

Coordenação
Adelinda Candeias

DESENVOLVIMENTO AO LONGO DA VIDA

APRENDIZAGEM,
BEM-ESTAR E INCLUSÃO



UNIVERSIDADE
DE ÉVORA

Título: Desenvolvimento ao Longo da Vida: Aprendizagem, Bem-estar e Inclusão

Edição: Universidade de Évora (Departamento de Psicologia – Escola de Ciências Sociais)

Composição e Design Gráfico: Manuel Carona

ISBN: 978-989-8550-83-5

Este livro representa os pontos de vista dos diferentes autores.

É expressamente proibida a reprodução parcial ou integral desta obra por qualquer processo, incluindo fotocópia e a transmissão em formato digital. Excetua-se a reprodução de pequenos excertos devidamente autorizados.

DESENVOLVIMENTO AO LONGO DA VIDA APRENDIZAGEM, BEM-ESTAR E INCLUSÃO

Coordenação

Adelinda Candeias



UNIVERSIDADE
DE ÉVORA

Índice

LISTA DE AUTORES.....IV

NOTA INTRODUTÓRIA.....VI

Secção I – Aprendizagem ao Longo da vida

1. COGNITION AND INCLUSION THEORETICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE COMPETENCES IN ADULTS.....2

Adelinda Araújo Candeias
Nuno Costa
Luísa Grácio
Maria João Carapeto
Cristina Guerra
Heldemerina Pires

2. EUROPEAN OBSERVATORY ON LIFELONG LEARNING (EOLL).....26

Célio Gonçalo Marques
Etelberto Costa
Adelinda Araújo Candeias
António Manso
Paulo Santos

3. A AUTO PERCEÇÃO DA INTELIGÊNCIA DE SUCESSO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.....37

Ricardo Fortes da Costa

4. DESENVOLVIMENTO NA ADOLESCÊNCIA E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: NOTAS PARA UMA REFLEXÃO.....78

Maria João Carapeto

5. FLEXIBILIDADE COGNITIVA E DESEMPENHOS DE APRENDIZAGEM.....94

Cristina Guerra

6. A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: AS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO FAMILIAR.....110

Heldemerina Pires
Rita Martinho

Secção II – Vulnerabilidade(s) e Bem-estar

7. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, RESILIÊNCIA E BEM-ESTAR EM FUNÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO.....	122
Susana Fragoso Cristina Rosário Adelinda Araújo Candeias	
8. BEM-ESTAR E VULNERABILIDADE AO STRESSE EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR.....	148
Adelinda Araújo Candeias Ana Rita Alves Catarina Assis Catarina Fernandes Cátia Dias Rita Pereira	
9. SUSTENTABILIDADE MORAL E SUAS IMPLICAÇÕES NOS PROFESSORES.....	163
António Portelada Adelinda Araújo Candeias Ana Lúcia João	
10. SATISFAÇÃO VERSUS QUALIDADE DE VIDA NOS ENFERMEIROS A NÍVEL HOSPITALAR.....	177
Ana Lúcia João Catarina Pereira Alves Cristina Silva Fátima Diogo Nadine Duque Ferreira António Portelada	
11. ESTUDOS DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM CONTEXTOS PROFISSIONAIS COM O IEVQ – METANÁLISE DOS TRABALHOS DE ADAPTAÇÃO À POPULAÇÃO PORTUGUESA.....	190
Adelinda Araújo Candeias Marina Canhoto	
12. ESTUDO DE VALIDAÇÃO DA ESCALA LIPT-60 PARA PROFESSORES PORTUGUESES.....	204
Adelinda Araújo Candeias Adriana Bugalho António Portelada Joana Raimundo	

Secção III – Inclusão ao longo da vida

13. DA INCAPACIDADE À INCLUSÃO – O PERCURSO CONCRETUAL À LUZ DA LEGISLAÇÃO EDUCATIVA PORTUGUESA.....	226
Maria José Saragoça Adelinda Araújo Candeias	
14. ATIVIDADES INCLUSIVAS NO LABORATÓRIO HERCULES.....	243
Teresa Ferreira Margarida Nunes	
15. FORMAR PARA INCLUIR – REFERENCIAL DE REABILITAÇÃO PROFISSIONAL APPACDM – ÉVORA.....	260
Ana Sofia Guerra Nuno Costa Adelinda Araújo Candeias	
16. PROGRAMA DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA PARA ESTUDANTES SENIORES: BEM-ESTAR PSICOLÓGICO E SATISFAÇÃO COM A VIDA.....	271
Elvira Ribeiro Teresa Medeiros	
17. SER IDOSO E SER CIDADÃO EM ESTRUTURAS RESIDENCIAIS: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO SOCIAL?.....	294
Luísa Grácio Adriana Bugalho	
18. IMPACTO DA CRIATIVIDADE NO DECLÍNIO COGNITIVO: ESTUDO EM MULHERES PORTUGUESAS.....	317
Adelinda Araújo Candeias Alexandra Medina-Pereira Ana Teresa Vasques Catarina Arvanas Miguel Acácio Raquel Jardim Sofia Graça	

LISTA DE AUTORES

Autores	Instituição
Adelinda Araújo Candeias	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia, Portugal
Adriana Bugalho	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia, Portugal
Alexandra Medina-Pereira	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia, Portugal
Ana Lúcia João	ACES Lezíria, Portugal
Ana Rita Alves	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia, Portugal
Ana Sofia Guerra	APPACDM, Évora, Portugal
Ana Teresa Vasques	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia, Portugal
António Manso	Instituto Politécnico de Tomar, Portugal
António Portelada	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia, Portugal
Catarina Arvanas	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia, Portugal
Catarina Assis	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia, Portugal
Catarina Fernandes	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia, Portugal
Catarina Pereira Alves	Hospital Distrital de Santarém, Portugal
Cátia Dias	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia, Portugal
Célio Gonçalo Marques	Instituto Politécnico de Tomar, Centro de Administração e Políticas Públicas, Universidade de Lisboa, Laboratório de Tecnologia Educativa, Universidade de Coimbra, Portugal
Cristina Guerra	Instituto Politécnico de Portalegre, Portalegre, Portugal
Cristina Rosário	Agrupamento de Escolas nº 4, Évora, Portugal
Cristina Silva	Hospital Distrital de Santarém, Portugal
Elvira Ribeiro	Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal
Etelberto Costa	Associação Portuguesa de Gestão das Pessoas, Portugal, Electronic Platform for Adult Education in Europe, European Commission
Fátima Diogo	Hospital Distrital de Santarém, Portugal
Heldemerina Pires	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia, Portugal
Joana Raimundo	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia, Portugal
Luísa Grácio	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia, Portugal
Margarida Nunes	Universidade de Évora, Laboratório Hercules, Portugal
Maria João Carapeto	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia, Portugal
Maria José Saragoça	Direção-Geral da Educação, Direção de Serviços de Educação Especial e Apoios Socioeducativos, Lisboa, Portugal
Marina Canhoto	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia, Portugal
Miguel Acácio	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia, Portugal
Nadine Duque Ferreira	Hospital Distrital de Santarém
Nuno Costa	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de

	Psicologia, Portugal
Paulo Santos	Instituto Politécnico de Tomar, Portugal
Raquel Jardim	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia, Portugal
Ricardo Fortes da Costa	Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal
Rita Martinho	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia, Portugal
Rita Pereira	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia, Portugal
Sofia Graça	Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia, Portugal
Susana Fragoso	Agrupamento de Escolas nº 4, Évora, Portugal
Teresa Ferreira	Universidade de Évora, ECT, Laboratório Hercules, Portugal
Teresa Medeiros	Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal

NOTA INTRODUTÓRIA

A globalização colocou um novo enfoque no conhecimento como gerador de inovação, o recurso fundamental para o sucesso económico dos países, das regiões, das empresas e das próprias pessoas na sociedade da tecnologia da informação e da comunicação que caracteriza a atualidade. Neste cenário, a necessidade de preparar as pessoas para fazer face à mudança e serem elas próprias agentes de mudança é crucial para o sucesso pessoal, económico, social e cultural. Esta necessidade foi transformada num dos objetivos da União Europeia, como ficou expresso no Conselho Europeu de Lisboa, em Março de 2000 (http://ec.europa.eu/employment_social/knowledge_society/): *“The fast development of the Information and Communication Technology (ICT) has brought about deep changes in our way of working and living, as the widespread diffusion of ICT is accompanied by organisational, commercial, social and legal innovations. Our society is now defined as the ‘Information Society’, a society in which low-cost information and ICT are in general use, or as the ‘Knowledge (-based) Society,’ to stress the fact that the most valuable asset is investment in intangible, human and social capital and that the key factors are knowledge and creativity. This new society presents great opportunities: it can mean new employment possibilities, more fulfilling jobs, new tools for education and training, easier access to public services, increased inclusion of disadvantaged people or regions.”* O que pode ser complementado com a “new skills agenda for Europe” (2016) e “Key European action supporting the 2030 Agenda & the Sustainable Development Goals”. Ações que se destacam pela ênfase colocada na igualdade de oportunidades, inclusão social e exercício pleno dos direitos e da capacitação de cada indivíduo, como skills transversais e competências chave para o século XXI. Estas competências incluem os skills tradicionais como comunicação na língua materna, línguas estrangeiras, skills digitais, literacia, skills básicos a matemática e ciência e skills transversais.

Este livro surge da confluência de contributos vindos de três projetos ENABLIN+ (Leonardo Da Vinci), Cognition & Inclusion (ERASMUS+) e LLL-HUB (Lifelong Learning Programm) e da I Conferência Europeia em Life Long Learning (realizada na Universidade de Évora) em torno de um tema central: Desenvolvimento humano ao longo da vida –

Aprendizagem, Bem-estar e Inclusão. Este livro resulta da confluência de três temáticas agregadoras, cada uma delas operacionalizada num conjunto de capítulos.

I. Aprendizagem(s) ao longo da vida

Nesta secção são apresentados seis capítulos que concebem a aprendizagem ao longo da vida em função das competências cognitivas fundamentais para a inclusão e a igualdade de oportunidades na sociedade do conhecimento (as competências transversais fundamentais abordados no capítulo primeiro, e a flexibilidade cognitiva desenvolvida no capítulo quinto), e das ferramentas digitais de apoio à organização da informação e de suporte à aprendizagem (como é o caso da proposta de um observatório europeu de aprendizagem ao longo da vida apresentada no capítulo segundo). Esta secção aborda também as competências pessoais e identitárias (a autopercepção da inteligência de sucesso, abordada no capítulo terceiro, e adolescência como uma etapa preparatória fundamental de aprendizagem ao longo da vida, referida no capítulo quarto), e do contexto familiar como plataforma de aprendizagem ao longo da vida e de inclusão social e digital (capítulo sexto).

II. Vulnerabilidade(s) e Bem-estar

A segunda secção é composta por seis capítulos que nos permitem vislumbrar alguns os reptos ao bem-estar e às vulnerabilidades que se colocam às pessoas na sociedade do conhecimento (capítulos sétimo e oitavo). As competências emocionais e a resiliência são fundamentais para realização e satisfação pessoal e profissional, qualidade de vida e bem-estar (capítulo décimo), mas também para fazerem face aos desafios formativos, ao nível do ensino básico, secundário e profissional, bem como no ensino superior; e profissionais e sua sustentabilidade moral ao longo da vida (capítulo nono e décimo segundo). Estes desafios têm obrigado ao desenvolvimento de novos instrumentos de avaliação de competências e de ameaças, como o assédio moral (capítulo décimo primeiro e décimo segundo).

II. Inclusão ao longo da vida

Na terceira secção são apresentadas respostas inclusivas para crianças, jovens, adultos e idosos. Depois de um capítulo inicial sobre as mudanças legislativas que enquadram um modelo universal de escola inclusiva (capítulo décimo terceiro), é apresentada uma atividade sociocultural de inclusão na universidade (capítulo décimo quarto), seguindo-se uma abordagem formativa holística e de longo prazo promotora de reabilitação, pessoal, cognitiva, emocional, social e profissional de adultos com diferentes formas de

incapacidade (capítulo décimo quinto). Os últimos três capítulos deste livro são dedicados à última etapa do desenvolvimento humano e aos desafios que colocam em termos de aprendizagem a partir de uma experiência inédita no nosso país, levada a cabo na Universidade dos Açores (capítulo décimo sexto), em termos inclusão social e direitos humanos e de cidadania (capítulo décimo sétimo) e finalmente, no último capítulo (décimo oitavo) é demonstrado como as atividades tradicionais que estimulam a proteção da reserva cognitiva, porque requerem atividades sociais, cognitiva e criativas constantes e continuas ao longo da vida, contribuem para um processo de envelhecimento mais lento, e a preservação cognitiva e a qualidade vida nas idades mais tardias.

Na qualidade de coordenadora deste livro, gostava de agradecer aos autores que responderam ao desafio de contribuir com os seus trabalhos para esta publicação, pela síntese conseguida, e pelas novidades incluídas, trata-se de um livro importante para estudantes, investigadores e profissionais da psicologia, das ciências da educação, das ciências da saúde, e de outras áreas afins. Na “sociedade do conhecimento” dos nossos dias, onde abunda a informação e se apela as destrezas cognitivas na sua seleção e manuseamento, a aprendizagem ao longo da vida o bem-estar e a inclusão ganham relevância na abordagem ao desenvolvimento ao longo da vida e incitam-nos a continuar este trabalho em projetos futuros.

A finalizar, uma palavra de agradecimento pelo apoio financeiro da FCT e três projetos ENABLIN+ (Leonardo Da Vinci), Cognition & Inclusion (ERASMUS+) e LLL-HUB (Lifelong Learning Programm) e da I Conferência Europeia em Life Long Learning (realizada na Universidade de Évora com os apoios do Departamento de Psicologia e da Escola de Ciências Sociais), e da Associação Portuguesa de Gestão de Pessoas (APG) e a Associação Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional) que tornou possível a concretização desta publicação.

Évora, 13 de Dezembro de 2019

Adelinda Araújo Candeias

Secção I – Aprendizagem ao Longo da vida

1. COGNITION AND INCLUSION THEORETICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE COMPETENCES IN ADULTS¹

Adelinda Araújo Candeias

Nuno Costa

Luísa Grácio

Maria João Carapeto

Cristina Guerra

Heldemerina Pires

1. Introduction

The 'new skills agenda for Europe' (2016) is in line with the 'Key European action supporting the 2030 Agenda & the Sustainable Development Goals'. This agenda refers to themes of equal opportunity, social inclusion, 'no one leaving behind', full exercise of rights and empowerment, as transversal skills and key competences to XXI century. These key competences include 'traditional' skills such as communication in one's mother tongue, foreign languages, digital skills, literacy, and basic skills in math and science, as well as transversal skills (TVS).

TVS are the building blocks for the development of the "hard" skills and competences required to succeed on the life and labor market, for citizens in general, but specially for adults with special needs, because they have difficulties relating with quality of life, training, employment, social participation and inclusion.

Professionals faces a new challenge, how to improve these competences in people in general but specially in people with special needs. According to cognitive psychology (e.g., Sternberg, 1999), the real nature of 'cognitive deficits' is the lack of these cognitive skills, which determine the quality of learning and thinking. Transversal skills are essential for our target-group, adults with Neurodevelopmental Disorder (APA, 2013), as it is the case of intellectual disability that starts during the developmental period, and adults with

¹ Work co-funded by ERASMUS+ Programme of the European Union - Project Cognition and Inclusion: C&I-2017-1-BE02-KA202-034722.

Neurocognitive Disorder (APA, 2013), for instance, a neurocognitive disorder that causes a loss in cognitive functions, as it happens after a traumatic brain injury.

As this learning and thinking is qualitatively different compared to the learning and thinking of 'non-learning disabled' persons, 'different' strategies/methods for teaching/support need to be used by teachers, trainers, social workers.

Only few methodologies addressing learning disabilities (LD) adults have been developed to teach them to learn, think, problem solve. Research (e.g. Sternberg, 1985; 1999) reveals however that these methods are effective, influence significantly the cognitive competence and adaptation skills of LD persons – and by doing so, influence successful participation, social inclusion and autonomy.

Psychologists, social workers, educators, caregivers.... do not know and/or do not believe that LD people can learn (Bilken & Burke, 2006). This refers to the belief system of the (social) environment: when is not believed that people can learn, think, adapt, no efforts will be done to teach them to learn, to think, to participate in society. This mindset, with believes about learning, intelligence, has a tremendous effect on the level of functioning of LD persons. Often learned helplessness is the result: being passive, not taking initiative, not knowing how to deal with changing environments or unforeseen situations, consequently active participation to society is limited/not successful and quality of life and inclusion is limited.

In this project – Cognition & Inclusion – we create a theoretical revision about the state of art about these main cognitive skills and a data base with tools of intervention that teach/train cognitive skills as: problem solving, self-regulation, flexibility, self-determination and creativity to LD persons to improve social participation, entrepreneurship, employability, quality of life and inclusion.

1.1. Problem solving

Solving problems is the cornerstone of a person's daily life and is a landmark of human adaptive efforts in the ecological, social contexts we live in (e.g., Piaget, 1958). Problem solving (PS) is part of an agentic life, that allow people to navigate and function in nowadays complex societies. Wehmeyer (1996; Wehmeyer, Shogren, Little, & Lopez, 2017), for instance, considered PS as required element or component, among others, to the emergence of self-determination during the time of development: self-determined people persistently regulate their problem solving to meet their own goals in life. On the

other hand, limited or inadequate PS was related to stress and psychological maladjustment, and PS was considered as important coping skills (e.g., D’Zurilla & Goldfried, 1971).

The case of PS in people with intellectual disabilities (ID) (American Psychiatric Association, 2013) deserves a particular attention. First, these cognitive abilities used to be considered out of their reach. Second, the movements about the rights of people with disabilities and the United Nations’ *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (2006), have been claiming the quality of life of these people, meaning social inclusion and participation also (Schalock & Verdugo, 2003). Third, people with ID are a greater risk of psychological suffering and psychiatric disorders (e.g., American Psychiatric Association, 2013). That raises the questions: What is PS? In the first place, what is a problem? Is PS relevant to persons with ID?

According to Nezu, Nezu and Riccelli (2007), “a ‘problem’ is defined as a life situation that requires an adaptive response to prevent negative consequences but for which an effective response is not readily available or apparent to the person experiencing the problem” (p. 43). It can also be defined as discrepancy between a present state and a desired state: “a problem arises when we have a goal – a state of affairs that we want to achieve – and it is not immediately apparent how the goal can be attained” (Holyoak, 1995, p. 269). So, problems are not unique to highly intellectual, academic tasks – or people; they are pervasive in everyone’s life, at least as pervasive as discomfort, need to change, ambitions, desires, or goals are.

And what is PS? PS cannot be understood as a single cognitive ability. It has been defined as a cycle or a series of steps (Davidson, & Sternberg, 2003; D’Zurilla & Goldfried, 1971). Regardless the importance of basic cognitive processes (such as attention or working memory), more complex and higher level, executive cognitive processes have been considered to have a central role in PS – in particular, planning, monitoring and the evaluation of the PS process itself (e.g., Das, Naglieri, & Kirby, 1994; Sternberg, 1985). Sternberg, for instance, proposed the relevance of higher executive processes (metacomponents) such as: the awareness that a problem exists, definition of the nature of the problem, allocation of mental and physical resources to solve the problem, decision about how to represent the information about the problem, combining these steps in a strategy that could be implemented to solve the problem, monitoring the

ongoing problem solving process, and evaluate the solution found as the process completed.

Based on D’Zurilla and Goldfried (1971) proposal, Nezu et al. (2015) conceived PS as a series of specific, interacting skills not only cognitive but cognitive-emotional, especially.

They propose three process components:

- a) orientation to the problem (e.g., the way the individual is aware of and understands his/her emotional reactions to problems and evaluates his/her ability to solve them);
- b) behavioral response style (e.g., person’s preferential ways of reaction to problems);
- c) rational problem-solving skills, such as how well can a person define the problem, conceive creative solutions, taking decisions involving cost-benefit analysis, implementing solutions, and monitoring the performance and the outcomes. These skills are defined as systematic tasks, involving goal oriented and rational planning.

There is individual differences concerning PS skills. Research suggest that adults with ID show rigid patterns of PS and use a limited variety of strategies (e.g., Wehmeyer, & Kelchner, 1994) and PS skills level is associated with independent living skills and challenging behavior (Manson, Dagnan & Evans, 2010).

The PS conceptualizations encouraged the designing of programs aimed at promoting these skills (e.g., D’Zurilla & Goldfried, 1971; OECD, 2015), including in persons with ID (Kramer, Roemer, Liljenquist, Shin, & Hart, 2014; Kramer, Ryan, Moore, & Schwartz, 2017; Nezu, Nezu, & Agran, 1991; Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug, & Martin, 2000).

In addition, several studies about the effects of tailored interventions to promote PS skills in persons with ID suggest improvements in PS skills (e.g., Agran, Blanchard, Wehmeyer, & Hughes, 2002; Nezu, et al., 1991) as well as in adaptive functioning and lower distress (e.g., Nezu, et al., 1991); they show also that participants achieve the goals they set or, at least, moved towards them (Agran et al., 2002; Kramer et al., 2014; Kramer et al., 2017; Wehmeyer, et al., 2000). Research on self-determination, from which PS is an important component (Wehmeyer, 1996), suggests that more self-determined students with ID achieved more positive adult outcomes, as they are more likely to have a job and to earn more (Wehmeyer, & Schwartz, 1997) and a better quality of life (Schalock & Verdugo, 2003; Wehmeyer, et al, 2017). In general, in these programs allowed persons with ID to learn PS skills, set personally relevant objectives and move in their direction, exhibit higher self-determination values and more adaptive perceptions of control.

In addition, new programs are incorporating multiple components, including efforts in the direction of generalization to daily life and function in community (e.g., Kramer et al., 2014), and new technologies (e.g., Kramer et al., 2017). Actually, people with intellectual disabilities use and can learn through electronic means (e.g., Larson, Juszczak, & Engel, 2016; Moreno, & Saldaña, 2005) and several electronic devices have been designed to help them in performing daily living activities (e.g., Tsui, & Yanco, 2010). Also, some programs prepare transition from school to work and community, and independent living. Nowadays, PS skills are considered especially important for individual's well-being and participation in our ever-changing societies, and their promotion is encouraged since school years (OECD, 2015). Nowadays, we notice an effort to build inclusive societies and to make happen the *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (United Nations, 2006). The quality of life of people with ID is a social goal for the most part of us. Problem solving skills can be taught and that can improve self-determination, social inclusion, and quality of life and general, as well as other relevant outcomes in adult life, as having a paid job, adaptive functioning in community, lower stress and higher psychological adjustment.

1.2. Self-Regulation of Learning

Self-regulation (SR) refers to the subject's competence to change himself and have control over its internal processes and external resources. It involves cognitive, metacognitive, affective, motivational, behavioral and contextual dimensions. It integrates specific skills such as problem solving, definition of goals and its monitoring, decision making, persistence, delayed gratification, emotional and stress management and looking for help (Murray & Rosanbalm, 2017). It implies and promotes transverse competences useful in different situations: learning, professional activities, personal and social life (Almeida, 2007; Boekaerts, 1996; Efklides, 2011; Panadero, 2017). SRL refers to the subjects' abilities, at any stage of his life cycle, to control his learning, planning, monitoring and evaluating his thoughts, feelings and actions. SRL is an active and constructive process through which subjects determine their goals and monitor, regulate and control their cognition, motivation and behavior in order to achieve those goals (Goetz, Nett & Hall, 2013; Zimmerman, 2008).

There are several SRL theoretical models. Barry Zimmerman, one of the most relevant researchers in this field, developed three different models in a social-cognitive

perspective: the Triadic Analysis of SRL, represents interactions of the three forms of SRL: environment, behavior and person (Zimmerman, 1989, cit. In Panadero, 2017); the Multi-level model, represents the four stages of acquisition of self-regulatory competencies (Zimmerman, 2000) and the Cyclical Model Phases of SRL (Zimmerman, 2000; Zimmerman & Campillo, 2003; Zimmerman & Moylan, 2009). The multi-level model of Zimmerman (2000; Schunk & Zimmerman, 1997) describes four acquisition and development levels of self-regulatory competences. These levels distinguish behaviors locating them on a continuum from extrinsic social regulation to intrinsic and self-motivated regulation. The first level is observational, and the self-regulatory competence is caused/induced through the observation of an efficient model. The second level is emulative (imitative) and now, in his practice, the subject uses the competences that he observed before but with social support and always following the same patterns and functioning of the model style. These two levels result from what is an essentially social regulation and in the two next levels will progressively transform into a more intrinsic self-regulation (Schunk & Zimmerman, 1997). The third level is self-controlled and now, the subject demonstrates abilities to use self-regulation strategies by himself, but still in structured conditions. Only on the fourth and last level, known as self-regulated, the individual is able to systematically adapt their regulatory strategies to different personal and contextual conditions keeping autonomously the necessary motivation through their perceptions of self-efficacy. The self-regulation competences continue to develop throughout the life cycle and can be strengthened with support, orientation and teaching provided by teachers, caregivers or mentors (Murray & Rosanbalm, 2017).

According to the Cyclical Model Phases of SRL, self-regulation involves three phases: a previous phase, a performance phase and a self-reflection phase. These phases influence each other, giving rise to a new cycle depending on the feedback achieved in each phase. The self-regulatory competences involved in each phase can and should be taught and trained. The previous phase refers to the stage prior to the execution of the learning task itself (Zimmerman, 2013). At this level, subjects should learn and be taught to perform an analysis before the task, defining strategies to action. Such strategies can be to organize the physical and psychological environment; set goals; elaborate the plan to achieve those goals, analyzing the internal and external resources; activate the interest and value of the task and self-motivated beliefs such as perception of self-efficacy and expectations of achievement. The performance phase involves the implementation of processes, such

as self-control and self-observation, necessary to achieve the goals set in the previous phase (Zimmerman, 2013). The process of self-control consists in learning to use specific techniques to direct attention, to use self-instructions, to manage time, to structure the environment, to search for help and to maintain motivation. The process of self-observation consists in learning to activate a self-monitoring related to the subjects' action, performance and outcomes. Self-registrations can be used in order to help the process of self-control. The self-reflection phase happens after learning has been carried out, serving to optimize it (Zimmerman, 2013). In this phase, the subject learns to self-evaluate his achievements (analyze and evaluate objectives defined and achieved), making suitable causal attributions of results, redefining strategies and self-reacting in an adaptive and not defensive way. These self-reflections, on their turn, will influence beliefs and the processes involved on the previous phase of the next learning exercise, completing, in that way, the self-regulatory cycle (Zimmerman, 2013). The experiential learning in this third phase serve as a base for the decision whether to change the strategies on next situations (Madeira, 2014). The aim is not only for the learning to be effective, but that the subject can generalize and transfer the acquired knowledge to other situations and contexts. Although self-regulation is an internal ability, its development and use depend on external factors such as, support environments and relationships (Murray & Rosanbalm, 2017). Interventions about self-regulation should be supported by an intentional focus on the teaching of specific self-regulatory competences (cognitive, emotional and behavioral) combined with a warm and relational context. It is also important to provide assistance to parents and other caregivers in a way that they can develop their own self-regulatory competences. To help the subjects acquire a variety of competences, caregivers and mentors should: a) teach self-regulatory competences through modeling and provide opportunities in which individuals can practice these competences; b) establish a responsible and warm relationship where subjects feel secure to learn and to make mistakes at the same time they explore progressively more complex challenges; c) structure the environment and reduce stress factors, limiting risk behaviors, providing positive discipline and the natural consequences of inadequate decisions and reducing emotional intensity on conflict situations (Murray & Rosanbalm, 2017). The support, training and modeling facilitate the development of comprehension competences, expression and modulation of thoughts and subjects' feelings and behaviors.

Self-regulated learning can be improved both on students with learning difficulties and intellectual disabilities and in students with typical development. The improvement of self-regulated behaviors is accompanied of academic improvement. (Hessels-Schlatter, Hessels, Godin & Spillmann-Rojas, 2017). Although academic grade seems to increase the likely employability of subjects with disability, it doesn't provide an equal stance relating to non-disabled people. Often, these individuals have to deal with low self-esteem and less confidence to successfully achieve their goals. The consequence of this situation is that disabled students worry about their entry into the labor market and about the development of their career (Enright, Conyers & Szymanski, 1996; Cameron, 2011; Gonçalves & Cardoso, 2010). Interventions on self-regulatory competences can help prepare people for employment and self-sufficiency, leading to success (Murray & Rosanbalm, 2017). Career development implies lifelong learning. Hence, learning to learn is a key competence for the development of the individual and its potential and educative, social and professional inclusion. The development of self-regulation brings benefits and advantages in three domains: on personal and daily life; on educative, instruction and professional training and on employment. Self-regulation is fundamental to daily achievements since it permits self-control over internal processes such as thoughts, emotions and motivations in order to achieve several daily tasks and life goals. Academically it leads to autonomy, responsibility and learning management by his own relating to the utilization of strategies, meta cognitive, motivational and behavioral processes (Rosário et al, 2005; Zimmerman & Cleary, 2009). The process of self-regulation involving cognitive, meta cognitive and motivational activities allows the subject to self-analyze and self-assess while simultaneously creating life and career goals and planning the steps necessary to achieve them.

