoria "escolha pelo curso", à luz dos estudos sobre a transição e adaptação ao Ensino Superior (Almeida & Soares, 2003; Pascarella & Terenzini, 2005; Santos, Noronha, Amaro & Villar, 2005) e sobre as expectativas académicas (Almeida, 2007; Almeida et al. (2012), permitiram verificar-se que o percentual de 69% dos participantes relatou como motivação determinante para a escolha pelo curso superior na área de Artes, o *gosto* e o *prazer* pela prática artística. De acordo com os resultados dessa categoria, poderia ser afirmado que a maior parte dos participantes apresentou características pessoais (percurso escolar e motivação para a escolha do curso) incidindo na opção consistente pelo curso. Tais características poderiam contribuir para a adaptação e o envolvimento com a trajetória académica. É presumível que esses estudantes apresentassem, envolvimento com o curso escolhido em níveis mais elevados do que aqueles alunos que não têm clareza acerca das motivações para a sua opção pelo curso superior na área de Artes. Nessa direção, os resultados, confirmariam as investigações sobre as expectativas académicas, as quais sinalizam para a ocorrência de diferentes objetivos e motivações que levam à opção pelo acesso e a escolha do curso superior e que contribuem para o investimento dos estudantes no envolvimento com a trajetória académica, e, por consequência, nos níveis de permanência e sucesso escolar (Almeida, 2007; Almeida et al., 2012).

Na análise da categoria "**projeção futura da carreira profissional**", 73,06% dos participantes indicou para a possibilidade de seguir em profissões relacionadas à área de Artes, dentro das seguintes alternativas: integrar grupos artísticos (42,30%), desenvolver carreira solo no exterior (11,53%) e lecionar em conservatórios de música (19,23%). A alternativa de lecionar foi sinalizada por E8: "*O meu objetivo é dar aulas e também fazer trabalhos em nível de orquestra e coisas assim*"; e, por E11: "*Vou ter que dar algumas aulas, espero conseguir porque tem que fazer parte do nosso percurso, porque não conseguimos sobreviver sem isso.*" A possibilidade de seguir profissionalmente integrando grupos artísticos foi indicada por E1: "*Eu gostava de*

conseguir ter um grupo de música de câmara e fazer vários concertos como solista e eventualmente me apresentar em grupo para ganhar dinheiro. Porque só como solista é complicado"; e, por E22: "Talvez trabalhar com um coletivo de desenhos, se calhar, com meus colegas daqui mesmo da faculdade . . .". E a projeção de futuro para carreira profissional, no âmbito internacional, foi relatada por E26: "Eu gostava de emigrar, sinceramente. Gostava de chegar mais longe, porque cá em Portugal o nível de arte é complicado. Por isso, pensava de chegar mais longe. Não sei se gostava de criar a minha própria empresa. Penso em trabalhar em uma empresa que me contrate. Uma empresa já conhecida nesse ramo"; por E20: ". . . isso é uma grande incógnita. Bem, já tenho um começo. Já estive em Londres, depois voltei ao Porto. Voltei para Portugal para fazer o curso [superior em Design]. Porque vi em Londres que era um bocado complicado trabalhar sem ter um curso superior . . . Mas, quero acabar o curso para ser um profissional com mais qualidade. Por outro lado, não descarto a possibilidade de sair novamente do país . . . não sei."; e por E22: ". . . Gostava de trabalhar aqui, mas também penso em andar por outros lugares. Não acho que faz muito sentido trabalhar só em um país e só para um país. Precisamos trabalhar para o mundo.

Por outro lado, 26,92% dos participantes não relataram alguma atuação profissional futura, "Eu ainda não me vejo nessa carreira . . ."; (trecho da entrevista de E9) e "Pois, essa é uma boa pergunta . . . eu não sei muito bem . . . Sim, eu gostava bastante de poder viver da performance, de poder viver de tocar. Mas, é difícil . . . e, não sei . . . não sei . . . Possivelmente, dar aulas também, mas vamos ver. Dar aulas em conservatórios ou na universidade . . . Quem sabe? Vamos ver!" (Fala da entrevista de E10).

Os resultados da análise da categoria "projeção futura da carreira profissional", evidenciaram que os participantes, em maioria, pretendem seguir carreira na área de Artes. Esse resultado examinado à luz dos estudos de Almeida (2007) e Almeida et al. (2012) sobre as expectativas acadêmicas, permite verificar a relevância da concretização dessas expectativas para a realização da carreira profissional projetada pelos participantes. Nessa direção, o envolvimento com o curso e o investimento na trajetória acadêmica se tornariam fundamentais para superar as adversidades antecipadas sobre as possíveis futuras barreiras de empregabilidade e de pouco reconhecimento profissional, conforme sinalizado no relato dos participantes. Um outro aspecto a ser considerado seria a suposição de que os estudantes optantes pelo curso superior em Artes não estariam em busca somente do diploma de Ensino Superior; ao contrário, estariam fazendo escolhas consistentes pelo curso com o propósito de ingressar no mercado profissional artístico.

A análise da categoria "apoio familiar" permitiu verificar-se que os estudantes, em sua maioria, relataram que seus familiares reagiram bem e ficaram bastante contentes, demonstrando que estavam de acordo ajudando, apoiando, respeitando e encorajando a escolha pelo curso superior na área de Artes. O percentual de 46,15% dos participantes confirmou as orientações e motivações positivas que obtiveram dos pais.

Nessa direção, 38,47% dos participantes mencionaram sobre o encorajamento parental para seguir o Ensino Superior na área de Artes, conforme sinalizado por E10: *“Os meus pais são músicos, por isso, só quiseram saber se eu tinha a certeza absoluta de que era isso que eu queria. E quando eu disse que era isso mesmo que eu queria, eles foram super, ajudaram-me imenso e me apoiaram na minha decisão.”*; por E2: *“A minha mãe ficou entusiasmada porque ela desenha e pinta; quando ela era mais pequena, ganhou dinheiro através da arte. Para a minha mãe isso tudo sempre foi muito normal, trabalhar e ganhar dinheiro com arte.”* Outros relatos associaram o apoio da família pelo fato de alguns irmãos já estarem em cursos de nível superior e em carreiras profissionais artísticas: *“A minha irmã, nesse momento, está a fazer doutoramento em música; portanto, a minha família já tem alguma tradição musical. Então, eles regiram bastante bem, ficaram orgulhosos com o filho, né?”* (trecho da entrevista de E4) e *“...o meu irmão mais velho seguiu pela arquitetura . . . eles[os pais] por aí estavam um bocadinho à vontade e deixaram-me fazer a minha escolha “*, segundo E15.

O apoio na escolha pelo percurso no Ensino Secundário em Escolas Especializadas de Artes também foi mencionada como motivação para seguir os estudos superiores em um curso na área de Artes, segundo relatado por E20: *“Desde o ensino secundário, eu vim para uma escola artística aqui no Porto. É uma boa escola, então, eles [os pais] me encorajaram a seguir, dizendo-me que era um grande passo.”*; e por E4: *“Eu já estudava nas artes desde o 10º ano do ensino secundário; a minha mãe sempre gostou muito de artes, eles sempre me apoiaram, acharam tudo bem.”* Por outro lado, ocorreram relatos de 15,38% dos participantes sinalizando para as preocupações parentais em relação às suas escolhas acadêmicas, o principal argumento dessa preocupação estaria relacionado à empregabilidade: *“Eles ficaram preocupados porque acharam que eu ia ficar sem emprego. Mas, depois perceberam que eu não ia fazer cursos de Engenharias. Então, passaram a me apoiar”* (fala de E25); e *“. . ., eles já esperavam que eu gostasse de Artes, eles já sabiam, mais ou menos, que eu vinha para as Artes. Mas, houve assim certa hesitação por causa do emprego e das dificuldades que hoje em dia tem de arranjar. Mas, desde pequenina que os meus pais notaram que eu tinha essa vocação, então, foi mais fácil para mim. Eles sempre me apoiaram”*, relatou E26.

Os resultados das análises da categoria “**apoio familiar**” sinalizaram para a incidência da comunicação aberta entre os pais e os participantes da investigação (Carvalho & Taveira, 2009). Em alguns relatos, o processo de comunicação aberta pautou-se pelo objetivo dos pais de sinalizarem aos estudantes sobre as dificuldades de empregabilidade e retorno financeiro na atuação profissional no âmbito da área de Artes.

A autonomia para a opção pelo curso superior em Design ou em Música ficou demonstrada pelos participantes ao relatarem que, mesmo diante dos alertas dos pais sobre os problemas de empregabilidade e retorno financeiro, a opção pelo curso superior foi mantida. Nessa direção, os participantes indicaram intenção de assumir a responsabilidade pelas suas opções, aspecto que, de acordo com os estudos sobre apoio familiar são relevantes para a escolha consistente do curso superior (Ferreira, Nascimento & Fontaine, 2009; Pinto, Taveira & Fernandes, 2003). Tal consistência, por sua vez, poderia contribuir para o entusiasmo e para envolvimento com o curso, demonstrado nos relatos dos participantes, aumentando as chances de permanência e sucesso na trajetória acadêmica desses participantes (Almeida, 2007; Almeida et al., 2012).

A análise da categoria “**apoio dos professores do Ensino Secundário**”, 38,46% dos estudantes relatou que recebeu apoio, incentivo e orientações dos professores responsáveis pela formação secundária. Esses participantes mencionaram que foram motivados e orientados pelos professores dos cursos artísticos especializados ou dos Conservatórios de Música do Ensino Intergrado (constituído pela frequência do estudante no Ensino Secundário em escolas e nos conservatórios), conforme relatado por E13: *"Foi graças ao meu professor de formação musical dessa altura que eu gostei imenso de música. Ele falou que eu tinha muito jeito e convenceu os meus pais a meterem-me em uma escola profissional de música."* E, por E10: *"Eu frequentei a escola de música no secundário, por isso já tinha tomado essa decisão. Ou seja, no décimo ano eu já estava no curso de música. Os meus professores viam isso com muito gosto. Mas, nos anos anteriores, alguns professores viam isso de lado"*.

Por outro lado, 26,92% dos participantes relataram o descontentamento dos professores do secundário com a opção dos alunos pelo curso na área de Artes. Os motivos para tais manifestações de descontentamento foram relatados por E8: *"Muitos nem sequer sabiam que música era um curso que se seguia [no ensino superior]. Mas, você vai fazer um curso de música? E isso serve para quê? Pronto! Muitos eram assim. Mas, pronto, respeitavam!"*. E, E16 *"... alguns não achavam uma boa opção, diziam que eu deveria seguir pelas tecnologias. Porque eu tinha boas notas, então achavam que eu deveria seguir uma carreira pelas tecnologias"*.

Os resultados da análise da categoria "**apoio dos professores do Ensino Secundário**" revelaram que os professores do secundário orientaram para o prosseguimento dos estudos no nível superior por intermédio de diferentes discursos e atuações (Ferreira, Nascimento & Fontaine, 2009; Pinto, Taveira & Fernandes, 2003). Por um lado, os professores motivaram positivamente para o prosseguimento pela carreira artística; e, por outro lado, os resultados sinalizam para orientações e atuações contrárias à opção apresentada pelos estudantes. Nessa direção contrária, ainda que os estudos sobre o apoio dos professores para a escolha pela trajetória acadêmica e pelo curso superior afirmem sobre a relevância dos discursos e das ações docentes para o envolvimento dos alunos com suas escolhas para o curso superior (Ferreira, Nascimento & Fontaine, 2009; Pinto, Taveira & Fernandes, 2003); a atuação desses professores parece não ter interferido na opção pelo curso superior na área de Artes. A ausência dessa interferência ficou comprovada pelos relatos dos participantes que mantiveram a sua opção pelo curso, mesmo frente ao posicionamento contrários dos seus professores.

Considerações Finais

Os resultados da investigação auxiliaram na compreensão do processo construído para a chegada dos estudantes ao curso superior na área de Artes, demonstraram a forte motivação pessoal e o relevante incentivo dos pais e dos professores (das Escolas Secundárias Especializadas em Artes) incidindo na opção pelo curso. Além disso, os participantes sinalizaram que a empregabilidade e o reconhecimento social da profissão poderiam não ser os principais fatores para a escolha pelo curso superior em Design e em Música. Os relatos dos estudantes evidenciaram também que a trajetória para o ingresso no Ensino Superior em cursos de Artes, em geral, é-construída ao longo do processo de escolarização na adolescência, ou até mesmo antes. A escolha e a determinação pessoais são fatores decisivos na opção por um curso superior na área das Artes.

Por fim, o número reduzido de IES, cursos e participantes desta pesquisa, assim como a circunscrição da investigação à região Norte de Portugal, podem entender-se como limitações do presente estudo. No que diz respeito às agendas futuras, propõe-se a realização de outras investigações, com o mesmo objetivo, no Brasil. Outra proposição futura seria empreender o estudo em duas etapas: a primeira, com o estudante ingressante; e, a segunda, no final do primeiro ano, analisando-se por exemplo o grau de associação entre as expectativas acadêmicas iniciais e a permanência e adaptação ao curso. Uma terceira sugestão para estudos futuros seria a construção e validação de alguma escala para a avaliação das motivações e orientações dos

estudantes pelo curso superior em Artes pois permitiria estudos em mais larga escala (amostras mais amplas). Em relação às aplicações práticas, espera-se que os resultados do presente estudo possam colaborar com a ampliação da compreensão dos responsáveis pela oferta das Licenciaturas de Design e Música em IES portuguesas sobre as características dos estudantes que acessam o Ensino Superior nesses cursos, suas especificidades e necessidade de alguma diferenciação nas práticas pedagógicas e no relacionamento dos seus professores.

Notas:

¹ Bolsista da CAPES - Processo nº 9999.006812/2015-05

² O Sistema de Ensino Superior em Portugal é um sistema binário integrado por universidades e institutos politécnicos com natureza jurídica pública ou privada.

Referências

- Almeida, L. S., Costa, A. R., Alves, F., Gonçalves, P., & Araújo, A. (2012). Expectativas académicas dos alunos do Ensino Superior: Construção e validação de um escala de avaliação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(1), 70-85.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15(2).
- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2009). Influência de pais nas escolhas de carreira dos filhos: Visão de diferentes atores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), pp. 33-41.
- Cerdeira, M. L. M. (2012). *Os Desafios da acessibilidade no Ensino Superior: O caso dos estudantes portugueses no contexto internacional*, Trabalho apresentado em 2.ª Conferência Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, Macau.
- Dias, D. (2015). Democratização versus Massificação: Um olhar do acesso ao sucesso. In M. Peliz & Ferreira, S. (Eds.), *Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o século XXI* (pp. 68-77). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Faria, L. C. (2012). Influência da condição de emprego/desemprego dos pais na exploração e indecisão vocacional dos adolescentes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), pp. 772-779.
- Faria, L. C., Taveira, M. C., & Pinto, J. (2007). *Família e aconselhamento parental: trajetórias de carreira saudáveis*. Trabalho apresentado no Congresso Família, Saúde e Doença, Braga.
- Fernandes, D. (2007). Avaliação de aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa*, 33 (3), pp. 581-600.
- Ferreira, A. F., Nascimento, I., & Fontaine, A. M. (2009). O papel do professor na transmissão de representações acerca das questões vocacionais, *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), pp. 43-56.

- Martins, C. S., Mauritti, R., Costa, F. A. (2005). *Condições socioeconômicas dos estudantes do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Direção de Serviços de Ação Social - Direção-Geral do Ensino Superior.
- Ministério da Educação e da Ciência. (2015). *Dados e estatísticas dos cursos superiores*. Disponível em: <http://infocursos.mec.pt/>
- Ministério da Educação e da Ciência. (2015). *Educação em Números - Portugal 2015*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
- Mourato, O. (2015). Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o século XXI. In M. Peliz & Ferreira, S. (Eds.), *Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o século XXI* (pp. 83-96). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ponciano, E. L., & Féres-Carneiro, T. (2014). A relação pais-filhos na transição para a vida adulta, autonomia e relativização da hierarquia. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 27(2), 388-397.
- Pinto, H. R., Taveira, M. C., & Fernandes, M. E. (2003). Professores e desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 37-58.
- Rodrigues, M. L.; Silva, P. A. (2012). *Políticas Públicas em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Rowan-Kenyon, H., Bell, A., & Perna, L. W. (2008). Contextual Influences on Parental Involvement in College Going: Variations by Socioeconomic Class. *The Journal of Higher Education*, 79(5).
- Santos, L. M. (2005). O papel das famílias e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 57-66.
- Santos, A. A., Noronha, A. P., Amaro, C. B. & Villar, J. (2005). Questionário de vivência acadêmica: estudo de consistência interna e do instrumento no contexto brasileiro. In M. C. Joly, A. A. Santos & F. F. Sisto (Eds.), *Questões do cotidiano universitário* (pp. 159-177). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sobral, J. M., Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2009). A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), 11-22.
- Tavares, O. (2015). Acesso ao Ensino Superior: As preferências e a consistência das escolhas dos estudantes. In M. Peliz & S. Ferreira (Eds.), *Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o século XXI* (pp. 27-38). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

**COURSES AND EXPECTATIONS ASSOCIATED WITH THE CHOICE OF A DEGREE IN ARTS:
STUDY WITH PORTUGUESE STUDENTS OF 1ST YEAR**

ABSTRACT

In higher education, the first-year students manifest high levels of aspirations that justify the frequency and the preference for an area of studies. The aim of this study was to analyze the academic expectations of the first-year students in association with their choice by the area of Arts. The group which took part in the research was integrated by 26 students of music and design. The analysis considered the personal characteristics and the context factors (parents and school support) that contributed to the choice and to the planning of a professional carrier in Art. The semi-structured interview was used to gather the information that was categorized for analysis, in line with the research goals. The results showed a relationship between the students experience in the Specialized School of Art and the academic expectations around this area; moreover, it showed the impact of parents support and, although with less impact, the support of the secondary teachers in the guidance for the choice of higher education.

Keywords: Higher Education, academic expectations, arts, choice of course, student of 1st year

QUALIDADE DO AMBIENTE EDUCATIVO EM CRECHE: UMA ANÁLISE COM BASE NA ITERS-R

Cristina S. Pinto⁵

RESUMO

Este artigo parte da problemática da falta de referenciais e de quadros de orientação emanados pelo Ministério da Educação para as práticas dos educadores de infância, nomeadamente a inexistência de orientações curriculares para as creches, ou seja, para as crianças com idades dos zero aos três anos. O estudo considera a análise de dezasseis relatórios de estágio, todos com a particularidade de terem utilizado a “Infant/Toddler Environment Rating Scale–Revised Edition” (Harms, Cryer & Clifford, 2006), denominada ITERS-R. Neste artigo, analisamos três subescalas do instrumento de avaliação: espaço e materiais, rotinas de cuidados pessoais, e interação, analisando a relevância desta escala como meio para organizar e avaliar as atividades das estagiárias. Em particular, o artigo analisa o trabalho conjunto das supervisoras e das estagiárias no sentido de conhecer e de avaliar o nível de qualidade do ambiente educativo dos centros de estágio estudados.

Palavras-chave: creche; crianças; iters-r; prática pedagógica; supervisão.

Introdução

A educação dos zero aos três anos é, cada vez mais, uma responsabilidade social alargada que deve combinar sinergias de diferentes entidades, como departamentos governamentais, autarquias e redes locais, articulando assim serviços sociais, educativos e de saúde. A creche tem-se revelado imprescindível, não apenas pela necessidade de apoiar as famílias que trabalham, mas porque a creche, enquanto serviço educativo, tem em si mesma um valor intrínseco, podendo e devendo contribuir para o desenvolvimento das crianças, se alicerçada em estruturas de superior qualidade (Alarcão, 2008; Vasconcelos, 2008).

⁵Contato: spinto.cristina@gmail.com

Neste enalço, Portugal (1998, pp. 192-193) acrescenta que “a maior parte das pessoas está de acordo quanto à ideia que a creche não é apenas um lugar de guarda das crianças mas sobretudo um meio educativo. Apesar disso, na prática constata-se uma indefinição quanto a linhas de força coerentes subjacentes a uma política educativa para a primeira infância, sendo consideráveis as diferenças de creche para creche quanto à maneira de actuar. O atendimento em creche é variável, diverso e frequentemente de baixa qualidade.”

Por conseguinte, para assegurar um atendimento de qualidade são necessárias políticas de qualificação para a educação em creche, que privilegiem relações precoces de qualidade, tal como mecanismos de supervisão que garantam a prevalência da qualidade do ambiente educativo. Neste sentido, urge a existência de uma investigação que promova as melhorias sinérgicas de práticas e que divulgue práticas de excelência. Assim, profissionais conhecedores, sensíveis, competentes e implicados na criação de relações interpessoais de qualidade, bem como de espaços estimulantes, responsivos, confortáveis e promotores de autonomia, em contextos de atendimento coletivo de crianças muito pequenas, são um imperativo em qualquer contexto de creche que se pautem por um trabalho de elevada qualidade.

Neste seguimento, o valor de um programa/planeamento para a primeira infância deve ser permanentemente refletido/discutido pelos profissionais, considerando o que realmente representa uma experiência gratificante para os bebés e suas famílias, com o intuito da adequação de objetivos e de estratégias. Por conseguinte, observar, questionar, flexibilizar, adaptar e adequar são atitudes básicas num atendimento responsivo e qualitativamente superior, que não se coaduna nem com uma abordagem baseada no senso comum, nem com uma abordagem técnica e aplicativa. A atitude de respeito e compreensão do outro (criança e sua família), a reflexão crítica e o questionamento continuado de práticas, a inovação na resolução de problemas, envolvem profissionais de creche bem formados.

Apesar da relevância atribuída à educação desde os zero até aos três anos, subsiste a falta de referenciais e de quadros de orientação emanados pelo Ministério da Educação para os educadores de infância que trabalham em creches. Decorrem daqui diversas dificuldades, nomeadamente quando se organizam as atividades de estágios pedagógicos em creche ou se

pretende estruturar a sua orientação e supervisão. Face a esta ausência, o presente artigo analisa como a utilização da Infant / Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R; Harms, Cryer & Clifford, 2006) pode assegurar um quadro de referência das práticas em creche.

A ITERS-R é uma revisão da original Infant/Toddler Environment Rating Scale. Os trinta e nove itens da escala estão organizados nas seguintes sete subescalas: espaço e materiais; rotinas de cuidados pessoais; escuta e conversação; atividades; interação; estrutura do programa; pais e pessoal. A avaliação da qualidade considera três fontes principais: i) evidências de pesquisa de um número relevante de campos, como a saúde, o desenvolvimento e a educação; ii) perspetivas profissionais das melhores práticas; iii) restrições práticas da vida real dos cuidados nas creches. Por outro lado, aprecia as condições de desenvolvimento psicossocial da criança, e também as situações de vulnerabilidade em termos psicológicos, mentais e emocionais.

Neste artigo apresentamos os resultados da utilização desta escala na organização das atividades pedagógicas do estágio de educadoras a trabalharem em creche, assim como na avaliação de tais atividades formativas. Assim, o objetivo central deste estudo passa pela rentabilização da escala na criação e avaliação de critérios de prática pedagógica, face à ausência dos mesmos critérios na faixa etária dos zero aos três anos. Mais concretamente, o presente estudo orienta-se para dois objetivos: (i) conhecer o nível de qualidade do ambiente educativo dos centros de estágio estudados, e (ii) avaliar a qualidade do ambiente educativo de acordo com a ITERS-R.