1.3. Cognitive flexibility

Cognitive flexibility, as a high cognitive function, influences the way knowledge is received, represent, (re)structured and applied during response elaboration. This way, cognitive flexibility incorporates three dimensions (Guerra, 2013).

1. Attention flexibility integrating: (i) ample search capability, attentive to diverse elements but never to focalized; (ii) individual capability to accept ambiguity and new experiences; (iii) capacity to realize perceptive synthesis processes in alternative directions or organizing apparently diffuse data;

2. Representation flexibility including: (i) understanding the relationship between concepts, and the distinction between them; (ii) capacity to represent knowledge of different conceptual perspectives;
3. Response flexibility: response flexibility involves the capability of one individual to: (i) generate more than one strategy for problem-solving or decision-making and (ii) changing strategy when environmental demands justify it, and (iii) inhibit response.

Cognitive intervention can have different shapes: rehabilitation, training or stimulation have brought benefits to populations with cognitive deficit and dementia. The former focuses on relearning and recovery of lost functions, the two latter focus on a structured practice of exercises direct to maintenance or promotion of specific functions or, even, on application of methodologies aiming to improve global mental functioning (Buschert, Bokde & Hampel, 2010; Clare & Woods, 2004; Clare, Woods, Cook, Orrell & Spector, 2003; Martin, Clare, Altgassen, Cameron & Zehnder, 2011). This rehabilitation has been effective on improving cognitive functions, on daily life activities performance and improving individuals' QOL (De Vreesi, Neri, Fioravanti, Belloi & Zanetti, 2001; Ávila, 2003; Pontes, Hubner, 2008; Tucha, Tucha, Kaumann, König, Lange, Stasik, Engelschalk & Lange, 2011). In this regard, we view cognitive flexibility training as relevant for people with cognitive deficit and intellectual disability.

According to Lezak (2012), executive functions, where cognitive flexibility is located, enable the individual to have an independent, intentional, and interested behaviour. The same author identifies four key parts of executive functions: i) volition that is the ability to formulate goals, self-motivate and self-consciousness; ii) planning, that is to say, the ability to identify and organize strategies aiming to meet outlined goals; iii) self-control, meaning, the ability to initiate, maintain, change and stop sequences of complex behaviours in a productive way for responses, (iv) the ability for self-monitorization, being able to regulate their own behaviour by means of their results evaluation. In summary, executive functions allow people to be successful in their behaviours they intentionally and independently choose to have. This way, we believe that cognitive flexibility is important for adult life insertion of adults with cognitive deficit or intellectual disability

We believe it is equally important for an active life insertion in this population considering that the essential roles it plays on problem-solving- Among other basic processes, the one that seems to be more relevant for problem-solving is (Ordóñez-Morales, 2003; Siegler,

1998). Generally, mental representations are the material in which the cognitive processes act upon and, because of that, problem-solving solutions are based on representations. Problem-solving is a dynamic activity, resulting from the interaction of an individual and his/her problem. This interaction requires a constant adjustment between what the subject wants in each moment and what the concrete reality of the problem allows. This adjustment individual-problem's demands implies that the first one updates and modifies, during the process of resolution, the mental representation of the problem. This way, one shared feature of all the essential processes on problem-solving is change, from which one infers the need for cognitive flexibility is transversal to process involved on problem-solving.

Just the same, attention flexibility seems to be crucial in the problem-solving process. LaBerge (2004) highlights some main features of attention flexibility: (i) selection of one intentional action instead of choosing a stronger one or automatically selected one. Choosing the desired action supposes the application of an internal attentional signal, resulting in the execution of a less salient action instead of a more prominent one; (ii) preparation of a future action. Preparation is associated to an internal attentional signal and to an increased speed when necessary to shift the task. Memory is particularly important in situations when it is necessary to retake one task that was interrupted, just as when it is necessary to recall a prior stimulus, from which it is impossible to infer based on current status of the context; and (iv) bigger automatization of task execution, through attentional effort. One task that initially needs focalized attention, will progressively need a more intermittent attention until it is possible to be realized in a automatic way.

Response flexibility is equally essential to problem-solving. Effectively, subjects need to respond in a flexible way and to adapt voluntarily their behaviours to changes happening in the context. This way, a flexible behaviour implies the capacity to change representations (representation flexibility) according to information collected from the context (attention flexibility), but it is equally important to maintain a representation intact, when changes are almost irrelevant. Response flexibility offers means so that in variable and new circumstances, the subject would be capable of choosing adequate responses to new features of a problem, modify a behaviour, adapting it to the context and to find new strategies to achieve goals (Adolph, 2005; Adolph & Berger, 2006; Adolph, Joh, Franchak, Ishak & Gill-Alvarez, 2008).

1.4. Self-Directedness

To comply with the framework set by UNESCO's "Assessment of Transversal competencies" (Care & Luo, 2016), transversal skills are critical knowledge, skills, values, and attitudes for a successful integration in the 21st century. Transversal skills have essential for our target-group, adults with Learning Disabilities (APA, 2013). Based on the transversal skills acquisition these adults would be able to be competitive on the labour market. Among other key areas, one of the focused dimensions is intrapersonal skills, which as a transversal skill might be understood as perseverance, self-direction, planning, self-discipline, adaptability, and initiative (Great Schools Partnership, 2016).

The relevance of this theme is reinforced by the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, in which the countries that ratified the convention have now the duty to promote, protect and ensure that all people with disability are able to enjoy their human rights and fundamental freedoms. That is why there is a sense of urgency to empower individual autonomy, freedom to make one's own choices, Independence, participation and inclusion in society, equal opportunities, among others.

One of the holistic frameworks to work on initiative and self-direction issues was Cloninger's psychobiologic model of personality (Cloninger, Svrakic, & Przybeck, 1993). Cloninger et al., (1997), stated that personality is comprised of temperament and character traits. Temperament refers to differences between individuals in their automatic responses to emotional stimuli. Character refers to differences between voluntary values and goals of each individual, based on the individual's personal experience of relationships the environment. In sum, Cloninger et al. (1993), claimed that different personalities would explain the differences in the way adaptive systems involved in the reception, processing and storing of experiences differ from person to person. On Cloninger's et al. model (1993), there are 4 dimensions on temperament: *Harm Avoidance* (ie., worries, fear, fatigability, shyness, doubtful and pessimism) *Novelty Seeking* (ie., the tendency to respond and seek new stimuli, impulsive decision-making), *Reward Dependence* (ie., tendency to respond to signs of reward and social approval) e *Persistence* (ie., the propensity to persevere in behaviours despite frustration and fatigue). The dimensions related to character are *Self-Directedness*, *Cooperativeness* (ie., the individual's acceptance of other people, supports and respects for the needs of others) and *Self-Transcendence* (ie., the individual looks to be part of the nature and universe). In general terms, *self-directedness* refers to self-determination or willpower, being

considered the capability one has to control, regulate or adapt behaviour regarding voluntarily chosen goals and values (Cloninger et al., 1993). People with high levels of self-directedness are mature, problem-solvers, resilient, self-confident, have good self-esteem, goal-oriented, well integrated, good autonomy, with an internal locus of control, responsible, reliable, control their own behaviour in accordance with their choices and goals, are able to admit their faults, live a meaningful and purposeful life, are resourceful and show initiative (Cloninger, 1994; Cloninger et al., 1993; Cloninger & Zohar, 2011). In contrast, low self-directedness suggests an internal organization with, immature, fragile, blame others for their problems, unreliable, ineffective, low self-esteem, insecure, reactive, dependent, resourceless, external locus of control, undisciplined (Cloninger, 1994; Cloninger et al., 1993; Cloninger et al., 1997). Self-directedness has a key role on people's wishes and hopes, influencing all facets of well-being and happiness. (Cloninger & Zohar, 2011).

The concept of self-directedness is, in Cloninger's et al. (1993) perspective, associated to an individual autonomous self-concept. And self-directedness might be understood as a concept somewhat similar to autonomy, internal locus of control, agency, self-efficacy, and self-determination (Cloninger, 2004). The principle of self-determination is relevant for people with disabilities, given that it is one of the main predictors of QOL (Wehmeyer & Shogren, 2017).

There are evidences that reinforce the notion of investment in supporting adults with intellectual or developmental disabilities, given that this support improves self-determination (Nota et al., 2007). A higher or lower level self-determination level has a correlation with the opportunity to make choices/decisions, self-advocate and set goals (Nota et al., 2007). Several studies show that IQ has some relevance, for instance, predicting where people with disabilities will live or work, however, IQ is not a predictor for self-determination (Nota et al., 2007). Another skill that is positively correlated with self-determination and QOL are social skills (ie., the ability to learn and with deal with daily life (Nota et al., 2007). Researchers studying self-determination in people with disabilities are currently recommending the promotion of social skills, decision-making/choice-making opportunities, problem-solving skills, goal-setting skills, considering that this improves self-determination and QOL (Wehmeyer & Shogren, 2017).

Finally, if the goal is to realize the UN Convention for the Rights of People with Disabilities it is essential that the existing difference between self-determination in people without and

with disabilities needs to be surpassed (Wehmeyer & Shogren, 2017). People with disabilities are living in a more controlling and dependency-creating context, resulting in less opportunities to express preferences and to make decisions, so their autonomy and self-regulation is less developed, consequently, having less self-determination (Wehmeyer & Shogren, 2017).

1.5. Creativity

Although there is no consensus regarding the concept of creativity, it is possible to define it as the ability to innovate and to respond to requests, challenges, or imposed or self-imposed goals, using intelligence, rational or emotional, or other resources from the mind, with the aim of obtaining a result, a varied signal effect on the decoders' sensitivity (the audience to which he presents the result), a certain degree of satisfaction or fulfilment is felt by the one who caused the effect and in those to whom he/she communicates it.

Creativity is coupled with innovation, changes, transformation into something, is linked to intelligence, one skill, ability, or performance, and to one effect more or less useful, but never indifferent. One could say that creativity is founded from a process, the creative process, that always starts from nothing to something, from the same to something different, from common to original, from a little to a lot, from limited to extensive, from what it is to what it should be.

Gardner defines creativity as "...one characterization allocated to products that initially are considered as novelty in one field of expertise but, ultimately, they are recognized as valid inside the appropriate community...." (Gardner, 1995, p.67). Creativity is a mental activity, a place in the mind of a few special people... (Csikszentmihalyi, 1997). On the other hand, Maslow also defines creativity as the tendency to self-realization, meaning that, it stems from the individual need of fulfilling everything one can be (Maslow, 1954).

It is also possible to understand creativity as the ability to think, act and produce on several domains of action and interaction with the context (intellectual, cultural, social, moral, axiological, aesthetical, etc.).

Even though a wide range of definitions exist, it is still difficult to find one theoretical and objective suited to what is creativity. Fátima Morais acknowledges that "the list with definitions is getting bigger every day. This big effort to delimitate and understand the

subject of study, there seems to be not match concerning the precision and integration needed to accomplish that goal” (Morais, 2001, p.34).

The difficulty to operationalize, as well as the ambiguity of the subject, forces us to look for a delimitation with meaningful representations of the subject, exploring the complementarity and consensus regarding the meaning of creativity, simultaneously exploring the issues revolving around it. Some theoretical models provide us proposals of approaches to creativity. Models such as Psychoanalysis (Freud); the Humanists (Maslow and Rogers); the Associationists (Mednick, Ochse e Baer); the Factorial Model (Guilford) and the Gestalt Model (Wertheimer) (Morais, 2001). Among other theoretical frameworks we are able to choose which one are more suited to the produced *corpus*.

Among the precursors of some models of analysis we can find agreement concerning the nature of creativity recognizing some features concerning innovation, imagination, creation and invention of new products, different from common ones, products that develop in a certain context in accordance with individual personality, his/her intelligence and motivation.

Sternberg & Lubart (1996) consider that different theories contribute to approach the study of creativity, the multidimensionality of the subject. While studying creativity one must admit several elements of analysis, either by the point of view from the context where the subject is inserted, or by the point of view of the production of the individual. For instance, Feldman lists some dimensions for development of creativity, while referring that “If we are to conceptualize creativity as involving several dimensions, it is useful to summarize what these dimensions include: 1. Cognitive processes; 2. Social/emotional processes; 3. Family aspects: growing up and current; 4. Education and preparation: formal and informal; 5. Characteristics of the domain and field; 6. Social/cultural contextual aspects; 7. Historical forces, events, trends.” (Feldman, 1999, p.171-172).

Csikszentmihalyi, acknowledges that creativity isn't produced inside the mind of some people without interaction between that person thoughts and a sociocultural context, that is why a system is needed: by the *setting* (a set of rules and procedures also nominated as culture); by *context* (formed by those individuals who give access to the setting) and by the individual person (when a person use symbols of a specific arts or science domains and transform them into a new idea) (Csikszentmihalyi, 1997).

The individual isn't born as a creative, he/she becomes creative, as stated by Csikszentmihalyi (1999). The creative process is a systemic phenomenon and not

individual, because it is developed in accordance with potentiality from the *setting* (extrinsic features) and not just based on the opportunities and *characteristics of people* (intrinsic features). The setting has a key role on triggering the creative process, as in the case of family, school, culture, and society.

Following this line of conceptualization of constraints and nature of the creative person, Rhodes (1961) proposed a four P's scheme comprised by: Person; Process; Products and Press (i.e. social context) (Morais, 2001). This theoretical model reinforces the idea, already developed by Csikszentmihalyi that an individual and his/her context interact in the process of vocational development of the creative person.

The *originality* of work is one of the most cited issues, even though this feature is a subject for discussion by several authors, such as Perkins (1988) and Martindale (1989), who question and appeal to the relativism of the concept. These authors "...don't hesitate while stating that nothing is original in the *pure sense*... we only can talk about originality as a translating criterion for a new combination of existing elements... when something is original, *who is it original for?* For the individual, for the culture to which he/she belongs or to the world at large?" (Morais, 2001, p.201).

Other characteristic prominently referred in the creative person is *talent*. Gardner defines talent as "... a sign of early biopsychosocial potential in any field, gaining the epithet of "gifted" (p.67). The *talent matrix* encompasses the biopsychosocial perspective, task specificity, intelligence, extraordinariness, creativity, experience, and geniality (Gardner, 1995).

Originality and talent, or what we commonly validate as such, doesn't exhaust the criteria based on which we define a person as creative, but the highlighted traits that might qualify them.

2. How to improve cognition and inclusion

Human nature has a lot of potential for growth, a great capacity to adapt, change and grow, and it matters a lot of what people (clients, professionals) believe it is possible to achieve (Dweck, 2006). A good self-esteem is central to development as when we fail and make mistakes, we don't feel threatened, because we already feel we are good enough.

2.1. The importance of a safe environment and challenging environment

Challenges should be viewed to promote resiliency and the emergence of new skills, instead of making clients, professionals, and organizations feel “dumb” or unintelligent (Yeager & Dweck, 2012). When people embrace challenges, there will be, inevitably, mistakes! But clients, professionals and organizations with a mindset directed towards growth, thrive on mistakes. What follows the mistake is an essential part of growth, and that is when reflection comes into place. In accordance with Dweck’s (2006) perspective, when clients see their peers being capable of doing things they aren’t, they might feel as if that gap is unbridgeable. But, when organizations, professionals and clients are growth-minded they give them tools to close that gap.

The way instructions are made is very important. Simply put, we must always look to help clients use better strategies (Yeager & Dweck, 2012). Instructions may involve constructive criticism helping clients do a better job (Dweck, 2006). Also, people need to try new strategies but continually seek for input when they are stuck, and that is exactly what happens in most presented approaches (Dweck, 2015). But, more importantly, the focus shouldn’t be in immediate outcome. The clients should learn to trust the process, focusing on strategies, effort and choices (Dweck, 2006).

2.2. We don’t want to look smart and avoid challenges!

clients’ self-esteem was maintained through avoiding activities/exercises/tasks/games that would make them take risks or make mistakes, and in turn only inviting clients to do activities where they were flawless, their mindset would be a fixed, and when facing a difficulty in real life, their self-esteem would be shattered, because “*mistakes need to be avoided*” (Dweck, 2006). While evaluating clients’ mindset it would be very important to assess the way they look toward challenges, if they enjoy seeking challenges, if they understand setbacks as part of learning and if they show resiliency while facing difficulties – all facets of a flexible and growth mindset (Dweck, 2011).

Human nature has a lot of potential for growth, a great capacity to adapt, change and grow, and it matter a lot what people (clients, professionals) believes it is possible to achieve (Dweck, 2006). As several partners stated a good self-esteem is central to

development as when we fail and make mistakes, we don't feel threatened, because we already feel we are good enough.

However, the hallmark of human nature is how much of a person's identity is not built in; rather, it is humans' great capacity to adapt, change, and grow. This nature versus nurture debate matters—not only to students of human nature—but to everyone. It matters whether people believe that their core qualities are fixed by nature (an entity theory, or fixed mindset) or whether they believe that their qualities can be developed (an incremental theory, or growth mindset). (Dweck, 2006)

2.3. Reflection is essential while dealing with setbacks

When people embrace challenges, there will be, inevitably, mistakes! But clients, professionals and organizations with a mindset directed towards growth, thrive on mistakes. What follows the mistake is an essential part of growth, and that is when reflection comes into place. When everyone is in the same page, everyone starts to understand that it is OK to make mistakes. In accordance with Dweck's (2006) perspective, when clients see their peers being capable of doing things they aren't, they might feel as if that gap is unbridgeable. But, when organizations, professionals and clients are growth-minded they give them tools to close that gap.

The way instructions are made is very important. Simply put, we must always look to help clients use better strategies (Yeager & Dweck, 2012) Instructions may involve constructive criticism helping clients do a better job (Dweck, 2006). Also, people need to try new strategies but continually seek for input when they are stuck, and that is exactly what happens in most presented approaches (Dweck, 2015). But, more importantly, the focus shouldn't be in immediate outcome. The clients should learn to trust the process, focusing on strategies, effort and choices (Dweck, 2006).

2.4. Success of others is my success

In order to further personal development and a growth mindset, clients cannot have a stagnant view of other people, forming rapid judgements of other people traits (Dweck, 2011). If they don't develop a growth mindset towards their peers, when facing an ambiguous social situation, they will quickly jump into the conclusion that other people did what they did with the purpose of being mean or that "*I'm just not a likeable person*" (Yeager & Dweck, 2012). When people learn about other people thoughts, feelings,

motives, needs, and beliefs, they will reflect about these situations as being more hopeful, they will become more resilient and they will perform more prosocial behaviors (e.g., such as trying to help another person) (Dweck, 2011; Yeager & Dweck, 2012). When clients understand that people's feelings and thoughts are changeable, they will understand that they can help through empathy and that while facing a confrontation or rejection from a peer, those are momentary feelings or thoughts (Yeager & Dweck, 2012)

2.5. The importance of caring and the importance of having growth mindset practices

Concerning Dweck (2006), a professional aiming to promote a healthy mindset for growth must create an atmosphere of trust and nurture, instead of lowering the standards. When there is an atmosphere of affection and deep personal commitment, clients feel that the professional is going to teach, and not going to judge. So, as promoters of growth, professionals must be authentic, but also disciplined.

Those professionals and organizations who dare to be authentic, must reflect about their own growth mindset. This means that mistakes or failures can be seen by professionals as enhancing or debilitating, and this belief (fixed/growth) is going to be reflected in their practices. When professionals face failure/mistake, their reaction to the clients' failure/mistake is more visible than their abstract beliefs about their potential for growth (Haimovitz & Dweck, 2016). When clients make mistakes in a task or activity, a professional with a fixed mindset might **feel** anxious and **react** that way. When professionals have a failure-is-debilitating mindset, they might start pitying their clients, doubt their abilities, comforting them for not having enough ability. But, when professionals have a learning-oriented mindset, they see failure as enhancing, and focus on how to learn from the experience and improve (less on setbacks and what they mean) (Haimovitz & Dweck, 2016).

Professionals need to have a strong dedication, a strong curiosity and strong feedback givers (Rattan et al., 2012). This feedback needs to be challenging, instead of comforting, because the former motivates people to aim higher, and the latter makes people expect less and decrease effort and motivation (Rattan et al., 2012). Well intentioned professionals might easily try to comfort their clients when they face setbacks, but that practice can backfire and be detrimental to clients' long-term development (Rattan et al., 2012).

2.6. Professionals and organizations need to want to keep learning

Dweck (2006) states “The great teachers believe in the growth of the intellect and talent, and they are fascinated with the process of learning.” This space where the professionals can think about their practices and beliefs is essential when working in the context of disability. It is incredibly difficult to continuously learn about we and others, to know what makes people tick, to propose challenging tasks addressing transversal skills, to adjust on-the-go depending on people’s dynamics, to promote a safe and modifying environment.

Especially important, when talking about continuously learning professionals, gamification and serious games are here to stay. So, when useful those approaches could be used. And they are made to promote a growth mindset as they have different level tasks, simulates social interactions, allows simultaneous reflection with a professional, but, even more important, they are used to *support the learning process* (as a complement) (Landers & Callan, 2011). Gamification has a very powerful effect on learners’ motivation and it takes advantage of several psychological mechanisms (Landers & Callan, 2011). Research shows that games empowering prosocial behaviors really have an influence on players’ prosocial behavior (Greitemeyer et al., 2010).

2.7. Appreciate don’t praise

In accordance with Dweck (2006), it is good to appreciate practice, study, persistence and good strategies. Professionals should stay away from praising intelligence or talent. Sometimes, clients are involved in activities just for the sake of their own experience, just the process itself. When praising goes wrong the clients might feel with lower expectations, less capable, less willing to try out new things and take risks (Rattan et al., 2012).

References

- Adolph, K. E (2005). Learning to learn in the development of action. In J. Lockman, J. Reiser, e C. A. Nelson (Eds.), *Action as an organizer of perception and cognition during learning and development: Minnesota Symposium on Child Development* (Vol. 33, pp. 91-122). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Adolph, K. E. Berger, S. E (2006). Motor development. In W. Damon, R. Lerner, D. Kuhn e R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (Vol II, 6th ed.) (pp. 161-213.) New York: Wiley.

- Adolph, K. E., Joh, A. S., Franchak, J. M., Ishak, S., e Gill-Alvarez, S. V. (2008). Flexibility in the development of action. In J. Bargh, P. Gollwitzer, E. Morsella (Eds.), *The psychology of action*, Vol. 2, (pp. 399-426). New York: Oxford University Press.
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*, 3.ª Edição, Braga: Psiquilibrios.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 15,2, 203-215.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: APA
- Ávila, R., Resultados da reabilitação neuropsicológica em paciente com doença de Alzheimer leve, *Revista de Psiquiatria Clínica*, n. 30, p. 139-146, 2003.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bilken, D., & Burke, J. (2006). Presuming Competence. *Equity & Excellence in Education*, 39 (2), 166–175.
- Boekaerts, M. (1996), Personality and the psychology of learning. *European Journal of Personality*, 10, 377–404.
- Buschert, V., Bokde, A. L. & Hampel, H. (2010). Cognitive intervention in Alzheimer disease. *Nature Reviews Neurology*, 6(9), 508-517.
- Candeias, A. (2003). *A(s) Inteligência(s) que os testes de QI não avaliam*. Évora: Edição NEPUE.
- Care, E. & Luo, R. (2016). *Assessment of Transversal Competencies: Policy and Practice in the Asia-Pacific Region*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- Clare, L. & Woods, R. (2004). Cognitive training and cognitive rehabilitation for people with early-stage Alzheimer's disease: A review. *Neuropsychological Rehabilitation*, 14 (4), 385-401.
- Clare, L., Woods, R., Cook, E., Orrell, M. & Spector, A. (2003). Cognitive rehabilitation and cognitive training for early-stage Alzheimer's disease and vascular dementia. *Chrocane Database Systematic Review*, 4.
- Cloninger, C. R. & Zohar, A. H. (2011). Personality and the perception of health and happiness. *Journal of Affective Disorders*, 128, 24-32. doi: 10.1016/j.jad.2010.06.012
- Cloninger, C. R. (1994). Temperament and Personality. *Current Opinion in Neurobiology*, 4, 266-273.
- Cloninger, C. R. (2004). *Feeling Good: The science of well-being*. Oxford: Oxford University Press.
- Cloninger, C. R., Svrakic, D. M., & Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. *Arch Gen Psychiatry*, 50, 975-990.
- Cloninger, C. R., Svrakic, N. M., & Svrakic, D. M. (1997). Role of personality self-organization in development of mental order or disorder. *Development and Psychopathology*, 9, 881-906.
- Collins, M. & Amabile, T. (1999). Motivation and Creativity. In R. Sternberg (ed.), *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press,
- Crawford, Cameron (2011). *The employment of people with intellectual disabilities in Canada: A statistical profile*. Toronto: Institute for Research and Development on Inclusion and Society. (IRIS).
- Csikzentmihalyi, M. (1997). *Creativity*. New York: Harper-Collins Publ.
- Das, J. P., Naglieri, J. A., & Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence*. Allyn & Bacon.

- Davidson, J. E., & Sternberg, R. J. (Eds.) (2003). *The psychology of problem solving*. Cambridge university Press.
- De Vreese, L., Neri, M., Fioravanti, M., Belloi, L., & Zanetti, O. (2001). Memory rehabilitation in Alzheimer's disease: a review of progress. *Int. Journal of geriatric Psychiatric*, v. 16 (794-809).
- Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Dweck, C. (2011). Mindsets and human nature promoting change in the middle east, the schoolyard, and racial divide, and willpower. *American Psychologist*, 67(8), 614-622. DOI: 10.1037/a0029783
- Dweck, C. (2015, September). Carol Dweck revisits the "Growth Mindset". *Education Week*, 35(5), 20-24.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46, 6-25.
- Enright, M. S., Conyers, L. M. and Szymanski, E. M. (1996), Career and Career-Related Educational Concerns of College Students with Disabilities. *Journal of Counseling & Development*, 75, 103–114. doi:10.1002/j.1556-6676.1996.tb02320.x
- Feldman, D. (1999). The Development of Creativity. In R. Sternberg (ed.). *Handbook of Creativity* (pp. 169-186). New York: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1995a). *Inteligências Múltiplas*, 1ª. Edição Espanhola. Barcelona: Ed.Paidós
- Goetz, T., Nett, U. E., & Hall, N. C. (2013). Self-regulated learning. In N. C. Hall, & T. Goetz (Eds.). *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers* (pp. 123-166). Bingley, UK: Emerald.
- Gonçalves, I. & Cardoso, P. (2010). Percepção de barreiras da carreira: estudo com estudantes universitários com incapacidade. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(3). 495-504.
- Great Schools Partnerships* (2016, august 25). *21st Century Skills [Blog Post]*. Retirado de <http://edglossary.org/21st-century-skills/>
- Greitemeyer, T., Osswald, S., & Brauer, M. (2010). Playing prosocial video game increases empathy and decreases shadenfreude. *Emotion*, 10(6), 796-802. DOI: 10.1037/a0020194
- Haimovitz, K. & Dweck, C. (2016). What predicts children fixed and growth intelligence mind-sets? Not their parents' views of intelligence but their parents' views of failure. *Psychological Science*, 1-11. DOI: 10.1177/0956797616639727
- Hessels-Schlatter, C., Hessels, M. G. P., Godin, H., & Spillmann, H. (2017). Fostering self-regulated learning: From clinical to whole class interventions. *Educational and Child Psychology*, 34(1), 110-125.
- Holyoak, K. J. (1995). Problem solving. In E. E. Smith & D. Osherson (Eds.), *An invitation to cognitive science: Thinking* (2nd ed., Vol. 3, pp. 267–296). Cambridge, MA: MIT Press.
- Kramer, J. M., Roemer, K., Liljenquist, K., Shin, J., & Hart, S. (2014). Formative evaluation of project team (teens making environment and activity modifications). *Intellectual and developmental disabilities*, 52(4), 258-272.
- Kramer, J. M., Ryan, C. T., Moore, R., & Schwartz, A. (2017). Feasibility of electronic peer mentoring for transition-age youth and young adults with intellectual and developmental disabilities: Project Teens making Environment and Activity Modifications. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1).