MÉTODO

Participantes

O estudo considera uma amostra de dezasseis relatórios de estágio em creche. Este estágio foi realizado por dezasseis estudantes do último ano do Mestrado em Educação de Infância e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As dezasseis estudantes distribuíram-se por seis centros de estágio, sendo cinco deles Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS 1 a 5), localizados em Guimarães, Fafe e Cabeceiras de Basto e uma instituição Particular (IP 1), sita em Guimarães. As estudantes estagiaram com crianças de idades maioritariamente compreendidas entre um e dois anos. Sendo que uma instituição poderia ser o centro de estágio de mais do que uma estudante, cada uma destas estudantes fez uma análise *per se* do ambiente educativo da sua sala de atividades, tendo em conta as características do grupo de crianças de cada sala.

Instrumento

O estudo considera a utilização da Infant / Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R; Harms, Cryer & Clifford, 2006). Sendo que a escala tem vários itens, cada estudante aplicou, estudou e avaliou uma das seguintes subescalas, a saber: (i) espaço e materiais, (ii) rotinas de cuidados pessoais, e (iii) rotinas de interação. De mencionar que (i) a dimensão “espaço e materiais” estuda cinco itens: espaço interior, mobiliário para cuidados de rotina e jogo, mobiliário para descanso e conforto, arranjo/disposição da sala e exposição de materiais para as crianças; (ii) enquanto a segunda dimensão analisa seis itens, a saber: chegadas/partidas, refeições/alimentação, sesta/sono, fraldário, práticas de saúde e práticas de segurança; e, por fim, a dimensão “rotinas de interação” incide na avaliação de quatro itens: supervisão do jogo e da aprendizagem, interação entre pares, interação adulto-criança e disciplina.

Procedimentos

A versão da escala foi traduzida em conjunto pela autora e estagiárias, tendo em vista uma melhor compreensão das situações a avaliar. Cada estagiária tinha a sua sala e realizou uma avaliação independente. Previamente às atividades de observação e registo, foi obtida junto da direção das instituições e das educadoras a devida autorização, assegurando-se o anonimato do registo e um tratamento confidencial da informação recolhida. A análise incide no registo da frequência do comportamento ou das condições contempladas na escala, sendo esta observação feita nas instituições das estagiárias.

Resultados

No que respeita à dimensão “**espaço e materiais**”, importa reconhecer que, segundo Forneiro (1998), há uma distinção entre o espaço físico e o ambiente escolar, embora exista uma relação entre eles. Esta autora salienta que o espaço é o lugar físico onde se desenrolam atividades com o recurso a materiais didáticos; por sua vez, o ambiente é mais complexo, dizendo respeito a todas as relações que ocorrem no espaço; no entanto, o espaço físico (da sala), enquanto ambiente educacional, apresenta uma dimensão curricular, uma vez que promove aprendizagens de forma ativa. Em todo este processo, o/a educador/a deve ser visto como alguém mais experiente que promove ludicamente aprendizagens, tendo a responsabilidade de ser participativo na construção da aprendizagem das crianças, facilitando-lhes um bom ambiente educativo. Oliveira (2000, p. 158) acrescenta que “a influência do meio

através da interação possibilitada por seus elementos é contínua e penetrante. As crianças e os usuários dos espaços são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos, que possibilita descobertas pessoais num espaço onde será realizado um trabalho individualmente ou em pequenos grupos”. Assim, o espaço em educação é um local de construção de relações, que possibilitam a criação de situações pedagógicas, pelo que, quando se fala do espaço e da sua organização, fala-se de um ambiente que é planeado a pensar na ação educativa e no trabalho pedagógico que se quer desenvolver.

Tomando os resultados das oito estagiárias que tiveram a seu cargo a observação do espaço e dos materiais através da ITERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 2006), verificamos que a classificação desta categoria se encontra entre bom e excelente, tal como a tabela 1 documenta. De acrescentar que, em complemento à sua avaliação, as estudantes apresentaram nos seus relatórios finais de estágio imagens fotográficas com os espaços antes da observação/intervenção e depois destas, com as respetivas mudanças, no sentido do profícuo e harmonioso desenvolvimento das crianças.

Tabela 1 - Resultados obtidos com a aplicação da ITERS-R: subescala espaço e materiais

ITENS AVALIADOS	IPSS 1	IPSS 1	IPSS 2	IPSS 3	IPSS 4	IPSS 5	IP 1	IP 1	MÉDIAS POR ITENS DA SUBESCALA	
ESPAÇO INTERIOR	7	7	7	7	7	7	7	7	7,0	
MOBILIÁRIO PARA CUIDADOS DE ROTINA E JOGO	7	7	4	7	6	7	5	6	6,1	
MOBILIÁRIO PARA DESCANSO E CONFORTO	7	7	3	6	7	7	7	7	6,4	
ARRANJO/ DISPOSIÇÃO DA SALA	7	7	4	7	6	7	7	7	6,5	
EXPOSIÇÃO DE MATERIAIS PARA AS CRIANÇAS	7	7	6	7	6	7	6	6	6,5	
MÉDIAS POR CENTROS DE ESTÁGIO	7	7	4,8	6,8	6,4	7	6,4	6,6	6,5	Média geral

Como se pode verificar na tabela precedente, todos os centros de estágio foram inscritos na classificação máxima no que concerne ao espaço interior, nomeadamente porque os mesmos cumprem os requisitos preconizados na escala analisada, tais como o facto de a luz natural e a ventilação poderem ser controladas, e o chão, paredes, assim como outras superfícies serem feitas de materiais facilmente laváveis (Harms, Cryer, & Clifford, 2006). De acrescentar que esta classificação e o mencionado na ITERS-R vai ao encontro das normas legais portuguesas para creches, especificamente o constante no Despacho Normativo n.º 99/89, no que concerne às dimensões do espaço físico, com capacidade máxima para 15 crianças na sala e aos materiais de acabamento e isolamento das paredes.

No que diz respeito ao mobiliário para cuidados de rotina e jogo, podemos concluir pelo seguinte: mobiliário indicado para a prestação dos cuidados individuais aos bebés (Harms, Cryer, & Clifford, 2006). Quatro das salas de atividades (relativas às IPSS 1, IPSS 3 e IPSS 5) preenchem todos os pré-requisitos constantes na escala; dois estudos de caso (IPSS 4 e IP 1) foram inscritos no nível bom, quantificados, por sua vez, com 6; a IP 1 foi pontuada com a classificação 5 e, por fim, a IPSS 2 teve a classificação de 4.

No item mobiliário de conforto/relaxamento, regista-se que o mesmo está acessível a maior parte do dia (Harms, Cryer & Clifford, 2006), e, em acréscimo, nos Relatórios de Estágio está espelhado que, à exceção de IPSS 2, os materiais das salas são flexíveis, ou seja, possibilitam o uso de diversificadas maneiras, descobrindo formas alternativas de os usar e jogar com eles, tal como Oliveira-Formosinho (1996) defende. Ainda de acordo com a escala, pode-se apontar que relativamente ao arranjo/disposição da sala, as áreas de cuidado de rotinas encontram-se convenientemente dispostas (Harms, Cryer, & Clifford, 2006).

Em relação à segunda dimensão estudada, mais concretamente às **rotinas de cuidados pessoais**, tomando os 4 relatórios que incidiram nesta vertente de avaliação, chegamos ao resultado global de 6 (ver tabela 2), que se encontra entre bom e excelente, registando-se a obtenção de um resultado positivo, devidamente fundamentado com o constante na própria escala.

Tabela 2- Resultados obtidos com a aplicação da ITERS-R: subescala rotinas de cuidados pessoais

Itens avaliados	IP 1	IP 1	IPSS 2	IPSS 3	Médias por itens da subescala	
Chegadas/partidas	6	7	6	6	6,3	
Refeições/alimentação	6	7	6	6	6,3	
Sesta/sono	7	6	6	6	6,3	
Fraldário	7	6	6	5	6,0	
Práticas de saúde	6	7	6	4	5,8	
Práticas de segurança	7	7	6	5	6,3	
Médias por centros de estágio	6,5	6,7	6	5,3	6,1	Média geral

Como refere Oliveira-Formosinho (1996), uma rotina educacional é muito mais do que um conjunto nomeado de tempos. Para ser verdadeiramente uma rotina educacional, as atividades específicas de cada tempo têm que ser proporcionadoras de aprendizagens significativas para cada uma das crianças que frequenta a sala de atividades. Nessa medida, os adultos presentes prestam papéis fundamentais nessas rotinas.

A propósito e corroborando o item chegadas/partidas, tendo obtido a cotação de 6,3, inferimos que o pessoal providencia momentos agradáveis a pais e a crianças, tanto no acolhimento matinal, como nas partidas e que se manifestam, por exemplo, nos diálogos trocados (Harms, Cryer & Clifford, 2006, p. 18). Então, este momento deve ser calmo e harmonioso para transmitir confiança às crianças (Post & Hohmann, 2004), e isso é claramente observado nas salas avaliadas. Além disso, os dois últimos autores confirmam as vantagens da compreensão por parte dos adultos, salientando que, por vezes, as crianças se sentem inconsoláveis aquando da separação dos pais e, nessa medida, torna-se imprescindível que os educadores deem conforto à criança, que é igualmente observado nestes quatro estudos de caso. O exposto pressupõe um caminho que começa no entendimento e culmina na assunção das palavras de Portugal (1998, p. 194): “idealmente a avaliação da qualidade de um programa deve incluir características da relação pais-educadores, tendo em conta a perspectiva tanto dos pais como dos educadores”, a qual assenta em diálogos que contornam “características positivas na relação família-educadores”.

No que se refere às refeições, aferiu-se que as crianças são alimentadas separadamente ou em pequenos grupos e que as sestras são personalizadas, assemelhando-se a práticas familiares. Este item foi igualmente pontuado com 6,3. Secundando um outro autor (Cordeiro, 2010), a hora das refeições deverá conduzir à socialização, mas também criar uma maior autonomia nas crianças; e, mais uma vez, verificou-se que o adulto presta um papel fundamental no âmbito da rotina diária, erigindo uma ação educativa sistemática que permite à criança construir a competência social (Oliveira-Formosinho, 1996).

Relativamente ao fraldário, as condições sanitárias normalmente são mantidas com poucos lapsos, o que explica a pontuação de 6, entre bom e excelente. Em corroboração, Cordeiro (2010) defende que a lavagem das mãos é reconhecida em casa, em Infantários/Jardins de Infância como um dos mais eficientes métodos de prevenção de doenças. Não pode deixar de ser relatado que, durante a utilização da casa de banho, as crianças eram constantemente supervisionadas por um adulto que as encorajam à autonomia neste momento da rotina.

Assim, e por um lado, no que concerne às práticas de saúde registou-se a cotação mais baixa da subescala em análise, 5,8, sendo que, ainda assim, as condições revelaram-se favoráveis, pois as crianças são tratadas adequadamente no sentido de promover a sua saúde, quer dentro, quer fora da creche (Harms, Cryer, & Clifford, 2006). Por outro lado, relacionado com as práticas de segurança, os resultados mostraram que não há riscos de segurança, potenciadores e/ou causadores de graves lesões em ambientes fechados ou ao ar livre, traduzindo-se na pontuação de 6,3.

Além dos pontos mencionados, os adultos geralmente demonstraram antecipar e evitar situações perigosas, removendo os brinquedos de áreas arriscadas, como portas, evitando assim o uso de objetos quebráveis, com o intuito de manter as crianças em espaços seguros, sem bloquear a vontade que a criança tem para crescer e aprender.

Finalmente, em relação à terceira dimensão estudada, reportada às “**interações**”, os quatro relatórios que se centram nesta dimensão mostram uma classificação de 6,9 (praticamente excelente), a qual se apresenta seguidamente na tabela 3.

Tabela 3- Resultados obtidos com a aplicação da ITERS-R: subescala interação

Itens avaliados	IP 1	IP 1	IPSS 2	IPSS 3	Médias por itens da subescala	
<i>Supervisão do jogo e da aprendizagem</i>	7	6	7	7	6,8	
<i>Interação entre pares</i>	7	7	7	7	7,0	
<i>Interação adulto - criança</i>	7	7	7	7	7,0	
<i>Disciplina</i>	7	6	7	7	6,8	
Médias por centros de estágio	7	6,5	7	7	6,9	Média geral

O primeiro item desta área, supervisão, revela a cotação de 6,8, que se justifica com o defendido por Harms, Cryer e Clifford (2006): o pessoal revela consciência e cuidado de todo o grupo, mesmo quando trabalha só com uma criança ou um pequeno grupo, sendo que apenas a IP 1 registou aqui a cotação 6.

Já no que concerne à interação entre pares, de acordo com a ITERS-R, pode-se observar o resultado de 7, excelente, que representa: o pessoal explica as ações, as intenções, e os sentimentos das crianças ao grupo, decifrando a importância de uma interação social positiva entre as crianças (Harms, Cryer & Clifford, 2006). Em concordância, Davis e Keller (2009) explicam que o alargamento dos saberes sociais decorre das experiências das crianças, acrescentando que a observação se torna o instrumento para a compreensão dos relacionamentos, cujas experiências são exemplos de como uma criança na primeira idade constrói a memória a partir de impressões e de experiências. Os últimos defendem que as relações de causa e efeito também são sociais e, à medida que as crianças interagem com outras, elas rapidamente aprendem.

À semelhança, o item interação adulto-criança foi classificado, tal como o precedente, com excelente e esta classificação significa que este tipo de interação tem em conta as necessidades das crianças, assim como os seus sentimentos e reações. Por fim, a disciplina foi pontuada com 6,8 e, corroborando a escala dos últimos autores citados, note-se que as rotinas são programadas para se evitarem conflitos e se promoverem interações apropriadas (ex.: duplicação de brinquedos, resposta rápida em caso de problemas por parte de equipa pedagógica).

Discussão dos resultados

Tomando as três dimensões avaliadas, começando pelos resultados relativos à dimensão **“espaço e materiais”**, podemos inferir pelo cuidado dos centros de estágio com a criação de um ambiente que suporta o desenvolvimento das crianças, tal como advogam Davis e Keller (2009). Além disso, diversos estudos (Malaguzzi, 1997; Oliveira-Formosinho, 1996; Zabalza, 1998) indicam que existe uma grande relevância do ambiente educativo, concretamente do espaço, no progresso da aprendizagem das crianças, devendo portanto os educadores valorizar aquele. É também pela interação criança e espaço que se dão as aprendizagens e conseqüentemente o profícuo desenvolvimento aos níveis cognitivo, social e físico. O espaço é assim um fator educativo, no seu aspeto funcional e envolvente: o ambiente deve ser como uma espécie de aquário que reflete as ideias, as atitudes e as culturas das pessoas que nele vivem. O espaço é, então, um terceiro educador (Malaguzzi, 1997). Isto é, o espaço educativo deve ser um local útil, seguro, agradável e acolhedor para as crianças poderem interagir, dando-se relevo à harmonia e à beleza estética, ao mesmo tempo que se respeitam os seus níveis de desenvolvimento. O espaço facilita igualmente a exploração e a aprendizagem cooperativa, proporcionando às crianças oportunidades de escolha e incentivando-as na tomada de decisões e na resolução de problemas. Nesta análise, saliente-se, contudo, o caso excepcional de IPSS 2, que embora tendo sido avaliado com 4,8 – entre o mínimo e o bom – e não sendo um resultado negativo, requer intervenções/melhorias estruturais, essencialmente no que concerne à adequação do mobiliário e dos materiais à idade das crianças. Na nossa opinião, além da interpretação quantitativa que os dados numéricos asseguraram para a validação da qualidade dos centros de estágios, destaca-se a conscientização das estudantes para a relevância dos espaços no processo de ensino e de aprendizagem e a contribuição da própria escala para uma visão crítica e reflexiva sobre o ideal do ambiente de qualidade.

Uma avaliação muito positiva das estagiárias ocorre igualmente na dimensão **“rotinas e cuidados pessoais”**, como se depreende do escrito no Relatório de Estágio de uma mestranda: “observamos de que forma as rotinas diárias e os cuidados pessoais promovem o desenvolvimento das crianças em idade de creche, analisando aspetos considerados mais relevantes. Após a recolha aprofundada de dados, através da observação direta e participante, bem como da já referida ITERS-R (Harms, Cryer, & Clifford, 2006), passou-se a uma análise dos mesmos; concluiu-se que a rotina da sala dos dois anos de idade é adequada à faixa etária, sendo esta devidamente estruturada e flexível” (Pereira, 2012, p. 25).

Por último, na dimensão da **interação**, as estagiárias perceberam que os diversos tipos de interação, juntamente com as demais dimensões deste estudo, constituem-se como fortes aliados na educação que se quer de qualidade. Wittmer e Petersen (2010) defendem, a propósito, o que nós acreditamos que pode constituir a conclusão da categoria interação: os bebês e as crianças têm a capacidade de aprenderem a apreciar os pares, de brincarem e de comunicarem, de se tornarem amigos que gostam da companhia uns dos outros e que negociam conflitos com os pares.

Nos presentes estudos de caso concluiu-se pela importância que a escala ITERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 2006) assumiu na consciencialização que o espaço/materiais, as rotinas e a interação avocaram no desenvolvimento harmonioso dos grupos de crianças específicos, a par das demais subescalas aqui não representadas, mas igualmente relevantes. Estudantes e educadoras de infância cooperantes aplicaram a escala de avaliação, que, por sua vez, deu origem a melhorias na qualidade do ambiente educativo, através da dinamização e da exploração de novos materiais, de novos métodos de ensino ou da renovação de instrumentos já usados, como por ex. a relevância do espelho para a descoberta do “eu” e do “outro”.

Por último, como a criança aprende e se desenvolve em interação com os pares, adultos, meio envolvente, insurgiu-se relevante conhecer os referenciais que fundamentam a organização do ambiente educativo, os referenciais legais portugueses, os instrumentos de avaliação da qualidade educativa em creche, que neste caso específico é a ITERS-R (Harms, Cryer, & Clifford, 2006).

Considerações finais

Sendo que os resultados apresentados foram obtidos através da utilização do instrumento supramencionado, cujo referencial foi preenchido segundo os requisitos nele contido e após serem analisados todos os seus itens, pode-se registar que os estudos de caso aqui patenteados foram inscritos numa classificação maioritariamente aceitável, embora se detenha como alcance supremo a excelência. Alerta-se, contudo, para a relevância de, numa próxima investigação, se complementar a realidade estudada com outros instrumentos de avaliação ou registos e/ou tabelas.

Conforme demonstrado, a ITERS-R é um registo de observação e a eficiência deste instrumento depende da capacidade do observador e na objetividade da sua aplicação. O instrumento de avaliação revelou-se, assim, muito útil para as estudantes, assim como o seu conhecimento e reconhecimento por parte das educadoras de infância cooperantes, a fim de

umas e outras realizarem a autoavaliação, a avaliação do programa e o aperfeiçoamento do mesmo, dirigido especificamente ao nível da alteração e/ou melhoramento do espaço e dos seus materiais, tal como se pode ler num dos Relatórios: “Há data do término deste estudo, o espaço sofreu algumas alterações que melhoram a avaliação feita no início da observação, ou seja, no princípio do estágio, que acrescentam valores à mesma” (Sampaio, 2012, p. 25).

Pudemos, assim, verificar que um espaço seguro, útil, acolhedor e bem equipado respeita e promove o desenvolvimento da criança (Malaguzzi, 1997) aos níveis cognitivo, social e físico; não obstante o facto de algum do espaço estudado e avaliado não atingir o nível de excelência, alertou-se para a sua preponderância. Porquanto o empenho em proporcionar às crianças um melhor ambiente educativo deve ser considerado fundamental, pois, tal como defende o último autor, o espaço é um terceiro educador.

De uma forma geral, as principais conclusões deste estudo apontam o seguinte, que nos surge como revelador do espírito reflexivo de uma estudante, que desta forma assume uma voz ativa na elaboração do Relatório, enquanto dispositivo de enquadramento legal que valida a atuação daquela instituição de ensino superior, nomeadamente no que respeita à estrutura do próprio Relatório Final de Estágio (e as repercussões educativas que esse processo de investigação-ação facultou ou possibilitou à estudante): “o espaço e respetivos materiais devem ser considerados, no sentido de favorecer a exploração, o movimento, a imaginação e todas as manifestações próprias da idade, para que haja lugar ao desenvolvimento e à aprendizagem. Torna-se, assim, necessário que esse espaço possibilite expressões, sentimentos, experiências, comunicação, interação e relações, baseado nas relações mútuas, recíprocas e dinâmicas entre a criança e o próprio ambiente” (Sampaio, 2012, p. 25).

Através do presente estudo infere-se acerca da preocupação das intervenientes com o ambiente educativo, embora este possa ser e surgir nesta investigação como repensado, modificado, adicionado e melhorado, em prol da qualidade da educação em creche, pois “qualidade é o que um educador pode construir no sentido de responder às características e necessidades das crianças” (Portugal, 2000, p. 86).

No mesmo enalço, perseguimos também os objetivos delineados no início deste escrito, podendo concluir pelo alto nível de qualidade do ambiente educativo dos centros de estágio, avaliando assim a qualidade deste último entre bom e excelente, de acordo com o referencial ITERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 2006). Neste alinhamento, seguimos até ao segundo objetivo, podendo inferir que, apesar de a problemática deste estudo alertar para a falta de orientações curriculares para a creche, a escala analisada constituiu um válido

instrumento de avaliação da qualidade em creche. De acordo com *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation* (1981), Stufflebeam e Skinfield (1987) apontam as quatro normas de avaliação conferidoras de credibilidade à avaliação, a saber: (i) útil, (ii) exequível, (iii) ética, e (iv) exata; as quais a escala demonstrou respeitar. Concluímos, portanto, pela necessidade de se estudarem outros referenciais que respondam também aos requisitos (inter)nacionais de qualidade em creche, podendo este estudo concorrer modestamente para tal; não esquecendo, todavia, que esta investigação terá que ser percecionada como um estudo exploratório, não podendo (nem almejando) por isso representar a realidade nacional. Parafraseando Portugal (1998, 253), “a investigação pode realmente contribuir para a compreensão acerca do comportamento e desenvolvimento da criança de maneira complementar à experiência daqueles que trabalham e lidam com as crianças, ao fornecer um quadro de referência fundamentado (...). Em última análise, a investigação científica confere um grau de confiança à intuição, passando a prática a ser lúcida e esclarecida e, por conseguinte, facilitando processos de tomadas de decisão acerca das necessidades das crianças”.

Por fim, reitera-se que a reflexão deverá estar presente em toda a pedagogia educacional, numa prática reflexiva já difundida por Schön (1997), bem como num pensamento reflexivo divulgado por Dewey (1959), sendo a reflexão uma verdadeira fundamentação da prática educacional, que nas palavras de Pereira (2012, p. 25) significa: “Na verdade, este estudo revelou-se fundamental, não só na unidade curricular de Estágio III, como também a nível pessoal e profissional. [...] Não podem deixar de ser destacados os intervenientes envolvidos neste estudo; com eles aprendemos, desenvolvemos e adquirimos novas competências. Ao longo do período de estágio, foram proporcionados momentos de observação e interação que resultaram num conhecimento mais aprofundado relativamente aos vários momentos das rotinas e cuidados pessoais”.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2008). Considerações finais e recomendações do estudo. In I. Alarcão, G. Portugal, M. Sarmiento, N. Afonso, T. Gaspar, T. Vasconcelos, & M. C. Roldão. *Relatório do Estudo. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 198-220). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Dewey, J. (1959). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo - uma reexposição*. São Paulo: Editora Nacional.
- Harms, T., Cryer, D. R., & Clifford, R. M. (2006). *Infant / Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition*. New York: Teachers College Press.