- LaBerge, D. (2004). Attention, awareness, and the triangular circuit. In B. J. Baars, W. P. Banks e J. B. Newman (Eds.), *Essential sources in the scientific study of consciousness* (pp. 291-318). Cambridge: MIT Press.
- Landers, R. & Callan, R. C. (2011). *Casual social games as serious games: The psychology of gamification in undergraduate education and employee training*. In M. Ma et al., (Eds.), *Serious Games and Edutainment Applications* (pp. 399-423).
- Larson, J. R., Juszczak, A., & Engel, K. (2016). Efficient vocational skills training for people with cognitive disabilities: an exploratory study comparing computer-assisted instruction to one-on-one tutoring. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(2), 185-196.
- Madeira, L.R.B. (2014). Estratégias de autorregulação da Aprendizagem no ensino instrumental. *Tese de Mestrado*. Universidade de Aveiro.
- Martin, M., Clare, L., Altgassen, A. M., Cameron, M. & Zehnder, F. (2011). Cognition-based interventions for healthy older people and people with mild cognitive impairment. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 1
- Maslow, A. (1954), *Motivation and personality*. New York:Harper.
- Morais, M.F. (2001). *Definição e Avaliação da Criatividade*. Braga: Universidade do Minho.
- Moreno, J., & Saldaña, D. (2005). Use of a computer-assisted program to improve metacognition in persons with severe intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 26(4), 341-357.
- Murray, D. W. & Rosanbalm, K. (2017). *Promoting Self-Regulation in Adolescents and Young Adults: A Practice Brief*. OPRE Report 2015-82. Washington, DC: Office of Planning, Research, and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Nezu, C. M., Nezu, A. M., & Arean, P. (1991). Assertiveness and problem-solving therapy for persons with mental retardation and dual diagnosis. *Research in Developmental Disabilities*, 12, 371-386.
- Nezu, C. M., Nezu, A. M., & Ricelli, S. (2015). Effective Problem Solving. In S. J. Lynn, W. T. O'Donohue, and S. O. Lilienfeld (Eds.), *Health, Happiness, and Well-Being*. Sage.
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(2), 850-865. doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x
- Ordóñez-Morales, O. (2003). Procesos psicológicos básicos. In S. Ochoa y O. Ordóñez Morales (Eds.), *Revisión del Estado del Arte del conocimiento en Psicología*. Cali: Publicado como documento de trabalho. Publicaciones de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-28. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422
- Piaget, J. (1947/2012). *A psicologia da inteligência*. Petrópolis, Brasil: Editora Vozes Limitada.
- Pontes, L. & Hubner, M. (2008). Reabilitação neuropsicológica sob a ótica da psicologia comportamental, *Revista de Psiquiatria Clínica*, 35, n. 1, (6-12), 297-312
- Rattan, A., Good, C. & Dweck, C. S. (2012). "Its ok – Not everyone can be good at math": Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48, 731-737. doi:10.1016/j.jesp.2011.12.012

- Romo, M. (1996). *Psicología de la Creatividad*. Santiago de Compostela: Monografías de Creatividad Aplicada (Colección Master).
- Rosário, P., Mourão, R., Soares, S., Araújo, J.F., Nuñez, J.C., Pienda, J.G., Solano, P., Grácio, L., Chaleta, E., Simões, F. & Guimarães, C. (2005). Promover as competências de estudo na universidade: Projecto Cartas do Gervásio ao seu Umbigo. *Psicologia e Educação*, 2(4), 57-69.
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2003). *Quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. In W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology* (Vol. 7, pp. 59-78). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Siegler, R.S. (1998). *Children's thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. CUP Archive.
- Sternberg, R. (1999). *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. & Lubart, T. (1999), "The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms" in Sternberg, R. *Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press pp. 3-15.
- Tsui, K. M., & Yanco, H. A. (2010). Prompting devices: a survey of memory aids for task sequencing. In *QoLT International Symposium: Intelligent Systems for Better Living*.
- Tucha, O., Tucha, L., Kaumann, G., König, S., Lange, K., Stasik, D., Streather, Z., Engelschalk, T. & Lange, K. (2011). Training of attention functions in children with attention deficit hyperactivity disorder, *Attention Deficit and Hiperactivity Disorder*, 3,(271-283).
- United Nations (2006) Convention on the rights of persons with disabilities. Available at: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> [Retrieved 13 June 2017].
- Wehmeyer, M. L. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities? In D. J. Sands & M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities* (pp. 15-34). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehmeyer, M. L., & Kelchner, K. (1994). Interpersonal cognitive problem-solving skills of individuals with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 265-278.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E., & Martin, J. E. (2000). Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children*, 66(4), 439-453.
- Wehmeyer, M. L. & Shogren, K. A. (2017). Applications of the self-determination construct to disability. In M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little & Shane J. Lopez (Eds.), *Development of Self-Determination through the life-course* (pp. 111-124). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional children*, 63(2), 245-255.
- Weisberg, R. (1999). Creativity and Knowledge: A Challenge to Theories. In R. Sternberg (Ed.) *Handbook of Creativity* (pp. 226-250). New York: Cambridge University Press,

- Yeager, D. S. & Dweck, C. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302-314. DOI: 10.1080/00461520.2012.722805
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts; P. Pintrich e M. Zeidner (eds.). *Handbook of Self-Regulation* (13-39). New York: Academic Press.
- Zimmerman, B. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. (2013). From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path. *Educational Psychologist* 48(3), 135-147. DOI 10.1080/00461520.2013.794676
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. In J. E. Davidson, & R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of problem solving* (pp. 233- 262). New York, NY: Cambridge University Press.
- Zimmerman, J.B. & Cleary, T.J. (2009). Motives to self-regulate learning. A Social cognitive account. In K.R Wentzel & D.B., Miele. (Eds.). *Handbook of motivation at school*, (pp. 247-264). New York, Routledge.
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A.R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). New York, NY: Routledge.

2. EUROPEAN OBSERVATORY ON LIFELONG LEARNING (EOLL)

Célio Gonçalo Marques

Etelberto Costa

Adelinda Araújo Candeias

António Manso

Paulo Santos

...Once you stop learning, you start dying.

Albert Einstein

1. Introduction

The need to identify projects, policies, legislation and best practice about lifelong learning in Europe led to the creation of the *European Observatory on Lifelong Learning* (EOLL).

This Observatory will be created within the framework of the national network PT Learning WorkGroup², a network consisting of Portuguese public and private entities engaged on lifelong learning, organisational innovation and the promotion of ICT literacy and enhancement of Portuguese qualifications (Rede Nacional PT Learning WorkGroup, 2018). The pilot and implementation phase will count on the collaboration of the network members and the support and integration of the LLL.HUB³ project. In the second phase European organisations also engaged in the issue will join the project.

The EOLL aims primarily at providing accurate and up-to-date information about lifelong learning in Europe:

- a) to contribute to raise awareness on EU education and training priorities, namely on lifelong learning;
- b) to facilitate the availability of sample of cases, studies, and dissertations on lifelong learning;

² <http://lwgportugal.org>

³ <http://www.lll-hub.eu>

c) to allow interchanges and knowledge sharing as well as cooperation among EU networks.

The project will involve the academy (e.g. Polytechnic Institute of Porto⁴, Polytechnic Institute of Tomar⁵, University of Évora⁶), associations (eg APG - Portuguese Association of People Management⁷, CECOIA - Professional Training Center for Trade and Others⁸, AFTEBI - Association for Technological and Vocational Training of Beira Interior⁹) and companies (e.g. Clouts¹⁰), as well as European bodies.

This observatory will be based on an information system backed up by stable web technologies that will enable users to upload and view information in several formats. Communication with the other information systems will also be promoted through news feeds and information sharing on the issue of lifelong learning.

2. The Importance of Lifelong Learning

In the old days, "people used to work all their lives in the same organisation performing the same task in pretty much the same way. The knowledge acquired during the learning phase lasted more than its average lifetime. Today the acquisition of knowledge takes place throughout life and people have to adapt to constant changes, particularly at professional level, acquiring new concepts and new skills" (Marques, 2011, p.28)

Lifelong learning has been a constant priority in the European Area (Marques, 2011), included in the Lisbon Declaration (Conselho da União Europeia, 2000) and reinforced in the Europe Strategy 2020 (European Commission, 2010). The Lifelong Learning Programme 2007- 2013 (European Council and European Parliament, 2006) (now replaced by the new Erasmus+ Programme) is an example thereof.

Created as part of the Lifelong Learning Programme, the LLL.HUB (Lifelong Learning Hub, Fig. 1) comprises 10 partners from 8 European countries including APG - Portuguese Association of People Management (Portugal), Chamber of Commerce and Industry of Cáceres (Spain), CVO Antwerpen (Belgium), EUCIS-LLL - European Civil Society Platform on Lifelong Learning (Belgium), FREREF - European Regions

⁴ <https://www.ipp.pt>

⁵ <http://www.ipt.pt>

⁶ <http://www.uevora.pt>

⁷ <http://www.apg.pt>

⁸ <https://www.cecoa.pt>

⁹ <https://www.aftebi.pt>

¹⁰ <http://www.cloutsdigital.com>

Foundation for Research in Education and Training (France), ITPIO - Institute for Training of Personnel in International Organisations (Bulgaria), Leido Academy (Netherlands), MARDIN PSSPM - Mardin Provincial Directorate of Social Studies and Projects (Turkey), RIE - Regional Inspectorate of Education (Bulgaria) and WUP Krakow (Poland).

The LLL-Hub project aims at fostering shared meaning about lifelong learning across Europe by encouraging cross-sectorial cooperation and dialogue about the European agenda at national and regional level (Lifelong Learning Hub, 2018) and will play a key role in the creation of the European Observatory on Lifelong Learning promoted by the National Network PT Learning WorkGroup (LWG@pt).

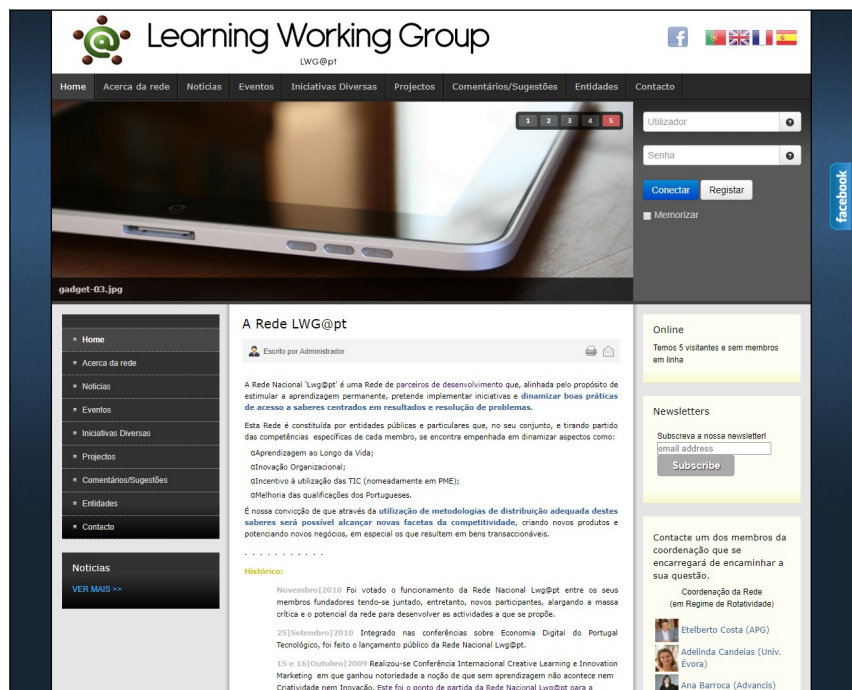
Figure 1. LLL-Hub project (<http://www.lll-hub.eu>)



Set up in November 2010, the National Network Lwg@pt (Fig. 2) was created to enable the cooperation between public and private organisations, so as to propose and encourage measures to promote lifelong learning (Rede Nacional PT Learning WorkGroup, 2018). This collaborative network comprises numerous public organisations (e.g. Agência Nacional PROALV – Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, AMA – Agência para a Modernização Administrativa, ANQUEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, Câmara Municipal de Lisboa, Centro de Informação Europeia Jacques Delors, FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, INA – Instituto

Nacional de Administração, Segurança Social), private organisations (Advancis Bussiness Services, AEP – Câmara do Comércio e Indústria, AIP – Associação Industrial Portuguesa, AFTEBI - Associação para a Formação Tecnológica e Profissional da Beira Interior, APG – Associação Portuguesa de Gestão de Pessoas, Ceca, Clouts, Dianova, EDP – Eletricidade de Portugal, Fórmula do Talento, INova Mais, I.Zone, Kerigma, Novabase, PT inovação, TecMinho, Unave) and academic institutions (e.g. Instituto de Formação Bancária, Instituto Superior Técnico, ISCTE-IUL – Instituto Universitário de Lisboa, Instituto Politécnico de Leiria, Instituto Politécnico de Tomar, Universidade Católica Portuguesa, Universidade Aberta, Universidade da Beira Interior, Universidade de Aveiro, Universidade de Coimbra, Universidade de Évora, Universidade do Porto).

Figure 2. National Network Lwg@pt (<http://lwgportugal.org>)



This network aims to: 1) Encourage practice-oriented communities with an interest in innovation, research and development to develop projects and teams bringing together academics, businessmen, knowledge agents, students and trainees; 2) Develop cooperation strategies between public, private and government bodies in order to establish common objectives on how lifelong learning should be structured and validated; 3) Follow European guidelines and initiatives such as New Skills for New Jobs, e-skills, e-inclusion, Future of Learning; 4) Propose and implement programmes for the recognition

of skills acquired as part of lifelong learning, considering that formal education does not accredit all the skills and qualifications of an individual (Rede Nacional PT Learning WorkGroup, 2018).

In this context, the need was identified for a tool that would provide detailed information about lifelong learning in Europe and enable the definition and establishment of effective policies in this area. This tool, designated European Observatory on Lifelong Learning (EOLL), is mainly designed to monitor lifelong learning projects in Europe providing accurate and updated information on this issue and facilitating the establishment of strategic partnerships.

The EOLL aims therefore to foster scientific and technical information on lifelong learning and its public dissemination with a view to contributing to a reasoned justification and evaluation of public policies.

The technical part of the project will be coordinated by the Polytechnic Institute of Tomar (IPT) and will involve academics in the area of information and communication technologies and computer engineering students in the final year of their degree. This coordination will be held in conjunction with several members of the Lwg@pt network such Polytechnic Institute of Porto and Évora University.

This project will also count on the support of various European organisations involved in lifelong learning such as the LLP – Lifelong Learning Platform (ex-Eucis LLL) and the EAEA – European Association for the Education of Adults.

Despite the existence of similar tools, the EOLL will be the first European observatory on lifelong learning involving the public and private sectors and academia.

However, it is the intention of the EOLL's leading team to learn from existing projects, particularly the EUCEN Observatory on Lifelong Learning, which is only targeted at the higher education sector (EUCEN, 2009).

3. Observatory Development

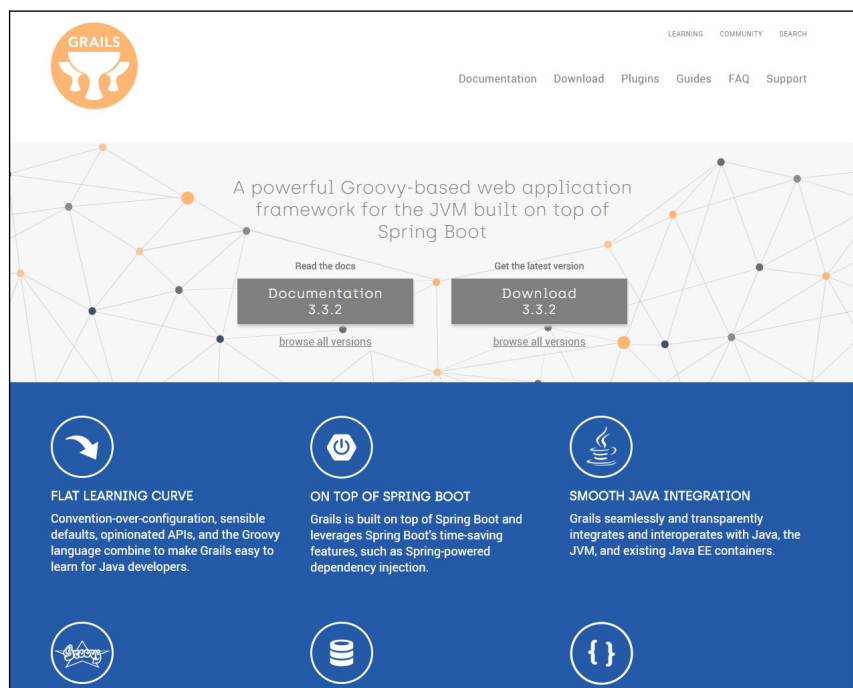
The development of the EOLL will follow an agile methodology that will allow a functional version of the observatory as soon as possible. Agile methodologies have been replacing the traditional cascade model since the nineties in projects conducted by small teams (Boehm, 2004; Larman & Basili, 2003).

Over the last few years, some frameworks based on agile methodologies have appeared on the market such as XEO (ITDS, 2018), OutSystems Platform (Outsystems, 2018) or Grails (Grails Project, 2018) which allow streamlined development processes by focusing on the specification of business rules and automation of many routines used to build the source code.

These frameworks enable the functional specification of the project and to get a first functional version with very little coding.

The EOLL will be developed with Grails (Fig. 3). This framework, now in version 3.0.11, appeared in 2008 on its first stable release. Grails follows the MVC (Model-Viewer-Controller) model, in which patterns of objects with features and behaviours are defined. Then using a technique known as scaffolding, Grails automatically generates the forms and controllers, which can be changed later. The scaffolding allows streamlined generation of CRUD (Create, Read, Update and Delete) forms and provides the flexibility to change to other behaviours, if there is such a need.

Figure 3. Grails Framework (<https://grails.org>)



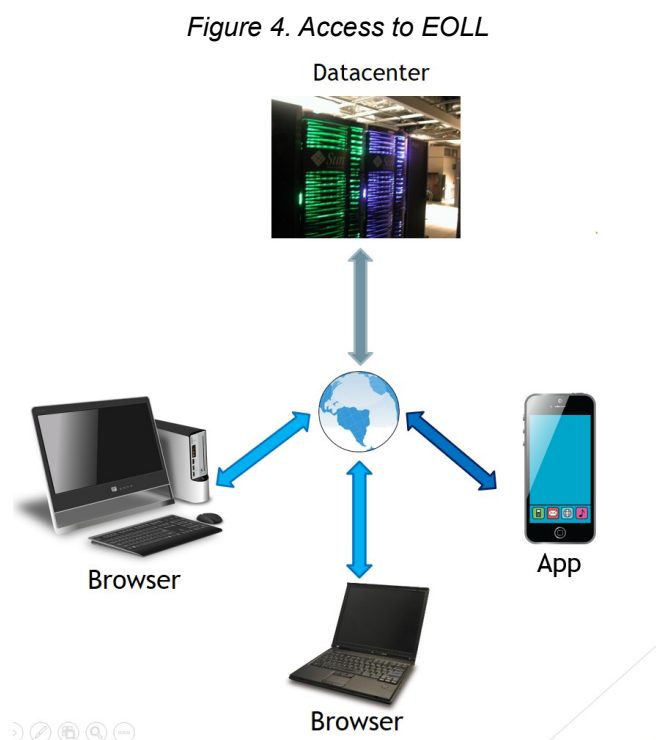
With this framework it doesn't take long to get a completely functional application, although still embryonic, allowing the team to add new features in the course of development.

The information to be inserted in the observatory will have three levels of access: Public information, which as the name indicates, will be visible to all who access the observatory, Private information, which is only visible to the owner of the project, and Protected information, which is visible to a certain group of members of the observatory.

The projects will have a given set of metadata to allow for fast search of associated documents.

The observatory consists of a Web application that will be housed in a data centre which in turn will allow access to the observatory. A browser will be sufficient to access the information and we will ensure compatibility with the most important browsers available in the market: Microsoft Internet Explorer, Google Chrome, Mozilla Firefox and Safari.

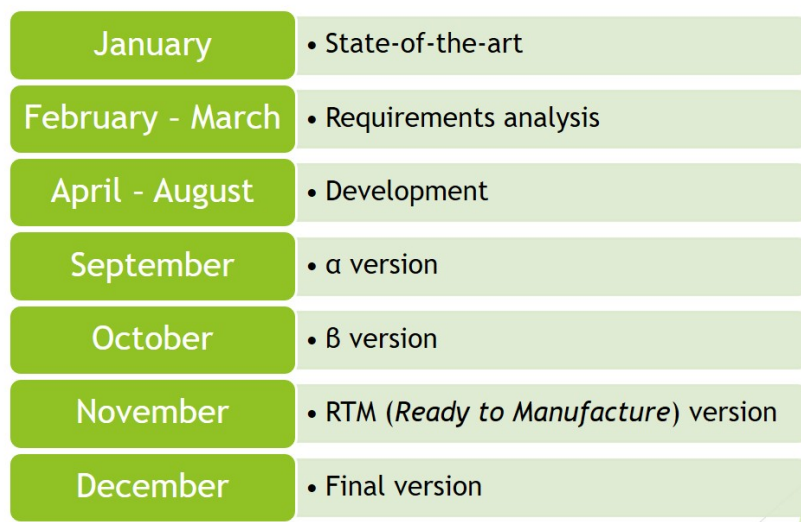
Access to the observatory via mobile devices will be a challenge, not because it is not possible to access through browsers on current mobile devices, but because many mobile devices do not have the necessary software installed to access the documents associated with the project. We are therefore considering developing a specific application to access the observatory via mobile devices (Fig. 4).



This project will be developed over 2018 (Fig. 5) and will run to the following schedule: Survey of the state-of-the-art (January); Survey of requirements (February to March);

Development (April to August) and release of the Alpha version (September); Tests on the Alpha version and release of the Beta version (October); Tests on the Beta version and release of the RTM version (November); Tests on the RTM version and release of the Final version (December).

Figure 5. EOLL development planning



Tests on several versions will be carried out using the Selenium (Selenium Project, 2018), a tool that automates testing of Web applications (Fig. 6). The goal is to create a battery of tests that cover all the functionalities to ensure software quality in each version released and minimise the impact of minor error correction on the application as a whole.

We expect that once the Beta version is released, the observatory will be able to be used massively throughout the network to assess application performance and to scale servers for a proper response when the application is put into production.

Figure 6. Selenium (<http://www.seleniumhq.org>)



4. Observatory Management and Evaluation

A key point for the success of this initiative is the management and validation of the information provided by the EOLL. If on the one hand we must promote the ease access to content, on the other hand we have an obligation to ensure its quality. We have chosen to develop an open structure where a number of trusted entities insert data on the platform.

Due to geographical dispersion of stakeholders and their cultural specificities, the observatory's content should be managed by reliable entities that are geographically and culturally similar. These trusted entities will be created with the system and will have the power to certify new entities promoting the growth of the network through hierarchical delegation of responsibilities.

Certified entities have the power to validate the content that is accessible and verify the suitability of participants in each project. Due to the hierarchical structure of certification, accessible content may be validated by various entities, favouring the growth of clusters in more active areas.

The leading team of EOLL appointed by National Network PT Learning WorkGroup is responsible for the top certification that allows the creation of new entities, for the hierarchical promotion of renowned entities and removal of entities that do not meet the quality and reliability requirements stipulated by the network. The tree structure facilitates the management of information producers and promotes the growth of the network.

The observatory's technical coordination will be carried out by experts from the Polytechnic Institute of Tomar.

With the release of EOLL we will launch the system testing phase. For usability tests some partners of the National Network PT Learning WorkGroup will be chosen to use the system with real information. These tests will be used to evaluate the system's usability, reliability and scalability. Through a satisfaction questionnaire we will assess the degree of user satisfaction. These questionnaires will also enable to collect information that will allow us to make improvements to meet the users' needs.

5. Conclusions

Considering the importance of lifelong education and training, well-evidenced in the European political agenda, the EOLL is meant to be a useful tool in sharing information and building public policies to increase success and competitiveness of organisations, employee satisfaction, and the promotion of equal opportunities.

The importance of matching quality criteria for showing cases and the promotion of interchangeable topics and findings that allow better actions on lifelong learning at European level is the basis of the EOLL creation.

Education, training and employment status are determining for social inclusion/exclusion with implications for income, personal achievement and full exercise of the rights of citizenship (Ramos, 2007). "Key competences in the shape of knowledge, skills and attitudes appropriate to each context are fundamental for each individual in a knowledge-based society. They provide added value for the labour market, social cohesion and active citizenship by offering flexibility and adaptability, satisfaction and motivation" (EUR-Lex, 2011).

The EOLL will not be a new platform for European projects but a tool that will have an criterion table action and will allow access and intercommunication by partners in several EU countries. The EOLL project is in the start-up phase and the work team has already

been established. Currently the team is analysing existing technologies and tools to choose the most appropriate, as well as best practices in the field.

We expect that EOLL will be completed and evaluated by the end of 2018 so as to be able to start receiving information and carrying out its function of monitoring lifelong learning projects.

References

- Rede Nacional PT Learning WorkGroup (2018). *A Rede LWG@pt*. Accessed February 06, 2018 at <http://lwgportugal.org>.
- Marques, C. G. (2011). *Desenvolvimento e Implementação de um Modelo de Blended-Learning com Objectos de Aprendizagem no Ensino Superior*. PhD Thesis. Braga: Minho University.
- Conselho da União Europeia (2000). *Conselho Europeu de Lisboa: Conclusões da Presidência*. Accessed May 1, 2006 at <http://tinyurl.com/ant4bkz>.
- European Commission (2010). *Europe 2020 - A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Brussels: European Commission
- European Council and European Parliament (2006, November 24). Decision 2006/1720 / EC of the European Parliament and the Council of 15 November 2006 establishing an action program in the field of lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, pp. L 327/45 L 327/68.
- Lifelong Learning Hub (2018). *Lifelong Learning Hub*. February 06, 2018 at <http://www.lll-hub.eu/>.
- EUCEN (2009). *EUCEN Observatory on Lifelong Learning*. Accessed November 11, 2015 at <http://lifelonglearning-observatory.eucen.eu>
- Larman, C. & Basili, V. R. (2003). Iterative and Incremental Development: A Brief History. *IEEE Computer Society*, 2-11.
- Boehm, B. (2004). *Balancing Agility and Discipline: A Guide for the Perplexed*. Boston, MA: Addison-Wesley.
- ITDS (2018). *XEO Framework*. Accessed February 06, 2018 at <http://www.xeoframework.org>
- Outsystems (2018). *Outsystems Platform*. Accessed February 06, 2018 at <http://www.outsystems.com>
- Grails Project (2018). *Grails Framework*. Accessed February 06, 2018 at <https://grails.org>
- Selenium Project (2018). *Selenium Project*. Accessed February 06, 2018 at <http://www.seleniumhq.org>
- Ramos, M. C. (2007). Aprendizagem ao longo da vida. Instrumento de empregabilidade e integração social, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), 299-333.
- EUR-Lex (2011). *Key competences for lifelong learning*. Accessed November 2015 at <http://tinyurl.com/ov6oa6w>

3. A AUTO PERCEÇÃO DA INTELIGÊNCIA DE SUCESSO COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Ricardo Fortes da Costa

“Knowing a great deal is not the same as being smart; intelligence is not information alone but also judgment, the manner in which information is collected and used”

Carl Sagan

1. Introdução

Desenvolver um instrumento de autoavaliação da percepção do uso das inteligências analítica, criativa e prática, numa ótica de autoconhecimento e autodesenvolvimento em contexto profissional foi o objetivo do projeto de investigação que se relata neste capítulo. Vivemos numa época de mudança turbulenta. Neste início de século XXI, assistimos a uma evolução tecnológica sem paralelo, especialmente no campo das tecnologias de informação e comunicação, como bem prova o advento da Internet e das redes sociais à escala mundial.

Em paralelo com este “choque tecnológico”, assistimos à progressiva queda de barreiras comerciais, o que nos conduziu a um mundo cada vez mais globalizado. Neste novo mundo, todos tendemos a ter acesso a bens, serviços e conhecimentos oriundos de qualquer ponto do globo e, conseqüentemente, tendemos a ser potencialmente afetados por tudo aquilo que se passa em qualquer ponto da chamada “aldeia global” (Hamel & Valikangas, 2003). Nos anos mais recentes, este fenómeno tornou-se mais evidente e palpável, devido às sucessivas crises (como por exemplo a crise do *subprime* nos Estados Unidos da América e a crise da dívida soberana na Europa do Sul), mas também por fenómenos geopolíticos como as últimas eleições nos Estados Unidos, a tensão no Médio Oriente ou a emergência da China como grande potência económica.

Este “choque social, político e económico”, este emergir de uma economia pós-capitalista, requer que as empresas sejam capazes de ir mais além. Já não basta responder às exigências do mercado: é necessário que consigam antecipar as exigências e necessidades às quais deverão dar resposta. Desta forma, a necessidade central das

organizações passa pela sua flexibilidade organizacional e pela sua capacidade de inovar (Bahrami & Evans, 2011; Hamel, 2007).