- Davis, G. A., & Keller, D. J. (2009). *Exploring Science and Mathematics in a Child's World*. Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Pearson. Merrill Prentice Hall.
- Forneiro, L. (1998). A organização dos espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza. *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1995). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Malaguzzi, L. (1997). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (1996). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho. *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, V. (2000). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes.
- Pereira, V. D. G. (2012). *Relatório de Estágio. Creche*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Fafe: IESF.
- Post, J., & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de Formação Teóricas e Práticas. *Infância e Educação*. N.º1, 85-106.
- Sampaio, A. da C. L. (2012). *Relatório de Estágio. Creche*. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Fafe: IESF.
- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua Formação* (pp. 77-91). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Stufflebeam, D. L., & Skinfield, A. J. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Ediciones Paidós Ibérica.
- Vasconcelos, T. (2008). Educação de infância e promoção da coesão social. In I. Alarcão, G. Portugal, M. Sarmiento, N. Afonso, T. Gaspar, T. Vasconcelos, & M. C. Roldão. *Relatório do Estudo. A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 141-174). Lisboa: Concelho Nacional de Educação.
- Wittmer, D. S., & Petersen, S. H. (2010). *Infant and toddler development and responsive program planning: A relationship-based approach*. New Jersey: Pearson.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação:

Despacho Normativo n.º 99/89 de 27 de Outubro de 1989. *Normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches com fins lucrativos*. DR 248/89 - Série I. Lisboa: Ministério do Emprego e da Segurança Social.

**QUALITY OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN NURSERY:
AN ANALYSIS BASED ON ITERS-R**

ABSTRACT

This article is based on the problem of the lack of references and guidance frames issued by the Ministry of Education for the practices of early childhood educators, namely the lack of curricular guidelines for day care centers, that is, for children aged zero to three years . The study considers the analysis of sixteen stage reports, all with the particularity of having used the Infant / Toddler Environment Rating Scale-Revised Edition (Harms, Cryer & Clifford, 2006), called ITERS-R. In this article, we analyze three subscales of the evaluation instrument: space and materials, personal care routines, and interaction, analyzing the relevance of this scale as a means to organize and evaluate the activities of trainees. In particular, the article analyzes the joint work of supervisors and trainees in order to know and evaluate the level of quality of the educational environment of the internship centers studied.

Keywords: day care; children; Iters-r; Pedagogical practice; supervision.

ESTUDO INICIAL DE ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DA ESCALA DE REGULAÇÃO EMOCIONAL DURANTE A COMPETIÇÃO DESPORTIVA (EREDCD)

Rui Sofia,

José Fernando A. Cruz,

& Joana Maria Osório⁶

RESUMO

As emoções e a forma como os atletas as regulam durante a competição desportiva têm um forte impacto no seu rendimento. Consequentemente, foi desenvolvida a Escala de Regulação Emocional Durante a Competição Desportiva (EREDCD) com base numa medida similar aplicada aos testes escolares. A EREDCD foi administrada a uma amostra de 269 atletas de diferentes modalidades individuais e colectivas. Consistentemente com a versão original, foram encontradas quatro dimensões: processos de avaliação cognitiva, processos de focalização na tarefa, processos de “reganhar” a focalização na tarefa e processos focados nas emoções. Esta medida demonstrou níveis de consistência interna apropriados, evidenciando a sua validade e potencialidade como medida para avaliar diferenças individuais na tendência para usar diferentes estratégias de regulação emocional durante a competição.

Palavras-chave: regulação emocional, avaliação psicológica, competição desportiva; psicologia do desporto.

⁶ Escola de Psicologia, Universidade do Minho

Contacto para correspondência: José Fernando A. Cruz, Centro de Investigação em Psicologia, Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-553, Braga, Portugal. Email: jrcruz@psi.uminho.pt. Telefone: (+351) 253 604 258.

Introdução

A literatura é consensual acerca do impacto que as emoções têm no desporto (e.g, Dias, Corte-Real, Cruz, & Fonseca, 2013; Laborde, Raab, & Dosseville, 2013; Lazarus, 2000). Neste sentido, a forma como os atletas regulam as suas emoções têm igualmente uma elevada influencia no seu rendimento desportivo (Uphill, McCarthy, & Jones, 2009; Wagstaff, 2014; Wagstaff, Fletcher, & Hanton, 2012). No entanto, ainda são escassos os estudos sobre regulação emocional no desporto. A regulação emocional pode ser definida como os processos através dos quais influenciámos que emoções sentimos, quando as sentimos, e como as experienciamos e expressamos (Gross, 2008). Deste modo, a regulação emocional inclui esforços para elicitar, diminuir, prolongar ou intensificar as experiências emocionais, incluindo as suas cognições, expressão e/ou respostas fisiológicas associadas (Gross & Thompson, 2007).

Alguns estudos identificaram estratégias de regulação emocional utilizadas em situações de realização. Por exemplo, num estudo com militares numa expedição à Antártica de três meses, Wagstaff e Weston (2014) encontraram diversas estratégias, como por exemplo aceitação, refocalização no planeamento, reavaliação positiva, aceitação, supressão, catastrofização e ruminação. No contexto desportivo, outro estudo (Martinet, Ledos, Ferrand, Campo, & Nicolas, 2015) encontrou quatro categorias de regulação emocional: regulação focada nos antecedentes, modulação de resposta, apoio social, e regulação automática. Stevens e Lane (2001) também observaram que mudar a localização, fazer exercício e ouvir música foram as estratégias mais utilizadas pelos atletas. Similarmente, Stanley, Stanley, Lane, Beedie, Friesen e Devonport (2012) procuraram perceber que estratégias são utilizadas por corredores uma hora antes da competição. Diversas estratégias foram identificadas, como a formulação de objectivos, a distração, recordação de desempenhos e sucessos passados e antecipação de emoções agradáveis. No geral, foram descritas mais estratégias cognitivas do que comportamentais.

Contudo, estes estudos não têm em consideração a natureza dinâmica da competição desportiva, e não consideram os processos que realmente ocorrem *durante* a competição desportiva. Neste sentido, optou-se por adaptar o modelo da regulação emocional durante os testes de Shutz e colaboradores (Shutz & Davis, 2000; Schutz, Distefano, Benson, & Davis, 2004) para o contexto desportivo. Este modelo foi elaborado com base numa revisão acerca das emoções, regulação emocional, *coping* e ansiedade nos testes, incluindo os processos de avaliação cognitiva, processos de focalização na tarefa e processos de focalização nas emoções.

Estas três dimensões integram “ambos os processos cognitivos e comportamentais que podem ser usados como estratégias para a regulação das emoções” (Shutz & Davis, 2000, p. 246).

De acordo com este modelo, que teve subjacente a conceptualização mais geral de regulação emocional de Gross (1998; 2008), as emoções e a regulação emocional iniciam-se através de um processo de avaliação cognitiva acerca da transação indivíduo-ambiente (Lazarus, 1991; Schutz & Davis, 2000). Durante este processo de avaliação cognitiva, os indivíduos comparam os seus objectivos com a sua posição actual. No entanto, se a situação não for relevante para os seus objectivos, não ocorrerão emoções. Deste modo, o processo de avaliação cognitiva é essencial para a geração de emoções (Schutz et al., 2004). Este processo de avaliação cognitiva vai determinar como os indivíduos vêem a situação, o que sugere que a alteração do significado de uma situação, muda as emoções associadas (Schutz et al., 2004).

Para além da relevância para os objetivos, existem outros componentes do processo de avaliação cognitiva que podem influenciar os estados emocionais. A congruência da situação para os objetivos é outro processo importante, que se refere a uma avaliação sobre se o que está a acontecer será relevante para o indivíduo atingir os seus objetivos. Emoções positivas tendem a surgir quando o indivíduo considera que a situação pode ajudar a atingir os seus objetivos, e pelo contrário, emoções negativas surgem quando a situação é percebida como prejudicial para atingir os objetivos. A percepção de controlo da situação também é outro componente do processo de avaliação cognitiva. Por exemplo, o indivíduo pode sentir raiva se culpar os outros por não conseguir ter um bom desempenho, ou sentir orgulho se o sucesso é atribuído a si próprio (Schutz & DeCuir, 2002). Por fim, a percepção de potencial de *coping* ou se os indivíduos sentem que têm capacidade para lidar com a situação é igualmente um processo de avaliação cognitiva que influencia o processo de geração de emoções. Os indivíduos podem sentir esperança se sentirem que são capazes de lidar com a situação, ou ansiedade se sentirem que não são capazes (Schutz & Davis, 2000; Schutz & DeCuir, 2002).

Paralelamente, os processos de focalização na tarefa referem-se a tentativas de focar a atenção na “gestão” da tarefa. O principal objectivo deste processo é ganhar, manter ou refocalizar a atenção na tarefa, dirigindo o discurso interno para atividades que mantêm a atenção na tarefa em execução (Schutz et al., 2004). Schutz, DiStefano, Benson, e Davis (1999) distinguiram, inicialmente, três categorias de processos de focalização na tarefa: processos de focalização na tarefa, que reflectem pensamentos e táticas dirigidas para a “gestão” do tempo de forma a tentar manter o foco da atenção na tarefa e evitar pensamentos distratores e negativos; processos de redução da tensão, que envolvem tentativas de bloquear ou diminuir o discurso interno distractor para reganhar a focalização na tarefa, como por exemplo parar

durante um minuto, ou tentar diminuir os ritmos da respiração; e processos de reavaliação da importância, que consistem em “tentativas de manter a importância da [situação] no seu contexto ou de realçar os aspectos positivos” (Schutz & Davis, 2000, p. 248). Por exemplo, pensar num jogo específico em comparação com outras coisas importantes na vida pode ajudar o atleta a desviar a atenção de si próprio para a tarefa.

Por outro lado, os processos focados nas emoções referem-se ao “distanciamento da [situação] e focalização na gestão dos sentimentos e pensamentos acerca do desempenho...e as potenciais causas para aquele desempenho” (Schutz & DeCuir, 2002, p. 320). Por exemplo, sonhar acordado sobre como as coisas podiam ser diferentes (pensamento desejoso), a auto-culpabilização e o auto-criticismo acerca de como está a correr a competição. Nestes processos há um desvio da atenção para pensamentos e sentimentos acerca da situação, em vez da tarefa em execução, o que pode distrair os indivíduos e diminuir o seu desempenho (Schutz et al., 2004).

Deste modo, enquanto a dimensão dos processos de avaliação cognitiva corresponderia aos processos de mudança cognitiva conceptualizados no modelo de Gross (1998), os processos de focalização nas emoções e os de refocalização ou de “reganhar” a atenção na tarefa estariam mais próximos dos esforços e tentativas de modulação da resposta, avançados originalmente também por Gross (1998; 2008; ver Schutz, Hong, Cross, & Osbon, 2006).

Com base neste modelo teórico mais específico de regulação emocional, Schutz e colaboradores (Shutz & Davis, 2000; Schutz, et al. 2004) desenvolveram a Escala de Regulação Emocional Durante os Testes (EREDT; Schutz, et al. 2004; Schutz, Benso, & Decaur-Gunby, 2008). Deste modo, foram encontradas as seguintes dimensões: processos avaliação cognitiva, que inclui as estratégias de congruência de objectivos, acção/agência pessoa e eficácia na resolução de problemas; processos de focalização nas emoções, que englobam a auto-culpabilização e a o pensamento desejoso; processos de focalização na tarefa; e uma outra dimensão de processos de “reganhar” ou refocalizar a atenção na tarefa, que inclui as estratégias de reavaliação da importância e redução da tensão. Neste sentido, para além das dimensões iniciais, foi encontrada empiricamente a dimensão de “reganhar” a focalização na tarefa, acrescentando uma quarta dimensão ao modelo de regulação emocional. Além disso, verificou-se que as suas subescalas estão associadas, e são predictoras significativas da ansiedade em situações de avaliação do desempenho (e.g., testes, exames) e dos objectivos de realização (Schutz, et al. 2004; Schutz et al., 2006).

Assim, as subescalas “desenhadas” para “capturar” as avaliações cognitivas dos atletas visam explorar em que medida estas avaliações levam os atletas a terem “tipos qualitativamente diferentes de envolvimento nas tarefas” (Davis, DiStefano, & Schutz 2008, p. 947), mediante a medida não só das dimensões da valência dos julgamentos implicados (importância e congruência), mas também de duas dimensões diferentes das expectativas de controlo pessoal (“agency” e eficácia na resolução de problemas).

A Tabela 1 apresenta exemplos de itens, adaptados para contextos desportivos, das estratégias de regulação emocional da Escala de Regulação Emocional Durante a Competição Desportiva (EREDCD). O desporto inclui diversas experiências emocionais que estão constantemente a mudar (Laborde et al., 2013), o que salienta a utilidade deste modelo para compreender a flutuação de estratégias de regulação emocional que podem coocorrer na competição desportiva. Assim, tendo em consideração a potencialidade desta medida para a compreensão dos processos de regulação emocional no contexto desportivo, este estudo inicial e exploratório pretendeu contribuir para a adaptação e validação da EREDCD para o língua portuguesa, com base na EREDT e após a respectiva autorização do autor principal.

Tabela 1

Exemplos de Itens das subescalas da Regulação Emocional Aplicadas ao Desporto

Dimensão	Subescala	Exemplos de itens
Processos de Avaliação cognitiva	Congruência com os objectivos	Os níveis de rendimento que tenho nos jogos/competições estão a ajudar-me a aprender aquilo que preciso de saber fazer
	Ação/agência pessoal	Os níveis de rendimento que eu tenho nos jogos/competições dependem de mim
	Eficácia na resolução de problemas	Aconteça o que acontecer durante o jogo/competição, sou capaz de resolver e lidar com qualquer situação
Processos de focalização na tarefa		Evito ficar distraído com factores externos à competição.
Processos de “reganhar” (refocalizar) a atenção na tarefa	Redução da tensão	Procuo manter a “cabeça limpa”, sem a interferência de pensamentos que não interessam.
	Reavaliação da importância	Lembro a mim mesmo(a) que um jogo/competição é apenas uma parte da minha vida de atleta.
Processos de focalização nas emoções	Pensamento desejoso/ “wishful thinking”	Por vezes fico à espera que possa acontecer “um milagre”.
	Auto-culpabilização	Critico-me a mim mesmo(a) por aquilo que me está a acontecer durante o jogo/competição.

MÉTODO

Participantes

A amostra deste estudo incluiu 269 atletas (28.3% do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 15 e os 39 anos ($M = 21.73$; $DP = 6.35$) que competiam em diferentes modalidades individuais e colectivas: hóquei em patins, futsal, basquetebol, kickboxing, judo, taekwondo, râguebi, badmington, ténis, natação e voleibol. Todos os participantes competiam em campeonatos nacionais e/ou internacional em diferentes escalões competitivos: séniores ($n = 149$, 55.39%); juniores ($n = 69$, 25.65%); e juvenis ($n = 48$, 17.84%).

Instrumentos

Questionário demográfico e desportivo. Os atletas preencherem um conjunto de questões acerca de dados demográficos e da sua carreira desportiva.

Escala de Regulação Emocional Durante a Competição Desportiva. Esta escala foi traduzida e adaptada para o contexto desportivo com base na escala EREDT, originalmente desenvolvida por Schutz e colaboradores (2004). A linguagem dos itens da escala original foi alterada de forma a refletir situações da competição desportiva, modificando “teste” por “competição desportiva”, por exemplo. Foram igualmente acrescentados itens importantes no contexto desportivo, similares a outros acrescentados nas versões posteriores da escala original (Schutz et al., 2008). Assim, para além dos originais 39 itens, foram incluídos mais 8, num total de 47 itens, distribuídos por quatro dimensões: processos de avaliação cognitiva, que englobam as estratégias de congruência para os objectivos, acção/agência pessoal e eficácia na resolução de problemas; processos focados na tarefa; processos de “reganhar” a focalização na tarefa, que inclui a redução da tensão e a reavaliação da importância; e os processos focados na emoção, que englobam a auto-culpabilização e o pensamento desejoso.

No geral, esta escala pretende medir as estratégias de regulação emocional utilizadas pelos atletas durante a competição desportiva, sendo os atletas foram instruídos para responder o “que geralmente te vai ou passa pela cabeça durante as provas/jogos e competições que realizas” numa escala Likert de 1 (*Quase nunca*) a 5 (*Quase sempre*). O seu cálculo é efectuado através da média dos itens correspondentes a cada estratégia, sendo que valores mais elevados reflectem maior tendência para usar essa estratégia.

Resultados

A Tabela 2 apresenta as medidas descritivas dos itens da EREDCD, bem como as correlações entre os itens e o total da escala. Tendo em consideração a reformulação dos itens para reflectir o contexto desportivo, procedeu-se à análise factorial exploratória (AFE), recorrendo ao método de análise de componentes principais, com rotação “oblimin”. Os itens foram incluídos na respectiva subescala tendo em consideração as orientações usuais na literatura, considerando saturações superiores a .32, bem como a ausência de dupla saturação (Tabachnick & Fidell, 2007), seguindo igualmente os procedimentos e análises utilizadas pelos autores da primeira versão da escala original (ver Schutz et al., 2004).

Tabela 2

Medidas descritivas dos itens da EREDCD

	Min.	Max.	M	DP	Assimetri a	Curtose	Correl. Item- Total
Item 1	1.00	5.00	3.41	1.34	-.46	-.88	.19
Item 2	1.00	5.00	3.09	1.10	-.19	-.58	.21
Item 3	1.00	5.00	3.84	1.06	-.85	.27	.20
Item 4	1.00	5.00	2.27	1.22	.63	-.64	.23
Item 5	1.00	5.00	3.71	1.21	-.77	-.27	.22
Item 6	1.00	5.00	2.90	1.32	-.03	-1.13	.21
Item 7	1.00	5.00	4.28	.83	-1.17	1.40	.26
Item 8	1.00	5.00	2.39	1.28	.44	-1.00	.42
Item 9	1.00	5.00	4.04	.98	-.94	.54	.37
Item 10	1.00	5.00	3.73	1.23	-.65	-.68	.30
Item 11	1.00	5.00	3.76	1.11	-.78	-.06	.34
Item 12	1.00	5.00	3.04	1.27	-.16	-1.04	.28
Item 13	1.00	5.00	2.93	1.34	-.01	-1.16	.16
Item 14	1.00	5.00	2.77	1.19	.13	-.85	.26
Item 15	1.00	5.00	3.06	1.46	-.02	-1.37	.41
Item 16	1.00	5.00	1.81	1.09	1.33	1.08	.34
Item 17	1.00	5.00	3.45	.87	-.12	.08	.37
Item 18	1.00	5.00	3.55	.84	-.01	-.20	.24
Item 19	2.00	5.00	4.06	.80	-.45	-.47	.10
Item 20	2.00	5.00	4.15	.86	-.74	-.23	.42
Item 21	1.00	5.00	3.37	1.23	-.37	-.80	.35
Item 22	1.00	5.00	2.23	1.24	.63	-.77	.30
Item 23	1.00	5.00	3.59	1.06	-.54	-.15	.27
Item 24	1.00	5.00	3.79	.89	-.43	.13	.35
Item 25	1.00	5.00	3.80	1.03	-.57	-.21	.18
Item 26	1.00	5.00	3.46	.88	-.13	-.14	.37
Item 27	1.00	5.00	3.28	1.27	-.24	-.95	.28
Item 28	1.00	5.00	3.57	1.12	-.52	-.33	.32
Item 29	1.00	5.00	2.30	1.20	.50	-.80	.29
Item 30	1.00	5.00	3.72	.92	-.21	-.53	.25
Item 31	1.00	5.00	3.94	.93	-.74	.45	.31
Item 32	1.00	5.00	3.75	.82	-.33	.28	.40
Item 33	1.00	5.00	3.69	.96	-.50	-.02	.15
Item 34	1.00	5.00	3.75	.95	-.53	.12	.24
Item 35	1.00	5.00	2.60	1.16	.34	-.61	.42
Item 36	1.00	5.00	3.53	1.03	-.50	-.10	.11
Item 37	1.00	5.00	4.28	.81	-1.16	1.67	.36
Item 38	1.00	5.00	2.47	1.16	.36	-.73	.32
Item 39	1.00	5.00	3.27	1.01	-.21	-.10	.27
Item 40	1.00	5.00	3.43	1.25	-.40	-.80	.21
Item 41	1.00	5.00	2.24	1.12	.48	-.68	.36
Item 42	1.00	5.00	3.60	1.06	-.43	-.26	.24
Item 43	1.00	5.00	3.29	1.10	-.42	-.32	.34
Item 44	1.00	5.00	3.69	1.08	-.60	-.10	.42
Item 45	1.00	5.00	3.25	1.16	-.25	-.64	.17
Item 46	1.00	5.00	2.22	1.08	.50	-.54	.37
Item 47	1.00	5.00	2.87	1.22	-.02	-.85	.07

Com efeito, foram realizadas análises separadas para cada uma das dimensões desta escala. Na primeira dimensão, relativa aos processos de avaliação cognitiva, a AFE (KMO = .86; Bartlett's test = 1279.96, $p < .001$) revelou uma estrutura consistente com a versão original, explicando um total de 57.95% da variância. No entanto, os itens 42, 45 e 47 foram eliminados por não apresentarem saturação superior a .32. A análise de fiabilidade de cada um dos factores revelou valores satisfatórios, nomeadamente de .87 para a congruência dos objectivos, .73 para a eficácia na resolução de problemas e .78 para a acção/agência pessoal. Na AFE da segunda dimensão de processos de focalização na tarefa (KMO = .60; Bartlett's test = 150.02, $p < .001$) foi encontrada uma estrutura unidimensional (Tabela 3).

Tabela 3

Estrutura Factorial da Dimensão de Processos de Avaliação Cognitiva e Processos de Focalização na Tarefa

Processos de avaliação cognitiva				
	Congruência dos objectivos	Eficácia na resolução de problemas	Ação pessoal	Corr. Item-Total Corrig.
Item 20	.86			.73
Item 35	.84			.77
Item 32	.78			.71
Item 38	.77			.68
Item 8	.73			.56
Item 14	.62			.56
Item 21	.52			.55
Item 16		.76		.59
Item 2		.75		.53
Item 23		.66		.40
Item 1		.62		.42
Item 10		.61		.52
Item 15			.85	.68
Item 9			.82	.59
Item 37			.78	.60
Variância	35.87	13.35	8.73	
<i>Alpha</i> de Cronbach	.87	.73	.78	
Processos de focalização na tarefa				Corr. Item-Total Corrig.
Item 17		.69		.41
Item 43		.69		.42
Item 3		.57		.30
Item 33		.54		.28
Item 39		.44		.25
Item 27		.42		.23
Item 11		.37		.20
Variância		29.54		
<i>Alpha</i> de Cronbach		.56		

Tendo em consideração a dimensão de processos de reganhar a focalização na tarefa, a AFE revelou dois factores (KMO = .70; Bartlett's test = 420.99, $p < .001$) de reavaliação da importância e redução da tensão que explicam um total de 44.13% da variância, ambos com níveis de fiabilidade apropriados. Por fim, na dimensão de processos de focalização nas emoções, a AFE (KMO = .77; Bartlett's test = 748.54, $p < .001$) revelou dois factores de auto-culpabilização e pensamento desejoso que explicam da 45.32 do total variância, ambos com níveis de consistência interna apropriados (Tabela 4).