Neste contexto de elevada competitividade e mudança turbulenta, o papel das pessoas nas organizações assume um novo protagonismo, uma vez que é delas que dependem em grande parte as novas valências organizacionais. Os trabalhadores das empresas pós-capitalistas são valorizados fundamentalmente em função da sua capacidade de adaptação à mudança e do conhecimento que possuem e que podem vir a criar (Costa, 2003; Duarte, 2004). Desta forma, as suas capacidades de apreender, acumular, criar e disseminar conhecimento passam a ser as suas principais ferramentas de trabalho, ajudando a organização a gerar respostas adaptativas. Perante cenários de cada vez maior incerteza, em que empregos, empresas e indústrias se confrontam com a possibilidade de obsolescência rápida e extinção a curto prazo, surge a necessidade de mudar as exigências e as expectativas relativamente a cada um dos atores organizacionais, procurando potenciar a aprendizagem organizacional através de novas formas de interagir (Santos-Vijande, López-Sánchez, & Trespacios, 2012).

As mais recentes tendências ao nível organizacional confirmam esta perspetiva: perante uma força de trabalho cada vez mais diversificada e orientada para o conhecimento, as organizações têm de encontrar abordagens de desenvolvimento customizadas, que permitam uma aprendizagem personalizada, centrada nas especificidades de cada indivíduo em vez das tradicionais abordagens massificadas e generalistas. Este tipo de abordagem, mais apreciada pelos profissionais que integram hoje o mercado de trabalho, acaba por funcionar como uma peça-chave das estratégias de retenção de talento (Cantrell & Smith, 2013).

Uma das formas que as organizações têm para recompensar e reter os melhores profissionais passa precisamente pela aposta no desenvolvimento dos mesmos (Walsh, Schwartz, May, & Rawat, 2013), ou seja, pela ajuda que possam proporcionar ao crescimento pessoal e profissional dos colaboradores, criando condições para que possam ser mais produtivos, e criando-lhes maior empregabilidade. A confirmar esta tendência está a constatação de que a formação e o desenvolvimento dos colaboradores continua a estar no “top 5” das prioridades da gestão de pessoas nas organizações (Fallaw & Kantrowitz, 2013).

A mudança de paradigma competitivo não se aplica só às organizações, mas também aos indivíduos, que terão de ser capazes de aproveitar as oportunidades de

desenvolvimento com que se deparam no seu percurso profissional, mas que serão tanto mais potenciadas quanto melhor seja a sua preparação individual para as mesmas. É neste contexto que surge a importância do estudo de modelos de inteligência que sejam potenciadores da flexibilidade profissional e a pertinência do desenvolvimento de ferramentas de autoavaliação que sustentem o autoconhecimento e o treino personalizado de capacidades. Esta necessidade surge assim não só ao nível das organizações como simultaneamente ao nível dos indivíduos enquanto profissionais.

Dentro dos possíveis modelos de inteligência potenciadores da flexibilidade profissional, a Inteligência de Sucesso (Sternberg, 2011) surge como uma das mais promissoras abordagens, ao considerar uma multiplicidade de inteligências que têm em conta a componente não-académica da performance humana – inteligência analítica, mas também as inteligências criativa e prática. Neste modelo, um aspeto extremamente relevante passa pelo facto de ao conceito de inteligência de sucesso ser central a ideia de que o comportamento inteligente depende do uso balanceado das três inteligências, conforme as situações que os indivíduos enfrentam.

Este conceito de inteligência dinâmica e situacional torna-se particularmente apropriado às atuais tendências que organizações e profissionais enfrentam, tendo em conta que é um modelo que permite operacionalizar novas formas de treino e aprendizagem, de desenvolvimento de carreiras e de treino de inteligências cujo uso menos efetivo possa comprometer o sucesso adaptativo (Afonso, 2005; Baum & Bird, 2010; Sternberg, 1998; Sternberg 1999b, 1999c, 2002, 2004, 2011; Sternberg & Grigorenko, 2004; Sternberg, Torff, & Grigorenko, 1998).

Também o desenvolvimento de uma ferramenta de autoavaliação aplicada ao modelo da Inteligência de Sucesso não só se configura como pertinente, pelos motivos atrás apresentados, como é uma proposta de elevada originalidade, face à escassez de ferramentas de avaliação aplicadas a este modelo atualmente disponíveis (Davidson & Kemp, 2011; Mackintosh, 2011; Sternberg, 2011; Urbina, 2011). Como será posteriormente detalhado, as ferramentas existentes são direcionadas para a avaliação de performances relacionadas com as três inteligências e não para a autoavaliação do uso, ou da preferência de uso, de cada uma das três inteligências do modelo de Robert Sternberg.

A possibilidade de permitir a profissionais conhecerem melhor as suas preferências no uso das diversas inteligências pode ser uma ferramenta poderosa de

autodesenvolvimento, ao permitir ajustar o grau de investimento pessoal de cada um às necessidades concretas do uso de cada inteligência em contextos específicos.

2. Interrogações sobre o conceito tradicional de inteligência

É frequente o conceito de “pessoa inteligente” surgir associado aos conceitos clássicos de inteligência¹. Vários autores defenderam ao longo das últimas décadas e continuam ainda hoje a defender que a evidência empírica demonstra que quem tem resultados de QI² elevados tende a ter bons resultados académicos e profissionais no futuro (Ceci & Williams, 1997; Gottfredson, 1998; Hunter & Schmidt, 1996; Kuncel, Hezlett, & Ones, 2004; Murray, 1997) .

Resta saber até que ponto tal se deve ao próprio QI medido, ou às expectativas criadas em torno desse resultado de QI (gerando um “efeito de Pigmalião”). É razoável admitir que, se alguém tem resultados baixos num teste de QI, tender-se-á possivelmente à geração de baixas expectativas em relação à sua *performance* futura. Assim, o resultado de um teste de QI pode ter um efeito de “Pigmalião inverso” para o resto da vida (Sternberg, 1997b, 2000a).

Se a inteligência é aquilo que os testes de QI medem, porque é que constatamos que pessoas com resultados de QI baixos têm sucesso na sua vida, com bons resultados académicos e profissionais? É certo que esta é uma argumentação estatisticamente discutível, como aliás se constatou pela polémica entre Sternberg e Gottfredson (Gottfredson, 2002, 2003; Sternberg, 2003b), mas não deixa de ser uma questão pertinente em termos de causalidade e em termos de funcionamento dos processos cognitivos: pessoas com resultados de QI baixos têm sucesso na vida *apesar* da sua pouca inteligência, ou porque o QI *não mede a inteligência em todas as suas facetas*?

Robert Sternberg questionou em particular três evidências da validade das medidas tradicionais de inteligência, a saber:

- 1) A existência de um fator geral de inteligência - *g* – comum a todas as medidas de inteligência, uma vez que esse carácter de generabilidade seria uma consequência do tipo de aptidões avaliadas (Sternberg, 1999a; Sternberg, Castejón, Prieto, Hautamäki, & Grigorenko, 2001), e ainda aparentemente resultante de artifícios estatísticos próprios da análise fatorial (Sternberg, 2000a);

¹ Visão psicométrica, da medição da inteligência por via dos testes de QI.

² Quociente de Inteligência, uma das medidas tradicionais da inteligência.

- 2) A capacidade preditiva para o sucesso escolar, que resultaria da inevitabilidade de todos os testes medirem capacidades especificamente solicitadas em contexto escolar (Sternberg, 1999a, 2000a);
- 3) A capacidade preditiva para o sucesso profissional, considerada reduzida, com correlações de apenas 0,2 (Sternberg, 1999a, 2000a).

Outra limitação apontada aos testes clássicos de inteligência é o facto de privilegiarem tarefas que apelam a aprendizagens anteriores (Anastasi & Urbina, 1997), o que faz com que os conteúdos dos próprios testes *condicionem culturalmente* os resultados. Em consequência, será defensável argumentar que a medição da inteligência deverá centrar-se na avaliação dos processos cognitivos (de maior generabilidade cultural), e não tanto nas situações ou conteúdos de avaliação (Sternberg et al., 2001). O presente estudo segue esta orientação, ao procurar avaliar a perceção de inteligência, centrando-se assim nos processos metacognitivos.

3. A Teoria Triárquica da Inteligência

A Teoria Triárquica da Inteligência de Robert Sternberg apresenta-se como particularmente inovadora, ao defender o papel determinante do contexto no processo de desenvolvimento da inteligência, salientando o seu carácter fundamentalmente adaptativo (Sternberg 1985). Sternberg defende assim que a inteligência expressa-se e opera tendo em conta três dimensões: i) dimensão componencial: especifica a estrutura e mecanismos/processos mentais internos que usamos para nos adaptarmos ao meio, para resolvermos uma situação; ii) dimensão experiencial – explica as relações entre a experiência do sujeito ao longo da vida e a sua capacidade de adaptação a novas situações, ou seja, as relações entre o nível de experiência numa tarefa ou situação e o comportamento inteligente e iii) dimensão contextual – esta dimensão reflete a influência do contexto no processo de pensamento, identificando os processos de ajustamento do indivíduo ao meio.

Quando as diversas componentes, ou tipos de processamento de informação, são aplicadas a problemas relativamente *abstratos* ou *académicos*, que são, de alguma forma, de natureza relativamente *familiar*, estamos a falar daquilo a que Sternberg classificou de inteligência analítica³; quando aplicadas a problemas, situações ou tarefas que implicam algum grau de *novidade*, estamos a falar daquilo que Sternberg chamou de

³ A mais próxima do conceito tradicional de inteligência.

inteligência criativa; por fim, quando aplicadas a problemas do *quotidiano*, que implicam *adaptação*, *modelação* ou *seleção* de meio, estamos a falar de inteligência prática (Sternberg, 2003b).

Desta forma, argumenta Sternberg, as três inteligências não são totalmente independentes, mas relacionam-se sempre em algum grau, dependendo do *problema dado* e da *situação* ou *contexto concreto* em que tem de ser equacionada e concretizada a sua resolução⁴. A inteligência passa assim a ser vista como um conjunto de capacidades que usamos para nos adaptar à realidade em que nos inserimos. O *sucesso na adaptação* é pois uma medida da inteligência, que se traduz na capacidade de analisar, de agir e de aprender, ao longo de todo um percurso experiencial de vida.

Segundo Sternberg, tal torna-se mais evidente quando constatamos que as exigências académicas não são coincidentes com as exigências da vida profissional. Memorizar conceitos ou resolver problemas predefinidos não são a essência da atividade quotidiana. Nenhum profissional se destaca por resolver problemas de livros de exercícios, mas sim pela sua capacidade de identificar e formular problemas relevantes e a sua capacidade de os resolver de forma original (Sternberg, 2000a).

É no seguimento desta linha de pensamento que Sternberg acaba por vir propor o seu modelo da *Inteligência de Sucesso*, que defende que o indivíduo inteligente gere de forma equilibrada os seus recursos mentais em função dos contextos em que opera e das metas que pretende alcançar (Afonso, 2002; Sternberg, 2000a). O modelo da Inteligência de Sucesso de Sternberg surge igualmente como uma *via conciliatória* entre duas posições extremas que, segundo o autor, foram adotadas no estudo da inteligência (Sternberg, 1999b):

- a) por um lado, os autores identificados com o conceito tradicional de inteligência, corporizado em torno da defesa do *fator g*, que apresentam um século de estudos empíricos a corroborar a sua posição (se bem que com amostras e métodos de análise de dados passíveis de contestação);
- b) por outro lado, os autores que defendem uma multiplicidade de inteligências (e.g. Howard Gardner), cujas teorias, embora relevantes e entusiasmantes, ainda carecem de evidência empírica confirmatória.

Desta forma, a escolha de um modelo teórico de inteligência como base de um instrumento de autoconhecimento parece ser mais apropriada em função da sua

⁴ O que ajuda a entender, por exemplo, a razão de ser das dificuldades de aprendizagem, derivadas de estratégias cognitivas inadequadas (Kolligian & Sternberg, 1987).

adequabilidade aos contextos organizacionais, facilitando a sua compreensão e adesão por parte dos seus utilizadores e beneficiários. A Inteligência de Sucesso, abordada na próxima secção, surge assim como uma opção provida de méritos face aos pressupostos enunciados.

4. Do sucesso profissional à inteligência de sucesso

O conceito de sucesso profissional é algo ainda pouco explorado nas organizações, apesar de constituir um tema popular na imprensa especializada⁵ e na blogosfera. Apesar de serem publicados muitos livros de autoajuda que falam de sucesso, a literatura científica sobre o tema ainda é escassa e a sua abordagem nas organizações continua muitas vezes a ser feita com base no senso comum. Como referimos inicialmente, é frequente o conceito de sucesso ser associado à ideia de “pessoa inteligente”, sendo esta ideia próxima dos conceitos clássicos de inteligência e vários autores têm defendido que a evidência empírica demonstra a relação entre resultados de QI elevados e bons resultados académicos e profissionais futuros (Ceci & Williams, 1997; Gottfredson, 1998; Hunter & Schmidt, 1996; Kuncel et al., 2004; Murray, 1997).

Nesta corrente, temos autores que defendem que a inteligência medida pelos testes de QI, apelidada de *general mental ability*, tem impacto na nossa vida, seja ao nível da performance académica, seja ao nível da *performance* profissional, seja ao nível de outros aspetos como o bem-estar, o insucesso escolar, o emprego ou mesmo a estabilidade familiar (Gottfredson, 1998). No que diz respeito ao sucesso profissional, a perspetiva defendida por esta corrente é que a inteligência medida pelos testes de QI mede a capacidade de executar tarefas de maior ou menor complexidade, sendo por esta via que é explicado o seu carácter preditivo (Gottfredson, 1998).

Também no que se refere a sucesso profissional, a abordagem tem variações. A maioria dos estudos usam as notas da avaliação de desempenho, muitos recorrem às notas obtidas em ações de formação, alguns recorrem à evolução das promoções. Apesar da variabilidade das métricas adotadas, há autores que apontam todavia para uma convergência dos resultados, em que a inteligência se destaca como preditor da *performance*, com mais peso que, por exemplo, a experiência profissional (Hunter & Schmidt, 1996). A experiência profissional parece ser um bom preditor para tarefas de baixa complexidade, mas tal já não parece acontecer quando o grau de complexidade

⁵ Revistas de gestão e jornais de negócios, com abordagens não-científicas, de carácter jornalístico ou com objetivos de divulgação não-científica.

das tarefas aumenta (McDaniel, Schmitdt, & Hunter, 1988). Outros estudos evidenciam ainda que, quando analisamos a correlação entre a performance profissional, a inteligência e a experiência profissional, se constata que esta última não parece esbater as diferenças entre profissionais resultantes dos dois outros fatores em análise (Schmitdt, Hunter, Outerbridge, & Goff, 1988). Estudos posteriores reforçam esta perspectiva, mas apontando especificamente para a correlação entre a inteligência geral – *general mental ability* – e a performance profissional (Schmitdt & Hunter, 1998, 2004).

Todavia, mesmo entre os autores que defendem esta perspectiva, nem sempre os resultados das suas investigações parecem corroborar a ideia central de que a inteligência medida pelos testes de QI são a principal explicação para o sucesso profissional (Kuncel et al., 2004), o que leva à pertinência de explorar outras teses alternativas. Apesar da relevância desta corrente de pensamento, os testes de inteligência explicam apenas 25% da variância no sucesso escolar e apenas 25% a 29% da variância em contexto de trabalho⁶ (Neisser et al., 1996).

O sucesso em contexto escolar depende muito de características pessoais, como a persistência, o interesse e o desejo de aprender⁷. Também o encorajamento recebido pelos pares, família e professores pode ser bastante importante. É ainda de ressaltar que o sucesso escolar depende não apenas das capacidades individuais, mas também das práticas de ensino, do que é efetivamente ensinado e da atitude cultural face ao estudo, que se reflete inclusive no tempo dedicado à aprendizagem e no peso específico de disciplinas como a Matemática, que variam bastante de país para país (Neisser et al., 1996). Já no que toca ao sucesso profissional, estamos mais uma vez perante uma questão mais complexa que a mera relação entre QI e sucesso. Uma das razões para isso é o facto de existir uma forte influência do estatuto socioeconómico dos pais sobre o sucesso profissional futuro dos filhos. E o QI também não é independente deste fator: a correlação entre ambos chega a .33 (Neisser et al., 1996). Também neste contexto o sucesso pode depender de características individuais como as capacidades de relacionamento interpessoal, características da personalidade ou outras. É inclusive enfatizado por alguns autores que fatores como a motivação, as emoções ou mesmo as atitudes contribuem e influenciam a *performance* profissional (Moustafa & Miller, 2003).

⁶ E neste último contexto (trabalho), há que atender à generalização do uso de testes de inteligência como critério de recrutamento e seleção (Moustafa & Miller, 2003), e o efeito que isso pode ter nas análises de correlação preditiva.

⁷ Características que serão mais tarde exploradas no modelo de inteligência de sucesso.

Para além disso, variáveis de contexto podem ser igualmente contributivas, como por exemplo as práticas de formação profissional das organizações (Neisser et al., 1996).

Podemos hoje dizer que a inteligência é atualmente vista como a capacidade de adaptação do indivíduo aos desafios que o meio lhe coloca, assumindo-se como um conceito *variável e situacional*.

O modelo da Inteligência de Sucesso (Sternberg, 1999c, 2000a), que constitui um desenvolvimento à sua Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg, 1985; Sternberg et al., 2001), fornece pistas no sentido de perspetivarmos um conceito de inteligência multivariada e adaptativa, conjugando de forma dinâmica e integrada a inteligência analítica, a inteligência criativa e a inteligência prática. Nesta perspetiva teórica, o sucesso depende do *uso equilibrado* destas três componentes. É mais importante saber *quando e como* usar as três inteligências do que detê-las em determinada quantidade. Deter as capacidades só é relevante se as mesmas forem eficazmente utilizadas. Assim, ao contrário dos testes de QI, que procuram saber *quanta inteligência temos*, no caso da Inteligência de Sucesso o que interessa é o *equilíbrio ajustado das inteligências* (em ação).

Como mais adiante será explicado, o uso balanceado destas três inteligências pode levar à identificação de *padrões de balanceamento* das três inteligências, que podem ser usados para ajudar a interpretar os *outcomes* performativos dos indivíduos, a identificar pontos fortes e fracos, áreas de desenvolvimento e riscos inerentes a *gaps* desenvolvimentais não trabalhados (Sternberg, 2000c). Em resumo, podemos afirmar que a inteligência de sucesso se distingue do conceito convencional de inteligência por via da sua conceção dinâmica e evolutiva, cujas manifestações se observam e medem em função de resultados concretos e realizações da vida quotidiana (Sternberg, 2000a), logo, que se centra num conceito de uso *transaccional* e não num conceito de quantidade residente (ou estático). Subjaz a este conceito o entendimento de que todos temos um potencial intelectual que pode ser desenvolvido, mas nem todos o fazemos de igual forma. Assim, entende-se que o que se torna relevante não é uma medição estática de capacidade acumulada, mas sim uma avaliação dinâmica de *gestão do uso das capacidades*.

Este desenvolvimento tem em conta a inteligência como um constructo complexo mas dinâmico, em que os indivíduos têm um papel ativo ao *decidir* de que forma vão responder às suas circunstâncias, que capacidades vão utilizar ou desenvolver, ou ainda

se as suas respostas serão meramente de ajuste ao contexto ou de alteração/moldagem do contexto (Sternberg, 1984, 1997a).

A Inteligência de Sucesso ^{8 9}, que se refere à resolução de problemas reais, implica a capacidade do indivíduo reconhecer as suas potencialidades e as suas limitações, identificando assim formas de rentabilizar as potencialidades e compensar as limitações (Sternberg, 2011).

A inteligência de sucesso representa assim a capacidade de *autogestão*, relevando o papel ativo do indivíduo face ao meio, em claro contraste com a passividade inerente à conceção académica de inteligência (Afonso, 2002). Tal conceção privilegia capacidades como a memória e o raciocínio analítico que, sendo essenciais, não são consideradas suficientes para uma eficaz adaptação aos contextos do “mundo real” (Sternberg, 2000a). A inteligência de sucesso distingue-se igualmente pelo seu carácter *modificável* e *treinável*, porque contextualmente balizada e determinada por um processo permanente de aquisição e desenvolvimento de *mestria*¹⁰ (Sternberg, 1999a).

Esta capacidade de autogestão e resposta do indivíduo ao meio resulta da aplicação e desenvolvimento equilibrados das *três inteligências* já defendidas por Sternberg na sua Teoria Triárquica da Inteligência (Sternberg, 2000a):

- a) Analítica: capacidades necessárias à análise, avaliação e comparação de informação, aplicam-se na resolução de problemas e ao processo de tomada de decisão. É correntemente utilizada no contexto das atividades escolares/académicas;
- b) Criativa: capacidade de formular bons problemas e boas ideias. A inteligência criativa implica a criação, a descoberta, a imaginação, levando à geração de novas ideias (que vão para além da informação disponível), adequadas ao contexto;
- c) Prática: capacidade de usar as ideias e a sua análise de forma eficiente no dia-a-dia, em interação com o mundo real, e viabilizando a realização de valores e objetivos pessoais (Sternberg et al., 2000).

A *inteligência analítica* exige direcionar conscientemente os nossos processos mentais para encontrar uma solução elaborada para um problema ou para a tomada de decisões, o que implica ponderar opções e avaliar oportunidades. A inteligência analítica não é

⁸ Tradução proposta para a expressão original – *Successful Intelligence* - (Sternberg 2000a).

⁹ Também traduzida por Inteligência Funcional (Afonso, 2002).

¹⁰ Tradução proposta para *developing expertise* (Afonso, 2002).

equivalente à inteligência acadêmica avaliada pelos testes de QI (que só medem a inteligência inerte), mas sim um conceito mais amplo e dinâmico, aplicado às situações do dia a dia. A mesma está preparada, com recurso à “ajuda” das outras inteligências, para dar resposta a problemas mal-estruturados, ao contrário da inteligência medida pelos testes (académica), que só consegue dar resposta a problemas bem estruturados (Sternberg & Wagner, 1993).

A *inteligência criativa* manifesta-se segundo uma lógica de investimento: os criativos compram barato e vendem caro¹¹. Segundo Sternberg, a pessoa criativa compra a um preço baixo – tem uma ideia que provavelmente será rejeitada ou desprezada – tentando então convencer os outros do valor da sua ideia, com vista a aumentar o *valor percebido* do investimento. Se for bem-sucedida, pode vender por um preço alto – entrega a ideia aos outros que já a valorizam e parte para a próxima ideia pouco popular. Nesta ótica, a criatividade é muito mais uma questão de *atitude perante a vida* do que uma questão de capacidade. A criatividade implica fundamentalmente o desafio ao convencional, o não recear da crítica e o inconformismo intelectual. Tal como todas as outras componentes da inteligência, Sternberg defende que é possível ensinar e desenvolver o pensamento criativo nos indivíduos (Sternberg, 2003a). A criatividade passa assim não só pela capacidade de ter novas ideias, mas também pela capacidade de as pôr em prática (Sternberg, 2000a). A criatividade é assim um conceito mais vasto que o conceito de inteligência criativa (capacidade de ir além do estabelecido, para gerar ideias novas e interessantes), pois exige o recurso às outras duas inteligências: a analítica (capacidade de analisar as suas próprias ideias e avaliar o seu mérito) e a prática (capacidade de traduzir teoria em prática e ideias abstratas em realizações concretas).

A *inteligência prática* é, por fim, vista como a capacidade de usar as ideias e a sua análise de forma eficiente no dia-a-dia, realizando objetivos pessoalmente valorizados, adaptando-se ao ambiente, moldando (ou mudando) o ambiente ou selecionando um ambiente alternativo (novo ou diferente) (Hedlund & Sternberg, 2002).

De acordo com Sternberg, qualquer indivíduo pode destacar-se numa ou mais inteligências diferentes, uma vez que os mesmos processos mentais estão presentes em todas elas, variando apenas o grau de *experiência* da pessoa (familiaridade ou novidade face à tarefa), o *contexto* em que opera (grau de maior ou menor abstração, quanto mais “laboratorial” ou “real” for a tarefa), e a forma de *representação* da informação – verbal,

¹¹ Cf. outros trabalhos do autor – e.g. (Sternberg & Lubart, 1992; Sternberg, O'Hara, & Lubart, 1997).

quantitativa ou figurativa (Sternberg et al., 2001). A manifestação destas três inteligências em graus simultaneamente elevados não é considerada equivalente a uma elevada inteligência geral – segundo o conceito de *fator g* -, uma vez que os testes de inteligência tradicional que são usados para identificar uma inteligência geral incidem apenas (e apenas em parte) sobre a inteligência analítica (Sternberg, 2000a). Face às características destas três inteligências e à sua forma de se inter-relacionarem, Sternberg defende que a inteligência de sucesso não se expressa por uma *quantidade*¹², mas sim pelo *equilíbrio* entre os diferentes aspetos do constructo, implicando não apenas o recurso a um determinado conjunto de aptidões, mas também, e essencialmente, a capacidade de discernir *onde* e *quando* o uso dessas aptidões gera resultados eficazes (Sternberg, 1999c, 2000a).

Em resumo, podemos afirmar que a inteligência de sucesso se distingue do conceito convencional de inteligência por via da sua conceção *dinâmica* e *evolutiva*, cujas manifestações se observam e medem em função de *resultados concretos* e *realizações da vida quotidiana*, e que se centra num conceito de *balanceamento* e não num conceito de quantidade, com vista à adaptação ao meio, à moldagem do meio ou à escolha de um novo meio (Sternberg, 1999c).

Tabela 1. Estatísticas descritivas da amostra, nas variáveis idade, antiguidade na empresa e antiguidade na função

Inteligência convencional	Inteligência de sucesso
Inteligência inerte (conceito estático)	Inteligência em desenvolvimento (conceito dinâmico)
Medição abstrata e descontextualizada	Medição ligada às realizações concretas
Medição focalizada (inteligência académica e inerte)	Medição de largo espectro (testes diferentes para diferentes inteligências)
Mede-se a quantidade	Mede-se o equilíbrio (das inteligências manifestas / usadas)

¹² Mensurável segundo os critérios da abordagem psicométrica.

5. A avaliação das percepções de inteligência

As abordagens psicométricas, sendo as mais populares, são desde há muito consideradas insuficientes para uma tomada de decisão suficientemente robusta sobre gestão de pessoas. Essa insuficiência assume contornos mais destacados quando constatamos que, num paradigma de mudança permanente e aprendizagem ao longo da vida, mais importante que “etiquetar” um colaborador com um score é identificar as suas áreas de aperfeiçoamento, para que o mesmo, tomando consciência delas, possa decidir desenvolver-se e evoluir. As abordagens centradas numa perspetiva dinâmica de inteligência parecem ser as mais adequadas, com destaque para a Inteligência de Sucesso. No entanto, a sua aplicação em contexto organizacional tem sido escassa. Só existem dois instrumentos de avaliação baseados nos modelos sternbergianos com testagem significativa no terreno (TKIM e STAT), mas a sua aplicabilidade em contextos organizacionais alargados parece ainda muito limitada e pouco exequível, por serem provas compostas e performativas, logo de aplicação demorada e dispendiosa.

Parece, pois, ser razoável defender que este novo constructo de inteligência carece de novas formas de avaliação, viradas para a auto percepção do uso eficaz e balanceado das diversas inteligências, que constituam a base de partida para uma abordagem de desenvolvimento pessoal e profissional.

6. Metodologia de investigação

O estudo desenvolvido pretendeu validar o desenvolvimento de um instrumento de autoavaliação que contemplasse um determinado conjunto de itens, representativos das características mais marcantes de um comportamento adaptativo passível de ser enquadrado na definição de inteligência de sucesso de Robert Sternberg. A criação de um instrumento necessário a tal autoavaliação justificava-se pela sua utilidade contributiva para os estudos do comportamento inteligente e pela possibilidade de utilização que se coloca em diversos contextos (especialmente os contextos organizacionais).

O *Sternberg Abilities Triarchic Inventory* – SATI - para além de discriminar as características de um comportamento adaptativo passível de ser enquadrado na definição de inteligência de sucesso, deveria permitir a identificação das preferências de uso de

cada uma das três inteligências (analítica, criativa e prática), aferindo o seu balanceamento relativo em contexto profissional. Com base nesse balanceamento, o instrumento permitiria identificar perfis funcionais, de acordo com o modelo teórico proposto por Robert Sternberg, que postula 7 perfis típicos com base em padrões de balanceamento de inteligência (Sternberg, 2000c, 2011). Este instrumento foi objeto de um estudo exploratório, que incidiu sobre a análise qualitativa e quantitativa dos resultados da sua aplicação, bem como de um estudo de hipóteses, que teve como objetivo estabelecer a respetiva validade de critério do instrumento.

As opções tomadas quanto à escala a utilizar prenderam-se com o próprio conceito de inteligência de sucesso: ao ser um conceito que faz depender o sucesso adaptativo do uso de um adequado balanceamento das diversas inteligências em função das exigências do contexto num determinado momento (situação), logo transformando-se num constructo *transaccional* (Sternberg, 1999b, 1999c, 2000a), leva a que não faça sentido aferir o mesmo através, por exemplo, de uma escala de concordância de tipo Likert. Por essa mesma razão – a *variabilidade situacional* –, constatámos, no desenvolvimento de várias versões tentativas do instrumento aplicado neste projeto de investigação, que existia uma enorme dificuldade dos respondentes em usar uma escala de concordância, pela *variabilidade da resposta em função da variabilidade da situação*, o que podia levar a que a sua escolha pudesse ser diversa em situações distintas.

Pelos motivos atrás expostos, abandonou-se a premissa inicial da escala a usar no instrumento de autoavaliação, que, tendo uma estrutura-base do tipo “questionário de preferências”, previa uma escala de tipo Likert de 5 pontos, expressos em termos de concordância, inspirada nas escalas de observação comportamental – *BOS*, ou *behavioral observation scales* (Caetano, 1997, p. 64). Assim, passámos a seguir uma abordagem diferente, inspirada na auto-observação e no uso de escalas dicotómicas (escolha forçada de sim ou não) como forma de compreensão dos perfis de funcionalidade que se pretendiam estudar (Abdi, 2010).

A opção por seguir este tipo de escala (dicotómica) centrava-se no facto de a mesma permitir a identificação de comportamentos observáveis característicos de determinada inteligência, logo passíveis de serem claramente descritos num determinado contexto. Neste tipo de escala procura-se tipicamente saber se o avaliado se percebe como manifestando o comportamento descrito. Por esta razão adotou-se uma formulação baseada numa escala de escolha forçada, em que cada questão passou a ser formulada

em termos situacionais (a questão confronta o respondente com uma determinada situação profissional específica), correspondendo ao uso de um dos três tipos de inteligência segundo o modelo de Sternberg (analítica, criativa ou prática). Para cada situação o respondente tem de optar por uma resposta positiva (e apenas uma) a um dos três itens que expressam um comportamento situacional ilustrativo do uso de cada um dos três domínios de inteligência.

Por outro lado, esta abordagem vai ao encontro de uma mudança de objetivos do próprio instrumento. Mais do que medir um balanceamento “estático” dos três tipos de inteligência, que se traduziria num conjunto de *scores* que retratariam o equivalente a um único *frame* de um filme, ou uma performance específica (logo, não ilustrativa do indivíduo como um todo dinâmico), pretende-se no presente projeto de investigação criar um instrumento que avalie a auto percepção dos indivíduos no uso das três inteligências, de forma a perceber as inteligências que cada indivíduo considera que usa mais “naturalmente”, ou seja, com mais frequência, ou mais apetência (logo, com menos esforço), de forma a identificar os seus *pontos fortes percebidos* e as suas áreas de *desenvolvimento potencial*. Esta opção tem um propósito mais descritivo e funcional do que preditivo, partindo do pressuposto que o balanceamento da inteligência depende das sucessivas *decisões* que os indivíduos tomam ao longo da sua vida (relativamente ao seu uso) e das suas interações e experiências de vida que determinam essas mesmas decisões. As possibilidades ao nível da identificação de padrões de balanceamento de inteligência (Sternberg, 2000c) levam a que o instrumento seja percebido pelos indivíduos como potencialmente mais útil para um processo de autoconhecimento e desenvolvimento individual, mesmo que assistido (por via de *coaching*, por exemplo), do que propriamente como ferramenta para fins de classificação ou seriação de indivíduos (Holzman, 2003). Este tipo de instrumento pode potenciar um aconselhamento interativo, que gere um resultado percebido como mais eficaz em termos de desenvolvimento (Hanson, Claiborn, & Kerr, 1997).

Os itens foram desenhados segundo o seguinte princípio: *descrição de uma situação profissional* seguida do *comportamento adotado*, ao qual o respondente deverá dar uma resposta de sim ou não em função de se rever ou não naquele comportamento.

Chegámos assim a cerca de 108 itens dicotómicos, agrupados em 36 situações distintas, havendo para cada situação 3 itens, cada um deles caracterizando um comportamento associado à inteligência analítica, criativa ou prática. No seu formato original, o SATI teve

assim 36 itens por cada domínio de inteligência, que constituem as três dimensões do modelo de inteligência de Sternberg que pretendemos discriminar.

Desta forma, conseguimos aplicar 108 itens de escala dicotómica num questionário com 36 grupos de temas situacionais, cuja escolha forçada entre 3 hipóteses por tema situacional, levará sempre a um padrão de resposta em que, dos 108 itens, 36 teriam sempre resposta “sim” e os restantes 72 itens terão sempre resposta “não”.

O instrumento de avaliação foi elaborado especificamente tendo em conta a eliminação do efeito de desejabilidade social e aquiescência (Moreira, 2004), mas desta vez não recorrendo a itens de sentido inverso (devido ao tipo de estrutura e escala adotados), recorrendo em alternativa à redundância de tipologias situacionais e ao próprio facto de todos os comportamentos descritos na escala serem, à partida, comportamentos passíveis de escrutínio social positivo. A opção por este tipo de escala permitiu ainda garantir outro aspeto considerado como essencial: a adesão dos respondentes. Na verdade, o tipo de respondentes a quem se dirigia este instrumento (executivos e profissionais qualificados), não tem tipicamente disponibilidade para investir o tempo necessário a responder a um questionário com uma centena ou mais de perguntas. Logo, a escolha deste tipo de escala permite passar das centenas de questões para as dezenas, de uma forma simples e prática.

A base de construção do questionário respeitou a adoção de uma escala de Guttman (L. Guttman, 1944), em que as questões formuladas só admitem respostas dicotómicas (sim/não; faço/não faço; concordo/discordo), o que é considerado como um desenho facilitador da resposta e potenciador da construção de uma escala ordenada em termos de intensidade das características (Abdi, 2010).

Neste sentido, na construção dos itens procurou-se seguir uma abordagem que fosse compatível com a Teoria das Facetas (Bilsky, 2003). A Teoria das Facetas é uma abordagem metateórica facilitadora do desenvolvimento de teorias e do estabelecimento de hipóteses. Esta teoria apresenta uma variedade de métodos para analisar dados, sendo que esses métodos de destacam por ter um mínimo de restrições estatísticas, revelando-se como adequados para analisar uma grande quantidade de variáveis psicológicas (Bilsky, 2003; R. Guttman & Greenbaum, 1998).

A faceta corresponde à classificação de observações empíricas – as variáveis – em categorias exclusivas e abrangentes em relação a um aspeto temático específico por nós estudado (Bilsky, 2003). Nesta ótica, constituem-se como facetas no presente estudo as

três inteligências do modelo de Robert Sternberg – inteligência analítica, inteligência criativa e inteligência prática. Os elementos de uma faceta são categorias que servem para classificar as observações, sendo que cada variável pode ser representada apenas por um elemento da faceta (*idem*). Considerámos como elementos das facetas cada um dos itens do questionário que a representavam.

Com esta abordagem metodológica pretendemos reforçar a robustez teórica do modelo de Sternberg, ao procurar encontrar uma estrutura de descrições comportamentais (*sentence mapping*) que fosse confirmada pelos dados dos respondentes, bem como confirmar a existência de *perfis funcionais*, ou seja, a desmultiplicação de um conjunto geral de recursos intelectuais em subconjuntos coerentes, por via da catalogação desses mesmos recursos intelectuais em função do tipo de representações e operações efetuadas (Castelló, 2008).

Esta é a razão pela qual iremos adotar uma abordagem mista na análise e tratamento dos dados, indo além da mera estatística descritiva e também da análise fatorial a que habitualmente recorre a teoria clássica dos testes. Recorreremos assim adicionalmente à análise multidimensional e à análise de similaridades.

A análise multidimensional ou Multidimensional Scaling (MDS) é uma técnica exploratória multivariada que permite representar de forma parcimoniosa, num sistema dimensional reduzido, as proximidades (semelhanças/dissemelhanças) entre sujeitos ou objetos, a partir de um conjunto de atributos multivariados medidos ou percebidos (Marôco, 2011). Uma das medidas possíveis em MDS é a análise de similaridades – SSA- que será utilizada como medida de investigação no presente trabalho de investigação.

A Análise da Estrutura de Similaridades (SSA, *Smallest Space Analysis* ou *Similarity Structure Analysis*) permite identificar as relações entre as variáveis, tal como a análise fatorial e é uma técnica não-métrica (Bilsky, 2003). Esta é uma técnica estatística do grupo das *técnicas escalonares multidimensionais* (Roazzi, 1995) e como tal está livre de pressupostos, nomeadamente os referentes à forma de distribuição dos dados e à homogeneidade dos grupos, bastando que as escalas de medida desses dados sejam reconhecidas corretamente (Marôco, 2011). Na SSA as proximidades e distâncias entre os pontos refletem as semelhanças ou dissemelhanças, agrupando as variáveis semelhantes e afastando as variáveis diferentes no espaço multidimensional (Bilsky, 2003). Este tipo de análise permite transformar as distâncias de natureza conceptual e psicológica em distâncias euclidianas, através de representações espaciais/geométricas,

tendo por base julgamentos de similaridade. Na prática, a SSA processa uma matriz de correlação entre as variáveis nesse espaço euclidiano (Roazzi & Dias, 2001), de forma a que os pontos que surgem no espaço multidimensional marquem a distância de cada variável em relação a todas as outras variáveis, partindo-se do pressuposto que as distâncias no plano geométrico correspondem a distâncias reais do fenómeno psicológico em estudo (Nascimento, Roazzi, Castellan, & Rabelo, 2008). Quanto maior for a correlação, mais próximas as duas variáveis vão aparecer na projeção e quanto menor for a correlação mais distantes aparecerão, formando assim regiões de continuidade ou de descontinuidade que representam espacialmente as correlações entre os itens (Bilsky, 2003; R. Guttman & Greenbaum, 1998).

A recolha dos dados assentou na técnica de questionário dirigida a uma *amostra de conveniência* (Marôco, 2011), ou seja, neste caso concreto, todos os executivos constantes das bases de dados de contactos profissionais do investigador.

Foram assim sinalizados mil quinhentos e trinta e três indivíduos e decidiu-se inquirir os mesmos por questionário *online*. Convidados para o efeito, obtivemos quatrocentas e vinte respostas, ou seja 27,39% da população.

Obtida de forma aleatória, dado que todo o sujeito teve igual probabilidade de a integrar¹³, a amostra contou com um total de 420 indivíduos, na sua maioria do género

Tabela 2. Caracterização da amostra por género

	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência relativa válida	Frequência acumulada
Masculino	269	64	64	64
Feminino	151	36	36	100
Total	420	100	100	

¹³ Integrar a amostra dependeu exclusivamente da decisão dos inquiridos em responder aos questionários que foram convidados a preencher.

Tabela 3. Caracterização da amostra por habilitações literárias

	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência relativa válida	Frequência acumulada
9º ano	1	.2	.2	.2
12º ano	29	6.9	6.9	7.1
Bacharelato	30	7.1	7.1	14.3
Licenciatura	248	59.0	59.0	73.3
Mestrado	103	24.5	24.5	97.9
Doutoramento	9	2.1	2.1	100.0
Total	420	100.0	100.0	

Relativamente ao sector de atividade, os sectores de atividade com maior incidência são o sector da indústria e similares (34%) e o sector de serviços (32,2%). No que se refere ao nível profissional, é possível observar que o cargo de diretor (49,1%) é o mais frequente.

Tabela 4. Caracterização da amostra por sector de atividade

	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência relativa válida	Frequência acumulada
Serviços	135	32.2	32.2	32.2
Industria e Similares	143	34.0	34.0	66.2
Tecnologia	60	14.3	14.3	80.5
Outro	82	19.5	19.5	100.0
Total	420	100.0	100.0	

Tabela 5. Caracterização da amostra por nível profissional

	Frequência absoluta	Frequência relativa	Frequência relativa válida	Frequência acumulada
Técnico	67	16.0	16.0	16.0
Supervisor	81	19.3	19.2	35.2
Gerente	66	15.7	15.7	50.9
Diretor	206	49.1	49.1	100.0
Total	420	100.0	100.0	

Durante todo o processo de recolha dos dados todos os cuidados éticos e deontológicos foram tidos em conta.

Optou-se pela administração do instrumento de autoavaliação em formato de distribuição remota, por via eletrónica, apesar das reservas¹⁴ de alguns autores, em linha com as práticas ainda correntes (Buchanan, 2002; Muniz et al., 2001). Tal deveu-se acima de tudo a razões de conveniência, acessibilidade e de adesão espontânea, através do efeito facilitador que as redes sociais trouxeram a esse nível nos últimos anos.

Uma vez que a recolha dos dados foi feita *online*, no início da recolha foi enviado um mail a todos os potenciais respondentes (1533) sendo que nesse mail todos os respondentes foram informados do objetivo do estudo.

Era ainda esclarecido que, além disso, os dados recolhidos serviam apenas para a investigação em curso no presente trabalho e as investigações de doutoramento a ele associadas, estando os investigadores conscientes dos cuidados acima referidos. Em nenhuma circunstância seriam divulgados dados pessoais dos participantes nem informações individuais sobre os mesmos.

No Caderno Informativo foi referenciado o prazo esperado do *output*¹⁵ de cada respondente. Também constava no Caderno Informativo um conjunto de instruções de preenchimento, como forma de evitar dificuldades de preenchimento ou desvios significativos na interpretação.

As respostas foram recolhidas por via eletrónica pelo investigador, para posterior processamento dos dados.

Cada formulário online¹⁶ estava identificado apenas com um número de série identificador, não tendo tido o investigador acesso à identificação nominal dos respondentes.

Os questionários foram entregues a um *outsourcer*, que criou a base de dados. O tratamento dos dados do questionário assentou na análise estatística, com recurso aos programas informáticos SPSS (*Statistic Package for Social Sciences*) e HUDAP (*Hebrew University Data Analysis Package*).

¹⁴ Potenciais problemas de perceção de falta de confidencialidade, pelo carácter remoto e potencialmente rastreável do canal de distribuição, que poderia gerar ansiedade, mortalidade nas respostas ou enviesamentos por via da desejabilidade social, por exemplo.

¹⁵ Questionários respondidos no prazo de uma semana, salvaguardando-se, naturalmente, o carácter voluntário da participação, de acordo com os princípios éticos que norteiam este tipo de investigação (Santos, 2005).

¹⁶ Bem como a Ficha de Identificação de Sujeito de Estudo.

6.1. Estudos Preliminares – Processo de Construção do SATI

Foram efectuados dois estudos que permitiram aferir as qualidades do instrumento, nomeadamente: i) o estudo exploratório e ii) o estudo empírico. O primeiro estudo procurou recolher informação relativa ao grau de adequação dos itens em relação às dimensões de inteligência avaliadas no instrumento, bem como da clareza dos itens, junto de um painel de especialistas na área da cognição, da avaliação psicológica e das organizações, permitindo o estudo da validade de conteúdo do instrumento e dando origem à versão definitiva de aplicação no estudo empírico.

Esta análise levou a várias alterações, na sua maioria situadas ao nível das instruções e da formulação das questões, de modo a torná-las as mais simples e perceptíveis possível, bem como tecnicamente bem construídas. Esta análise levou a uma nova versão do SATI, que foi novamente sujeita ao escrutínio do painel de juízes original e a um grupo de 10 indivíduos (quadros empresariais, 4 homens e 4 mulheres, faixa etária 30-40 anos) com o propósito de analisar a objetividade, ambiguidade, pertinência e compreensibilidade das questões, das instruções de preenchimento e da redação em geral. Mais uma vez, várias sugestões de alteração foram apresentadas, quanto ao conteúdo e formulação dos itens. Procedeu-se por fim à redação final dos itens a usar e à elaboração da versão final do SATI com a respetiva arrumação dos 108 itens em 36 perguntas de resposta múltipla.

Por sua vez, o estudo empírico foi feito junto de uma amostra de 420 executivos - cujas características já foram descritas no capítulo anterior -, procurando aferir diversos aspetos das características psicométricas do SATI. Para a concretização dos objetivos propostos, optou-se por um enfoque misto¹⁷, baseado na teoria clássica dos testes e na utilização do método MDS (*Multidimensional Scaling*), no caso concreto, a técnica SSA (*Similarity Structure Analysis*), uma vez que esta permite situar no espaço euclidiano a projeção das correlações entre as diferentes variáveis em estudo.

Utilizando a teoria clássica dos testes, foi feita a análise descritiva dos itens e a análise de consistência das subescalas. Já a técnica SSA foi usada para o estudo das dimensões do questionário em termos do seu conteúdo.

Tendo em vista a análise das características psicométricas do SATI utilizadas, foram analisados os índices de consistência interna através do cálculo do alfa de Cronbach para as três escalas (Analítica, Prática e Criativa).

¹⁷ Conforme descrito e explicado no capítulo anterior.

A escala Inteligência Analítica obteve um alfa inicial de .58 (valor próximo do que se considera aceitável (Moreira, 2009), mas vários itens desta escala apresentam correlações com o total da escala corrigido muito baixas, pelo que foram retirados. O procedimento foi repetido 4 vezes até se encontrar uma estrutura em que todos os itens apresentam boas correlações com o total da escala corrigida, tendo ficado com 21 itens na versão final, e consistência interna aceitável com $\alpha=.67$. No que respeita à escala Inteligência Prática, verificou-se que o total dos itens considerados para esta se revelam pouco adequados ao que se pretende medir, uma vez que o alfa inicial era muito abaixo do desejável, com $\alpha=.45$. Depois de retirados os itens, deixando apenas aqueles com correlações $>.125$ com o total da escala corrigida, obteve-se uma versão de 9 itens, com um alfa de .54. Por fim, para a escala de Inteligência Criativa partiu-se de um alfa inicial de .51, valor inferior ao considerado aceitável. Após a eliminação dos itens com baixa correlação com o total da escala corrigida foi encontrada uma versão final de 11 itens, com $\alpha=.62$.

Tabela 6. Quadro resumo dos resultados da análise de consistência interna

	Nº Itens inicial	α inicial	Nº Itens final	α final
Análítica	36	.58	21	.67
Prática	36	.45	9	.54
Criativa	36	.51	11	.62

No final da análise de consistência interna, o SATI ficou com 41 itens, tendo sido retirados 67 itens.

Tendo por base os resultados da análise de consistência interna apresentada, realizou-se o estudo da estrutura da prova, com recurso à CATPCA (Análise de Componentes Principais para Dados Categóricos) e posterior confirmação com a AFE (Análise Fatorial Exploratória), com recurso à técnica ACP (Análise de Componentes Principais). Por fim realizou-se um estudo com recurso a análises multidimensionais, nomeadamente a SSA. As análises foram forçadas a 3 fatores, uma vez que os pressupostos teóricos indicam a existência de três dimensões para a Inteligência de Sucesso.

O estudo da validade de constructo com base na CATPCA, produziu uma análise de 3 dimensões (Tabela 7) que foi realizada com base nos itens da prova. A análise feita extrai 22,80% da variância da prova.

Tabela 7. Análise CATPCA do SATI: Alfa de Cronbach e Variância a 3 dimensões

Dimensão	Alfa de Cronbach	Variância	
		Total (Eigenvalue)	% de variância
1	,803	4,608	11,239
2	,649	2,726	6,649
3	,516	2,015	4,914
Total	,915 ^a	9,349	22,802

a. Alfa de Cronbach Total baseado no Eigenvalue total.

Verifica-se que o primeiro fator extraído retém 23 itens, que correspondem na sua maioria à dimensão analítica, um segundo fator que se aproxima da dimensão prática e um terceiro fator que tem itens das três dimensões.

Como veremos já de seguida, as 3 dimensões encontradas correspondem, salvo no caso de 7 itens (itens 39, 87, 89, 90, 100, 101, 102), às dimensões encontradas através da análise de componentes principais.

Os resultados desta análise levaram ainda à exclusão dos itens 50 e 94, por apresentarem cargas fatoriais muito baixas.

Análise fatorial exploratória pelo método das componentes principais (ACP) com rotação varimax

A AFE permite saber quantos e quais fatores o instrumento está a avaliar, permitindo-nos ainda identificar que itens se associam a cada fator (Almeida & Freire, 2000). Por sua vez, a ACP é uma técnica de análise exploratória de dados multivariados que transforma um conjunto de variáveis correlacionadas num conjunto menor de variáveis independentes, simplificando os dados através da redução do número de variáveis necessárias para os descrever, designadas por componentes principais (Marôco, 2011). O objetivo da ACP é resumir a informação presente nas variáveis originais (geralmente

correlacionadas) num número reduzido de índices (componentes) ortogonais (não correlacionados) que explicam o máximo possível de variância das variáveis originais.

O estudo da validade de constructo baseou-se na análise em componentes principais, com *varimax*, considerando os itens da prova.

A solução da AFE por ACP forçada a 3 fatores extrai 22,80% da variância total da escala. Verifica-se que o primeiro fator extraído retém 24 itens, que correspondem na sua maioria à dimensão analítica, um segundo fator que se aproxima da dimensão prática e um terceiro fator que tem itens das três dimensões.

No que concerne à *interpretação dos fatores*, efetuou-se igualmente a prova empírica das dimensões do questionário, caracterizando-se cada um dos fatores através de quadros síntese, onde se indicam os itens que o compõem e a respetiva saturação fatorial. Estabeleceu-se mais uma vez um paralelismo entre as dimensões preestabelecidas subjacentes à operacionalização e organização do questionário e a estrutura fatorial obtida- factor 1 – conceptual, factor 2 – empreendedor e factor 3 – executor.

A discrepância entre os fatores teoricamente propostos face aos encontrados nestes resultados não foi desde logo considerada como significativa nem perentória, designadamente pela originalidade da estrutura de questionário e escala adotadas, que recomendam uma análise confirmatória por métodos alternativos, nomeadamente a análise multidimensional.

Todavia, mesmo assim podemos dizer que o questionário apurado do SATI revela robustez, pois os quarenta e dois itens que o compõem permitiram encontrar dimensões pertinentes do ponto de vista conceptual e fatorial, apresentando um bom nível de consistência.

Após realizada análise às qualidades métricas dos itens que constituem o SATI e depois de analisada a sua validade estrutural por meio dos métodos de psicometria “tradicional”, os itens que constituem a versão final foram sujeitos a análise multidimensional com recurso à técnica SSA- *Similarity Structure Analysis* (Roazzi & Dias, 2001). Para a aplicação desta técnica, considera-se que o SATI deve estar organizado em três facetas, cada uma correspondente a uma das escalas de inteligência de sucesso – Analítica, Prática e Criativa. Deste modo, os dados foram testados tendo-se obtido os resultados evidenciados na figura 1.

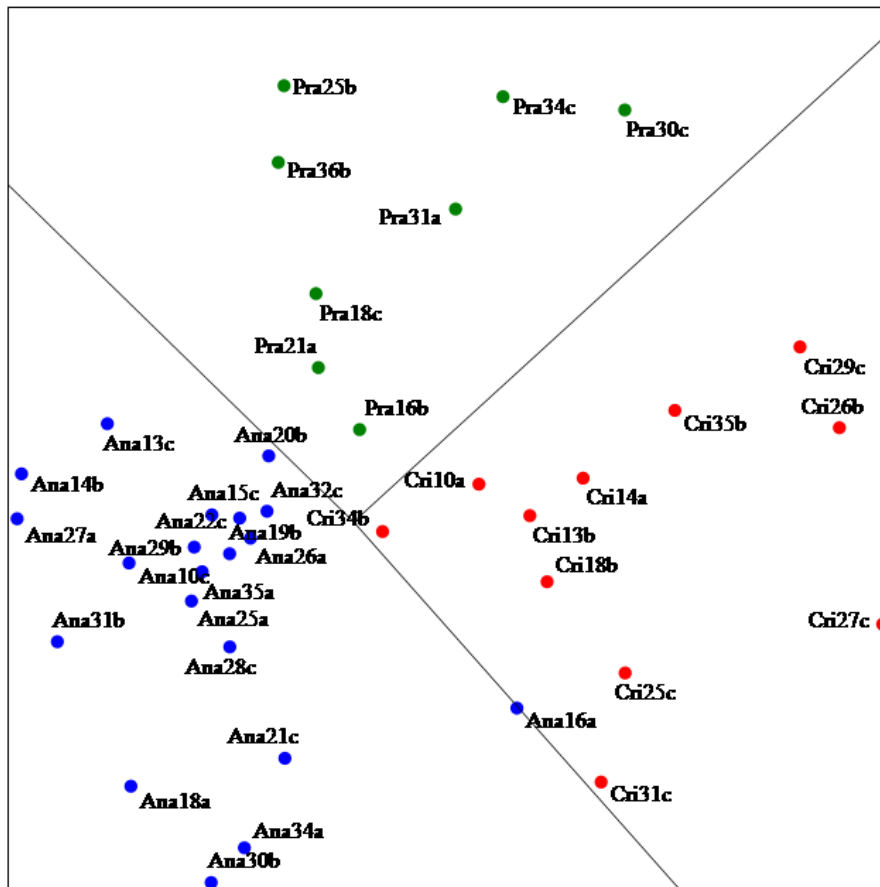
A análise dos resultados da SSA revela que os itens se ajustam adequadamente aos dados empíricos, sendo visível uma *estrutura de tipo polar*, isto é, os seus elementos

constituem regiões cuneiformes, com limites partindo de uma origem comum, o que significa que a relação entre as partições se caracteriza pelo facto dos elementos se diferenciarem de modo qualitativo, sem que manifestem (normalmente) qualquer ordem óbvia. Neste tipo de separação, os elementos de regiões adjacentes mostrarão uma semelhança maior com relação à característica medida para a faceta correspondente do que os de regiões não-adjacentes. (Bilsky, 2003).

O valor do coeficiente de alienação confirma a adequabilidade dos resultados. Podemos então considerar que o questionário em estudo permite medir e discriminar entre as três escalas de inteligência de sucesso, ainda que se verifique que alguns itens estejam mais próximos de outra escala do que daquela a que pertencem teoricamente, como é o caso dos itens: *Ana16a – item 46* - (“Decido com base numa ponderação de diversas opções para efetuar a escolha mais acertada.”) que se aproxima mais da escala criativa, ou seja, ponderar entre várias hipóteses pode ser considerado um ato criativo; *Ana20b – item 59* - (Na minha profissão desenvolvo atividades em que analiso as diversas alternativas.”) que está mais correlacionado com a escala prática, ou seja, os sujeitos consideram que analisar várias opções é possivelmente mais uma questão prática do que de análise; e *Cri34b – item 101* - (“No meu dia-a-dia profissional, procuro novos problemas, pois aumentam a minha motivação”) que se correlaciona mais com a escala analítica, ou seja, para estes sujeitos, procurar novos problemas é provavelmente uma forma de exercitarem a sua capacidade de análise no contexto profissional.

Por outro lado, verificamos que nas escalas Prática e Criativa os itens estão mais dispersos no espaço da sua partição, significando isto que as correlações entre estes itens são mais fracas. Já na escala Analítica verifica-se a existência de um conjunto de itens com fortes correlações entre si e um outro que se correlaciona menos com este primeiro e cujos itens (*Ana21c*, *Ana18a*, *Ana34a* e *Ana30b*) são um pouco mais dispersos.

Figura 1. SSA das 3 escalas do SATI (Coordenada 1x2 da Solução 3-D, Coeficiente de Alienação .17)



A análise multidimensional com recurso à técnica SSA veio desta forma confirmar a consistência interna do SATI, revelando-se uma abordagem robusta e adequada para a análise deste tipo de instrumento.

6.2. Estudo das Hipóteses

O propósito central deste projeto de investigação foi, por um lado, a delimitação conceptual e operacional da auto percepção da inteligência de sucesso, e por outro, validação das hipóteses teóricas colocadas por Robert Sternberg, nomeadamente as sete possíveis combinações de balanceamento das inteligências analítica, criativa e prática (Sternberg, 2000c). Procurou-se igualmente testar a possibilidade de considerar a inteligência de sucesso variável quanto a um conjunto de variáveis sócio demográficas, nomeadamente género, idade, função profissional e sector de atividade.

Esta intenção traduziu-se no desenvolvimento de um instrumento de autoavaliação do uso da inteligência de sucesso, e no estudo das seguintes hipóteses de investigação:

H₁. A inteligência de sucesso é constituída por três dimensões: (i) inteligência analítica, (ii) inteligência criativa e (iii) inteligência prática;

H₂. Os indivíduos tendem a perceber o uso que fazem das três inteligências em função de sete perfis funcionais, segundo o modelo de Robert Sternberg (2000c): (i) analítico, (ii) criativo, (iii) prático, (iv) analítico criativo, (v) analítico prático, (vi) criativo prático e (vii) perfil balanceado;

H₃. Existe uma relação entre as variáveis sócio demográficas (género, idade, função profissional e sector de atividade) e os sete perfis funcionais;

A Hipótese 1 parece fortemente confirmada pelo estudo de validade de constructo que foi feito, e que se encontra descrito no capítulo anterior. Seja a análise fatorial exploratória de componentes principais, seja a CATPCA seja a análise multidimensional feita por via da SSA apontam para a existência de três dimensões, que parecem corresponder ao constructo teórico de Robert Sternberg, uma vez feita a análise semântica dos itens. Como já foi referido, alguma pequena variação na distribuição dos itens pelas três dimensões pode estar associada à percepção de padrões de sucesso percebido pelos respondentes, que podem ser produto de um efeito de desejabilidade social, seja face à sua auto-imagem, seja face à imagem do próprio investigador (que é alguém conhecido dos respondentes, com uma forte imagem referencial¹⁸) ou ainda face às convenções de sucesso das próprias organizações onde operam.