Tabela 4

Estrutura Factorial das Dimensões de Processos de Refocalizar/"Reganhar" a Focalização na Tarefa e Processos de Focados nas Emoções

Processos de refocalizar/"reganhar" focalização na tarefa			
	Redução da tensão	Reavaliação da importância	Corr. Item-Total Corrig
Item 28	.72		.51
Item 12	.69		.48
Item 46	.68		.46
Item 18	.65		.43
Item 4	.55		.30
Item 13		.73	.48
Item 19		.70	.65
Item 29		.64	.43
Item 5		.63	.43
Item 34		.57	.36
Variância	25.75	18.72	
<i>Alpha de Cronbach</i>	.68	.68	
Processos focados nas emoções			
	Auto-culpabilização	Pensamento desejoso	Corr. Item-Total Corrig.
Item 44	.79		.63
Item 24	.77		.55
Item 26	.68		.48
Item 41	.63		.49
Item 31	.55		.46
Item 7	.54		.39
Item 40		.71	.51
Item 30		.70	.50
Item 36		.70	.47
Item 25		.69	.51
Item 22		.57	.44
Item 6		.57	.45
Variância	28.77	16.55	
<i>Alpha de Cronbach</i>	.76	.74	

De seguida, são apresentadas as medidas descritivas das subescalas de regulação emocional e as suas associações (Tabela 5). No geral, é possível observar que as estratégias de regulação emocional de acção/agência pessoal ($M = 3.93$) e congruência dos objectivos ($M = 3.78$) são as que apresentam valores médios mais elevados. Pelo contrário, as estratégias de reavaliação da importância ($M = 2.93$) e de pensamento desejoso ($M = 2.20$) apresentam as médias mais baixas. Relativamente às correlações entre as subescalas, foram encontradas associações moderadas entre a maioria das subescalas. No entanto, salienta-se as associações positivas moderadas e mais elevadas entre os processos de focalização na tarefa com a redução da tensão ($r = .47, p < .001$) e com a eficácia na resolução de problemas ($r = .42, p < .001$), bem como entre a congruência dos objectivos e a eficácia na resolução de problemas ($r = .46, p < .001$) e os processos de focalização na tarefa ($r = .48, p < .001$). De referir, do mesmo modo, as correlações positivas e significativas dos processos de focalização na tarefa com todas as dimensões dos processos de avaliação cognitiva (entre .38 e .48).

Tabela 5

Medidas Descritivas das Subescalas de Regulação Emocional e Correlações de Pearson

	M	DP	1	2	3	4	5	6	7	8
Processos de avaliação cognitiva										
1. Congruência de objectivos	3.78	.71	1	.46***	.41***	.48***	.02	.32***	.14*	-.19**
2. Eficácia da resolução de problemas	3.50	.61		1	.15*	.42***	.06	.41***	-.05	-.07
3. Acção pessoal	3.93	.80			1	.38***	.03	.17**	.37***	-.05
4. Processos de focalização na tarefa	3.66	.54				1	.08	.47***	.32***	-.09
Processos de “reganhar” focalização na tarefa										
5. Reavaliação da importância	2.93	.76					1	.17***	.03	.25***
6. Redução da tensão	3.70	.67						1	.07	-.06
Processos de focalização nas emoções										
7. Auto-culpabilização	3.32	.78							1	.29***
8. Pensamento desejoso	2.20	.75								1

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

Discussão

Este estudo preliminar e exploratório pretendeu contribuir para a adaptação e validação da EREDT, originalmente desenvolvida para contextos de avaliação educativa (testes e/ou exames) para contextos desportivos, permitindo assim, com a autorização dos autores, desenvolver uma nova escala de regulação emocional aplicada ao contexto desporto: a EREDCD. Após a reformulação dos itens da escala original para refletir o contexto desportivo, bem como a inclusão de alguns itens adicionais, a AFE a cada uma das quatro dimensões demonstrou uma estrutura semelhante à original (Schutz et al., 2004).

Assim, a primeira dimensão incluiu os processos de avaliação cognitiva durante a competição desportiva, nomeadamente a congruência para os objectivos do atleta, a percepção de controlo sobre a situação (acção/agência pessoal), bem como a percepção da capacidade para lidar como os problemas (eficácia na resolução de problemas).

Os processos focados na tarefa constituíram uma outra dimensão unidimensional que

reflete as tentativas dos atletas em manter a sua atenção na tarefa competitiva que têm no momento (Schutz et al., 2004, 2008). Davis e colaboradores (2008) salientam que as estratégias focadas na tarefa não envolvem apenas um desvio da atenção, mas representam igualmente formas qualitativamente diferentes de processar a informação e resolver os problemas.

Além disso, a dimensão de refocalização da atenção ou de “reganhar” a atenção na tarefa, reflete tentativas de (re)dirigir a atenção para a tarefa, incluindo as tentativas de reduzir a tensão (redução da tensão) associada à competição e a reavaliação da competição, desenfazendo e “retirando” a importância da situação competitiva (reavaliação da importância). De acordo com Davis e colaboradores (2008), estas estratégias não podem ser classificadas em processos focados na emoção, nem focados na tarefa, pois pertencem a diferentes famílias de regulação emocional, considerando o modelo de Gross e colaboradores (Gross, 2008; Gross & Thompson, 2007). A redução da tensão insere-se na modulação da resposta, na medida que existe uma tentativa de suprimir sentimentos negativos. Por outro lado, a reavaliação cognitiva pertence à família das estratégias de mudança cognitiva, em que os atletas procuram reconstruir o significado que a competição tem para eles.

Por fim, na dimensão dos processos focados nas emoções, surgiram, consistentemente com a versão original, as subescalas de auto-culpabilização, que inclui, por exemplo, pensamentos acerca da falta de treino/preparação para a competição ou auto-críticas acerca de como estão a lidar com a competição, e o pensamento desejoso, que, por exemplo, envolve a esperança de que o problema na competição possa simplesmente desaparecer (Schutz & Davis, 2000; Schutz et al., 2008). Embora a auto-culpabilização esteja associada com maiores níveis de ansiedade e seja considerada desadaptativa, esta pode ser benéfica para alguns indivíduos, que podem, por exemplo, procurar superar os seus erros focalizando-se mais na tarefa.

Além disso, a estratégia de pensamento desejoso parece estar associada à reavaliação da importância, assim como foi observado por Schutz e colaboradores (2008). De acordo com a interpretação destes autores, os atletas parecem procurar estratégias de auto-preservação para distanciarem-se perante os desafios apresentados na competição.

A análise dos índices de consistência interna revelaram valores apropriados para a maioria das subescalas, com a exceção dos processos de focalização na tarefa, nomeadamente em face dos valores de consistência interna e dos valores de correlação item-total em cerca de metade dos itens nesta sub-escala. No entanto, os valores encontrados neste estudo são

semelhantes aos encontrados na versão original (.57, Schutz et al., 2004). Tais valores, por se encontrarem no limiar mínimo definido por alguns autores (e.g., Almeida & Freire, 2008; DeVellis, 2003; Field, 2009; Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006), que sugerem .20 ou .30 como mínimos aceitáveis ou, pelo menos, marginalmente questionáveis (Nunnally, & Bernstein, 1994), merecem atenção particular em estudos a desenvolver futuramente e que incluam esta sub-escala. Paralelamente, os valores de consistência interna encontrados nalgumas dimensões (< .70), podem mesmo assim ser considerados aceitáveis (entre .60 e .70) em certas circunstâncias, nomeadamente em estudos de natureza exploratória, comparativamente à investigação anterior com o mesmo instrumento, quando as escalas são constituídas por um pequeno número de itens ou, ainda, quando está em causa o estudo de processos dinâmicos, como a regulação emocional, que muda facilmente de situação para situação (ver George & Mallery, 2003; Vaughn, Lee, & Kamata, 2012). Assim, estudos futuros deverão procurar confirmar e/ou reavaliar a estrutura desta escala, recorrendo a amostras mais alargadas ou mais homogéneas em função do nível desenvolvimental e competitivo dos atletas, ou em função das modalidades (e.g., individuais e colectivas) e/ou à reformulação e inclusão de novos itens, à semelhança dos procedimentos adoptados numa versão posterior da escala (ver Schutz et al., 2008).

Tendo em consideração algumas escalas de regulação emocional anteriormente desenvolvidas para o contexto desportivo, a EREDCD parece ser bastante promissora para a compreensão das estratégias de regulação emocional utilizadas pelos atletas *durante* a competição desportiva. Por exemplo, o *Emotion Regulation Questionnaire*, (Uphill, Lane, & Jones, 2012) apenas considera as estratégias de supressão e reavaliação, não incluindo outras estratégias relevantes no desporto (Martinent et al., 2015; Stanley et al., 2015; Stevens & Lane, 2001).

Por outro lado, outras escalas têm considerado os objectivos das estratégias de regulação emocional, para aumentar ou diminuir, ambas as emoções positivas e negativas, como por exemplo a *Emotion Regulation of Self Scale* de Lane, Beedie, Stanley e Devonport (2011). Estes autores distinguem entre estratégias para aumentar emoções agradáveis e estratégias para aumentar as emoções desagradáveis. Além disso, a *Emotion Regulation of Others and Self* (Niven, Totterdell, Stride & Holman, 2011) distingue quatro factores: aumento de afectos intrínsecos; diminuição de afectos intrínsecos; aumento de afectos extrínsecos; e diminuição de afectos extrínsecos. De facto, alguns estudos verificaram que os atletas preferem

sentir emoções desagradáveis ou negativas, como a ansiedade e a raiva, se acreditarem que estas podem ser benéficas para o seu desempenho (Lane, Davis, & Stanley, 2014; Lane, Beedie, Devonport, & Stanley, 2011). Resultados semelhantes foram encontrados numa amostra de paraquedistas (Lane, Bucknall, Davis, & Beedie, 2012). Neste sentido, estudos futuros deverão procurar explorar esta perspectiva instrumental das emoções e regulação emocional (Tamir, 2016).

A investigação futura deveria igualmente ter em consideração não apenas os processos para a regulação individual, mas igualmente a regulação dos outros. Subjacente ao conceito de regulação emocional, estão igualmente as tentativas de regular as emoções dos outros (Gross, 2008; Gross & Thompson, 2007). Para além da *Emotion Regulation of Others and Self* (Niven et al., 2011) já ter considerado este aspecto, alguns estudos de natureza mais qualitativa observaram que os atletas recorrem a várias estratégias de regulação emocional para tentar gerir as emoções dos seus colegas de equipa (e.g., Campo, Sanchez, Ferrand, Rosnet, Friesen, & Lane, 2016; Tamminen & Crocker, 2013). Paralelamente, tal como indicado pelos autores (e.g., Schutz et al., 2008), sugere-se a investigação futura de versões tipo estado da escala total e/ou de algumas das suas dimensões em situações competitivas específicas, tendo em vista uma melhor compreensão dos processos dinâmicos que caracterizam a regulação das emoções em contextos desportivos.

Concluindo, este estudo apresenta uma primeira versão da EREDCD, que demonstra elevada potencialidade para avaliar diferenças individuais na tendência para usar diferentes estratégias de regulação emocional. Salienta-se a relevância desta escala, como a primeira que se foca nos processos de regulação emocional que ocorrem *durante* a competição desportiva, contrariamente às escalas anteriores (e.g., Lane et al., 2011; Niven et al., 2011). No entanto, ainda são necessários mais estudos que sustentem a validade desta escala em língua Portuguesa, bem como outros aspectos da regulação emocional, como, por exemplo, a regulação interpessoal e os motivos/objetivos subjacentes à gestão das emoções durante a competição desportiva, sobretudo em situações de elevada pressão.

Referências

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (4ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Campo, M., Sanchez, X., Ferrand, C., Rosnet, E., Friesen, A., & Lane, A. M. (2016). Interpersonal emotion regulation in team sport: Mechanisms and reasons to regulate teammates' emotions examined. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-16. doi: 10.1080/1612197X.2015.1114501
- Davis, H. A., DiStefano, C., & Schutz, P. A. (2008). Identifying patterns of appraising tests in first-year college students: Implications for anxiety and emotion regulation during test taking. *Journal of Educational Psychology*, 100, 942-960. doi: 10.1037/a0013096
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dias, C., Corte-Real, N., Cruz, J. F., & Fonseca, A. M. (2013). Emoções no desporto: O que sabemos e o (que sentimos) que julgamos saber. *Revista de Psicologia del Deporte*, 22, 473-480.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: And sex and drugs and rock 'n' roll* (3ª ed.). Londres: Sage publications.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J.J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, and L.F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed) (pp. 497-512). New York, NY: Guilford.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York, NY: Guilford Press.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J. Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Laborde, S., Raab, M., & Dosseville, F. (2013). Emotions and Performance: Valuable insights from the sports domain. In C. Mohiyeddini, M. Eysenck, S. Bauer, *Handbook of psychology of emotions: Recent theoretical perspectives and novel empirical findings* (325-358). New York, NY: Nova Science Publishers
- Lane, A. M., Beedie, C. J., Devonport, T. J., & Stanley, D. M. (2011). Instrumental emotion regulation in sport: relationships between beliefs about emotion and emotion regulation strategies used by athletes. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 21, 445-451. doi:10.1111/j.1600-0838.2011.01364.x
- Lane, A. M., Beedie, C. J., Stanley, D. M., & Devonport, T. J. (2011). Validity of the Emotion Regulation of Self Scale among runners. *Psychology*, 2, 633-637. doi: 10.4236/psych.2011.26097
- Lane, A. M., Bucknall, G., Davis, P. A., & Beedie, C. J. (2012). Emotions and emotion regulation among novice military parachutists. *Military Psychology*, 24, 331-345. doi: 10.1080/08995605.2012.678244
- Lane, A., Davis, P., & Stanley, D. (2014). Do Emotion Regulation Intentions and Strategies Differ Between Situations? *Current Advances in Psychology Research*, 1, 26-32.

- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist, 14*, 229-252.
- Martinent, G., Ledos, S., Ferrand, C., Campo, M., & Nicolas, M. (2015). Athletes' regulation of emotions experienced during competition: A naturalistic video-assisted study. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 4*, 188-205. doi: 10.1037/spy0000037
- Niven, K., Totterdell, P., Stride, C. B., & Holman, D. (2011). Emotion Regulation of Others and Self (EROS): The development and validation of a new individual difference measure. *Current Psychology, 30*, 53-73. doi: 10.1007/s12144-011-9099-9
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3^a ed.). Nova Iorque: McGraw-Hill
- Schutz, P. A., Benson, J., & Decuir-Gunby, J. T. (2008). Approach/avoidance motives, test emotions, and emotional regulation related to testing. *Anxiety, Stress, & Coping, 21*, 263-281. doi: 10.1080/10615800701787672
- Schutz, P. A., & Davis, H. A. (2000). Emotions and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist, 35*, 243-256. doi: 10.1207/S15326985EP3504_03
- Schutz, P. A., & DeCuir, J. T. (2002). Inquiry on emotions in education. *Educational Psychologist, 37*, 125-134. doi: 10.1207/S15326985EP3702_7
- Schutz, P.A., DiStefano, C., Benson, J. & Davis, H.A. (1999, Abril). The Emotional Regulation during Test-taking Scale. Annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada.
- Schutz, P. A., Distefano, C., Benson, J., & Davis, H. A. (2004). The emotional regulation during test-taking scale. *Anxiety, Stress & Coping, 17*, 253-269. doi: 10.1080/10615800410001710861
- Paul A. Schutz & Ji Y. Hong & Dionne I. Cross & Jennifer N. Osbon (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review, 18*, 343-360. Doi: 10.1007/s10648-006-9030-3
- Stanley, D. M., Lane, A. M., Beedie, C. J., Friesen, A. P., & Devonport, T. J. (2012). Emotion regulation strategies used in the hour before running. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 10*, 159-171. doi: 10.1080/1612197X.2012.671910
- Stevens, M. J., & Lane, A. M. (2001). Mood-regulating strategies used by athletes. *Athletic Insight, 3*, 1-12.
- Tabachnick, B.G. e Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5^a ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Tamir, M. (2016). Why do people regulate their emotions? A taxonomy of motives in emotion regulation. *Personality and Social Psychology Review, 20*, 199-222. doi: 10.1177/1088868315586325
- Tamminen, K. A., & Crocker, P. R. (2013). "I control my own emotions for the sake of the team": Emotional self-regulation and interpersonal emotion regulation among female high-performance curlers. *Psychology of Sport and Exercise, 14*, 737-747. doi: 10.1016/j.psychsport.2013.05.002
- Uphill, M. A., McCarthy, P. J., & Jones, M. V. (2008). Getting a grip on emotion regulation in sport. In S. Mellalieu & S. Hanton (Eds), *Advances in Applied Sport Psychology: A Review* (162-

194). New York: Routledge.

Vaughn, B. K., Lee, H.-Y., & Kamata, A. (2012). Reliability. In G. Tenenbaum, R. C. Eklund, & A. Kamata (Eds.), *Measurement in sport and exercise psychology* (pp. 25–32). Champaign, IL: Human Kinetics.

Wagstaff, C. (2014). Emotion regulation and sport performance. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 36*, 401-412. doi: 10.1123/jsep.2013-0257

Wagstaff, C. R., Fletcher, D., & Hanton, S. (2012). Exploring emotion abilities and regulation strategies in sport organizations. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 1*, 268-282. doi: 10.1037/a0028814

Wagstaff, C. R., & Weston, N. J. (2014). Examining emotion regulation in an isolated performance team in Antarctica. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 3*, 273-287. doi: 10.1037/spy0000022

Nota: O presente trabalho foi realizado no Centro de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, e suportado financeiramente pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e pelo Ministério da Educação e Ciência através de fundos nacionais e co-financiado através do programa FEDER no âmbito do acordo PT2020 (UID/PSI/01662/2013).

INITIAL STUDY OF ADAPTATION AND VALIDATION OF THE EMOTIONAL REGULATION SCALE DURING THE SPORTS COMPETITION (EREDCD)

Abstract

Emotions and how athletes regulate them during sports competition have a strong impact on their performance. Thus the Emotion Regulation Scale During Sport Competition (ERSDSC) was developed based on a similar measure applied to school tests. The ERSDSC was administered to a sample of 269 athletes from different individual and team sports. Consistent with the original version, four dimensions were found: cognitive appraising processes, task-focusing processes, regaining task-focus processes, and emotion-focusing processes. This measure showed appropriate levels of internal consistency, demonstrating its validity and potentiality as a measure to assess individual differences in the tendency to use different strategies of emotion regulation.

Keywords : emotion regulation; psychological assessment; sport competition; sport psychology.

UN ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LAS HABILIDADES DE GESTIÓN DE TIEMPO Y LOS RESULTADOS ACADÉMICOS EL AÑO DE INCORPORACIÓN A LOS ESTUDIOS DE GRADO

Rafael García-Ros⁷

Francisco Pérez-González⁸

María C. Fuentes⁹

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo es analizar la validez predictiva de las habilidades de gestión de tiempo sobre los resultados académicos en el año de incorporación a los estudios de grado derivados del Espacio Europeo de Educación Superior. En el estudio participan 212 estudiantes de nueva incorporación a los grados de Psicología y Magisterio de la Universidad de Valencia en el curso académico 2010-11. Los resultados destacan la capacidad predictiva de las dimensiones de gestión de tiempo sobre el rendimiento académico, especialmente de las habilidades relativas a establecimiento de objetivos y prioridades, así como de las variables sociodemográficas y educativas previas al acceso a la universidad consideradas en el estudio, señalando la importancia de los resultados en etapas educativas previas. Los resultados se discuten desde la perspectiva de la investigación previa y de su utilidad para derivar pautas de intervención en las titulaciones universitarias.

Palabras-clave: Estudios universitarios; gestión del tiempo; validez predictiva; rendimiento académico; estudiantes de nuevo acceso a la universidad

⁷ Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Valencia (España)

⁸ Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Valencia (España)

⁹ Metodología de Ciencias del Comportamiento. Universidad de Valencia (España)

Dirección de contacto: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Avda. Blasco Ibáñez, 21. 46010-Valencia (España). Email: Rafael.Garcia@uv.es

INTRODUCCIÓN

El análisis de los determinantes del éxito académico la universidad constituye un tópico central en la investigación psicoeducativa en las últimas décadas, tanto en el contexto anglosajón (p.e., Alarcon & Edwards, 2012; Kitsantas, Winsler & Huie, 2008) como en nuestro entorno más próximo (Lassibille & Navarro, 2008), constatando que la mayor parte de casos de abandono y de transferencia entre titulaciones se concentran en el año de acceso a la universidad y destacando la importancia de centrar la investigación e intervención en el mismo (Crissman & Upcraft, 2004).

En la actualidad existe un amplio consenso de que el éxito académico en la universidad es resultado de un complejo conjunto de interacciones entre las dimensiones personales de los estudiantes (sociodemográficas, educativas, psicosociales y contextuales) y distintos factores institucionales universitarios –véase tabla 1- (Lotkowski, Robbins & Noetti, 2007; Richardson, Abraham & Bond, 2012). Las investigaciones más tradicionales se centraron en analizar la capacidad predictiva de las variables sociodemográficas y educativas previas a la universidad, constatando que los resultados académicos en etapas precedentes y el estatus socioeconómico familiar son predictores significativos de los resultados en el año de acceso y de la permanencia hasta la graduación (Richardson et al., 2012; Robbins et al., 2004). Otro amplio conjunto de trabajos analiza la capacidad predictiva de las variables psicosociales y habilidades académicas de los estudiantes (e.g., personalidad, motivación, aprendizaje autorregulado) y de diversas influencias contextuales (e.g., apoyo familiar, dificultades financieras), constatando también su importancia y validez incremental sobre las precedentes. Por último, numerosos trabajos también analizan y constatan la importancia de las experiencias de los estudiantes una vez incorporados a los estudios universitarios (e.g., integración académica y social) y de las acciones emprendidas por las universidades para mejorar el aprendizaje y los resultados de sus estudiantes (e.g., programas de mentorías, formación complementaria) (e.g., Seymour & Hewitt, 1997).

Tabla 1. Correlatos del éxito académico en la universidad (adaptado de Lotkowski et al., 2007)

<i>Dimensiones</i>	<i>Permanencia</i>		<i>Rendimiento académico promedio</i>	
	Relación práctica	r poblacional	Relación práctica	r poblacional
<i>Académicas</i>				
Rendimiento en Secundaria	Moderada	0.25	Elevada	0.45
Pruebas estandarizadas rendimiento	Moderada	0.12	Elevada	0.39
<i>No académicas</i>				
Habilidades Académicas	Elevada	0.37	Moderada	0.16
Autoeficacia Académica	Elevada	0.36	Elevada	0.50
Metas Académicas	Elevada	0.34	Moderada	0.18
Compromiso Institucional	Moderada	0.26	Moderada	0.12
Apoyo Social	Moderada	0.26	Moderada	0.11
Selección Institucional	Moderada	0.24		
Estatus Socioeconómico Familiar	Moderada	0.23	Moderada	0.16
Implicación/participación social	Moderada	0.22	Moderada	0.14
Apoyo Económico	Moderada	0.19	Moderada	0.20
Motivación de logro	Débil	0.07	Elevada	0.30
Autoconcepto	Débil	0.05	Débil	0.05

En esta última línea, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior –EEES– ha impulsado que las universidades hayan ampliado notablemente las políticas y acciones dirigidas a mejorar los resultados académicos de sus estudiantes (Esteban, Bernardo & Rodríguez-Muñiz, 2016), especialmente en el año de incorporación a la universidad. Sin embargo, la constatación de la evolución favorable de las tasas de graduación y abandono en distintos estudio de caso en universidades españolas (García-Ros, Villar, Fernández y Rodrigo, 2016), no impide que siga evidenciándose que el año de acceso a la universidad es el que aglutina el mayor porcentaje de casos de abandono.