As outras hipóteses foram sujeitas a um conjunto de estudos focados na validade de critério do SATI, recorrendo à análise multidimensional, mais uma vez.

O ponto de partida do estudo de validade de critério foram os dados de resposta ao SATI, já com um total de 39 itens. Após depuração dos dados em bruto pelas vias da análise do Alfa de Cronbach, da Análise de Componentes Principais e da análise CATPCA, ficámos com 39 itens dos 108 originais, com a seguinte distribuição: Inteligência Prática – 8 itens, Inteligência Criativa – 11 itens e Inteligência Analítica – 20 itens. A aplicação da SSA aos dados já depurados confirmou a existência de 3 dimensões que correspondem na sua quase totalidade às 3 inteligências segundo o modelo de Robert Sternberg (ver figura 1), confirmando algo que a CATPCA e a ACP já tinham indicado, se bem que com uma configuração fatorial não totalmente coincidente.

¹⁸ Visto como docente universitário ou profissional de *executive search*, logo potencial prescriptor de opinião profissional ou potencial recrutador.

Face ao diferente número de itens por subescala, houve que procurar normalizar os dados antes de efetuar qualquer análise de validade de critério. A primeira abordagem seguida para a normalização foi a adoção das medianas de resposta para cada subescala. Esta normalização começou desde logo por evidenciar alguma insuficiência, ao constatar-se que dos 7 perfis do modelo de Sternberg (Analítico, Criativo, Prático, Analítico/Criativo, Analítico/Prático, Criativo/Prático e Perfil Balanceado), três desses perfis tinham uma expressão marginal em termos de frequência, com valores entre 0,4% e 5% (perfis Analítico/Criativo, Analítico/Prático e Criativo/Prático). Curiosamente, em vez de surgir um Perfil Balanceado (Analítico/Criativo/Prático), surgiu um perfil “negativo” (não Analítico/não Criativo/não Prático), que corresponde a um perfil balanceado, mas de baixa intensidade (abaixo do ponto de corte 1).

De seguida procedeu-se ao estudo dos perfis através das análises SSA (Similarity Structure Analysis) utilizando o Software Hebrew University Data Analysis Package (HUDAP). Para a caracterização dos perfis através da análise SSA, considerou-se que cada constructo em estudo era uma faceta, ou seja, existiam sete facetas (Analítico, Criativo, Prático, Analítico/Criativo, Analítico/Prático, Criativo/Prático e Perfil Balanceado) que constituíam as variáveis de conteúdo. Uma vez que a SSA constrói uma representação de proximidades com base nas correlações entre as variáveis, podemos dizer que quanto mais próximas duas variáveis estiverem no plano euclidiano, mais elas contribuem para explicar o perfil.

Para estudar a relação destes perfis com as variáveis sócio demográficas, utilizou-se a técnica das variáveis externas como pontos (Roazzi & Dias, 2001) de modo a estabelecer a correlação entre as referidas variáveis externas e a estrutura encontrada. A inclusão destas variáveis externas não vai alterar a estrutura interna da projeção SSA, ou seja, em vez de se criar um mapa para cada variável, temos apenas um mapa integrado que representa ao mesmo tempo os perfis do modelo de Sternberg e as variáveis externas (idem).

Apesar das reservas ao recurso a dados normalizados por via de medianas, ainda assim avançou-se com uma análise a estes dados normalizados através do apuramento dos coeficientes de Jaccard através da análise SSA (Amar & Toledano, 2001), procurando encontrar similaridades e dissimilaridades justificativas das 7 facetas do modelo de Sternberg e respetiva relação com as variáveis sócio demográficas (género, idade, setor

de atividade e nível profissional). Esta análise permitiu chegar a algumas constatações interessantes, sem todavia ser conclusiva.

Tabela 8. Análise SSA do SATI: coeficientes de Jaccard para dados normalizados com medianas

		MATRIZ DE INPUTS						
		1	2	3	4	5	6	7
Analitico	1	100	66	63	51	81	86	86
Criativo	2	66	100	55	44	74	78	79
Pratico	3	63	55	100	41	71	75	76
NAnalitico/NCriativo/NPr	4	51	44	41	100	59	64	64
Criativo/Prático	5	81	74	71	59	100	94	94
Analitico/Prático	6	86	78	75	64	94	100	99
Analitico/Criativo	7	86	79	76	64	94	99	100

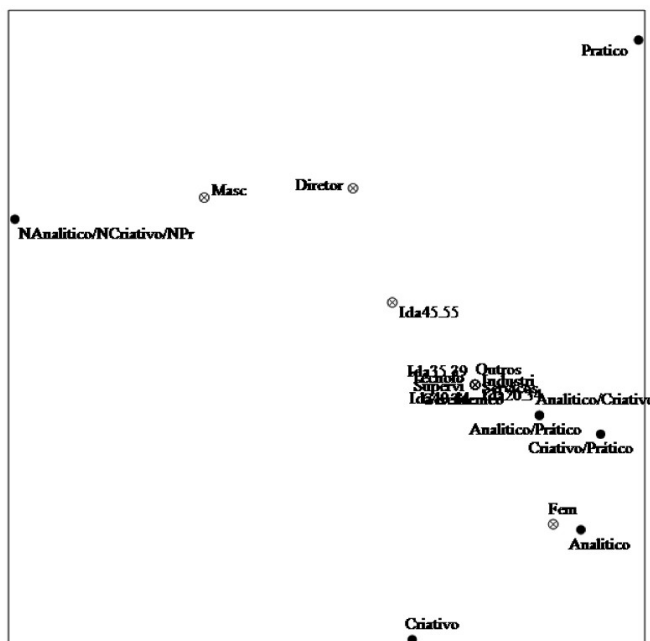
		MATRIZ DE INPUTS EXTERNOS						
		1	2	3	4	5	6	7
Masculino	8	35	41	46	47	36	37	36
Feminino	9	65	59	54	53	64	63	64
Técnico	10	78	71	64	60	81	84	84
Supervisor	11	71	70	66	59	78	80	80
Gerente	12	77	69	69	58	80	84	84
Diretor	13	49	50	54	52	52	53	53
Idade 20.34	14	73	70	65	60	81	82	82
Idade 35.39	15	74	66	65	56	76	79	79
Idade 40.44	16	72	65	63	57	72	75	76
Idade 45.55	17	55	57	59	55	61	62	62
Servicos	18	63	62	59	55	65	67	68
Indústria	19	60	60	59	56	64	65	65
Tecnologia	20	79	70	67	60	82	85	86
Outros	21	72	67	67	59	78	80	80

Legenda: Perfis Analítico, Criativo, Prático, não Analítico/não Criativo/não Prático (N/Analítico/NCriativo/NPr), Criativo/Prático e Analítico/Prático; variáveis externas de género Masculino e Feminino; de nível profissional Técnico, Supervisor, Gerente e Diretor; de idade nos intervalos entre 20 e 34 anos (Idade 20 . 34), entre 35 e 39 anos (Idade 35 . 39), entre os 40 e 44 anos (Idade 40 . 44) e entre os 45 e os 55 anos (Idade 45 . 55); e de sector de atividade Serviços, Indústria, Tecnologia e Outros.

Como se pode ver pelos resultados da análise dos coeficientes de Jaccard, constata-se a existência de um perfil “negativo” (não Analítico/não Criativo/não Prático), que tem coeficientes muito baixos, o que pode indicar um perfil que não se identifica com nenhum dos outros e que está equidistante das imagens socialmente convencionadas de sucesso profissional.

Por outro lado, os perfis “em parelha” (perfis Analítico/Criativo, Analítico/Prático e Criativo/Prático) são os que apresentam invariavelmente coeficientes mais altos, podendo representar de alguma forma um conceito de sucesso profissional associado a alguma versatilidade. Também o facto de termos nos perfis “em parelha” mais do que uma inteligência presente pode explicar as maiores comunalidades com os outros perfis. No que concerne às variáveis sócio demográficas, constatou-se que não há grande diferenciação, havendo apenas a assinalar a tendência para os perfis “em parelha” voltarem a ter coeficientes mais altos seja qual for a variável sócio demográfica (havendo apenas um ligeiro destaque da Inteligência Prática na função Diretor e na faixa etária mais alta).

Figura 2. Análise SSA do SATI (Coordenada 1x2 da Solução 3-D, Coeficiente de Alienação .00081)



Começa-se a vislumbrar alguma diferenciação entre géneros (figura 2), com maior similaridade entre o género masculino e o perfil balanceado (mesmo que negativo), o nível profissional de Diretor e a faixa etária entre os 45 e os 55 anos¹⁹, mas ficando a análise reduzida a estes pontos de destaque.

Na globalidade, os dados não são suficientemente satisfatórios, não permitindo suficiente discriminação e não permitindo confirmar as hipóteses de investigação. Por este motivo, a abordagem de análise de dados normalizados via medianas foi descartada,

¹⁹ O que pode traduzir a própria configuração demográfica da amostra.

confirmando-se que a mediana se configura como uma medida de tendência central pouco discriminativa (Marôco, 2011).

Partiu-se seguidamente para a análise com dados normalizados por via de notas T (M=50, DP= +/-10). Esta abordagem revelou-se mais consistente desde logo, ao permitir encaixar a distribuição nos 7 perfis do modelo de Sternberg, com peso relevante para os perfis “puros” (perfis Analítico, Criativo, Prático) em termos de frequência (valores de 20, 18 e 12%), forte peso do perfil “balanceado” (Analítico/Criativo/Prático) com 34% e menor expressão para os perfis “em parilha” (perfis Analítico/Criativo, Analítico/Prático e Criativo/Prático), mas ainda assim já passíveis de serem considerados (valores entre 3 e 5%). A determinação dos perfis partiu de um “ponto de corte” de 40, numa amostra em que a média é 50 e o desvio-padrão +/- 10.

Avançou-se assim mais uma vez com uma análise a estes dados normalizados através da análise SSA e do apuramento do coeficiente de Jaccard, procurando encontrar similaridades e dissimilaridades justificativas das 7 facetas do modelo de Sternberg e respetiva relação com as variáveis sócio demográficas (género, idade, setor de atividade e nível profissional). Esta análise já permitiu chegar a várias constatações interessantes, ficando ainda assim um conjunto de questões por responder.

Como se pode ver pelos resultados da análise de Jaccard (Tabela 6.2), constata-se a existência de um perfil balanceado (Analítico/Criativo/Prático) com coeficientes muito baixos, o que pode indicar mais uma vez um perfil que não se identifica com nenhum dos outros e que pode estar ligado a imagens socialmente convencionadas de sucesso profissional, em que perfis demasiado marcados por uma das três inteligências pode ser considerado como limitativo, estando este perfil provavelmente associado a respondentes que não se percebem como utilizadores preferenciais de nenhuma das três inteligências, mas se vêem provavelmente como bem sucedidos²⁰.

Por outro lado, os perfis “em parilha” (perfis Analítico/Criativo, Analítico/Prático e Criativo/Prático) voltam a ser os que apresentam invariavelmente coeficientes mais altos, podendo representar de alguma forma um conceito de profissional associado a alguma versatilidade, mas tendo curiosamente menor expressão frequencial, logo provavelmente percebido como menos versátil que o perfil balanceado.

²⁰ Especialmente se atendermos a que neste perfil temos a maior frequência de respondentes (34%).

Tabela 9. Análise SSA do SATI: coeficientes de Jaccard para dados normalizados com notas T

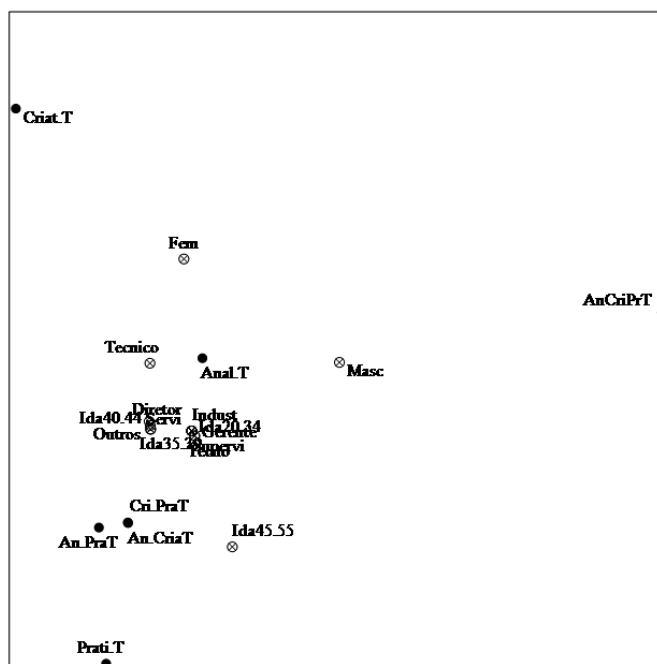
		MATRIZ DE INPUTS						
		1	2	3	4	5	6	7
Analítico	1	100	61	67	45	76	74	74
Criativo	2	61	100	69	47	78	76	76
Prático	3	67	69	100	53	85	83	83
Anal/Cri/Prat	4	45	47	53	100	62	60	60
Anal/Criativ	5	76	78	85	62	100	91	92
Anal/Prático	6	74	76	83	60	91	100	90
Crat/Prático	7	74	76	83	60	92	90	100

		MATRIZ DE INPUTS EXTERNOS						
		1	2	3	4	5	6	7
Masculino	8	37	38	40	48	38	39	38
Feminino	9	63	62	60	52	62	61	62
Idade 20.34	10	68	73	75	60	80	78	80
Idade 35.39	11	69	68	72	58	76	76	76
Idade 40.44	12	68	65	68	59	75	75	72
Idade 45.55	13	54	57	61	54	63	60	62
Serviços	14	60	62	63	55	67	65	66
Indústria	15	58	61	63	55	64	63	65
Tecnologia	16	73	72	77	60	83	82	82
Outros	17	67	68	72	61	79	79	77
Técnico	18	73	74	73	61	81	79	80
Supervisor	19	65	71	75	59	79	76	78
Gerente	20	71	70	77	61	82	80	80
Diretor	21	51	50	52	49	52	55	54

Legenda: Perfis Analítico, Criativo, Prático, não Analítico/não Criativo/não Prático (N/Analítico/NCriativo/NPr), Criativo/Prático e Analítico/Prático; variáveis externas de género Masculino e Feminino; de nível profissional Técnico, Supervisor, Gerente e Diretor; de idade nos intervalos entre 20 e 34 anos (Idade 20 . 34), entre 35 e 39 anos (Idade 35 . 39), entre os 40 e 44 anos (Idade 40 . 44) e entre os 45 e os 55 anos (Idade 45 . 55); e de sector de atividade Serviços, Indústria, Tecnologia e Outros.

Quando observamos o comportamento dos perfis em termos do seu posicionamento no espaço euclidiano (figura 3), constatamos que os mesmos se posicionam de forma distinta no que concerne aos perfis Analítico, Criativo, Prático e Balanceado (Analítico/Criativo/Prático), com dissimilaridades visíveis pela significativa distância obtida. Curiosamente, os perfis “em parilha” (perfis Analítico/Criativo, Analítico/Prático e Criativo/Prático) agrupam-se “em cacho”, o que parece fazer sentido, uma vez que a percepção do uso de dois tipos de inteligência tenderá a manifestar similaridades com percepções do mesmo tipo, mesmo que com combinações diferentes das três inteligências.

Figura 3. Análise SSA do SATI (Coordenada 1x2 da Solução 3-D, Coeficiente de Alienação .00133)



No que concerne às variáveis sócio demográficas, constatou-se que não há praticamente diferenciação no que concerne às variáveis “sector de atividade” e “nível profissional”, agrupadas mais uma vez “em cacho”, havendo apenas a assinalar a tendência para o nível profissional dos Técnicos terem maior distância face aos restantes²¹.

Todavia, aqui já se pode constatar uma diferenciação pronunciada entre géneros (figura 3), sendo de assinalar a maior similaridade do género feminino com os perfis Criativos e do género masculino com os perfis balanceados (Analítico/Criativo/Prático). Quando observamos o seu posicionamento no espaço euclidiano, constatamos igualmente que ambos os géneros permanecem equidistantes dos restantes perfis.

Por fim, a variável sóciodemográfica idade apresenta igualmente um comportamento particular, agrupando-se “em cacho”, exceto a faixa etária dos 45 aos 55 anos, que se distancia das restantes, apresentando maiores similaridades com o perfil prático e com os perfis balanceados.

²¹ O que pode ser explicado pelo facto de ser o único nível profissional que não implica, tipicamente, funções de gestão de pessoas ou equipas.

7. Conclusões

Os resultados obtidos com o presente estudo constituem-se como um repositório contributivo para o progresso da avaliação das percepções de inteligência, e especificamente da inteligência de sucesso nas suas três dimensões (analítica, criativa e prática) e dos padrões de balanceamento de inteligência (Sternberg, 2000c), entendidos enquanto perfis.

A análise de consistência interna do SATI levou a uma redução de cento e oito para trinta e nove itens, o que parece comprovar a necessidade de escrutinar exhaustivamente a representação semântica dos itens a incluir futuramente, para evitar interpretações ambíguas (Moreira, 2009).

Já a interpretação dos fatores veio demonstrar que as percepções reveladas não coincidem com as dimensões teóricas do modelo de Sternberg, o que levaria à presunção de que as auto percepções de inteligência se organizam em dimensões diferentes da teorias explícitas de inteligência, como o próprio Robert Sternberg já aliás referira (1985; 2000a, 2000b). Todavia, a análise multidimensional efetuada com recurso à técnica SSA veio contrariar esta ideia, demonstrando um posicionamento dos itens quase perfeitamente distinto face às dimensões previstas (relevando a distinção clara entre a percepção de inteligência analítica, de inteligência criativa e de inteligência prática).

Esta constatação carece ainda de posteriores e sucessiva confirmações, tendo em conta os potenciais enviesamentos que esta aplicação sofreu, em termos de desejabilidade social, que terão possivelmente levado à expressão de representações mais associadas ao que os respondentes consideram ser o padrão de sucesso ou de comportamento inteligente “desejado” no contexto profissional onde operam.

Apesar desta ressalva a Hipótese 1 de investigação (*A inteligência de sucesso é constituída por três dimensões: (i) inteligência analítica, (ii) inteligência criativa e (iii) inteligência prática*) obtém resultados animadores por via da análise SSA, como vimos, sendo que todos os dados apontam para a possibilidade de considerar as três subescalas do SATI como passíveis de avaliar e discriminar as três inteligências previstas no modelo de Robert Sternberg.

O estudo da validade de critério permitiu confirmar apenas em parte a Hipótese 2 de investigação (*Os indivíduos tendem a perceber o uso que fazem das três inteligências em função de sete perfis funcionais, segundo o modelo de Robert Sternberg: (i) analítico,*

(ii) *criativo*, (iii) *prático*, (iv) *analítico criativo*, (v) *analítico prático*, (vi) *criativo prático* e (vii) *perfil balanceado*). A análise SSA evidenciou quatro perfis distintos (Analítico, Criativo, Prático e Perfil Balanceado) e revelou três perfis convergentes – os perfis “em parilha”, com forte similaridade entre si, revelando convergência significativa, mas não total entre as dimensões teóricas e as dimensões estatisticamente reveladas.

Estes perfis “em parilha” não só não foram satisfatoriamente discriminados como representam perfis que são pouco significativos em termos de frequência de respondentes (não representando cada um deles mais do que 5% da amostra). Isto poderá significar que este tipo de perfis, apesar de conceptualmente fazerem sentido, podem não se confirmar na prática, ou seja, apesar de podermos evoluir em termos de perfil, as nossas perceções dos padrões de uso da inteligência podem não ser suficientemente “finas” para discriminar um perfil de transição entre um perfil mais marcado (em que só uma inteligência se destaca) e um perfil mais balanceado (em que todas são usadas equilibradamente).

Esta discriminação entre os sete perfis, apesar de parcialmente confirmada pela análise SSA, poderá ser reforçada em função do comportamento desses perfis face às variáveis externas. A mesma análise SSA permitiu fazer esse estudo, levando a resultados mais uma vez animadores, se bem que não totalmente conclusivos relativamente à Hipótese 3 de investigação (*Existe uma relação entre as variáveis sócio demográficas (género, idade, função profissional e sector de atividade) e os sete perfis funcionais*).

As funções profissionais e os sectores de atividade revelaram-se variáveis externas pouco significativas para a validade de critério do SATI. Não parece haver grande diferenciação dos perfis face a estes fatores, o que pode resultar da uniformidade da amostra, como irá ser explorado mais adiante.

Já o género e a idade revelaram-se variáveis externas mais promissoras para a validade de critério do SATI. No caso da idade, apesar de haver uma distância similar de quase todas as faixas etárias face aos perfis, destaca-se a faixa etária mais elevada (entre os 45 e os 55 anos), com um comportamento diferente, mais próximo dos perfis “em parilha” e do perfil Prático.

No caso do género, a diferenciação é mais forte e explícita, com forte distanciamento das variáveis no espaço euclidiano. A maior similaridade do género feminino com os perfis Criativos e do género masculino com os perfis balanceados (Analítico/Criativo/Prático) levam a possíveis questões futuras de investigação, como por exemplo: i) até que ponto

um tipo de educação diferenciado pelo gênero pode condicionar a percepção de uso e o uso efetivo das três inteligências?; ii) até que ponto que a percepção do uso de um padrão balanceado de inteligência, correspondendo ao seu uso efetivo, pode afetar o sucesso profissional dos homens face às mulheres? iii) a confirmar-se estas similaridades, até que ponto elas se confirmam na produção efetiva de novas ideias e soluções (criatividade) por parte dos profissionais do gênero feminino e na produção efetiva de novos produtos ou serviços (inovação) por parte dos profissionais do gênero masculino? Ficam as questões lançadas para investigações futuras...

Qualquer reformulação do SATI deveria contemplar a possibilidade do recurso a uma escala de tipo Lickert, por forma a permitir uma maior diferenciação, mas sem comprometer a facilidade de leitura e a rapidez de execução da resposta, aspeto absolutamente crítico para a eficácia da ferramenta em contexto organizacional.

Por fim, como sugestão para investigações futuras, evidencia-se a pertinência e utilidade de aplicações diversas em contextos organizacionais o mais variados possível, a fim de criar condições de *generabilidade*, bem como o cruzamento dos resultados obtidos com outros indicadores de desempenho, como por exemplo os resultados das avaliações de desempenho feitas aos colaboradores ou o tempo médio de promoções, como caminhos possíveis de estudo da *validade externa* do SATI.

Referências

- Abdi, H. (2010). Guttman Scaling. In N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Research Design*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Afonso, M. J. (2002). Inteligência Funcional: aspectos heurísticos e hermenêuticos do construto. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 36, 9-24.
- Afonso, M. J. (2005). *Challenging Practices: Implications of "Successful Intelligence" for Career Counseling and Guidance*. Paper presented at the Conferência Internacional da AIOSP/IAEVG 2005, Portugal.
- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (2ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Amar, R., & Toledano, S. (2001). *Hudap Manual with Mathematics and Windows Interface*. Jerusalem: The Hebrew University of Jerusalem Computation Authority.
- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological Testing* (7th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Bahrami, H., & Evans, S. (2011). Super-flexibility for Real-Time Adaptation: perspectives from Silicon Valley. *California Management Review*, 53(3), 21-39.
- Baum, J. R., & Bird, B. J. (2010). The Successful Intelligence of High-Growth Entrepreneurs: Links to New Venture Growth. *Organization Science*, 21(2), 397-412.
- Bilsky, W. (2003). Teoria das Facetas: noções básicas. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 357-365.
- Buchanan, T. (2002). Online Assessment: desirable or dangerous? *Professional Psychology: Research and Practice [PsycARTICLES]*, 33(2), 148.
- Caetano, A. (1997). *Avaliação de desempenho: metáforas, conceitos e práticas* (1ª ed.). Lisboa: RH Editora.
- Cantrell, S. M., & Smith, D. (2013). *Trends Reshaping the Future of HR - Managing Your People as a Workforce of One*. Retrieved from
- Castelló, A. (2008). Explicación del funcionamiento intelectual a partir de perfiles. In A. Candeias, L. Almeida, A. Roazzi, & R. Primi (Eds.), *Inteligência: Definição e medida na confluência de múltiplas concepções*. Brasil: Casa do Psicólogo.
- Ceci, S. J., & Williams, W. M. (1997). Schooling, Intelligence, and Income. *American Psychologist*, 52(10), 1051-1058.
- Costa, R. F. d. (2003). *Persona: Manual Prático de Gestão das Pessoas* (1ª edição ed.). Lisboa: Bertrand.
- Davidson, J. E., & Kemp, I. A. (2011). Contemporary Models of Intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 58-82). New York: Cambridge University Press.
- Duarte, M. E. (2004). O indivíduo e a organização: perspectivas de desenvolvimento. *Psychologica, (extra-série)*, 549-557.
- Fallow, S. S., & Kantrowitz, T. M. (2013). *2013 Global Assessment Trends Report*. Retrieved from USA:
- Gottfredson, L. S. (1998). The General Intelligence Factor. *Scientific American*, 24-29.
- Gottfredson, L. S. (2002). Dissecting practical intelligence theory Its claims and evidence. *Intelligence*, 30, 1-55.
- Gottfredson, L. S. (2003). On Sternberg's "Reply to Gottfredson". *Intelligence*, 31, 415-424.
- Guttman, L. (1944). A basis for scaling qualitative data. *American Sociological Review*, 9, 139-150.

- Guttman, R., & Greenbaum, C. (1998). Facet Theory: Its Development and Current Status. *European Psychologist*, 3(1), 13-36.
- Hamel, G. (2007). *The Future of Management*. USA: Harvard Business School Press.
- Hamel, G., & Valikangas, L. (2003). The Quest for Resilience. *Harvard Business Review*, 52-63.
- Hanson, W. E., Claiborn, C. D., & Kerr, B. (1997). Differential Effects of Two Test-Interpretation Styles in Counseling: a Field Study. *Journal of Counseling Psychology*, 44(4), 400-405.
- Hedlund, J., & Sternberg, R. J. (2002). Inteligências em Excesso? Integrando as Inteligências Social, Emocional e Prática. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *Manual de inteligência emocional: teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho* (pp. 111-131). Porto Alegre: ARTMED.
- Holzman, L. (2003). Lev Vygotsky and the New Performative Psychology: Implications for Business and Organizations. In D. M. Hosking & S. McNamee (Eds.), *Organization behaviour: Social Constructionist Approaches*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hunter, J. E., & Schmidt, F. L. (1996). Intelligence and job performance: economic and social implications. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2(3/4), 447-472.
- Kolligian, J., & Sternberg, R. J. (1987). Intelligence, Information Processing, and Specific Learning Disabilities: A Triarchic Synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 20(1), 8-17.
- Kuncel, N., Hezlett, S., & Ones, D. (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 148-161.
- Mackintosh, N. J. (2011). History of Theories and Measurement of Intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 3-19). New York: Cambridge University Press.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (5ª edição ed.): ReportNumber.
- McDaniel, M. A., Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1988). Job experience correlates of job performance. *Journal of Applied Psychology*, 73(2), 327-330.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Lisboa: Livraria Almedina.
- Moreira, J. M. (2009). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Moustafa, K., & Miller, T. (2003). Too intelligent for the job? The validity of upper-limit cognitive ability test scores in selection. *Sam Advanced Management Journal*, 49-55.
- Muniz, J., Bartram, D., Evers, A., Boben, D., Matesic, K., Glabeke, K., . . . Zaal, J. N. (2001). Testing Practices in European Countries. *European Journal of Psychological Assessment [PsycARTICLES]*, 17(3), 201.
- Murray, C. (1997). IQ and economic success. *The Public Interest*, 21-35.
- Nascimento, A. M., Roazzi, A., Castellan, R. R., & Rabelo, L. d. M. (2008). A Estrutura da Imagem do Executivo Bem Sucedido e a Questão da Corporeidade. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 8(1), 92-117.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard_Jr., T. J., Boykin, A. W., Ceci, S. J., Halpern, D. F., . . . Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and Unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77-101.

- Roazzi, A. (1995). Categorização, formação de conceitos e processos de construção de mundo: procedimentos de classificações múltiplas para o estudo de sistemas conceituais e sua forma de análise através de métodos multidimensionais. *Cadernos de Psicologia*, 1, 1-27.
- Roazzi, A., & Dias, M. G. (2001). Teoria das facetas e avaliação na pesquisa social transcultural: Explorações no estudo do juízo moral. In C. R. d. P.-R. P.-R. G. d. Norte (Ed.), *A diversidade da avaliação psicológica: Considerações teóricas e práticas* (pp. 157-190). João Pessoa, PB: Idéia.
- Santos, N. R. d. (2005). *Projectos de Investigação em Psicologia: Guia para a sua elaboração e execução* (1ª ed.). Évora: NEPUE.
- Santos-Vijande, M. L., López-Sánchez, J. Á., & Trespacios, J. A. (2012). How organizational learning affects a firm's flexibility, competitive strategy, and performance. *Journal of Business Research*, 65, 1079-1089.
- Schmitt, F. L., & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124(2), 262-274.
- Schmitt, F. L., & Hunter, J. E. (2004). General mental ability in the world of work: occupational attainment and job performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 162-173.
- Schmitt, F. L., Hunter, J. E., Outerbridge, A. N., & Goff, S. (1988). Joint relation of experience and ability with job performance: test of three hypotheses. *Journal of Applied Psychology*, 73(1), 46-57.
- Sternberg, R. J. (1984). A contextualist view of the nature of intelligence. *International Journal of Psychology*, 19, 307-334.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607-627.
- Sternberg, R. J. (1997a). Intelligence and Lifelong Learning - What's New and How Can We Use It? *American Psychologist*, 52(10), 1134-1139.
- Sternberg, R. J. (1997b). Managerial intelligence: why IQ isn't enough. *Journal of Management*.
- Sternberg, R. J. (1998). Principles of Teaching for Successful Intelligence. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 65-72.
- Sternberg, R. J. (1999a). Intelligence as Developing Expertise. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 359-375.
- Sternberg, R. J. (1999b). Successful intelligence: finding a balance. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(11), 436-442.
- Sternberg, R. J. (1999c). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- Sternberg, R. J. (2000a). *A inteligência para o sucesso pessoal: como a inteligência prática e criativa determina o sucesso* (C. M. F. Pimentel, Trans.). Rio de Janeiro: Campus.
- Sternberg, R. J. (2000b). Implicit theories of intelligence as exemplar stories of success: why intelligence test validity is in the eye of the beholder. *Psychology, Public Policy, and Law*, 6(1), 159-167.
- Sternberg, R. J. (2000c). Patterns of Giftedness: a triarchic analysis. *Roeper Review*, 22(4), 231-236.

- Sternberg , R. J. (2002). Raising the Achievement of All Students: Teaching for Successful Intelligence. *Educational Psychology Review*, 14(4), 383-393.
- Sternberg , R. J. (2003a). Creative Thinking in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325-338.
- Sternberg , R. J. (2003b). Our research program validating the triarchic theory of successful intelligence: reply to Gottfredson. *Intelligence*, 31, 399-413.
- Sternberg , R. J. (2004). Successful intelligence as a basis for entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 19, 189-201.
- Sternberg , R. J. (2011). The Theory of Successful Intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 504-527). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg , R. J., Castejón, J., Prieto, M., Hautamäki, J., & Grigorenko, E. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in three international samples. An empirical test of the Triarchic Theory of Intelligence. *European Journal of Psychological Assessment*, 17(1), 1-16.
- Sternberg , R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R. K., Williams, W. M., & Snook, S. A. (2000). *Practical Intelligence in Everyday Life*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg , R. J., & Grigorenko, E. L. (2004). Successful Intelligence in the Classroom. *Theory Into Practice*, 43(4), 274-280.
- Sternberg , R. J., & Lubart, T. (1992). Buy low and sell high: an investment approach to creativity. *Current Directions in Psychological Science*, 1(1), 1-5.
- Sternberg , R. J., O'Hara, L. A., & Lubart, T. I. (1997). Creativity as Investment. *California Management Review*, 40(1), 8-21.
- Sternberg , R. J., Torff, B., & Grigorenko, E. L. (1998). Teaching for successful intelligence raises school achievement. *Phi Delta Kappan*, 79(9), 667-669.
- Sternberg , R. J., & Wagner, R. K. (1993). The g-centric view of intelligence and job performance is wrong. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 1-5.
- Urbina, S. (2011). Tests of Intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 20-38). New York: Cambridge University Press.
- Walsh, B., Schwartz, J., May, J., & Rawat, M. (2013). *Resetting Horizons - Human Capital Trends 2013*. Retrieved from

4. DESENVOLVIMENTO NA ADOLESCÊNCIA E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: NOTAS PARA UMA REFLEXÃO

Maria João Carapeto

*It is not the strongest of the species that survive,
nor the most intelligent, but the one most responsive to change*

Atribuído a Charles Darwin

1. Introdução

Existe algum consenso sobre a importância da aprendizagem ao longo da vida nas sociedades ocidentais ditas desenvolvidas em que vivemos e que têm sido caracterizadas pela centralidade do conhecimento e da informação, a rapidez com que as mudanças tecnológicas se impõem e imprimem mudanças a todos os outros níveis da sociedade (organização sociopolítica e económica, família, relações com pares, educação, etc.), a multiplicação e a globalização das relações e contextos de vida (incluindo o mundo virtual), e, assim, também a incerteza quanto ao futuro. Este tema começou por ser uma preocupação relativa à população adulta, sublinhando a sua necessidade contínua de formação de modo a poder acompanhar as mudanças sempre em curso no mundo do trabalho. A discussão tem, no entanto, evoluído no sentido de se equacionar se estas sociedades em que agora vivemos estão a proporcionar às suas crianças e adolescentes as experiências educativas capazes de promover neles as competências (e, antes de mais, que competências) necessárias para que sejam e continuem a ser cidadãos pessoalmente felizes, adaptados e capazes de participar ativamente nas sociedades das próximas décadas – incluindo a sua preparação para a aprendizagem ao longo da vida.

Nas páginas seguintes procura-se precisamente colocar a aprendizagem ao longo da vida no contexto do desenvolvimento na adolescência destes tempos. Em primeiro lugar, revê-se alguma literatura recente sobre como as sociedades e suas dinâmicas acabam por contribuir, de modo formal ou informal, intencional ou inadvertidamente, para moldar o tipo de pessoas que as compõem, e em particular no que respeita à formação da identidade nas sociedades dos nossos dias. Em segundo lugar, reconsideram-se as tarefas de desenvolvimento tradicionais e as competências que se têm vindo a propor como necessárias para formar os adultos de amanhã. Por fim, destaca-se a

aprendizagem ao longo da vida enquanto (nova) tarefa de desenvolvimento na adolescência, referindo alguns exemplos para a promover em contexto escolar.

2. A formação da identidade nos contextos sociais da atualidade

A abordagem sociocultural do autoconhecimento defende que cada cultura promove nos seus membros um modelo particular de “eu” (ou de ser pessoa), procurando assim maximizar o ajustamento dos indivíduos às expectativas sociais que sobre eles recaem, no presente e no futuro (Bukobza, 2007; Gergen, 1991; Markus & Kitayama, 1991, 2010; Triandis & Trafimow, 2001). Desta perspetiva, as sociedades têm um papel muito importante na construção da identidade (Erikson, 1959), do autoconceito (Harter, 2012) ou do autoconhecimento (Carapeto & Feixas, 2017) de cada indivíduo. Cada modelo consiste, afinal, numa espécie de guião genérico de que os indivíduos dispõem para a interpretação do real e para a atuação pessoal em contexto social (Erikson, 1959, Gergen, 1991; Markus & Kitayama, 1991; Triandis & Trafimow, 2001). O modelo de eu predominante em cada sociedade emerge precisamente por ser aquele que melhor prepara os indivíduos para contribuírem e participarem nessa sociedade concreta, e nela se realizarem adaptativamente. Em sentido mais amplo e do ponto de vista do indivíduo, o conhecimento de si mesmo, ou a identidade, podem ser entendidos como uma teoria (ou teorias) pessoal que a pessoa (re)constrói no contexto das suas experiências no mundo, de modo a possibilitar a antecipação os acontecimentos, a maximizar o bem-estar e a inspirar-lhe atuações adequadas (adaptativas) em cada momento ou situação (e.g., Carapeto & Feixas, 2017; Erikson, 1959; Higgins, 1996; Harter, 2012).

Esta influência sociocultural na formação do autoconhecimento decorre dos contextos em que as pessoas vivem mergulhadas, e ocorre mesmo que instituições sociais (ex., sistema educativo) não se deem conta, não o planeiem ou até se têm outro tipo de proposta para formação dos seus cidadãos (e.g., Gergen, 1991).

Uma das abordagens mais estudadas distingue dois modelos de eu, independente e interdependente, que são promovidos quando a pessoa é educada e vive, respetivamente, em culturas individualistas ou em culturas coletivistas (e.g., Markus & Kitayama, 1991, 2010). As culturas individualistas (de que os E.U.A. são frequentemente apontados como exemplo), promovem nos seus membros um modelo de eu independente. Estimulam a construção de um autoconhecimento mais generalizado ou

abstrato, descontextualizado e combinado num eu uno e coerente. Promovem também a utilização de estratégias de automelhoramento pelos indivíduos. Por outro lado, as culturas coletivistas (como a China), promovem um modelo de eu interdependente, incentivando a autodefinição a partir da pertença a grupos e do desempenho de papéis sociais, bem como encorajando estratégias de autoapagamento nos seus membros. O resultado é um autoconhecimento diferenciado em muitos eus com atributos socialmente contextualizados.

Tem vindo ainda a ser proposto um outro modelo, o modelo de “eus relacionais” (e.g., Chen, Boucher, & Kraus, 2011; Gergen, 1991). Este, também de natureza interdependente, ocasiona a definição de múltiplos eus os quais, no entanto, se constroem a partir das diversas relações com outros significativos concretos. Alguns autores, como Gergen (1991), têm defendido que este modelo de múltiplos eus relacionais é encorajado, e pode propiciar uma melhor adaptação, nas sociedades pós-industriais, caracterizadas pela multiplicidade e variabilidade das relações num mundo global, marcado por mudanças rápidas e pelas novas tecnologias da informação e comunicação (TIC). Defende-se que este modelo disponibiliza aos seus membros uma diversidade de guiões para a atuação pessoal entre os quais a pessoa possa transitar e flexivelmente navegar no mundo social dos nossos tempos. O modelo de um eu estável e previsível, ao longo do tempo e nas diferentes situações (como o modelo de eu independente, ou como o definido por Erikson, 1959), foi adaptativo nas sociedades industriais, com lento débito de mudança, mas já não o é na sociedade pós-industrial em que vivemos. Outros autores, como McAdams (ver, por exemplo, McAdams & Maclean, 2013), no entanto, propõem que, mais do que nunca, é importante para o bem-estar dos indivíduos a possibilidade de construírem uma identidade bem integrada.

Coloca-se a questão de saber que modelo de eu está efetivamente a incentivar a sociedade atual nos seus membros e com que sucesso, ao nível individual e coletivo. Este tema torna-se especialmente importante se o colocamos no contexto da adolescência, período de vida em que a formação da identidade e as reorganizações do autoconhecimento têm sido considerados temas centrais do desenvolvimento (e.g., Erikson, 1959; Freud, 1924; Harter, 2012). Há um certo consenso sobre que, em grau variável em diferentes sociedades e períodos da história, o adolescente necessita de (re)construir (novos) guiões pessoais que lhe possibilitem lidar com a diversidade das mudanças com que se depara (físicas, cognitivas, socioemocionais, sexualidade,

contextos e expectativas sociais, etc.); além do mais habilidades cognitivas recentemente adquiridas abrem-lhe a possibilidade de (re)construir o seu autoconhecimento a níveis cognitivos mais sofisticados (e.g., Fischer & Bidell, 2006).

Alguma investigação, especialmente de uma abordagem cognitivo-desenvolvimentista, tem vindo a documentar o desenvolvimento de múltiplos eus no contexto de diferentes relações interpessoais na adolescência (e.g., Harter, 2012), e, em geral, uma maior diferenciação cognitiva na construção de si mesmo (e.g., Carapeto & Feixas, 2017). Não é, no entanto, consensual que esta diferenciação crescente funcione de modo adaptativo, sempre e por si só, ao longo de toda a adolescência. Por exemplo, é possível que esta sofisticada autodiferenciação ocasione conflitos no seio do autoconhecimento, e que se associe a baixa autoestima e a sintomas internalizados no final da adolescência (e.g., Carapeto & Feixas, 2018). Mesmo que estas manifestações sejam transitórias em muitos casos, existe o risco de colocarem o adolescente em trajetórias de baixa autoestima e depressão na vida adulta (e.g., Carapeto & Feixas, 2018; Steiger, Fend, & Allemann, 2015). Admite-se, pois, que a construção de um retrato mais coerente e integrado de si mesmo beneficia a adaptação psicológica dos adolescentes mais velhos.

Um dos fenómenos da atualidade cujo efeito na formação da identidade dos adolescentes tem merecido mais atenção é o da utilização da internet e das novas tecnologias da informação (TIC). Estudos sobre os efeitos da comunicação on-line na formação da identidade dos adolescentes não têm chegado a resultados conclusivos, exceto no que respeita a um efeito positivo na autoestima (e.g., Valkenburg & Peter, 2011). Por outro lado, os estudos qualitativos de Gardner e Davies (2014) sugerem efeitos tanto positivos como negativos. Sublinham a ampliação das oportunidades de experimentação da identidade e de validação social do conhecimento de si mesmos. E alertam para a possibilidade de os jovens estarem a construir um “eu embrulho” (*package self*): representações de si mesmo como pessoa impecável, desejável aos olhos dos outros, a que se juntam esforços sistemáticos no sentido de todos os sinais exteriores (on-line) confirmem uma identidade completada (precocemente e sem exploração introspetiva). Referem ainda uma tendência à formação de identidades mais individualistas, com os jovens mais focados em si mesmos, narcisistas. Descrevem ainda a formação de uma mentalidade “app” (*app mentality*), para se referir a uma forma de pensar algorítmica de acordo com a qual qualquer questão ou desejo do próprio deve ser realizada de imediato e em definitivo, deixando pouco espaço para a ambiguidade ou de

algum tempo de convívio com a incerteza antes de chegar a uma decisão ou ideia. Os adolescentes do século XXI são a geração “app”.

Além dos efeitos na identidade, Gardner e Davies estudaram também efeitos na criatividade e na intimidade. Verificaram, por exemplo, o enriquecimento da criatividade gráfica e empobrecimento da criatividade literária na geração “app”. Ao nível da intimidade, sublinham a possibilidade de que anunciar e definir as relações de modo completo pode abrir espaços de vulnerabilidade, mas ocasionar também um maior potencial para relações profundas com outros verdadeiramente significativos. Por outro lado, as “apps” parecem funcionar como atalhos que tornam as relações interpessoais mais rápidas, fáceis e menos arriscadas, comprometendo assim a possibilidade de se atingir a intimidade nessas relações (ficando-se, afinal, mais isolado, sem se conectar verdadeiramente aos outros e poder experienciar empatia).

Portanto, há muito por compreender ainda sobre que sentido de identidade estão as sociedades a incentivar nos adolescentes de hoje, inclusivamente qual o papel da sociedade informal (de que a internet e as TIC são um elemento inoxidável) e o das instituições educativas tradicionais como a escola. A questão que fica é: estarão, ou poderão, estas instituições sociais a preparar ambientes e atividades educativas que promovam esta flexibilidade adaptativa na construção da(s) identidade(s) pelos adolescentes de hoje, adultos de amanhã?

3. Tarefas de desenvolvimento para os adolescentes nas sociedades de hoje

Aos seus diferentes níveis, as sociedades organizam, de modo explícito ou implícito, atividades que visam preparar os jovens para, ao longo do desenvolvimento, irem adquirindo as competências que lhes permitirão vir a ser adultos ativos nessa mesma sociedade. Na psicologia do desenvolvimento, os conceitos de competência (Masten & Tellegen, 2012) ou de tarefas de desenvolvimento (e.g., Erikson, 1959; Havighurst, 1948; Masten & Tellegen, 2012), dão conta desses processos de adaptação psicossocial tidos como benéficos quer para a sociedade (que molda assim os indivíduos de acordo com a participação que deles necessita) quer para os indivíduos (que, aprendendo a participar na vida da sociedade que é a sua, podem almejar a uma vida gratificante e feliz).

Neste contexto, competência pode ser definida como “um padrão de desempenho eficaz no ambiente, avaliado da perspectiva do desenvolvimento em contexto ecológico e cultural” (Masten & Tellegen, 2012, p. 348). E tarefas de desenvolvimento são entendidas como:

realizações esperadas das pessoas de diferentes faixas etárias ao longo do ciclo de vida, numa determinada sociedade ou cultura historicamente contextualizada (...). Essas expectativas representam os critérios pelos quais os progressos no desenvolvimento individual são habitualmente avaliados pelos membros da comunidade e muitas vezes pelos próprios indivíduos (Masten & Tellegen, 2012, p. 348).

Têm sido identificadas várias tarefas de desenvolvimento na adolescência nas sociedades ocidentais, entre as quais a aprendizagem e o sucesso escolar, o estabelecimento de relações próximas com pares, obediência às leis da sociedade, a construção da autonomia, ou a formação da identidade (e.g., Borca, Bina, Keller, Gilbert, & Begotti, 2015; Erikson, 1959; Masten & Tellegen, 2012). Mas, tem-se vindo a reconhecer que os adolescentes vivem hoje numa diversidade de novos contextos, tal como se tem vindo a tornar evidente que os adultos de amanhã vão necessitar de um conjunto de novas competências para participar na sociedade.

Assim, as tarefas de desenvolvimento tradicionalmente previstas e as competências consideradas importantes a promover na adolescência, têm de alguma forma, vindo a ser reconsideradas.

Primeiro, tem-se vindo a verificar o que Hurrelmann (1994) chamou “desestandardização” das tarefas de desenvolvimento e sua sequência. A necessidade de cada vez mais especialização e qualificação tecnológica e a forte competição pela entrada no mercado de trabalho, têm contribuído para prolongar a educação formal, empurrando para mais tarde no ciclo de vida a sequência tradicional de tarefas na progressão até à idade adulta (isto é, formação escolar e qualificação profissional, entrada no mundo do trabalho / a independência financeira, casar, ter filhos, etc., embora com variações entre os sexos e entre diferentes grupos socioeconómicos) (e.g., Coleman, 2011; Hurrelmann, 1994). Alguns autores falam por isso da necessidade de conceptualizar a adolescência como um período agora mais demorado da vida dos jovens, que poderá durar até, por exemplo, aos 24 anos de idade (Sawer, Azzopardi, Wickremarathne, & Patton, 2018), enquanto outros destacam a diferenciação de um novo período do ciclo de vida entre a

adolescência e a idade adulta, a idade adulta emergente (*emerging adulthood*; Arnett, 2000).

Segundo, os contextos de interação social dos adolescentes têm vindo a multiplicar-se (aulas extraescolares das matérias escolares, aulas de música, atividades desportivas, voluntariado, famílias duplas após o divórcio dos pais, etc.), ao mesmo tempo que lhes é deixado mais tempo para se relacionarem de modo autónomo com pares e, mais ainda, através da internet e todo o desenvolvimento tecnológico das últimas décadas. A este respeito, verifica-se também o comportamento cada vez mais ativo (e autónomo) dos adolescentes na escolha e transformação dos ambientes em que vivem. Os resultados desta experiência adolescente, de algum modo alheia à preparação das instituições tradicionais, estão ainda por conhecer, mas estamos provavelmente perante uma espécie de estreia dos adolescentes, sobretudo por conta própria, no mundo da multiplicidade relacional e da instantaneidade dos novos tempos.

De modo que fica a questão: estarão as tarefas de desenvolvimento propostas aos adolescentes a prepará-los para o futuro que (n)os espera? De que competências vão eles precisar para desempenhar a sua parte, quando adultos, nas sociedades do futuro próximo? Deverá a sociedade, por exemplo através dos seus sistemas educativos, rever as suas propostas formativas para as novas gerações?

Se se afigura complexa a tarefa da sociedade de conceber os espaços e atividades suscetíveis de tornar os jovens nos adultos de que precisa amanhã, mais ainda em tempos marcados pela mudança e pela incerteza quanto ao futuro. Com o virar para o século XXI, vários autores e instituições (e.g., Care & Luo, 2016; OECD, 2015; Takanishi, 2000) têm vindo a enunciar conjuntos de competências de que os adultos vão precisar na sociedade que se consegue antever e que importa ter em consideração na educação dos jovens. A Tabela 1 mostra algumas dessas propostas. Takanishi (2000), por exemplo, defende a importância de dois tipos de requisitos para um desenvolvimento saudável dos adolescentes e para que façam uma transição adaptativa para a idade adulta nas sociedades contemporâneas. O primeiro grupo diz respeito a requisitos universais, duradouros, de fundo, e que continuarão sempre a ser fundamentais; são eles:

- Experiência de relações duradouras, de cuidado, com pelo menos um ou alguns adultos.
- Existência de sistemas de apoio social a vários níveis (família, escolas, instituições da comunidade, sistemas de saúde, etc.).

- Desenvolvimento de competências sociais e de vida que proporcionem aos adolescentes um sentido de dignidade pessoal e lhes permitam fazer escolhas informadas ao nível da sua educação, ocupação, relações e saúde.
- Preparação para se tornarem membros ativos nas suas comunidades e países, como trabalhadores, cidadãos e pais.
- Crença num futuro promissor, com oportunidades económicas e sociais reais que conduzam a uma vida decente.

O segundo tipo de requisitos decorre das características particulares das sociedades atuais e inclui:

- Capacidades técnicas e analíticas para participar numa economia internacional baseada na alta tecnologia e no conhecimento;
- Motivação para a aprendizagem e flexibilidade ao longo da vida, considerando as responsabilidades e competências do mundo do trabalho;
- Valores para viver pacífica e respeitosamente em comunidade com uma diversidade de grupos étnicos, religiosos e culturais;
- Capacidade para viver com a incerteza e a mudança.

Este segundo conjunto inclui várias competências que os sistemas educativos, como o português, têm vindo progressivamente a tomar como objetivos de aprendizagem e a implementar nas escolas. É o caso, por exemplo, da valorização dos conhecimentos das novas tecnologias da informação e comunicação; línguas estrangeiras, em especial o inglês; ou dos conhecimentos científico e matemático.

Provavelmente mais desafiantes serão os objetivos de preparar os jovens para lidar com a incerteza permanente numa sociedade em contínua mudança, ou para a aprendizagem ao longo da vida, tema que retomaremos na secção seguinte.

As Nações Unidas (2016), entre as metas de desenvolvimento sustentável inclui a educação:

“pretende garantir que todas as pessoas têm acesso a educação de qualidade e oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Esta meta foca a aquisição de habilidades básicas e de nível superior em todos os níveis da educação e desenvolvimento; mais e melhor acesso a educação de qualidade em todos os níveis, bem como educação e formação técnica e profissional; e o conhecimento, habilidades e valores necessários para funcionar bem e contribuir para a sociedade.” (p.18)

A UNESCO (ver Care & Luo, 2016), por seu turno, refere a importância de se desenvolverem competências transversais nas crianças e adolescentes, como a cidadania global, pensamento crítico e inovador, habilidades interpessoais e habilidades intrapessoais, literacia para os media e as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), entre outras. A OCDE (2015) refere a importância de se desenvolverem não somente habilidades cognitivas, mas também habilidades sociais e emocionais nas crianças e adolescentes com vista à sua realização individual e

participação na sociedade.

Em todos os casos, verifica-se um esforço de influenciar as instituições nacionais na adequação da educação que oferecem aos seus jovens tendo em conta a sociedade que se consegue antecipar, e de modo a promover, nos indivíduos, o bem-estar e a participação social, e na sociedade, o progresso capaz de garantir melhores condições de vida a nível global. A escola é assim considerada uma importante instituição social a este respeito, capaz de proporcionar, de modo mais ou menos planeado, uma diversidade de contextos que se acredita contribuirão para essa formação dos jovens.

A questão que se coloca é: Em que medida a sociedade em que vivemos é pró-ativa e está a propor tarefas de desenvolvimento capazes de preparar os adolescentes para serem os adultos de um mundo futuro em grande parte incerto? Em particular, questiona-se como está a ser atendido o apelo das instituições internacionais para que se preparem os jovens cidadãos para uma trajetória de aprendizagem ao longo da vida (European Commission, 2001).

4. Preparar crianças e jovens para aprender ao longo da vida

Diferentes autores, inclusivamente entre nós, têm defendido a importância de promover, nas crianças e adolescentes, habilidades que os tornem progressivamente mais autónomos no processo de aprendizagem académica (e.g., Gonçalves, 2012; Rosário, 2006; Silva & Sá, 2007). No entanto, não temos visto muitas vezes, entre nós, a aprendizagem ser conceptualizada nos termos mais amplos de uma definição de aprendizagem ao longo da vida: “todas as atividades de aprendizagem realizadas ao longo da vida, com o objetivo de melhorar conhecimentos, habilidades e competências, no contexto de uma perspetiva pessoal, cívica, social ou relacionada com o emprego” (European Commission, 2001, p. 9).

No contexto europeu, começam a ganhar forma algumas propostas concretas para se promover em crianças e adolescente, sem contexto escolar, um conjunto de habilidades que se supõe serem capazes de os colocar na trajetória da aprendizagem ao longo da vida. Um exemplo vem do trabalho de Schober e colegas (Schober, Lüftenegger, Wagner, Finsterwald, & Spiel, 2013; Schober et al., 2007), na Áustria. Estes autores conceberam, implementaram e avaliaram um programa de formação para promover as competências de professores para que sejam estes a estimular a orientação para a aprendizagem ao

longo da vida dos seus alunos adolescentes (Figura 1). Os resultados desta formação foram considerados bem sucedidos, tendo em conta os objetivos proximais de modificar as práticas dos professores, os objetivos indiretos para os alunos, e os objetivos distais de mudança da cultura das escolas. Ao longo do programa de formação, os professores aprenderam estratégias educativas para promover uma diversidade de competências em ambiente de aprendizagem cooperativa, e foram convidados a implementá-las na sala de aula. As competências abordadas foram a motivação (e gosto) para aprender, competências para uma aprendizagem autorregulada, habilidades sociais e habilidades cognitivas.

Promover a motivação para (e o gosto por) aprender incluiu, por exemplo, estimular o sentido de curiosidade / interesse / atração pelas tarefas de aprendizagem, a orientação para objetivos (significativos), a crença de ser capaz de realizar as tarefas com sucesso, a aceitação do erro como parte do processo, ou a sensibilidade e responsividade adaptativa às alterações contextuais. As competências para uma aprendizagem autorregulada foram abordadas no sentido de promover estratégias de aprendizagem, estratégias metacognitivas, e estratégias de autorregulação da aprendizagem. Quanto a habilidades sociais, deram especial atenção àquelas que são importantes em contextos de aprendizagem cooperativa, e incluíram desde habilidades gerais de comunicação, assertividade, autocontrolo comportamental, gestão de grupos e de conflitos, até ao lidar com a diversidade. Por fim, no capítulo das habilidades cognitivas, Schober e colegas propuseram a promoção de competências metacognitivas, pensamento crítico (e.g., raciocínio argumentativo), pensamento criativo (e.g., pensamento divergente) e solução de problemas (e.g., Almeida & Franco, 2011; D’Zurilla & Goldfried, 1971; Khun & Crowell, 2011; Morais, 2011).

Diversas destas competências têm merecido atenção em Portugal. A autorregulação, bem como a motivação, da aprendizagem tem sido frequentemente alvo de projetos de investigação e de intervenção em escolas (e.g., Gonçalves, 2012; Rosário, 2006; Silva & Sá, 2007). Também ao nível das habilidades sociais tem havido algumas iniciativas, especialmente no contexto de programas de promoção da saúde mental e de prevenção da violência em contexto escolar (e.g., Matos, 1997). O Programa Nacional de Saúde Escolar (e.g., Direção-Geral de Saúde, 2015), também incentiva as escolas a desenvolver projetos de promoção da saúde mental dos alunos e de competências socioemocionais em particular, mas ainda é cedo para compreender com que resultados.

O tema das habilidades cognitivas tem também merecido a atenção de alguns autores entre nós, mas em geral tem passado para as escolas isoladamente e de modo intermitente, porventura mais a título de investigação do que como opção sistemática das escolas ou do Ministério de Educação (e.g., Almeida & Franco, 2011; Morais, 2011).

Em síntese, diversos autores em Portugal, têm defendido a importância de promover, nas crianças e adolescentes, competências que se tornem progressivamente mais autónomas no processo de aprendizagem académica, mas também ao nível das suas competências sociais e cívicas (e.g., Gonçalves, 2012; Matos, 1987; Rosário, 2006; Silva & Sá, 2007), reconhecendo também o papel central (mas não único) da escola. No entanto, não temos visto frequentemente a aprendizagem ao longo da vida a ser abordada, entre nós, nos termos amplos acima referidos. A abordagem de Schober e colegas traz de novo, entre outros aspetos, o carácter sistemático e abrangente da intervenção educativa, a intencionalidade na promoção de competências essenciais à aprendizagem ao longo da vida, ou o privilegiar de competências especialmente importantes em contextos de aprendizagem cooperativa.