La gestión del tiempo académico

Entre el amplio conjunto de variables destacado en párrafos precedentes, la investigación en este ámbito ha centrado su interés en la gestión del tiempo académico, definida como “un proceso dirigido al establecimiento y logro de metas académicas claras teniendo en cuenta el tiempo disponible, así como la verificación del uso del mismo” (Macan, 1996). Numerosos

trabajos han analizado la relación entre gestión del tiempo y variables relevantes en contextos educativos y organizacionales, constatando su relación con la percepción de control del mismo, satisfacción y niveles de estrés (p.e., Macan, Shahani, Dipboye & Phillips, 1990; Kearns & Gardiner, 2007), así como con la obtención de resultados superiores (Britton & Tesser, 1991; Claessen et al., 2007). Sin embargo, son escasos los estudios que se centran específicamente en analizar su papel en el año de incorporación a la universidad, que asumen una perspectiva multidimensional de la gestión del tiempo y que se centran en determinar su capacidad predictiva una vez implantados los cambios organizativos y metodológicos promovidos por el EEES. Este trabajo pretende abordar esta cuestión, determinando la capacidad predictiva de las habilidades de gestión del tiempo sobre el rendimiento académico en el año de acceso a los estudios universitarios de grado derivados del EEES.

Este trabajo es continuidad de otros estudios previos con estudiantes universitarios realizados por el equipo de investigación que soporta este trabajo. Así, en un estudio realizado a través del seguimiento de 218 estudiantes de la titulación de psicología durante cuatro cursos académicos, García-Ros y Pérez-González (2011) constataron la relación y validez predictiva del aprendizaje autorregulado –evaluado a través del Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)- sobre el rendimiento a largo plazo y sobre la permanencia en la universidad, así como su validez incremental respecto a las variables sociodemográficas y educativas previas de los estudiantes. Los modelos predictivos resultantes destacaron la importancia de la nota de acceso a la titulación, así como de las dimensiones relativas a autoeficacia para el aprendizaje y de gestión del tiempo para predecir el rendimiento (especialmente a largo plazo). En un trabajo posterior, se adaptó y validó el Time Management Behaviour Questionnaire con una muestra de 462 estudiantes de nuevo acceso a la universidad (García-Ros y Pérez-González, 2012), constatando su adecuación psicométrica y la validez factorial de la estructura de cuatro factores oblicuos destacada en los estudios originales de Macan. Y, de forma más específica, también se constató la relación significativa de las dimensiones de establecimiento de objetivos, herramientas para la gestión y percepción de control del tiempo con los resultados académicos en el año de incorporación a la universidad, siendo la primera de ellas la que presentó un nivel de asociación superior ($r = .40, p < .001$).

El presente estudio

Pese a que investigación previa destaca la relevancia de las habilidades de gestión de tiempo sobre el éxito académico en la universidad, dado que (1) la implantación del EEES implica un cambio radical en la estructura y organización de las enseñanzas universitarias, así como en la metodologías docentes y evaluación a considerar en su desarrollo, (2) junto a la escasez de trabajos realizados bajo este nuevo sistema de ordenación de las enseñanzas universitarias (Esteban et al., 2016), y (3) la constatación de la mejora de las tasas de graduación y abandono en algunos estudios recientes, pese a que el abandono sigue concentrándose en el año de incorporación a la universidad (García-Ros et al., 2016), este trabajo pretende analizar en este nuevo contexto la capacidad predictiva de las habilidades de gestión del tiempo sobre el rendimiento académico en las titulaciones de grado.

MÉTODO

Participantes

En el estudio participan 212 estudiantes de nuevo acceso a las titulaciones de grado de Psicología y Magisterio de la Universidad de Valencia en el curso académico 2010-11. La distribución por sexo corresponde a 164 mujeres (76%) y 49 varones (24%), con una edad promedio de 19.2 años (rango 17-50 años) años y una desviación típica de 4.7. Un 82.1% con dedicación completa al estudio y un 17.9% con dedicación parcial, con una nota media de acceso de 8.0 (rango 5.0-12.03) y desviación típica de 1.6.

Medidas

Se aplicó la adaptación a lengua castellana del TMBQ (García-Ros & Pérez-González, 2012), que integra 31 ítems relativos a cómo los estudiantes gestionan su tiempo de aprendizaje y estudio. Las respuestas de los sujetos indican el grado en que los ítems describen su forma habitual de gestionar su tiempo académico, utilizando una escala de respuesta tipo Likert con cinco anclajes, en la que 1 significa “nunca” y 5 “siempre”.

La escala evalúa cuatro dimensiones complementarias relativas a *Establecimiento de objetivos y prioridades* (doce ítems; evalúa la predisposición del estudiante para fijarse objetivos académicos; “Divido proyectos complejos y difíciles en pequeñas tareas más manejables”),

Herramientas para la gestión del tiempo (ocho ítems; evalúa la utilización de técnicas asociadas con la gestión eficaz del tiempo, tales como el uso de agenda, el confeccionar listas de actividades a realizar o la comprobación de las tareas ya realizadas; “Hago una lista de las cosas que hacer cada día y pongo una señal al lado de cada tarea cuando la he cumplido”), *Preferencias por la desorganización* (cuatro ítems; evalúa las dificultades de los sujetos para organizar sus tareas y mantener un entorno de estudio estructurado, “mis jornadas de trabajo son demasiado impredecibles para planificar y gestionar mi tiempo”) y *Percepción del control del tiempo* (siete ítems; grado el que el sujeto percibe que tiene dificultades para controlar y gestionar su tiempo de forma eficaz, dedicando mucho tiempo a tareas secundarias, asumir un número excesivo de responsabilidades o agobiarse por tareas triviales o detalles; “Tengo que emplear mucho tiempo en tareas sin importancia”). La fiabilidad de las subescalas en este trabajo (alfa de Cronbach) fue de .87, .85, .69 y .73 respectivamente.

Junto al TMBQ se aplicó un cuestionario dirigido a recoger distintas variables sociodemográficas y educativas previas a la incorporación a la universidad, considerando en este trabajo *Sexo* (0 = Varón, 1 = Mujer), *Edad de acceso* determinada a partir de los años cumplidos al acceder a los estudios y *Nota de acceso* es la calificación con que se accedió a la titulación correspondiente. Por último, en el estudio se considera como variable criterio el *Rendimiento académico* en el año de acceso a la universidad, definido como el promedio de las calificaciones en las materias cursadas en el año de incorporación al grado.

Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron en el segundo cuatrimestre del curso académico 2010-11, en horario académico y en las propias aulas de los participantes. Los estudiantes fueron informados de los objetivos del estudio y su participación fue voluntaria. Los datos relativos a los resultados académicos fueron proporcionados por los servicios administrativos de la universidad una vez iniciado el curso académico 2011-2012.

Análisis

En primer lugar se efectúa un análisis correlacional bivalente dirigido a explorar la relación entre las variables explicativas y criterio. A continuación, se efectúa un análisis de regresión múltiple sobre el *Rendimiento académico*, considerando distintas variables

sociodemográficas y previas al ingreso a la universidad (Sexo, Edad de acceso y Nota de acceso) y las relativas a gestión del tiempo académico evaluadas a través del TMBQ.

RESULTADOS

La tabla 1 presenta los descriptivos y relaciones bivariadas entre las variables explicativas y criterio. Se observan escasas correlaciones significativas y de reducida magnitud entre las variables sociodemográficas y educativas previas con las dimensiones de gestión de tiempo, mientras que todas las correlaciones entre estas últimas son significativas, mostrando valores de reducidos a medios. Por otro lado, *Nota de acceso* ($r = .40, p < .001$) y *Establecimiento de objetivos* ($r = .32, p < .001$) se relacionan de forma significativa con el Rendimiento promedio, mientras que Sexo ($r = .13, p = .06$) y Percepción de control ($r = -.12, p = .07$) presentan valores muy próximos a la significatividad estadística.

Tabla 1.- Descriptivos básicos y correlaciones entre las variables explicativas y criterio

Variable	Media	DS	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.- Sexo	-	-	1								
2.- Edad acceso	19.2	4.7	-.05	1							
	0										
3.- Nota acceso	8.03	1.6	.16*	-	1						
				.15*							
4.- Objetivos/prioridades	40.9	7.8	.14*	-.04	.23***	1					
	6										
5.- Herramientas	22.6	6.4	.10	-.07	.09	.46***	1				
	8										
6.- Desorganización	9.15	3.3	-.08	-.05	-.06	-	-	1			
						.28***	.29***				
7.- Percepción control	17.7	5.0	.04	.04	-.02	-	-.17*	.25*	1		
	8					.29***		**			
8.- Rendimiento	5.16	2.1	.13	.01	.40***	.32***	.12	-.02	-	1	
									.1		
									.2		

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

La Tabla 2 muestra los resultados del análisis de regresión múltiple sobre el Rendimiento académico. Se constata que el modelo final obtenido predice de forma significativa el criterio ($F_{7,204} = 8.8, p < .001$), llegando a explicar un 23.2% de la varianza del mismo, destacando tanto la importancia de las variables sociodemográficas y educativas previas consideradas (que por sí solas llegan a explicar un 17% del criterio), como de las dimensiones de gestión del tiempo. De forma más específica, en el ecuación de regresión resultante se ven introducidas *Nota de acceso* ($\beta = .36; p < .001$) y *Establecimiento de Objetivos* ($\beta = .24; p < .01$).

Tabla 2. Síntesis de los resultados de la regresión múltiple sobre el Rendimiento

Variable	Modelo	
	Beta	95% I.C.
Sexo	.05	[-0.39, 0.96]
Edad Acceso	.08	[-0.02, 0.10]
Nota Acceso	.36***	[0.68, 1.43]
Establecimiento objetivos	.24***	[0.35, 1.49]
Herramientas gestión	-.01	[-0.44, 0.38]
Preferencia desorganización	.09	[-0.13, 0.65]
Percepción control tiempo	-.08	[-0.65, 0.17]
R ²		.232
F		8.80***

*** $p < .001$

CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo ha consistido en analizar la relación y capacidad predictiva de las dimensiones de gestión del tiempo derivadas del modelo teórico propuesto por Macan (1994, 1996) sobre los resultados académicos en el año de incorporación a los estudios de grado de Psicología y Magisterio derivados de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Los resultados del análisis correlacional bivalente entre las variables predictoras y criterio consideradas reafirman la relevancia de las variables sociodemográficas y educativas previas al

acceso a la universidad, especialmente de la nota de acceso que presenta el nivel de asociación superior ($r = .40, p < .001$) con el rendimiento en el año de incorporación a estos estudios. Este resultado coincide con los estudios metaanalíticos que analizan esta cuestión (Lotkowsky et al., 2007), donde se constata que el rendimiento en secundaria es la variable académica que presenta el mayor nivel de asociación con el rendimiento en los estudios universitarios (correlación promedio de .45), prácticamente coincidente con el resultado obtenido en este trabajo y muy similar a los obtenidos en estudios previos (García-Ros y Pérez-González, 2011). Por otro lado, este primer conjunto de variables llega a explicar un 17% de la varianza del rendimiento, inferior a la destacada en los estudios metaanalíticos (donde llegan a explicar alrededor del 25%) hecho que puede ser explicado en función de que en este trabajo no se consideran otras variables relevantes como nivel de formación familiar o dedicación al estudio, aunque incluso superior a la destacada en trabajos previos con estudiantes de nuevo acceso a las titulaciones previas al EEES en estas áreas de conocimiento (García-Ros y Pérez-González, 2012).

Adicionalmente, los resultados constatan que las cuatro dimensiones de gestión de tiempo presentan relaciones significativas de medio-bajas a moderadas entre sí, constatando que los participantes como grupo muestran una autopercepción positiva de sus habilidades de gestión de tiempo (valor promedio superior de 3.41 en Establecimiento de objetivos). Por otro lado, Establecimiento de objetivos y prioridades muestra una relación significativa con el rendimiento, mientras que tanto Herramientas para la gestión como Percepción del control del tiempo muestran valores muy próximos a la significatividad estadística. Estos resultados también destacan la relevancia de estas habilidades para predecir los resultados académicos en los estudios universitarios derivados del EEES, aunque matizan los obtenidos en estudios precedentes. Así, coincidiendo con la investigación previa, confirman que Establecimiento de objetivos se relaciona de forma significativa con Percepción de control del tiempo y constituye la dimensión con mayor relación con el éxito académico (Claessens et al., 2007; García-Ros y Pérez-González, 2012). Adicionalmente, Percepción de control del tiempo no llega a evidenciar la relevancia manifestada en estudios precedentes que constatan su relación con el estrés, bienestar y satisfacción con el trabajo/estudio (e.g., Kearns & Gardiner, 2007; Macan et al., 1990; Misra & McKean, 2000), aunque otros estudios también señalan que su relación con el rendimiento académico es reducida o incluso inexistente, tal como sucede en este trabajo (Nonis, Hudson, Logan & Ford, 1998).

En síntesis, el modelo final obtenido muestra la importancia tanto de las variables previas al acceso a la universidad como de las dimensiones de gestión del tiempo académico para predecir los resultados en el año de incorporación a estos estudios, viéndose introducidas en la ecuación de regresión resultante Nota de acceso y Establecimiento de objetivos, siendo la primera de ellas la que presenta mayor capacidad explicativa sobre el criterio. Estos resultados también coinciden con las conclusiones de la investigación previa (Lotkowski et al., 2007), incidiendo en la importancia de integrar en la investigación diferentes dimensiones sociopersonales de los estudiantes (sociodemográficas, educativas, psicosociales y contextuales) y los factores institucionales universitarios que pueden incidir en este fenómeno.

En definitiva, los resultados convergen con las evidencias previas que vinculan las habilidades de gestión del tiempo con el éxito académico en la universidad (Claessens et al., 2007), destacando especialmente la importancia de las habilidades de planificación – establecimiento de objetivos y prioridades- para predecir los resultados académicos en el año de incorporación a los estudios de grado. Por otro lado, también se constata su complementariedad con las variables previas al acceso a la universidad consideradas - especialmente de la nota de acceso- en la explicación y predicción del rendimiento, cuestión que enfatiza la necesidad de seguir profundizando en su investigación de cara a desarrollar propuestas de intervención más eficaces. Esta cuestión exigirá ampliar el alcance y foco de este trabajo, destacando la importancia y necesidad de considerar distintas titulaciones universitarias, así como de ampliar las variables e indicadores de éxito académico a considerar.

REFERENCIAS

- Alarcon, G. M., & Edwards, J. M. (2013). Ability and motivation: Assessing individual factors that contribute to university retention. *Journal of Educational Psychology, 105*, 129-137.
- Britton, B.K. & Tesser, A. (1991). Effects of Time-Management Practices on College Grades. *Journal of Educational Psychology, 83* (3), 405-410.
- Claessen, B.; van Eerde, W.; Rutte, C.G. & Roe, R.A. (2004). Planning behavior and perceived control of time at work. *Journal of Organizational Behavior, 25* (8), 937-950.
- Claessen, B.; van Eerde, W., Rutte, C.G. & Roe, R.A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review, 36* (2), 255-276.
- Crissman, J. L., & Upcraft, M. L. (2004). The keys to first-year student persistence. En M. L. Upcraft, J. N. Gardner y B. O. Barefoot (Eds.), *Challenging and supporting the first year student* (pp. 27-46). San Francisco: Jossey-Bass.

- García, M. E., Gutiérrez, A. B. B., & Rodríguez-Muñiz, L. J. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44(1), 1-6.
- García-Ros, R. & Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Psicodidáctica*, 16 (2), 231-250.
- García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2012). The time management behavior questionnaire (TMBQ): spanish adaptation for University students. *Spanish Journal of Psychology*, 15, 1485-1494.
- García-Ros, R., Villar, A., Hernández, F. y Rodrigo, M.F. (2016, june). Design and initial evaluation of a methodology for the early identification of first-year university students at risk of dropping out. In E. Rocabert (Chair), *Counseling and vocational behavior: Future challenges*. Symposium conducted at the VIII International Congress of Psychology and Education hosted by the Scientific Association of Psychology and Education, Alicante, Spain.
- Kearns, H. & Gardiner, M. (2007). Is it time well spent? The relationship between time management behaviours, perceived effectiveness and work related morales and distress in a university context. *Higher Education Research & Development*, 25 (2), 235-247.
- Kitsantas, A.; Winsler, A. & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20 (1), 42-68.
- Lassibille, G. & Navarro, L. (2008). Why do higher education drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, 16 (1), 89-105.
- Lotkowski, V., Robbins, S.B., & Noeth, R.J. (2007). *The role of academic and non-academic factors in improving college retention*. ACT Policy Report.
- Macan, T.H. (1994). Time Management: Test of a Process Model. *Journal of Applied Psychology*, 79 (3), 381-391.
- Macan, T.H. (1996). Time-management training: Effects on time behaviors, attitudes, and job performance. *Journal of Psychology*, 130 (3), 229-236.
- Macan, T.H.; Shahani, C.; Dipboye, R.L. & Phillips, A.P. (1990). College Students' Time Management: Correlations With Academic Performance and Stress. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 760-768.
- Misra, R. & McKean, M. (2000). College students' academic stress and its relation to their anxiety, time management and leisure satisfaction. *American Journal of Health Studies*, 16 (1), 41-51.
- Nonis, S. A., Hudson, G. I., Logan, L. B., & Ford, C. W. (1998). Influence of perceived control over time on college students stress and stress-related outcomes. *Research in Higher Education*, 39(5), 587-605.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353-387.
- Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., y Carlstrom, A. (2004). Do psychological and study skills factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261-288.

Seymour, E. & Hewitt, N. (1997). *Talking about leaving: Why undergraduates leave the sciences*. Boulder: Westview Press.

ABSTRACT

The main aim of this study is to analyze the predictive validity of time management skills on the first-year academic results in the bachelor's degrees derived from the European Higher Education Area. Participants were 212 first-year students in the Psychology and Teaching degrees at the University of Valencia in the 2010-11 academic year. The results highlight the predictive capacity of the time management dimensions on academic performance, especially skills related to establishing objectives and priorities, as well as the prior sociodemographic and educational variables considered in the study, pointing out the importance of the academic results in previous educational stages. The results are discussed from the perspective of previous research and their usefulness for establishing intervention guidelines in university degrees.

Keywords: Higher education; time management skills; predictive validity; academic achievement; first-year university students

PERFIL DO ALUNO SUPERDOTADO: ANÁLISE DE DOSSIÊS DE ALUNOS ATENDIDOS EM UM PROGRAMA BRASILEIRO PARA SUPERDOTADOS

Tânia Naves Nogueira Lôbo

Denise de Souza Fleith¹⁰

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi descrever e analisar o perfil de 259 alunos superdotados, com idade média de 11 anos, com base em dados, coletados no período de 1999 a 2013, de participantes de um programa brasileiro de atendimento ao superdotado. Os resultados apontaram prevalência de alunos do sexo masculino, bem como de alunos provenientes de escolas públicas e urbanas. A maioria dos alunos foram indicados para atendimento nas áreas de Exatas e Artes Plásticas, enquanto que as alunas foram encaminhadas para a Artes Cênicas. Os participantes apresentaram, em média, desempenho correspondente ao percentil superior em teste de inteligência. A percepção de pais e professores quanto às características dos alunos superdotados foram semelhantes.

Palavras-chave: superdotação, aluno superdotado, perfil, características, atendimento educacional.

¹⁰ Universidade de Brasília, Brasília, Brasil

Endereço para correspondência: Condomínio Alto da Boa Vista Quadra 206 conjunto 4 casa 5 – Sobradinho - DF, 73130-900. Email: tanianaves@gmail.com; fleith@unb.br

INTRODUÇÃO

O reconhecimento das vantagens em se investir na educação de superdotados vem aumentando em âmbito nacional e internacional nas últimas décadas (Harris & Lizardi, 2012; Karpova, 2012; Mueller-Opliger, 2014; Pérez & Freitas, 2014; Sumida, 2013; Warne, 2014). Neste sentido, conhecer o perfil do aluno superdotado para identificá-lo, oferecendo programas e serviços que acolham e deem suporte às suas necessidades, pode contribuir para um desenvolvimento saudável em diversas esferas da vida. Além disso, os superdotados podem desempenhar um papel importante na solução de demandas da sociedade por meio da geração de novos conhecimentos e produtos.

Contudo, estudiosos (Chagas-Ferreira, 2014; McCoach & Siegle, 2003) têm chamado a atenção para as consequências de um sistema educacional que desconhece e negligencia o aluno superdotado, a saber: desinteresse, baixo rendimento escolar, indisciplina, *bullying*, isolamento, etc. O reconhecimento das características desses alunos pode desconstruir mitos, ainda presentes na cultura escolar, como o de que esses indivíduos sempre apresentam um desempenho acadêmico excepcional, são instáveis emocional e socialmente, não necessitam de estímulo para desenvolverem suas habilidades, bem como orientar práticas pedagógicas que levem em consideração o perfil do aluno com altas habilidades (Almeida, Fleith, & Oliveira, 2013).

Pesquisas realizadas para investigar características do superdotado têm revelado que não existe um perfil único e que a expressão do potencial superior pode variar conforme o contexto social, histórico, econômico e político no qual o indivíduo está inserido (Acle & Ordaz, 2012; Stankovska, Pandilovska, Taneska, & Sandiku, 2013; Wellisch & Brown, 2013). Os estudos apontam ainda que a manifestação de características de superdotação é influenciada por questões de gênero (Kerr & Multon, 2015; Mundim, Morais, & Wechsler, 2015; Prado & Fleith, 2012; Prado, Fleith, & Gonçalves, 2012; Reis & Gomes, 2011). Tais pesquisas enfatizam as dificuldades enfrentadas pela mulher que se destaca pelo seu potencial superior, ressaltando a influência das forças sociais e culturais no desenvolvimento e na expressão dos seus talentos. A presença de estereótipos pode dificultar ou atrasar a identificação, a promoção e a expressão de talentos. Observa-se, por exemplo, a pouca representatividade de meninas nos programas de atendimento ao superdotado, de modo especial em áreas ligadas às ciências exatas.

No Brasil, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008) define os superdotados como aqueles que “demonstram

potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (p. 15). A identificação desses alunos por meio do reconhecimento das características só será efetiva se estiver associada a uma oferta de atendimento que promova o pleno desenvolvimento do alto potencial. Esse atendimento não deve focar apenas no aprimoramento de características cognitivas e acadêmicas, mas deve investir também no desenvolvimento emocional, social e ético do aluno (Renzulli, 2016).

O objetivo desta pesquisa, portanto, foi descrever e analisar o perfil do aluno superdotado, com base em dados, coletados ao longo de 14 anos, acerca de participantes de um programa brasileiro de atendimento ao superdotado.

MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo 259 alunos superdotados, sendo 165 (64%) do sexo masculino e 94 (36%) do feminino, com idade média de 11 anos, variando de 4 a 21 anos. Esses alunos foram atendidos em uma das salas de recursos do Atendimento Educacional Especializado ao Aluno Superdotado do Distrito Federal (DF) no período de 1999 a 2013. O programa de atendimento inclui várias salas de recursos distribuídas em várias regiões do DF. O objetivo do atendimento é promover o desenvolvimento dos potenciais de forma sistemática e enriquecedora, por meio de experiências de enriquecimento curricular e oportunidades para trabalhos independentes com investigações nas áreas de interesse. O Modelo dos Três Anéis (Renzulli, 2016) embasa o programa do ponto de vista teórico e metodológico. Esse modelo concebe a superdotação como resultado do entrelaçamento de três dimensões: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Essas dimensões ocorrem em indivíduos específicos, em alguns momentos e depende de certas circunstâncias.

Instrumentos

Sete instrumentos foram utilizados neste estudo. O livro registro dos alunos contém informações, elencadas a seguir, dos alunos encaminhados à sala de recursos: número de entrada no atendimento, nome do aluno, data de início do atendimento, data de nascimento,

escola que encaminhou o aluno, área encaminhada, instrumentos utilizados e avaliação do aluno, quem encaminhou o aluno, data e motivo de desligamento do atendimento. Na ficha de indicação do aluno, o professor do ensino regular preenche assinalando as características de superdotação conforme o Modelo dos Três Anéis e as áreas de destaque do aluno: acadêmica, artes plásticas, artes cênicas, habilidade psicomotora, habilidade musical e habilidade de liderança. A ficha cadastral contém dados como idade, data de nascimento, endereço, telefones para contato, dados de escolaridade e profissão dos pais, se o aluno foi acelerado na escola, se tem irmãos no atendimento, horário e dia pretendido para frequentar a sala de recursos e outras informações. O questionário para a família/diagnóstico inicial inclui questões relativas à família, ao desenvolvimento do aluno, sua vida escolar e vida social, descrição do aluno (características sociais, emocionais, acadêmicas e intelectuais) sendo preenchido pelo psicólogo do programa em entrevista anamnese com os pais.

O Inventário de Estilos de Aprendizagem (Renzulli & Smith, 1978) possibilita que o aluno conheça seu próprio estilo de aprender como também fornece ao professor ferramentas para aprimorar sua metodologia de ensino visando melhor aproveitamento do potencial dos alunos. O instrumento contém 65 itens que descrevem atividades realizadas em situações de aprendizagem relacionadas a respectivos estilos de aprendizagem: projetos, estudo independente, decorar e recitar, discussão, aula didática, instrução programada, simulações, ensino pelo colega e jogos de aprendizagem.

A Matrizes Progressivas Coloridas ou Escala Especial é um teste de inteligência desenvolvido para crianças na faixa de 4 anos e 8 meses a 11 anos e 8 meses. Os problemas a serem respondidos na forma de caderno não são verbais, mas em formas de figuras e impressos com fundo colorido. Conforme o avanço nas questões respondidas, o grau de dificuldade vai aumentando e diminuindo as cores até ficar apenas em preto e branco. Para cada resposta correta é atribuído 1 ponto, o somatório dos pontos fornece o escore bruto que é transformado em percentil de acordo com faixa etária. A classificação em percentil possibilita comparar em que categoria o indivíduo se encontra: I “intelectualmente superior”, percentil 95 ou acima dele, II “definidamente acima da média na capacidade intelectual”, percentil 75 ou acima dele; III “intelectualmente médio” entre o percentil 25 e 75; IV “definidamente abaixo da média na capacidade intelectual” percentil 25 ou abaixo dele; e o V “intelectualmente deficiente” percentil 5 ou abaixo dele para seu grupo de idade. Foi desenvolvido por J. C. Raven (2001) e padronizado para população brasileira por Angelini, Alves, Custódio, e Duarte (1988). As

Matrizes Progressivas – Escala Geral (Raven, 2001) apresenta as mesmas figuras apresentadas no Matrizes Progressivas Coloridas, mas sem fundo colorido, dando sequência às próximas questões com níveis crescentes de dificuldade. São 5 séries com 12 problemas com 60 situações problemas que não envolvem a expressão verbal. O teste é utilizado na avaliação de alunos com idade a partir de 11 anos e 9 meses. A aplicação e correção ocorrem de forma similar ao teste Matrizes Progressivas Coloridas.

Procedimentos e Análise de Dados

Após autorização, foram levantados os dados inseridos no livro de registro, ficha de indicação, questionário para a família e ficha cadastral, testes de inteligência e escala de estilos de aprendizagem. Foram considerados para o presente estudo apenas os alunos que responderam a pelo menos 75% do total de instrumentos listados na seção de Instrumentos deste estudo. Os dados recolhidos foram inseridos em uma planilha do programa Excel e analisados por meio de estatística descritiva.

Resultados

Os resultados deste estudo são apresentados considerando-se três categorias: (a) dados demográficos, (b) dados familiares, de desenvolvimento e vida escolar, e (c) características de superdotação.

Dados Demográficos

Dos 259 alunos, 210 (81%) estudavam em escolas públicas e 49 (19%) em instituições particulares; 250 (97%) eram provenientes de escolas da área urbana e 9 (3%) da rural. As áreas de talento desses alunos eram Exatas (n=86, 33,2%), Artes Plásticas (n=77, 29,7%), Humanas (n=61, 23,6%) e Artes Cênicas (n=35; 13,5%). Os meninos foram mais indicados para as áreas de Exatas (n=67, 25,9%) e Artes Plásticas (n=65, 25,1%), enquanto um maior número meninas foi encaminhado para a Artes Cênicas (n=28, 10,8%). Cinco alunos frequentavam a educação infantil, 4 a 5 anos (2%), 217 a educação fundamental, 6 a 14 anos (84%) e 37 o ensino médio, 15 a 17 anos (14%) quando passaram a receber atendimento. Quanto às atividades extraescolares: 121 superdotados praticavam esportes, 57 faziam cursos complementares, 43 alunos estudavam línguas estrangeiras, 40 superdotados estudavam música e 7 alunos faziam outras atividades diversificadas. Alguns alunos realizavam mais de uma atividade extraescolar

durante a semana. Os pais que não conseguiam financiar as atividades para os filhos buscavam atividades gratuitas fornecidas pela comunidade. No que diz respeito à forma de encaminhamento ao programa, 140 (54,1%) pelos professores do ensino regular, 58 (22,4%) família, 48 (18,5%) autoindicação e 13 (5,0%) por colegas. O tempo médio de permanência desses alunos superdotados no programa é de 2 anos e 8 meses, sendo o mínimo de 7 meses e o máximo de 9 anos e 2 meses.

Dados Familiares, de Desenvolvimento e Vida Escolar

Em relação ao estado civil dos pais, 115 (44,4%) eram casados, 66 (25,5%) separados, 7 (2,7%) viúvos. Não foram obtidas informações acerca do estado civil de 71 (27,4%) dos pais. Quanto à profissão dos pais: serviços básicos (n=82; 31,7%), serviços técnicos (n = 56; 21,6%) e serviço público (n=49; 18,9%); e das mães: do lar (n=62; 24%), serviços básicos (n=58; 22,4%) e magistério (n=48; 18,5%). No que se refere à escolaridade tanto dos pais quanto das mães, a maioria tinha ensino fundamental ou médio. Quanto à posição do aluno superdotado na família, 77 (30%) eram primogênitos, 43 (17%) caçulas, 41 (16%) filhos intermediários do 2º ao 8º filho e 27 (10%) são filhos únicos. Essa informação não foi obtida no caso de 71 alunos (27%). Entre os 259 superdotados, 218 (84,2%) não tinham irmãos no atendimento, ao passo que 41 (15,8%) possuíam irmãos na sala de recursos. No que diz respeito à religião, 174 (67,2%) alunos tinham religião e 14 (5,4%) não. Essa informação não foi obtida no caso de 71 alunos (27,4%). As religiões mais frequentes eram protestantes (n=79; 45,4%) e católicas (n=78; 44,8%).

Em relação ao desenvolvimento dos superdotados (n=136; 52,5%) começaram a andar quando tinham idade entre 11 meses a 1 ano e 3 meses. Quanto ao desenvolvimento da fala, (n=131; 50,6%) iniciaram as primeiras palavras entre 10 meses e após 1 ano. Em poucos alunos 51 (19,7%) ocorreu precocemente entre 6 meses e 9 meses. A leitura se deu entre 4 e 7 anos de idade (n=165; 63,7%) para a maioria dos alunos, sendo a idade média de 5,6 anos. A aquisição da escrita teve início entre 4 e 7 anos para a maioria dos alunos (n=170; 65,6%), com idade média de 5,5 anos.

O ingresso escolar ocorreu entre 4 e 6 anos (n=117; 45,2%), com idade média de 4,9 anos. No que diz respeito à aceleração escolar, somente 20 (7,7%) foram acelerados. Acerca de reprovação na escola, apenas 24 (9,3%) passaram por essa experiência. Quanto aos estilos preferidos para aprender dos alunos superdotados, os com maior média foram aula didática

(M=2,98), instrução programada (M=2,97), discussão (M= 2,90) e ensino pelo colega (M=2,90). Os estilos com média mais baixo foram simulações (M=2,69) e decorar e recitar (M=2,57).

Características de Superdotação

Em relação às características de superdotação, as habilidades acima da média mais sinalizadas pelos professores na ficha de encaminhamento foram: boa memória e facilidade para acumular conhecimento (n=106; 40,9%), facilidade em processar informações, em integrar experiências e emitir respostas apropriadas e contextualizadas (n=91; 35,1%) e capacidade de generalizar e transferir aprendizagem de uma situação para outra (n=88; 34%). As características mais destacadas pelos professores do ensino regular quanto à criatividade foram: originalidade de pensamento ou capacidade de emitir respostas diferentes e/ou incomuns para determinada questão (n=104; 40,2%), facilidade e agilidade para produzir ideias (n=101; 39%) e independência e autonomia de pensamento (n=95; 36,7%). As características associadas ao envolvimento em atividades de interesse mais mencionadas pelos professores foram: persistência na realização e finalização das tarefas de seu interesse (n=110; 42,8%), preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre sua produção (n=92; 35,5%) e concentra-se em uma única atividade durante um período prolongado (n=89; 34,4%).

Aos pais também foi solicitado que indicassem, no questionário para a família, características de superdotação de seus filhos. As relacionadas às habilidades acima da média mais destacadas foram: boa memória e facilidade para acumular conhecimento (n=174, 67,2%), aprendizagem rápida/fácil e com pouca repetição (n=161; 62,2%), facilidade em processar informações, em integrar experiências e emitir respostas apropriadas e contextualizadas (n=156; 60,2%). As características relacionadas à criatividade mencionadas pelos pais sobre os filhos com maior frequência foram: facilidade e agilidade para produzir ideias (n=171; 66%), originalidade de pensamento ou capacidade de emitir respostas diferentes e/ou incomuns para determinada questão (n=165, 63,7%), independência e autonomia de pensamento (n=157, 60,6%). As características associadas ao envolvimento em atividades de interesse mais mencionadas pelos pais foram: persistência na realização e finalização das tarefas de seu interesse (n=164; 63,3%), concentra-se em uma única atividade durante um período prolongado de tempo sem se aborrecer (n=157; 60,6%), obstinação em procurar informações sobre tópicos de seu interesse e fúria por dominar uma área de conhecimento (n=153; 59%) e tendência a iniciar suas próprias atividades (n=153; 59%).

O percentil médio no Teste Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, aplicado em alunos mais novos, foi de 87, variando de 10 a 99. No caso de alunos com idade acima de 11 anos e 8 meses, aplicou-se o teste Matrizes Progressivas Escala Geral. Neste caso, o percentil médio foi 62, variando de 5 a 99. Vale ressaltar que dos 46 alunos com percentil igual ou abaixo de 50 (incluindo os resultados em ambos os testes de inteligência), 35 eram da área de Artes.

Discussão

Os resultados mostram a prevalência do gênero masculino no número de superdotados encaminhados como foi constatado em estudos anteriores (Ourofino, 2005; Petersen, 2013; Tentes, 2011). Esses achados chamam a atenção para a influência de crenças, valores e expectativas sociais no processo de identificação e encaminhamento de superdotados a programas e serviços. Segundo Prado et al. (2011), “a presença de estereótipos pode dificultar ou retardar a identificação, a promoção e a expressão de talentos. Esses estereótipos muitas vezes são internalizados e passam a constituir barreiras internas à expressão do potencial latente no indivíduo” (p. 143). Neste sentido, é essencial alertar pais e professores quanto aos efeitos deletérios de práticas sociais e educacionais que reforçam determinados papéis com base no gênero do indivíduo, e orientá-los no sentido de criarem estratégias de promoção do talento feminino.

Os resultados deste estudo revelam ainda a prevalência de alunos do ensino fundamental na sala de recursos investigada. Chagas (2008) afirma que a ênfase do atendimento especializado se encontra no ensino fundamental devido ao número de alunos encaminhados nessa etapa da educação. Por um lado, esse dado indica que o processo de identificação está ocorrendo relativamente cedo na vida escolar do aluno, talvez facilitado pela proximidade professor-aluno, especialmente nos anos iniciais em que há um professor regente responsável pela condução da turma. Mas, por outro, o dado sugere que o reconhecimento de comportamentos de superdotação em alunos mais velhos, por exemplo, adolescentes no ensino médio, pode ser afetado por outros aspectos como preocupação e foco no vestibular, múltiplos professores, mascaramento das habilidades superiores de forma a não ser excluído pelos colegas etc. A oferta não regular de atendimento especializado a alunos da educação infantil pode explicar o número bastante reduzido de crianças encaminhadas. Também vale destacar a dificuldade em se realizar uma avaliação psicológica que aponte indicadores de superdotação em crianças tão jovens – precocidade não significa necessariamente superdotação. Contudo, há autores que

defendem que a identificação dos superdotados deve ser feita o mais precocemente possível (Maia-Pinto, 2012). Huang (2015) analisou os dados estatísticos de 15.000 escolas públicas norte-americanas que atendiam a pré-escola e observou que as crianças dessa etapa estão em desvantagem em relação as crianças mais velhas, deixando de receber oportunidades de atendimento compatíveis com seus interesses e habilidades. Portanto, investir na identificação e no atendimento conforme as necessidades peculiares de cada fase de escolaridade pode contribuir para evitar o desperdício do potencial humano.

Notou-se na pesquisa que as meninas se destacaram em número nas áreas de Humanas e Artes Cênicas e os meninos em exatas seguido por Artes Plásticas. Dados similares foram encontrados em estudos prévios (Heilbronner, 2013; Torrano, Prieto, Ferrándiz, Bermejo, & Sáinz, 2013), que apontaram a preferência de meninos por Matemática e Ciências, enquanto as meninas se consideram competentes em Artes e Humanas.

A maior parte dos alunos do programa foi encaminhada pelos professores do ensino regular. Em um estudo de mapeamento de programas educacionais brasileiros de atendimento ao superdotado (42 públicos e 8 particulares), Carneiro (2015) encontrou resultados semelhantes – a maioria das indicações era provenientes de professores. Esse também parece ser um indicador da qualidade da formação inicial e/ou continuada dos docentes, especialmente das escolas públicas.

O tempo de permanência na sala de recursos foi de 2 anos e 8 meses, resultados semelhantes foram encontrados por Tentes (2011). De acordo com esse estudo, há evasão do atendimento quando o aluno chega à adolescência. Em levantamento realizado pela pesquisadora, no livro de registro, alguns motivos de evasão independente do nível de escolaridade são: falta de professor na área de talento do aluno, atividades concorrentes, avaliação não indicadora de superdotação, dificuldade de transporte, mudança de local de residência, estágio ou trabalho, transferência para outra sala de recursos, desinteresse do aluno pelas atividades realizadas. Neste sentido, é preciso examinar, em pesquisas futuras, que fatores do contexto pessoal, educacional e social interferem na frequência do aluno ao atendimento.

O perfil da família dos alunos participantes deste estudo pode ser caracterizado, em grande parte, como: pais casados que residem com seus filhos, com níveis de escolaridade correspondente à educação básica, com religião (protestante ou católica predominantemente), com filho primogênito, com apenas um filho nesse atendimento, com profissão envolvendo serviços básicos ou técnicos – no caso dos pais – e atividades do lar, serviços básicos e magistérios – no caso das mães. Esses dados vão ao encontro do que a literatura aponta de que

a superdotação não se manifesta e se desenvolve apenas em famílias de nível socioeconômico e educacional elevado e que o aluno superdotado é frequentemente filho único ou primogênito (Olszewski-Kubilius, 2016). Observa-se, ainda, que a família do superdotado busca estimular os interesses e habilidades dos filhos. Os dados mostram que os superdotados realizam atividades extraescolares, mesmo quando os pais não conseguem arcar com os custos. Nesse caso, os pais e buscam atividades gratuitas na comunidade. “Via de regra, as famílias de superdotados, independente da classe social, valorizam e tornam a educação uma prioridade, sendo mais responsivas, estimuladoras e provedoras de oportunidades para leitura, estudo sistemático, brincadeiras e conversas” (Chagas, 2007, p. 22).

Com relação ao desenvolvimento, a maioria dos pais informaram que a leitura e escrita ocorreram, em média, aos 5,5 anos de idade, dados que se aproximam dos obtidos por Maia-Pinto (2012). Wilson (2015) afirma que crianças superdotadas do pré-escolar quando apresentam habilidades avançadas na linguagem, compreensão da leitura, fluência no idioma e destacada capacidade na ortografia são mais propensas a serem identificados pelos professores como superdotados.

A maioria dos alunos participantes deste estudo ingressaram no ensino formal, em média, aos 4,9 anos, são provenientes de escolas públicas urbanas, sem reprovação e sem aceleração de estudos. Em pesquisa conduzida por Maia-Pinto (2012), professores do ensino regular e das salas de recursos se posicionaram desfavoráveis em relação à aceleração. Eles argumentaram que as crianças terão problemas de adaptação nas séries seguintes e a aceleração gera dificuldades na vida escolar. Já as crianças aceleradas e suas mães avaliaram a experiência da aceleração como positiva, não tendo acarretado prejuízos acadêmicos ou socioemocionais. Podemos hipotetizar que os raros casos de aceleração identificados no presente estudo se devem a ideias errôneas sobre aceleração, o desconhecimento de como implementar com êxito o processo e de resultados de pesquisas que ressaltam os ganhos dos alunos acelerados.

Nessa pesquisa as características mais frequentes relacionadas ao estilo de aprendizagem dos superdotados foram aula didática, instrução programada, discussão e ensino pelo colega. Foi verificado em superdotados *underachievers* a preferência por aprender por meio de observação, do trabalho em grupo, da leitura e da conversa com outras pessoas (Tentes 2011; Tentes & Fleith, 2014). No estudo de Samardzija e Peterson (2015) com 23 estudantes superdotados do 8º ano, notou-se que o estilo de aprendizagem preferido envolvia debate com

colegas. A justificativa era a de que eles poderiam ter acesso a diferentes opiniões sobre o mesmo assunto estudado.

A percepção de professores e pais acerca das características de superdotação dos alunos deste estudo foi muito semelhante. Quanto à dimensão habilidade acima da média: boa memória, facilidade para acumular conhecimento, facilidade para processar informações, aprendizagem rápida, capacidade de generalizar e transferir aprendizagem. Em relação à criatividade: originalidade de ideias, facilidade na produção de ideias, e independência e autonomia de pensamento. Na dimensão envolvimento com a tarefa, observaram-se convergências e algumas divergências entre pais e professores. Os pontos sinalizados por ambos foi persistência e concentração por longos períodos de tempo. A característica obstinação em procurar tópicos de seu interesse e em dominar uma área de conhecimento foi muito destacada pelos pais, o que não ocorreu com os professores. Uma possível explicação é que, dado a extensão e o conteúdo do currículo escolar, sobra pouco tempo para o aluno se dedicar a temas e áreas de seu interesse que não estejam contemplados no currículo (Carneiro & Fleith, 2014). Já a característica preferência por situações nas quais o aluno possa ter responsabilidade pessoal sobre sua produção foi muito mais sinalizado pelos professores do que pelos pais. Por se tratar de um contexto formal de aprendizagem, no qual é cobrado do aluno responsabilidade, sobre o qual se tem expectativas quanto ao seu desempenho, e no qual é possível comparar o desempenho dos alunos, essa característica torna-se mais evidente para o professor do que para os pais.

Em relação ao desempenho dos superdotados nos testes psicométricos, os resultados apontam, em média, um percentil superior, condizente com a performance cognitiva superior dos superdotados. No caso dos alunos que obtiveram um percentil inferior no teste, vale ressaltar que a maior parte apresentava talento na área artística. É possível que a tarefa proposta não tivesse sentido para eles e fosse desmotivadora, levando-os a não se envolverem com a atividade. Em um estudo com alunos superdotados nas áreas acadêmica e de artes, Virgolim (2005) constatou que os percentis mais elevados eram de alunos da área acadêmica. Neste sentido, é necessário considerar uma multiplicidade de formas de identificação de forma a não se excluir determinados grupos (Almeida et al., 2013).

Considerações finais

De maneira geral, é possível afirmar que o perfil do superdotado identificado neste estudo é compatível com o que a literatura elenca como sendo característico do aluno com altas habilidades. Como limitações desta pesquisa, podemos mencionar o fato de ter sido considerada apenas uma sala de recursos do atendimento educacional especializado ao superdotado e a ausência do registro de informações, nos dossiês, de parte dos participantes da amostra. Por outro lado, um estudo que examina dados provenientes de 14 anos de recolha de informações acerca de alunos superdotados certamente traz contribuições relevantes para delineamento do perfil desse grupo. Reconhecer quem é o aluno superdotado é um primeiro passo na oferta de programas e serviços, bem como na recomendação de práticas educacionais que estejam em sintonia com as necessidades e características dessa clientela. Como sugestões para investigações futuras, sugere-se a replicação da pesquisa em outros programas brasileiros, a realização de estudos comparativos considerando a percepção de alunos e alunas superdotados acerca de seus talentos, aspirações profissionais e planos para o futuro e o levantamento do perfil do superdotado do ponto de vista ético e moral.

Referências

- Acle, T. G., & Ordaz, V. G. (2012). Perfil psicossocial de adolescentes com aptitudes sobressalientes de un bachillerato público. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 10*, 1267-1298.
- Almeida, L. S., Fleith, D. S., & Oliveira, E. P. (2013). *Sobredotação: Respostas educativas*. Braga: ADIPSIEDUC.
- Angelini, A. L., Alves, I. C. B., Custódio, E. M., Duarte, W. F., & Duarte, J. L. M. (1988). *Manual matrizes progressivas coloridas de Raven. Escala Especial*. São Paulo: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia.
- Carneiro, L. B. (2015). *Características e avaliação de programas brasileiros de atendimento educacional ao superdotado* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Carneiro, L. B., & Fleith, D. S. (2014). O currículo na perspectiva dos paradigmas da educação de superdotados. *Psicologia, Educação e Cultura, XVIII*, 69-82.
- Chagas, J. F. (2007). Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades. In D. S. Fleith & E. M. L. S. Alencar (Eds.), *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades. Orientação a pais e professores* (pp. 15-23). Porto Alegre: Artmed.

- Chagas, J. F. (2008). *Adolescentes talentosos: Características individuais e familiares* (Tese de doutorado). Universidade de Brasília: Brasília.
- Chagas-Ferreira, J. F. (2014). As características socioemocionais do indivíduo talentoso e a importância do desenvolvimento de habilidades sociais. In A. M. R. Virgolim & E. C. Konkiewitz (Eds.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade* (pp. 283-308). São Paulo: Papirus.
- Harris, B., & Lizardi, P. S. (2012). Gifted law, identification, and programming in México. *Journal for the Education of the Gifted*, 35, 188-203.
- Heilbronner, N. N. (2013). The STEM pathway for women: What has changed? *Gifted Child Quarterly*, 57, 39-55.
- Huang, F. L. (2015). Birthdate effects and gifted program participation in kindergarten. *Gifted Child Quarterly*, 59, 14-22.
- Karpova, S. I. (2012). A model of an educational institution for working with gifted children. *Russian Education and Society*, 54, 53-64.
- Kerr, B., & Multon, K. D. (2015). The development of gender identity, gender roles, and gender relations in gifted students. *Journal of Counseling and Development*, 93, 183-191.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47, 144-154.
- Maia-Pinto, R. R. (2012). *Aceleração de ensino na educação infantil: Percepção de alunos superdotados, mães e professores* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Mueller-Opliger, V. (2014). Gifted education in Switzerland: Widely acknowledged but obstacles still exist in implementation. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 4 (3), 89-110.
- Mundin, M. C. B., Morais, M. F., & Wechsler, S. M. (2015). Mulheres com excelência criativa em Portugal. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIX, 188-204.
- Olszewski-kubilius, P. (2016). Optimal parenting and family environments for talent development. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer, & T. L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 205-215). Waco, TX: Prufrock Press.
- Ourofino, V. T. T. (2005). *Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: Um estudo comparativo* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Pérez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2014). Políticas públicas para as altas habilidades/superdotação: Incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*, 27, 627-640.
- Petersen, J. (2013). Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 242-348.
- Prado, R. M., & Fleith, D. S. (2012). Pesquisadoras brasileiras: Conciliando talento, ciência e família. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 64, 19-34.

- Prado, R. M., Fleith, D. S., & Gonçalves, F. C. (2011). O desenvolvimento do talento em uma perspectiva feminina. *Psicologia: Ciência e Profissão, 31*, 134-145.
- Raven, J. C. (2001). *Matrizes Progressivas-Escala Geral*. Rio de Janeiro: CEPA.
- Reis, A. P. P., & Gomes, C. A. (2011). Práticas pedagógicas reprodutoras de desigualdades: A sub-representação de meninas entre alunos superdotados. *Revista Estudos Feministas, 19*, 503-519.
- Renzulli, J. S. (2016). Examining the challenges and caveats of change in gifted education. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education* (pp. 3-29). Waco, TX: Prufrock Press.
- Renzulli, J. S., & Smith, L. H. (1978). *Learning Styles Inventory*. Mansfield, Center, CT: Creative Learning Press.
- Samardzija, N., & Peterson, J. S. (2015). Learning and classroom preferences of gifted eighth graders: A qualitative study. *Journal for Education of the Gifted, 38*, 233-256.
- Stankovska, G. N., Pandilovska, S., Taneska, A., & Sandiku, S. M. (2013). Psychological aspects of gifted children. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, 1*, 129-134.
- Sumida, M. (2013). Emerging trends in Japan in education of the gifted: A focus on science education. *Journal for the Education of the Gifted, 36*, 277-289.
- Tentes, V. T. A. (2011). *Superdotados e superdotados underachievers: Um estudo comparativo das características pessoais, familiares e escolares* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Tentes, V. T. A., & Fleith, D. S. (2014). Estudantes superdotados e underachievers: Prevalência, características, interesses e estilos de aprendizagem. *Psico (PUCRS), 45*, 157-167.
- Torrano, D. H., Prieto, M. D., Ferrándiz, C., Bermejo, R., & Sáinz, M. (2013). Characteristics leading teachers to nominate secondary students as gifted in Spain. *Gifted Child Quarterly, 57*, 181-196.
- Virgolim, A. M. R. (2005). *Creativity and intelligence: A study of brazilian gifted and talent students*. (Tese de doutorado não publicada). University of Connecticut, Storrs: Estados Unidos.
- Warne, R. T. (2014). Using above-level testing to track growth in academic achievement in gifted students. *Gifted Child Quarterly, 58* (1), 3-23.
- Wellisch, M., & Brown, J. (2013). Many faces of a gifted personality: Characteristics along a complex gifted spectrum. *Talent Development & Excellence, 5*, 43-58.
- Wilson, H. E. (2015). Social and emotional characteristics and early childhood mathematical and literacy giftedness: Observations from parents and childcare providers using the ECLS-B. *Journal for the Education of the Gifted, 38*, 377-404.

**PROFILE OF THE GIFTED STUDENT: ANALYSIS OF FILES OF STUDENTS WHO ATTENDED A
BRAZILIAN PROGRAM FOR THE GIFTED**

Abstract

The purpose of this study was to describe and analyze the profile of gifted students, with an average age of 11, starting with an analysis of the data, collected during the period of 1999 to 2013, of participants who attended a Brazilian program for the gifted. The results pointed to the preponderance of males, as well as students proceeding from urban and public schools. More male students were nominated for the areas of math and science and visual arts, while the female students were forwarded to performing arts. The participants presented, on average, a performance corresponding to the superior percentile on intelligence tests. The perception of the parents and teachers regarding the characteristics of gifted students was similar.

Keywords: giftedness, gifted student, profile, characteristics, educational services.

EDUCACIÓN PARA LA PAZ: SUGERENCIAS Y PROPUESTAS

Andrés Palma Valenzuela¹¹

Universidad de Granada

RESUMEN

El reconocimiento de la Educación para la Paz como necesidad educativa llevó a su inclusión curricular como tarea a desarrollar a nivel interior y social. Se profundiza en el primero con la certeza de que hallar la paz, y su proyección social, se vincula a la superación del conflicto, captado por parte de cada individuo el sentido de la vida desarrollados ciertos procesos de cultivo de su interioridad. Se propone una visión que conecta la EpP con la dimensión personal de la paz y el equilibrio individual mediante un programa educativo adecuado para garantizar la armonía interior y la comprensión de por qué la carencia de sentido es una de las causas de la falta de paz padecida por tantos.

Palabras-clave: Paz; Educación para la Paz; Sentido; Interioridad.

Introducción

El desarrollo de la Educación para la paz (EpP), ha sido grande desde 2000; año Internacional de la Cultura de Paz, que generó muchos estudios de paz basados en las diversas iniciativas de la UNESCO concretadas en múltiples proyectos iniciados desde finales del siglo XX para cuyo análisis remitimos, junto a las publicaciones de la UNESCO y el Centro de Educación e Investigación para la Paz a la Fundación Cultura de Pazⁱ

Como balance del proceso, se constata el inicio de espacios de diálogo, participación y respeto; no exentos sin embargo del riesgo de sustituir unas consignas por otras, desde cierto talante revanchista. Entre otros logros, y superadas ciertas trabas para aceptar la EpP como necesidad educativa, se ha logrado insertar ésta en el currículo escolar de forma trasversal y

¹¹ Jiménez Díez nº 8 Dúplex 30. 18007 Granada. España.

como reto planteado en tres niveles (interior, social y planetario) por ser un sistema de elementos interconectados. Fue un desafío sólo asumido tras aceptar que la educación es la fuerza que posibilita superar la condición de individuos y llegar a ser personas (Mayor, 1994: 45) pues «el hombre es hombre por la educación» (Bouché 2003,p. 39). Y por ello, convertirse en persona significa a nuestro juicio ser sujeto de la educación y, en particular, de la EpP.

Pensamos también que, aunque tales procesos se inician en la interioridad individual, afectan a la transformación de la humanidad, siendo ello exponente de cómo el cambio personal supone el primer eslabón de una serie global de cambios.

Aunque es bastante lo logrado, sobre todo en el segundo y tercer nivel, resta mucho por hacer respecto a la convivencia, la solidaridad y la fraternidad. Por ello, y como desafío asumido con escasos recursos, nos ceñiremos al nivel de lo personal, siguiendo el preámbulo de la Constitución de la UNESCO de 1945: «Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz».

Sin embargo, y a pesar de ser la interioridad humana un ámbito educativo esencial, como subrayó Pérez de Cuéllar en 1986 al recordar que la paz se inicia en la interioridad personal (Bouché, 2003), ello ha suscitado escaso interés entre los estudiosos del tema.

Dicha circunstancia revela además que, si el hallazgo de la paz y su ulterior proyección educativa se vincula a la superación del conflicto, tras descubrir el hombre el sentido de la vida y los procesos que cultivan su dimensión interior, es posible una nueva visión de la EpP, complementaria a la actual, centrada de forma prioritaria en cuestiones de derechos humanos, género, ciudadanía, interculturalidad y fenómenos migratorios.

Para llenar los vacíos detectados, planteamos una EpP como formación para la conquista de tal meta y factor explicativo de lo real, mediante el cultivo de la interioridad como praxis que, junto a los ámbitos referidos integra, además, el marco político y el modelo ético de la EpP (Coca, García, Martín, y Ramírez, 2015). Asimismo, y para precisar su significado, acatamos la idea de «sentido» como objeto de comprensión hermenéutica; al tiempo que subrayamos el dato de que, frente a las ciencias naturales –centradas en lo causal-, las ciencias sociales analizan el sentido global de lo real (Hierro y Pescador, 2010).

Sólo así podrá asumirse a nuestro juicio que la EpP se vincula a la dimensión personal de la paz, al equilibrio individual y social, al entorno, y a una educación integral capaz de garantizar la deseada armonía interior; para, así, descubrir que la carencia de «sentido», causa de muchos conflictos, origina también la falta de paz padecida por tantos; ayudando ello a entender también por qué para ser educador de paz, es necesario ser antes sujeto de paz.

Una mirada interior

Al hilo del aforismo «conócete a ti mismo», grabado en el frontispicio del templo de Delfos, reflexionamos sobre la EpP y la interioridad humana, persuadidos de que la paz, como realidad gestada en el fondo de cada persona, no sólo es un deseo innato sino, también, un derecho y un deber. Y con tal fin, buscamos precisar por qué todo individuo puede y debe ser sujeto de paz.

Proponemos dos líneas de reflexión. Una inicial, centrada en las grandes preguntas que han inquietado al hombre; seguida de una segunda que busca afianzar la propia identidad como vía de acceso al sentido y fuente de paz. Sobre el primer asunto, como planteó E. Kant en su *Crítica de la razón pura*, las tres grandes cuestiones que toda persona debe afrontar para vivir con dignidad: ¿Qué puedo conocer?, ¿Qué debo hacer?, ¿Qué me es lícito esperar?; para acabar preguntándose finalmente qué significa ser hombre o mujer.

Son incógnitas que expresan las inquietudes de todo individuo (el fundamento y límites de su conocimiento; la ética; y la trascendencia) y se conectan con el tema que nos ocupa por ser evidente que toda referencia a la paz tiene como destinatario al ser humano como sujeto y objeto de la misma. No obstante, son diversos los caminos que llevan a la paz desde la interioridad como constata tanto la filosofía occidental como la oriental.

Según el Budismo (Bouché, 2003), la meta es la búsqueda de la paz interior como raíz de la paz universal y antídoto para la raíces de la angustia que, como factor nocivo, provoca infelicidad y frustración por su capacidad para generar deseos de riqueza, poder y fama; ira, resentimientos y envidias, que traen violencia y destrucción; unido a la ignorancia que lleva al hombre a desconocer la verdadera naturaleza de la vida y a rebelarse contra los principios que rigen el mundo de lo real.

Superar tales sentimientos garantiza la paz interior; y, por ello, enseña este discurso que todo sucede a través de la interrelación individual con los fenómenos (en su dimensión temporal y espacial), en las que cada persona existe. Asimismo, explica que la paz se desarrolla en tres niveles (paz interior, social y con el ecosistema), siendo el primero la base de las demás y razón explicativa de la importancia de la paz en uno y con uno mismo.

El tema de la identidad reclama además referencias concretas al ser humano; y ello es complejo pues, saber quiénes somos requiere auto conocerse y percibir la imagen que los demás tienen de uno mismo y cuál la que nosotros creemos que ellos tienen. Y no es fácil hallar

respuestas a estos interrogantes ni en Oriente ni en Occidente. Descubrir soluciones claras es complicado a causa de los errores perceptivos latentes en las actitudes personales, etnocentrismos, malentendidos o conflictos que alteran la imagen propia y ajena con los efectos que ello produce en el proceso educativo y en la concepción y práctica de la paz.

Si el hombre es sujeto de paz y su interior el ámbito donde ésta nace, ello exige conocer las causas que frenan su camino de búsqueda y aplicación e impiden convertir en realidad el anhelo personal de paz con la certeza de que, su superación no se logra sólo con buena voluntad pues ello requiere también el desarrollo de técnicas y estrategias para tratar la paz como valor educable, tales como la persuasión, la potenciación del autoconcepto, la socioterapia, el diálogo, el autocontrol y el compromiso social (Marín, 1989).

La primera causa son las actitudes, entendidas como predisposiciones individuales para responder a opiniones con reacciones positivas/negativas. Poseen éstas componentes cognoscitivos, afectivos y conductuales y dependen de sensaciones y sentimientos. Generan intenciones, disposiciones o tendencias explicativas de las conductas y apenas si ofrecen un carácter individual por proceder, habitualmente, del entorno social o grupo de pertenencia del que se aprende. Su origen es adquirido. Se forman durante la vida del individuo y establecen relaciones entre actitudes y conductas junto a ciertas posibilidades de cambio.

Las actitudes hacia la violencia o la paz se crean y mejoran con procesos formativos. De ahí la importancia de la educación para pasar de una cultura de violencia a otra de paz. Aunque es difícil, resulta posible cambiar actitudes al ser éstas realidades aprendidas en entornos concretos. Por ello, toda acción de EpP debe verificarse tanto en el grupo de referencia que las origina como en el sujeto que las aprende. La experiencia indica además que los cambios suceden en procesos de enseñanza aptos para facilitar una formación crítica.

Una praxis adecuada ayuda a crear actitudes positivas hacia la paz mediante la autoestima, un espíritu abierto, el esfuerzo, los valores y el conocimiento; cobrando así actualidad la expresión «Nada cambia hasta que tú mismo no cambies» (Bouché 2003, p. 36). Sin embargo, la vía de la paz ofrece múltiples escollos (ecológicos, cognoscitivos, violentos, actitudinales, axiológicos, etnocentristas, relativistas y perceptivos) entre los que sobresale la idea, no demostrada hasta hoy, de que el ser humano es agresivo por naturaleza.

Aunque ciertos pueblos parecen no ser agresivos, afirmar que tal agresividad es natural no supone de ninguna forma aceptar también como natural su violencia (Sanmartín, 1998). En cualquier caso, la supuesta agresividad humana innata, no debe preocupar tanto como la violencia aprendida, ante la cual, sólo vale la EpP como forma de desaprendizaje. Por desgracia,

el *homo homini lupus* de Hobbes, sigue hoy vivo no por naturaleza, sino por el aprendizaje de la violencia cultural dominante en la sociedad actual de múltiples formas.

Otra traba es la pérdida de referentes padecida por muchas personas a la que, paradójicamente, se une el resurgir de ciertos valores (paz, justicia, solidaridad, igualdad, rechazo de la corrupción) que lleva a no pocos a confundir valor con lo que «me gusta», «prefiero» o logro fácilmente frente a una paz cuyo logro exige compromisos y esfuerzos.

Frente a ello estamos convencidos de que la Paz sólo crece sobre la justicia y por ello la definimos como valor emergente cuyo carácter relacional le hace objetivo y subjetivo. También creemos que es ésta la razón que ha llevado a ciertos autores a ubicarla en la categoría de los valores de orden político social, junto a la libertad, la igualdad, la democracia y los derechos humanos. En todo caso el nexo entre actitudes y valores, incluido el de la paz, resulta evidente; y por ello afirmamos que, de entre las diversas formas de caracterizar a una persona, el inventario de sus actitudes y el análisis de los grandes valores que configuran su vida, constituyen elementos suficientes para un buen diseño de su personalidad.

El etnocentrismo es otro obstáculo al considerar exclusiva la propia forma de pensar y actuar. Y ante ello no cabe mejor antídoto que inculcar principios que ayuden a valorar positivamente otras posiciones, sin llegar al relativismo. Los errores de percepción del individuo como sujeto de paz se ligan además a su comprensión como concepto dinámico distinto en cada cultura que evoluciona y engloba temas dispares. Por ello es posible que su concepto se perciba mal en razón de los rasgos sociales, actitudinales, emotivos, contextuales que definen el marco de juicio de cada sujeto.

Otro obstáculo son los problemas existentes para hallar la propia identidad personal. Su descubrimiento es clave para conocer tanto a los otros como a cualquier objeto de estudio; en particular, para aprehender el concepto de la paz y desplegarlo hacia los otros.

Las dificultades para responder a todo esto son claras pues, como recuerda Bouché (2003), en cada individuo hay tres identidades: quien él cree ser, el que los demás creen que es, el que realmente es y el que él cree que los demás creen que es. Por ello, reiteramos que una de las funciones de la EpP, para acceder al sentido, es ayudar al logro personal de un conjunto de metas orientadas al hallazgo de la propia identidad y a la superación de tantas situaciones de desorientación. Esto requiere que cada cual identifique la realidad y, en ella, un lugar y tiempo propios en respuesta a sus anhelos como meta, solo alcanzable, con el desarrollo de itinerarios individuales de paz que unan lo espacial y temporal y orienten la existencia hacia el logro del sentido y la armonía con una relación entre la parte y el todo.

Límites y posibilidades

Algunos compromisos y actitudes a desarrollar para conseguir la paz serían: vencer estilos de vida superficiales con estrategias orientadas a conocer la propia identidad; practicar la búsqueda de la unidad para integrar la pluralidad y la diversidad del entorno; ampliar el horizonte personal y social de la vida con una visión de conjunto que, trascendiendo las partes, alcance el todo; y, además, generar procesos de euritmia con la certeza de que los opuestos cumplen una función en el conjunto tras la evidencia de que el todo se gesta y mantiene por el encuentro dialéctico de los contrarios (Torralba, 2014).

A pesar de todo, se impone el realismo pues, desde el eje espacio-temporal que rodea la vida humana, sólo puede hablarse de una «paz imperfecta». Como recordó Galtung (Palma, 2014), aunque pudieran desarrollarse procesos de maduración personal integrales, siempre subsistirán dentro de cada sujeto ciertas sombras de sentido derivadas de los conflictos latentes en toda existencia humana.

Hablar de imperfección es tocar lo más humano de cada sujeto al coexistir en él emociones y cultura, deseos y voluntades, egoísmo y filantropía, aspectos positivos y negativos, aciertos y errores que, de formas diversas, facilitan o dificultan su autodescubrimiento como actor de procesos sólo incoados, ligados a las incertidumbres de su interioridad y de su entorno social. Tal marco actúa además como fuerza humanizadora que ofrece a las personas libertad y dependencia respecto a los elementos básicos de la convivencia al tiempo que abre sus vidas a nuevas formas de pensamiento y acciónⁱⁱ.

Dichos argumentos nos llevan a coincidir con Torralba (2014) cuando, al interpretar la frase de Gandhi «no hay camino para la paz, la paz es el camino», sostiene que ésta se edifica sumando todos los pasos dados en su dirección, sin aguardar a que sea absoluta. Por ello, si de una parte parece evidente que el sinsentido para encarar la vida es una de las causas de la falta de paz y de otra, se impone la certeza de que ella es una realidad imperfecta, todo lleva a adoptar una actitud realista antes de formalizar cualquier propuesta de EpP.

Un análisis del nexo entre paz y sentido revela, además, el interés de las siguientes acciones para construir la EpP: descubrir que, como realidad imperfecta, genera condiciones para lograr objetivos al permitir visiones globales de la paz; intuir que ayuda a acceder a todas sus realidades, al margen de su dimensión demográfica, espacial o temporal; captar que tal categoría abre vías de estudio al mostrar, explicar, valorar y hacer más accesibles diversas

realidades de paz; y, finalmente, no olvidar que, en base a esto, la paz imperfecta, promueve siempre ideas, valores, actitudes y conductas pacíficas (Muñoz, 2004).

Frente al influjo de visiones antropológicas de raíz **nietzscheana** que, tras instalar al hombre en la finitud le instan a una fidelidad a la tierra definida por su rechazo a la cuestión del sentido y a toda esperanza trascendente (González-Carvajal, 2015), asumimos la pertinencia de tales postulados por su interés para la EpP. Y ello, en línea con otros autores que, conscientes de su finitud, ven que ésta no agota sus posibilidades pues, como reconocía Unamuno (1996: 141), ubicarse en ella no basta: «Tengo sed de eternidad y sin ella me es todo igual. Yo necesito eso, ¡lo ne-ce-si-to!...Es fácil esto de decir “Hay que vivir, hay que contentarse con la vida...” ¿Y los que no nos contentamos con ella?».

En consecuencia, y seguros de que se debe y se puede conciliar las categorías de paz y sentido, aunque ésta sea imperfecta y aquel ofrezca diversas interpretaciones, expondremos algunas líneas de reflexión al respecto. En primer término, la necesidad de superar conceptos estáticos y dualistas de paz que, en lugar de realidad en construcción, la definen como creación perfecta, fuera del alcance humano sólo posible tras la intervención de la divinidad. A continuación, la importancia de generar actitudes de búsqueda que ayuden a detectar acciones y prácticas en favor de la paz, allá donde ocurran, mediante procesos que apoyen a docentes y agentes de la EpP percibiendo tales iniciativas como signos de paz en desarrollo (Muñoz, 2004). Y, en tercer lugar, la urgencia de proponer conceptos de paz válidos para planear, a corto y medio plazo, el futuro de nuevas generaciones de ciudadanos abocadas a vivir en contextos conflictivos desde muy diversos puntos de vista.

Algunas respuestas

Constatado que el hallazgo del sentido de la vida por cada individuo se vincula a la satisfacción del ansia de paz latente en su interior, el siguiente paso consiste en ratificar que, ello sucede, en el marco de un laborioso proceso de formación integral y desde la certeza de que toda persona viene a ser un proyecto a desarrollar interior y exteriormente.

Aunque nacemos con muchas capacidades, nuestro despliegue en actitudes humanas requiere la ayuda de los demás. Nadie está hecho para vivir sólo pues todo individuo es un «ser-con» siempre referido a otros por ser la vida humana imposible sin ellos. Como señaló Zubiriⁱⁱⁱ, al existir, nos hallamos con la inevitable tarea de hacernos, considerando además, que no es posible elegir si nos desarrollarnos o no, sino sólo el sentido de tal crecimiento. Motivo por el

cual, otorgado el ser con el nacimiento, hemos de construir el modo de ser pues nacemos como humanos no humanizados y seres sociables no socializados (Jiménez, 2014).

A la capacidad de los humanos para ser educados se le denomina «educabilidad» y a la posibilidad del educador para influir en la formación del educando «educatividad» (García, 1989). Negar su existencia es excluir las posibilidades de la educación. Ello admitido, nuestra visión de la EpP parte de este axioma: abordar la formación de nuevas generaciones desde su «educabilidad» y la «educatividad» demanda como meta una Educación integral por ser ésta la única garantía de una vida digna, en paz y con sentido. Así pues, y como premisa, concretaremos, siguiendo a Gervilla y Saura (2014), el concepto de Educación integral.

Si, educativamente hablando, la persona es un ser inconcluso que tiende al acabamiento y perfección, por no ser un hecho sino un proceso en construcción, la base de la educación reside en la identidad persistente del individuo que evoluciona integralmente en la personalidad durante toda la vida. Por ello, alegar que el proceso educativo busca el desarrollo armónico de todas las facultades y potencialidades de la persona, es optar por una concepción integradora de la educación.

Si bien el término «educación integral» ofrece sentidos diversos, todos coinciden en la idea de totalidad entendida como educación del hombre en su conjunto. «Integral» se refiere a la necesidad de educar a la persona, en todas sus dimensiones y ésta es la razón que nos lleva a ver la educación personalizada como acción global cuya meta, lejos de ser una serie de acciones didácticas, busca unificar el ser y la vida humana. El adjetivo «íntegro» alude también a lo que no carece de ninguna de sus partes; siendo necesario precisar además que tampoco se trata de una suma de piezas sino de su integración.

El proceso educativo se efectúa en la persona como un todo armónico pues «la educación debe dirigirse hacia la organización dinámica individual y su total integración. Representa al individuo formado en todos los aspectos de su ser y en todos los sectores de la vida y de la cultura» (Gervilla, et al., 2014: 61). Lograr por la educación un individuo completo ha sido siempre una aspiración del mundo educativo, según refleja la abundante literatura que sostiene la necesidad de una educación integral. Por ello, cuando la educación no incluye todas las dimensiones del individuo, surge la parcialidad y el desarrollo unilateral como carencias que atentan contra el desarrollo equilibrado de su personalidad

Legal y pedagógicamente, es imposible una educación de calidad que ignore el desarrollo armónico de todas las potencialidades humanas. No obstante, las dificultades surgen al fijar sus dimensiones, su sentido y las preferencias que orientan la elección de conceptos concretos de

persona, por ser ésta una tarea difícil y necesaria, previa a la acción educativa pues, para educar, urge saber antes qué debe educarse. Educar consiste en añadir valores a la propia existencia seguros de que la educación compensa la privación de ellos que la sociedad padece, sobre todo, el de la paz; siendo para esto necesario analizar los valores emanados de todas las dimensiones de la persona para lograr su actualización y mejora.

Todo ser humano se hace eligiendo; y elegir supone elegirse asumiendo que en tal elección, unos valores son más necesarios (lo cercanos a la naturaleza animal) y otros más dignos (los cercanos a su naturaleza racional/espiritual), sin olvidar, que el hombre es una animal «valorante» (Gervilla, et al. 2014, p. 63) que, desde su inteligencia emocional, incorpora valores a su existencia. En consecuencia, la opción de unos u otros dará como resultado un modo concreto de construcción humana y de personalidad.

Si se define al hombre como «animal de inteligencia emocional, singular y libre en sus decisiones, de naturaleza abierta o relacional en el espacio y en el tiempo» (Gervilla 1991, p. 445), estamos ante un conjunto dónde cuerpo, razón y afectos, explican que cada cual posea un perfil propio vivido respecto a sus semejantes, la naturaleza o la trascendencia. Y es ésta la razón por la cual toda persona genera valores nacidos de su naturaleza cuya totalidad debe ajustarse en su formación para lograr una educación integral.

Como ser de inteligencia emocional, el hombre precisa desplegar valores corporales, intelectuales y afectivos. Por ser singular y libre, busca valores individuales, liberadores, morales y estéticos; y por ser una realidad abierta a sus semejantes, a la naturaleza y a la trascendencia, exige valores sociales, ecológicos, instrumentales y religiosos.

El logro de una educación integral ofrece a nuestro juicio, para educador y educando, una gran relación con el logro de la paz personal o «interior». Persuadidos de ello, creemos que todo docente implicado en la EpP requiere, como requisito para lograr sus objetivos, avanzar personal y satisfactoriamente por este camino pues, como asevera el adagio, es difícil dar aquello de lo que se carece.

Caminos hacia la Paz

Seguros de que no hay camino hacia la paz por ser ésta la senda misma, una de las rutas que puede y debe recorrer todo humano en su proceso de maduración integral como transeúnte del camino de la vida, es la de la paz.

Marchar por ella con garantía de alcanzar la meta, le exige dominar competencias ya referidas: superar estilos de vida superficiales; aprender a entrar en su interior para descubrirse como persona y ciudadano; crear una unidad integradora de la pluralidad de un mundo en movimiento como condición para, más allá de análisis empíricos e inmediatos de lo real, percibir la unidad existente entre todos los seres, como raíz de la paz; descubrir un conjunto que lleva de las partes al todo; y captar la armonía latente en la realidad del entorno.

Asimismo, todo viandante debe incluir además en su equipaje, para concluir con éxito este viaje, pertrechos tales como la aceptación de su propia historia, el buen uso del lenguaje y la tranquilidad de conciencia (Torralba, 2014)^{iv}. Por ello, creemos que el camino de la paz se relaciona con el modo de emplear el léxico, la manera de decir las cosas y la forma de reaccionar ante la crítica, llevando todo esto a considerar el lenguaje como pieza clave para edificar la paz por ser reflejo de los pensamientos.

Aceptar la propia vida en su conjunto, sin lamentos por un pasado irrecuperable y liberados del deseo de planificar el futuro, es la segunda exigencia para todo peregrino; y es ésta la razón por la cual, si no se aprende a asumir el ayer y a renunciar al control del mañana, resulta imposible caminar hacia con apertura a las sorpresas del camino. Sin embargo, recordar el pasado, con el riesgo que ello entraña, exige también reforzar la propia identidad al ser éste el punto de partida de una reconciliación con el propio origen. Ocultarlo, es un error; si bien, asumirlo, cuando es difícil, exige audacia.

En todo caso todo ello resulta complejo pues, vivir con lucidez el presente, supone no anticiparse al futuro ni aislarse en el pasado. Asimismo, estar en paz consigo mismo exige aceptar la propia edad y asumir lo que se fue y se dejó de ser. Y ello no siempre es fácil para seres habituados a dejar pasar ingenuamente parte de su existencia sin vivirla al hallarse ocupados en la búsqueda de nuevas experiencias con la certeza de que habrá ocasión de vivir la vida en un tiempo sin conflictos que materializará todos los sueños.

Junto a la lengua y la biografía, otro elemento que sostiene al viajero en su camino hacia la paz, es la armonía con la propia conciencia pues, mientras cada cual no viva en paz con ella - la llamada del deber kantiana-, y se deje guiar por sus impulsos, carecerá de quietud interior al tiempo que será incapaz de palabras o gestos conciliadores.

Como es sabido, la paz con la conciencia tiene que ver con haber hecho y dicho lo que toca en cada momento y con haberse ubicado en el término medio como realidades sólo apreciables desde la intimidad de cada vida. Por ello, tras toda trasgresión del sentido del deber,

desaparece la paz interior, siendo habitual intentar paliar tal carencia con la descarga de la propia responsabilidad en otros. Solo puede superarse tal dilema aceptando las propias limitaciones y el desequilibrio existente entre las aspiraciones y capacidades particulares y, descubriendo que, con frecuencia, el origen de las frustraciones humanas tiene que ver con el deseo de lo que en verdad no se puede ser y el olvido de lo que sí está a nuestro alcance.

Junto a tal bagaje, el individuo que transita por el camino de la paz, debe ser consciente además de la necesidad de atender algunas otras cuestiones. En primer lugar, intuir que, junto a la atención y cultivo de las actitudes reseñadas y para lograr su meta, debe conocer y dominar estrategias que le ayuden a sortear los obstáculos.

En segundo término, valorar que, junto al logro de un talante crítico, debe adquirir habilidades para discernir sobre estas cuestiones pues, sólo así, podrá desarrollar actitudes personales positivas generadoras de paz tales como la autoestima, una mentalidad abierta, el esfuerzo y el interés por mejorar sus carencias sin olvidar la verdad que encierra el aforismo que afirma: «Nada cambia hasta que tú mismo no cambies » (Bouché, 2003, p. 36). Por fin, habrá de considerar que la paz jamás se define como un valor adquirido sino como una tarea a desarrollar, de forma dinámica, en todas las dimensiones de la vida humana.

Una propuesta específica

Si la EpP tiene que ver la dimensión personal de la paz, al equilibrio individual y una formación integral orientada a la armonía interior del individuo, carecer de «sentido» siempre será una dificultad; en particular, para los docentes interesados en la Cultura y EpP. Por ello, corregir tal vacío supone un reto a afrontar desde contextos sociales marcados por el desencanto y actitudes de apatía e indolencia como formas de vida.

Somos víctimas de un sistema lastrado por hondas contradicciones donde son cada vez mas quienes piensan que tal medio excluye la utopía y la esperanza, por ser hoy escasas las realidades que pueden interesar al hombre o conmover sus entrañas, al tiempo que crece el número de quienes, seguros de la inutilidad de toda búsqueda e incapaces de soluciones drásticas, se cobijan en los márgenes del camino como supervivientes-espectadores de una tragedia, sin capacidad de reacción. También abundan quienes, intimidados al descubrir la muerte como final, y desbordados por duras situaciones vitales, claudican para someterse al aciago destino de un eterno retorno donde todo empieza para, de forma inexorable, acabar.

Ante tal panorama, «es preciso seguir afirmando que el carácter limitado de la vida no la priva de sentido [pues] lo importante es lo que se hace con ella. Porque la vida es una aventura

[...] que exige tomar decisiones [...] sin saber todo de antemano» (Toslada 2014, p. 46). De igual modo, resulta evidente que la vida es novedad y libertad y que, por ello, siempre vale la pena pelearla buscando respuestas.

Para lograr tal empeño, planteamos un proceso de descubrimiento que, como educación para la interioridad, creemos puede ayudar al hallazgo del sentido de la propia existencia como manantial de paz. Con tal fin, y asumidas algunas aportaciones previas (López, 2014 y Torralba, 2013), esbozaremos en primer lugar la base fenomenológica y teórica que sustenta nuestra propuesta para, a continuación, señalar sus fases de aplicación.

Tras un análisis de la realidad socio-antropológica, el primer dato a corroborar, como rasgo de nuestro presente, es la existencia de un pesimismo difuso y generalizado. El segundo, la pérdida por parte del hombre de tanta más conciencia de su interioridad cuanto más dependiente se hace de mecánicas cuyo acción le asegura una vida material aceptable, mientras su centro de gravedad se exterioriza, por ubicarse con gradualmente en realidades materiales de las que depende para existir. Y el tercero, el hecho de que, tras no verse ya la vida como un don gratuito, por reducirse a mera suma de sensaciones de hastío y rutina, aparezca como única salida del laberinto vital el desarrollo de un programa de diversiones y actividades de ocio destinadas a asegurar una existencia medianamente tolerable.

Ciertos síntomas del malestar y frustración padecidos por tantos, definidos por Frankl (2013) como «vacío existencial», nos resultan familiares. En primer lugar, el gran número de personas que viven sin referentes y adoptan modelos de vida discutibles; a continuación, la aceptación acrítica de realidades sociales y políticas corruptas; y, finalmente, la generalizada desconfianza, ante todo y todos, practicada por un sector significativo de la ciudadanía tras el colapso de los grandes referentes y relatos de la modernidad.

Frente a ello, hay un también muchas personas que anhelan algo nuevo e, incluso, han iniciado procesos de búsqueda que, por carecer de objetivos concretos y haberse proyectado mal, muchas veces han fracasado. Todo esto evidencia además que, la necesidad de sentido, pervive dentro de cada individuo, siendo muchos los que no aceptan vivir sin soluciones. Por ello, buscando responder a tal inquietud, y antes de detallar nuestra propuesta, consideramos necesario precisar ocho ideas que juzgamos relevantes:

- No existe un único sentido sino diferentes itinerarios para iniciarse en su búsqueda.
- El estudio de la naturaleza humana arroja luz sobre sus necesidades, posibilidades y tendencias naturales pero no muestra el sentido y significado último de su existencia.

- Como necesidad humana, consciente o inconsciente, el sentido no es un bien de mercado ni un objeto que pueda adquirirse en una transacción económica.

- No hay caminos directos hacia el sentido sino procesos que avivan su búsqueda interior con el desarrollo de técnicas educativas pues sólo se accede al sentido individualmente y a través de procesos mentales, emocionales y espirituales que no requieren de procedimientos matemáticos o experimentales.

- Aunque la filosofía tampoco aporta respuestas concluyentes en la búsqueda de sentido, si puede ofrecer ciertas metodologías.

- El educador deben evitar bloquear el proceso descubrimiento de sentido de su alumnado cuando ello sucede por falta de capacidad profesional o actitudes ideológicas.

- La adquisición del sentido no puede medirse sólo con instrumentos cuantitativos.

Planteadas tales ideas, y con la certeza de que no existen fórmulas mágicas para superar el vacío existencial, adoptamos un método que, concebido como un ejercicio mental apoyado en la inteligencia y la imaginación, define así Torralba (2013, p. 113): «El fin del método no es sentenciar cual es el sentido de la existencia; el fin es que cada cual se formule tal pregunta y halle, por sí mismo, formas de responder a la cuestión».

El programa se despliega en siete acciones orientadas a abrir líneas de acción para la búsqueda del sentido como fuente de paz que hace crecer, de modos diversos, al educador de Cultura de Paz. No obstante, al impedir el carácter de este trabajo su desarrollo detallado, sólo ofrecemos una descripción sucinta de las mismas siguiendo a dicho autor:

- *Tomar conciencia*: paso de la inconsciencia de existir a la percepción de ello, tras interrogarse por la finalidad de la existencia mediante la conciencia.

- *Conocerse*: tránsito de la ignorancia de sí a un mayor auto conocimiento mediante procesos siempre abiertos como parte de la aventura de ser persona.

- *Poseerse*: paso del conocimiento de sí a la posesión de sí, adquirida conciencia de los límites individuales y de la profundidad del propio ser como acción necesaria para distinguir los deseos de la realidad.

- *Determinarse*: acto de voluntad que lleva de la heteronomía a la autonomía.

- *Gobernarse*: acto de voluntad y razón que organiza la existencia para alcanzar un fin, logrado el autoconocimiento y la autodeterminación.

- *Donarse*: acción de dar el propio talento y ser al otro, y oportunidad de ofertar el propio yo al mundo como aporte a su mejora, a cambio de la cual, se recibe el sentido, como

valor intangible y recompensa emocional, mediante actos que identifican la plenitud con el acto de dar en lugar de recibir.

▪ *Realizarse*: conjunto de acciones que consuman, por decisión propia o siguiendo iniciativas ajenas, lo que cada cual es desarrollando su potencia activa y desplegando el conjunto las propias capacidades-posibilidades naturales cuyo logro colma la vida de sentido.

Practicar tales acciones revela a nuestro juicio hasta qué punto vivir es realizarse y como ello consiste, sobre todo, en recorrer un camino que, más allá de todo determinismo e interés personal inmediato, lleva a quien lo transita al logro de dos metas conexas: la mejora del mundo y de la sociedad, como ámbitos donde habitar; y el aumento de la calidad personal de vida con la adquisición del sentido del propio vivir pues, como indicó Marcel (1955, p. 145), si no se vive así «vivir corre el riesgo de no ser otra cosa que vegetar esperando».

Dado que el riesgo de vegetar siempre acecha, «el único modo de prevenirlo consiste en ver la vida como la gran ocasión para realizarse, para transformar la realidad y experimentar que uno es actor y no espectador (Torralba, 2013, p. 142). En coherencia con ello, y superado todo determinismo, creemos que el desarrollo de tales acciones, trasciende al individuo remitiéndole a algo o a alguien, más allá de sí. Y que ello convierte esta propuesta en una ayuda para orientar la existencia de los docentes, como experiencia de la que brota una paz interior que, como requisito, siempre será útil para apoyar el desarrollo de una EpP en un marco cuya necesidad, planteó la ONU antes del 2000.

En el artículo 1º de la Resolución 52/13 de 1997^v se recoge un plan de convivencia desde una idea de Cultura de paz como conjunto de valores, actitudes y estilos de vida que inspiran y reflejan temas estrella como el respeto a la vida y a los derechos humanos, el rechazo a toda violencia y el compromiso de prevenir los conflictos atacando sus causas con el diálogo, el compromiso de una plena participación en el proceso orientado a atender las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades.

Qué duda cabe de que la mejor vía para mejorar dicho plan es el logro por parte de todo agente de EpP, como fruto de una vida lograda, de un nivel de paz interior capaz de sostener acciones docentes y educativas. Por ello, y nunca insistiremos bastante, el descubrimiento del sentido y de la paz emanada del mismo, no resulta casual. Siempre es fruto del desarrollo de laboriosos procesos personales y socio-comunitarios.

Algunos elementos requeridos personalmente por tales procesos serían: frente a la sociedad del ruido y del hiperestímulo, la capacidad individual de silencio y reflexión; frente a la

desconfianza ante el futuro, la certeza de que toda persona aporta algo para mejorar el mundo; ante el cansancio que paraliza a los integrantes de la sociedad del bienestar y del no-esfuerzo, la certeza de que, tras el esfuerzo, siempre hay algo positivo; frente al desaliento ante una vida desmotivada y aburrida, descubrir que toda persona está hecha para ser amada y para amar como la «gran experiencia» de su vida; y, ante la tentación de huir y evadirse, caer en la cuenta de que siempre somos alguien que importa (Torralba, 2013).

Entre los procesos socio-comunitarios necesarios, destacan además estos: contextos generadores de paz en ámbito familiar, académico y docente; aprendizaje del dialogo como arma educativa y de maduración; presencia de maestros y no de meros «trabajadores de la enseñanza»; relación personal cercana y afable entre docentes y discentes; cultivo de un ambiente de confianza; recuperación de la educación para el tiempo de ocio como espacio para el desarrollo de los integrantes de sociedades del bienestar donde el concepto de «tiempo libre» es sinónimo de «tiempo de compras y consumo». Y para concluir, unas palabras que, tomadas literalmente de su autor, perfilan la idea medular de esta propuesta como sugerencia metodológica para la EpP: «Solamente el ser humano tiene interioridad y sólo él se interroga por el sentido de su existencia. El sentido hay que descifrarlo. Germina en cada hora y espera a cada persona. La vida es una ocasión que en cada ser humano adquiere una forma determinada. Esta oportunidad es un campo de posibilidades....» (Torralba, 2013: 146)

Referencias

- Bouché, H. (2003). *Educar en un nuevo espacio humano*. Madrid: Dykinson.
- Buhaug, H., Levy, J. S., Urdal, H. (2014). 50 years of peace research. *Journal of Peace Research*, 51, 139-144.
- Coca, C., Garcia, E., Martin, V. & Ramirez, C. (Coords.) (2015). *Estudios en cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos*. Madrid: Síntesis.
- Frankl, V. (2013). *El hombre en busca de sentido*. Herder: Madrid.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means*. London: Sage.
- García, L. (1989). *La educación*. Madrid: Paraninfo
- Gervilla, E. (1991): Persona. En AAVV, *Filosofía de la Educación hoy* (pp.451-453). Madrid: Dykinson.
- Gervilla, E. & Saura, G. (2014). Dimensiones de la persona y educación integral. En P. Casares & A. Soriano (Coords.), *Teoría de la Educación*. (pp.57-76). Madrid: Pirámide.
- González-Carvajal, L. (2015). *El camino hacia una vida lograda*. Madrid: PPC

- Guetta, S. (2013). *La voce della pace viene dal mare*. Roma: Aracne.
- Harris, J & Morrison, M. (2003). *Peace Education*. USA: Mc Farland
- Hierro, J. & Pescador, S. (2010). Sentido. En M. A. Quintanilla (Dir.) *Diccionario de Fª contemporánea* (452-453). Oviedo: KRK Ediciones.
- Jiménez, F. J. (2014). Necesidad de la educación en los seres humanos. En P. Casares & A. Soriano (Coords.). *Teoría de la Educación*. (pp.37-56). Madrid: Pirámide.
- López, L. (2014). *Maestros del corazón*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Marín, R. (1989). Orientación personal y valores. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 5, 147-162.
- Marín, R., Bouché, H. & Oñate, R. (2008). *Educación para la Paz*. Madrid: UNED.
- Mayor, F. (1994). *La nueva página*. Madrid: Unesco.
- (2003). Educación para la paz. *Educación XX1*, 6,17-23.
- Mesa, M. (2010) (coord.). *Balance de una década de paz y conflictos: tensiones y retos en el sistema internacional. Anuario 2010-11*. Barcelona: Icaria.
- Muñoz, F. (2004): Paz imperfecta. En M. López (Dir.), *Enciclopedia de Paz y conflictos L-Z* (pp.898-900). Granada: Instituto de la Paz y los conflictos.
- Palma, A. (2014). *Educación para la Paz*. Granada: Avicam-Unesco.
- Sanmartín, J. (1998). *Violencia, televisión y cine*. Barcelona: Ariel.
- Torralba, F. (2013): *¿Por qué Pierre Anthon debería bajar del ciruelo?* Madrid: Khaf.
- Toslada, D. (2014). La vida como proyecto. *Vida Nueva*, 2910, 46.

ⁱ Ver UNESCO. *U. Unitwin/Unesco chairs program* [Disponible en <http://en.unesco.org/unitwin-unesco-chairs-programme>, consultado el 21/09/2016] y J Galtung, (1996), F. Mayor (2003); J. Harris (2003); R. Marín, H. Bouché y R. Oñate (2008); M. Mesa (2010); S. Guetta, (2013); H. Buhaug, J. Levy y H. Urdal (2014).

ⁱⁱ Como indica Muñoz: «Si la Paz son [...] aquellas situaciones en las que se satisfacen las necesidades de los humanos, se [plantea] un problema [...] en la medida en que tales situaciones no terminásemos de hallarlas [...]. Ya que, al ampliar la comprensión de la violencia es difícil que haya ausencia completa de sus manifestaciones [...] y menos aún que prevalezca [...] la justicia social [...]. [Así...], dado el espacio perceptivo y «teórico» que ocupa la violencia, podríamos tener algunas dificultades para percibir [...] y encontrar la paz» (2004: 898)

ⁱⁱⁱ *Naturaleza, historia, Dios*. Madrid: Editora Nacional, 1944.

^{iv} Utilizar bien la lengua será edificar la paz pues, según este autor: «La manera de hablar, la expresión gestual o el modo de contestar a los argumentos del otro [...] cuentan [...]. [Pues] tanto en el ámbito del hogar como en los medios de comunicación [...] es frecuente que las palabras

se utilicen como arma arrojada [...] Al hacerlo, se destruye el diálogo y la conversación se transforma en un campo de batalla» (2014:33).

^v Resoluciones 52/15, 20.11.1997 y 1997/47 del Consejo Económico y Social de 22.07.1997, que declaran el 2000 Año Internacional de Cultura de la paz y Resolución 52/13, 20.11.1997 sobre la Cultura de la paz. [Disponible en <http://en.unesco.org/unitwin-unesco-chairs-programme>, consultado el 21/09/2016]

EDUCATION FOR PEACE: SUGGESTIONS AND PROPOSALS

Abstract

The acknowledgement of Education for Peace as an educational requirement led to its curricular inclusion as a task to be developed in interior and social level. Deepening in the first one with the certainty that the finding of peace, and its social projection, is tied to the overcoming of conflict, grasped the life meaning and developed certain cultivation processes of his interiority by the individual. A vision is proposed which connects EfP with the peace personal dimension and each person's balance with his own self, all through an educational program that guarantees interior harmony and the understanding of why the lack of "meaning" is one of the main causes for the lack of peace that affects so many people.

Keywords: Peace; Education for Peace; Meaning; Interiority.