5. Conclusão

A importância de encontrar novos modos de preparar os adolescentes para lidar com as novas facetas das sociedades contemporâneas e para assumirem os papéis esperados dos adultos no futuro, tem sido um tema a merecer crescente debate desde os últimos anos do século XX. A questão da preparação dos jovens para assumirem uma atitude de aprendizagem ao longo da vida, indiscutivelmente necessária, tem merecido alguma reflexão, debate e investigação, mas menos intervenções sistemáticas em contexto escolar. O que se pode desde já sublinhar é o papel central da escola, da formação de professores, e do desenho de currículos e metodologias de ensino-aprendizagem capazes de prepararem os adolescentes para lidarem com esses desafios. Sublinha-se também a importância de que essas intervenções tenham um carácter sistemático e sejam adequadamente avaliadas os seus resultados. O contributo dos psicólogos e da psicologia da educação em particular, torna-se bastante importante, tanto na concepção e avaliação de programas de promoção de competências, como eventualmente na sua implementação. É também importante o aconselhamento vocacional e o acompanhamento dos adolescentes ao longo das suas tomadas de decisão vocacionais.

É importante também contar com outras instituições das comunidades, que não somente a escola.

Finalmente, como sublinham Schober e colegas (2013), há que ter presente que promover a aprendizagem ao longo da vida não significa simplesmente atingir os resultados desejados de rendimento escolar, mas também promover uma atitude positiva face aos desafios e à mudança.

Referências

- Almeida, L., & Franco, A. H. R. (2011). Critical thinking: Its relevance for education in a shifting society. *Revista de Psicología, 29*(1), 175-195.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist, 55*(5), 469.
- Borca, G., Bina, M., Keller, P. S., Gilbert, L. R., & Begotti, T. (2015). Internet use and developmental tasks: Adolescents' point of view. *Computers in Human Behavior, 52*, 49-58.
- Bukobza, G. (2007). The epistemological basis of selfhood. *New Ideas in Psychology, 25*, 37-65.
- Carapeto, M.J., & Feixas, G. (2017). Self-Knowledge in Adolescence: a study using the repertory grid technique. Manuscript submitted for publication.
- Carapeto, M.J., & Feixas, G. (2018, in press). Self-knowledge and depressive symptoms in late adolescence: a study using the repertory grid technique. *Journal of Constructivist Psychology*.
- Care, E., & Luo, R. (2016). Assessment of transversal competencies: Policy and practice in the Asia-Pacific Region. Paris and Bangkok: UNESCO.
- Chen, S., Boucher, H., & Kraus, M. W. (2011). The relational self. In S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 149-175). New York, N.Y.: Springer.
- Coleman, J. C. (2011). *The nature of adolescence (4th Edition)*. New York, N.Y.: Psychology Press.
- Direção-Geral de Saúde (2015). *Programa Nacional de Saúde Escolar 2015*. Lisboa: Direção-Geral de Saúde.
- D'Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of abnormal psychology, 78*(1), 107.
- Erikson, E. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York: Norton.
- European Commission (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. Brussels, Belgium: Commission of the European Communities.
- Fischer, K. W., & Bidell, T. R. (2006). Dynamic Development of Action and Thought. In W. Damon e R. M. Lerner (Eds.). *Theoretical Models of Human Development. Handbook of Child Psychology* (6^a Ed., Vol 1, pp. 313-399). New York: Wiley.
- Freud, S. (1924). *Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Gardner, H., & Davis, K. (2013). *The app generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Gergen, K. J. (1991). *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Basic Books.
- Gonçalves, M. D. (Org.) (2012). *Encontros IDEA. Investigação das dificuldades para a evolução na aprendizagem*. Óbidos: Sinapis.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations (2nd Ed.)*. New York, N.Y.: Guilford Publications.
- Havighurst, R. J. (1948). Developmental tasks and education. Chicago, IL, US: University of Chicago Press.
- Higgins, E. T. (1996). The "Self Digest": Self-Knowledge Serving Self-Regulatory Functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1062-1083.
- Hurrelmann, K. (1994). Introduction: Interdisciplinary and International Approaches to Research on Adolescence, In K. Hurrelmann (Ed), *International Handbook of Adolescence* (pp. 1-332). Westport, Connecticut & London: Greenwood Press.
- Kuhn, D., & Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Psychological Science*, 22(4), 545-552.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and The Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Masten, A. S., & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the project competence longitudinal study. *Development and psychopathology*, 24(02), 345-361.
- Matos, M. (1997). Programa de promoção de competências sociais: manual de utilização. Lisboa: PPES-Ministério da Educação.
- McAdams, D. P., & McLean, K. C. (2013). Narrative identity. *Current directions in psychological science*, 22(3), 233-238. DOI: 10.1177/0963721413475622
- Morais, M. F (2011). Criatividade: desafios ao conceito. In *Anais do I Congresso Internacional de Criatividade e Inovação - Visão e prática em diferentes contextos*. Itacoatiara, Brasil.
- Nações Unidas (2016). *The Sustainable Development Goals Report 2016*. United Nations.
- OCDE (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills* (OECD Skills Studies). OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Rosário, P. (2006). *Estudar o estudar: As (Des) venturas do Testas*. Porto: Porto Editora.
- Sawer, S.M., Azzopardi, P.S., Wickremarathne, D. & Patton, G.C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](http://dx.doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Schober, B., Finsterwald, M., Wagner, P., Lüftenegger, M., Aysner, M., & Spiel, C. (2007). TALK-A training program to encourage lifelong learning in school. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 215(3), 183-193.
- Schober, B., Lüftenegger, M., Wagner, P., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2013). Facilitating Lifelong Learning in School-Age Learners. *European Psychologist*, 18(2), 114–125.
- Silva, A. L.; & Sá, I. (2007). *Saber estudar e estudar para saber (2^a Ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Steiger, A. E., Fend, H. A., & Allemand, M. (2015). Testing the vulnerability and scar models of self-esteem and depressive symptoms from adolescence to middle adulthood and across generations. *Developmental Psychology*, 51(2), 236–247. doi:10.1037/a0038478

- Takanishi, R. (2000). Preparing adolescents for social change: designing generic social interventions. In L. J. Crockett & R. K. Silbereisen (Eds.), *Negotiating adolescence in times of social change* (pp. 284-293). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Triandis, H. C., & Trafimow, D. (2001). Cross-National Prevalence of Collectivism. In C. Sedikides & M. B. Brewer (Eds.). *Individual Self, Relational Self, Collective Self* (págs. 259-276). Philadelphia, USA: Psychology Press.
- Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: An integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of adolescent health, 48*(2), 121-127.

5. FLEXIBILIDADE COGNITIVA E DESEMPENHOS DE APRENDIZAGEM

Cristina Guerra

1. Introdução

A sociedade do conhecimento e a globalização em que vivemos, concomitantemente com as novas exigências refletidas nos objetivos da Estratégia de Lisboa, do programa Educação e Formação 2020 e do programa Europa 2020, impõem uma mudança no paradigma do ensino/aprendizagem. Aprender para o século XXI conduz a “aprender a aprender”. Se a aprendizagem ao longo da vida se tornou um imperativo, desenvolver as competências necessárias para o fazer é essencial.

Apresenta-se sucintamente neste artigo a relevância da flexibilidade cognitiva enquanto competência importante na aquisição e uso do conhecimento. A flexibilidade cognitiva é uma função executiva. As funções executivas (FE) têm sido entendidas como um dos principais preditores da aprendizagem, são descritas como processos cognitivos superiores extremamente refinados e diretamente relacionados ao funcionamento do córtex pré-frontal (CPF), região do cérebro que executa importante papel na administração e regulação do comportamento humano (Debiase, 2013; Zuanetti, 2015). As FE encontram-se entre os aspetos mais complexos da cognição, são consideradas como responsáveis pelo controlo das restantes funções cognitivas e pela regulação do comportamento, da emoção e do pensamento.

2. Flexibilidade cognitiva

A flexibilidade cognitiva, hoje considerada uma função executiva, nos seus primórdios encontra-se associada ao estudo da criatividade. A ligação deste construto à criatividade resulta da identificação por parte de Guilford (1959) e de Mednick (1962), de dois tipos de pensamento flexível: (i) pensamento divergente e (ii) fluência associativa. O primeiro envolve a capacidade de utilização da atenção difusa, permitindo ao indivíduo gerar um

maior e mais original número de ideias. O segundo refere-se à capacidade do indivíduo para encontrar ligações entre associações distantes, consentindo a descoberta de soluções para problemas.

A literatura mais recente continua a fazer referência a associações entre flexibilidade cognitiva e comportamento criativo. Diamond, 2007 define flexibilidade cognitiva como a capacidade para usar o pensamento criativo e realizar ajustes flexíveis para se adaptar às mudanças e resolver problemas.

O construto é referido como fundamental na perceção de alteração de recompensas, no redirecionar da atenção e na abrangência de várias categorias, permitindo a criação de novas e originais ideias (Benedek, Jauk, Sommer, Arendasy & Neubauer, 2014; Charles & Runco, 2000; Crilly & Cardoso, 2017; Kloo, Perner, Kerschhuber, Aichhorn & Schmidhuber, 2010; Ochse, 1990; Ribeiro, 1998; Runco & Mraz, 1992; Runco, Plucker & Lim, 2000; Sternberg & Grigorenko, 2000). Resumidamente, a flexibilidade cognitiva continua a ser entendida como crucial quer na criatividade do quotidiano, entendida como a capacidade de extensão de algo conhecido a novos domínios (Ghiselin, 1963, cit. por Morais, 2001), quer na criatividade extraordinária, definida pelo surgimento de *insights* capazes de mudar significativamente o real (Ghiselin, 1963, cit. por Morais, 2001).

A flexibilidade cognitiva, enquanto função executiva, remete para funções corticais superiores responsáveis pelo controlo consciente do pensamento, ação e emoção (Kloo, Perner, Kerschhuber, Aichhorn & Schmidhuber, 2010). Trata-se, por isso, de uma função essencial no planeamento, controlo de inferências, regulação da atenção e inibição de ações inadequadas. De acordo com os autores há, no entanto, que considerar dois tipos de flexibilidade cognitiva: (i) representação flexível, relacionada com a capacidade de alterar o foco da atenção (muitas vezes denominada atenção flexível – Zelazo, Reznick & Spinazzola, 1998) e (ii) flexibilidade de resposta traduzida na capacidade de alterar as respostas em função das exigências.

Bernardes, 2015; Debiasi, 2013; Dias, 2014, Zuk, Benjamin, Kenyon & Gaab, 2015, Paleari, 2013, Portowitz, Kylie, Pepler & Downton, 2014, entendem a flexibilidade cognitiva como uma das componentes das FE que permite ao indivíduo adequar cognitivamente as suas perspetivas, formas de pensamento ou estereótipos em função de novas exigências ambientais.

Assumimos, neste artigo, uma definição própria de flexibilidade cognitiva que procura contribuir para uma leitura holística do conceito. A definição que adotámos integra

elementos processuais, nomeadamente os metacomponentes responsáveis pela análise das situações problema, representação mental dos mesmos, (r)estruturação da informação, e seleção das respostas; por outro os elementos experienciais, isto é, os conhecimentos declarativos e procedimentais relativos à resolução das situações problema, bem como os elementos contextuais (Guerra, 2013).

Assumimos uma definição de flexibilidade cognitiva enquanto função cognitiva superior que influi na forma como o conhecimento é rececionado, representado, (r)estruturado e aplicado na elaboração de respostas. Desta forma a flexibilidade cognitiva tem três dimensões.

- a) flexibilidade de atenção – implica um processo de atenção e seleção, envolvendo a capacidade do indivíduo de estar atento, selecionar, filtrar, focalizar, (re)alocar e refinar a integração dos estímulos.

A flexibilidade de atenção integra: (i) a capacidade de procura ampla, atenta a diversos elementos e nunca muito focalizada; (ii) a capacidade do indivíduo para aceitar a ambiguidade e as novas experiências; (iii) a capacidade para realizar processos de síntese perceptiva em direções alternativas ou de organização de dados aparentemente difusos;

- b) flexibilidade de representação – integra a capacidade de análise, síntese, armazenamento e recuperação da informação, ou seja, a capacidade de desconstrução e reconstrução das informações captadas e ou armazenadas.

Esta dimensão integra a capacidade do sujeito para: (i) perceber a relação entre os conceitos, e a distinção entre eles; (ii) capacidade para representar o conhecimento de diferentes perspectivas conceituais;

- c) flexibilidade de resposta – inclui a capacidade de gerar estratégias, planos, programas de elaboração, regulação, execução, controlo e monitorização; inclui igualmente a forma de decidir e executar.

A flexibilidade de resposta inclui a capacidade do sujeito para: (i) gerar mais do que uma estratégia para a resolução de problemas e ou tomadas de decisão e (ii) alterar de estratégia quando as exigências ambientais o justifiquem.

3. Flexibilidade cognitiva: relação com as atividades de ensino e aprendizagem

As FE influenciam a aprendizagem, incluindo desempenhos acadêmicos, sobretudo por se encontrarem associadas ao desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental (Diamond, 2013). Esta constatação tem levado os investigadores a criar programas educacionais de estimulação das diferentes componentes que constituem as FE (Cardoso, Dias, Seabra, & Fonseca, 2017, Deaño, Alfonso & Das, 2015, Korzeniowski, Ison, & Difabio, 2017, Pureza & Fonseca, 2017).

De acordo com Tzaban (2009) existem dois níveis diferentes de aprendizagem: (i) aprendizagem local e (ii) modificabilidade cognitiva estrutural. Na primeira, o sujeito entende o objeto conhecido sem que isso tenha causado algum impacto nos seus esquemas prévios. Trata-se de uma aprendizagem não significativa. Este nível de aprendizagem acontece sem que se percebam as implicações do objeto aprendido, as correlações com outros objetos, ou os diversos significados profundos daquilo que se está a aprender. No segundo nível, o sujeito assimila e acomoda os objetos do conhecimento, de modo a que causem impacto em toda a rede estrutural cognitiva relacionada com aquela realidade. Do objeto, o sujeito retira informações e relações internas, relaciona com informações e relações implícitas nos seus esquemas prévios, revê e remodela a realidade construída anteriormente e modifica a sua forma de organizar todos os objetos futuros, que se encontrem ligados ao presente no momento da aprendizagem. É neste contexto que se situa a aprendizagem da flexibilidade cognitiva. De seguida faremos referência a algumas teorias que servem de suporte ao desenvolvimento de programas para estimular a flexibilidade cognitiva.

A Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC) de Spiro e colaboradores (Spiro e Vispoel, Schimtz, Samarapungavan & Boerger, 1987; Spiro, Coulson, Feltovich & Anderson, 1988; Spiro, Feltovich, Jacobson, & Coulson 1991a, 1991b; Spiro & Jehng, 1990) foi proposta na década de 80 e é, de acordo com os seus autores, uma teoria construtivista da aprendizagem, reestruturação e ensino, que tem como objetivo central promover a flexibilidade cognitiva nos sujeitos.

Esta teoria (Spiro & cols, 1992; Carvalho, 2000, 2002, 2008) é considerada pertinente para aprendizagens em níveis avançados do conhecimento. De acordo com Spiro & cols, 1987,1992, o desenho metodológico em níveis avançados é demasiadamente simplificado e estruturado o que se traduz numa aprendizagem descontextualizada e

irrealista. A TFC traça um programa em três níveis sequenciais (Silva & Dotta, 2018): i) introdutório, ou de iniciação, no qual os estudantes adquirem conhecimentos acerca do modo de operacionalização de fórmulas e conceitos humanos básicos; ii) avançado, no qual os estudantes usam os conhecimentos adquiridos no nível introdutório para resolver casos ou situações-problema reais ou semelhantes ao quotidiano: menos estruturados, não uniformes, imprecisos, aparentemente não coesos e com pouco relacionamento entre os domínios do conhecimento; iii) especialização, que exige experiência e prática no campo de atuação.

Spiro & cols (1987) consideram que as teorias do esquema, surgidas na década de 70, são teorias apropriadas para o ensino / aprendizagem em domínios bem estruturados, mas evidenciam alguns problemas, com a transferência do conhecimento para novas situações, em domínios complexos e pouco estruturados. As teorias dos esquemas, de acordo com os autores, têm quatro inconvenientes no que à transferência de conhecimento para novas situações diz respeito, baseados neste facto apresentam quatro soluções. A Tabela que se segue ilustra os problemas detetados e as soluções propostas.

Tabela 1. Teoria dos esquemas versus teoria da flexibilidade cognitiva

Teorias dos esquemas	Teoria da flexibilidade cognitiva
Adotam estruturas do conhecimento rígidas, impedindo a transferência do conhecimento para outras situações.	Adotam representações flexíveis, que permitem que o conhecimento possa ser reestruturado para se adaptar a um contexto específico.
Isolam ou compartimentam os aspetos de conhecimento que se encontram relacionados, limitando a capacidade de transferência do conhecimento.	Adotam estruturas que se caracterizam por favorecer um grande número de interconexões ou ligações, que permitem melhor compreensão da situação específica.
Tratam os assuntos complexos como se fossem simples.	Abordam os assuntos complexos, admitindo e ensinado a complexidade que lhes é inerente.
Assumem que os domínios do conhecimento são regulares e consistentes.	Não aceitam o pressuposto da regularidade e do bem estruturado.

Os sistemas hipertexto e hipermédia são, por norma, as ferramentas utilizadas no ensino sustentado na TFC e permitem que o mesmo material possa ser explorado de acordo com diferentes percursos e com perspetivas conceptuais diferentes (Spiro & cols., 1988 e Spiro & Jehng, 1990).

As características chave destes sistemas educativos hipertexto baseados na TFC incluem (Spiro & Jehng, 1990): a análise conceptual do domínio, através de temas ou perspectivas múltiplas de âmbito lato; a utilização de uma vasta gama de exemplos baseados em casos que são subdivididos em unidades educativa integrais / completas, e que se denominam mini-casos, geralmente concretizados em curtos segmentos de textos e / ou imagem; a análise e associação contextual de um vetor temático para cada unidade educativa que, dada a natureza holístico-integrativa, complexa e contextual da estrutura do conteúdo, muito raramente terá aplicação em todas as facetas de uma unidade particular; o fornecimento de comentários especializados, ligando dimensões abstratas temáticas de análise à manifestação específica da unidade; o fornecimento de um cruzamento temático ou de uma exploração baseada em temas dos mini-casos – a sequenciação linear inicial de unidades associadas a um dado caso é reeditada, ligando-os a diferentes secções de unidade pela sua pertinência didática.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (TAS, 2003) e a Teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vigotsky, (ZDP, 1996) convergem com a TFC. A TAS considera que novos conhecimentos, de forma a serem assimilados significativamente pelos alunos, devem ancorar-se em conhecimentos prévios. Como metodologia de ensino Ausubel (2003) defende um ambiente não estruturado onde seja possível a integração flexível de novos conhecimentos nos anteriormente adquiridos, respeitando a estrutura cognitiva prévia do aluno. Por seu lado Vigotsky (1996) considera que a ZDP é a base do desenvolvimento da aprendizagem e corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento próximo. Ao relacionar a ZDP com a TFC compreende-se a importância dos professores mediar a resolução contextualizada e sócio construída de casos ou situações-problema, promovendo o desenvolvimento de mecanismos cognitivos flexíveis de inter-relacionamento entre o que o estudante sabe e aquilo que necessita saber. Quando o conhecimento já se encontra estruturado, a adaptação cognitiva a novas situações pode ser uma tarefa difícil, exigindo dos estudantes uma grande capacidade de flexibilizar a estrutura mental e transferir domínios do conhecimento (Silva & Dotta, 2018).

Existem, ainda, um conjunto de programas de desenvolvimento da flexibilidade cognitiva centrados na hipótese de que esta depende da forma como o conhecimento é representado. Estes programas centram-se na reorganização do conhecimento, sendo o seu foco enfatizar a irregularidade e variedade (Antoli, Cañas, Fajardo & Salmeron,

2004). A variedade é obtida através da utilização, nas várias sessões, de diferentes cenários ou da apresentação de sequências diferentes.

Outro grupo de programas é centrado na hipótese de que a flexibilidade cognitiva depende dos processos de atenção. Nestes programas, os sujeitos são instruídos para distribuir a sua atenção pelos diferentes estímulos situacionais (Antoli, Cañas, Fajardo & Salmeron, 2004; Kramer, Larish & Strayner, 1995). Por exemplo, uma tarefa é dividida em várias subtarefas e os participantes são instruídos no sentido de alterar as suas prioridades.

4. Aplicação flexível do conhecimento

A transferência do conhecimento entendida como a aplicação do mesmo em formas e situações novas é essencial na resolução de problemas do quotidiano. Sem transferência, todo o conhecimento ou aprendizagem é situacional.

São consideradas como estando na origem das dificuldades na aplicação flexível do conhecimento as seguintes causas: (i) a incapacidade de alterar o foco da atenção (inflexibilidade de atenção) e / ou (ii) incapacidade de alterar a representação mental (inflexibilidade de representação).

O erro dos especialistas é, algumas vezes, referenciado na literatura como exemplo da inflexibilidade do comportamento resultante das premissas acima enunciadas (Anzai & Yokoyane, 1984; Edland, Svenson & Hollnage, 2000; Frensch & Sternberg, 1989). De acordo com os resultados dos estudos, os especialistas, quando existem alterações ambientais têm alguma dificuldade em se aperceberem atempadamente delas, e existem inclusive referências que indicam que indivíduos com pouca prática são mais capazes de alterar o foco da atenção e aperceberem-se de mudanças. Mesmo quando os especialistas percebem as mudanças, o seu comportamento automatizado mantém-se resultante da incapacidade de alterar a representação mental (Anzai & Yokoyama, 1984). Existem conceitos fortemente relacionados com a inflexibilidade cognitiva, que corroboram a perseverança do comportamento, também como resultado da inflexibilidade de atenção e da inflexibilidade de representação e são: (i) bloqueio cognitivo; (ii) histeria cognitiva, (iii) fixação funcional e (iv) redução funcional (Cañas, Fajardo & Salomon, 2005).

O bloqueio cognitivo é definido como a tendência para continuar com determinados comportamentos, ainda que seja desejável e racional mudar a conduta. Este bloqueio acontece devido à manutenção do foco da atenção em determinadas características da situação. Por seu lado, a histeria cognitiva é caracterizada pela incapacidade de alteração de uma decisão que se mostrou deficitária e é considerada como resultado da dificuldade em alterar o processo de avaliação, ou representação da situação.

A fixação funcional traduz-se no facto do sujeito se focar apenas nalgumas das características dos objetos e, como resultado, atribuir-lhe poucas ou mesmo uma só função. A fixação funcional acontece porque há uma manutenção das perceções dos objetivos ou, dito de outra forma, não existe a capacidade de lhe atribuir outras categorias de funcionamento. Finalmente, a redução funcional é caracterizada como a tendência do indivíduo para atribuir a uma única variável a causa de um problema.

A teoria da complexidade e controlo cognitivo (TCCC) (Frye, Zelazo, & Palfai, 1995; Zelazo & Frye, 1997; Zelazo, Frye, & Rapus, 1996; Zelazo, Muller, Frye, & Marcovitch, 2003), também explica a dificuldade da aplicação flexível do conhecimento. De acordo com a teoria o comportamento inflexível ou perseverante resulta: (i) da dificuldade dos indivíduos para “refletir conscientemente” sobre as tarefas (Zelazo, Reznick, Spinazzola, 1998) (ii) da dificuldade para reconhecer regras de ordem superior numa estrutura de rede hierárquica complexa (Zelazo, 2006; Zelazo & cols, 2003; Zelazo, Carlson & Kesek, 2008), e (iii) devido à inflexibilidade representacional (Jacques, Zelazo, Kirkham & Semcesen, 1999; Zelazo, Reznick & Piñon, 1995).

Resumidamente, o modelo considera por um lado, que a aplicação flexível do conhecimento só se torna possível à medida que os sujeitos conseguem atingir um nível de complexidade maior na estrutura das regras sendo necessário para isso, um processo funcional de reflexão, mediatizado pelo reprocessamento da informação no córtex pré-frontal. Por outro lado, que as novas representações têm que ser “mais fortes” do que as representações iniciais para que o sujeito seja capaz de alterar o comportamento.

A *attentional inertia* (teoria do tudo ou nada - Diamond, Carlson & Bech, 2005) considera que, a inflexibilidade do comportamento resulta da inflexibilidade de representação e, igualmente, da incapacidade de alteração do foco da atenção.

Os autores partiram do pressuposto de que o cérebro tem, muitas vezes, que trabalhar num nível relativamente amplo e, por isso, só mediante determinadas condições de esforço (controlo inibitório) é capaz de trabalhar de maneira flexível ou seletiva

(Davidson, Amso, Anderson & Diamond, 2006; Diamond, 2009; Diamond & Kirkham, 2005; Diamond, Carlone & Beck, 2005; Kloo & Perner, 2005; Kloo & cols, 2008). Genericamente, a teoria pressupõe que é mais fácil mudar tudo ou nada do que mudar apenas um aspeto da tarefa.

Grosso modo, a teoria considera que a dificuldade em responder a situações que exijam alternância de respostas resulta da falta de capacidade para realocar a atenção para outras propriedades dos estímulos, que se tornaram relevantes na nova situação, mantendo o foco nas propriedades que anteriormente eram essenciais para uma resposta profícua. Sublinha-se ainda a importância do controlo inibitório, essencial para solucionar o conflito entre as propriedades dos estímulos, e para a planificação das respostas às exigências atuais.

A teoria enfatiza, ainda, a necessidade de alterar representações para poder ter uma aplicação flexível do comportamento. Com efeito, para poder dar resposta às exigências contextuais, os sujeitos têm que ser capazes de alterar a representação de um estímulo, ao mesmo tempo que têm de ser capazes de inibir uma resposta dominante (Diamond, 2002). A nível neuronal, tanto a capacidade de controlo inibitório sobre pensamentos, atenção e comportamentos, como a capacidade para relacionar, reorganizar e manipular informação mantida na mente, evoluem de forma linear com a maturação do córtex pré-frontal dorsolateral (Diamond, 2002).

A hipótese da re-descrição (*re-descripton hypothesis*, Kloo & Perner, 2003, 2005), considera que a dificuldade da aplicação flexível do conhecimento resulta da incapacidade de considerar que o mesmo objeto pode ser definido de várias formas, o que reforça a ideia de que a incapacidade de representar mentalmente o mesmo estímulo em categorias diferentes torna o comportamento inflexível. Genericamente, os autores argumentam que a capacidade de alterar entre diferentes representações mentais requer maturidade conceptual.

Thouse, Lewis, & Knowles (2007), na mesma linha do modelo da representação gradual de Morton & Munakata (2002), consideram a importância da memória de trabalho e das representações mentais na aplicação flexível do conhecimento. De acordo com o modelo da rede neuronal, a inibição necessária para um comportamento flexível é uma consequência funcional da memória. A inibição surge indiretamente, a partir da competência que se produz no sistema, entre as representações da memória de trabalho e as representações latentes, ou seja, quando a primeira é, para o sujeito, mais relevante

do que a última (Munakata, 1998, 2002; Cepeda & Munakata, 2007; Munakata & McClelland, 2003).

Em concreto, para que um indivíduo seja capaz de aplicar o conhecimento de forma flexível, é necessário que a memória de trabalho seja mais forte que os hábitos formados a partir de representações iniciais – memória latente (Cepeda & Munakata, 2007; Diamond, 1985; Yerys e Munakata, 2002; Marcovitch, Boseovski & Knapp, 2007; Morton & Munakata, 2002). As aparentes dissociações entre o conhecimento e a ação nos sujeitos, verificadas em tarefas desenhadas para explorar a função executiva nas crianças, como as tarefas *standard* de classificação de cartas podem estar refletindo diferenças na quantidade de conflito entre estes dois tipos de memória (Kirkham, Cruess, & Diamond, 2003; Morton & Munakata, 2002; Munakata, 2001; Munakata & Yerys, 2001; Yerys & Munakata, 2006; Zelazo & cols, 2003).

O modelo de Duncan (Duncan, Emslie e Williams (1996)), considera que o comportamento perseverante acontece, porque o sujeito não mantém o foco no objetivo. Este modelo concebe que o comportamento dirigido a objetivos está controlado por submetas, que se vão formulando, armazenando e comprovando na memória, de forma a poder responder adequadamente. É desta forma que a manutenção de um objetivo na mente adquire um papel crucial na resolução de determinadas tarefas ou situações (Marcovitch, Boseovski & Knapp, 2007).

De acordo com a teoria, a aplicação inflexível do conhecimento está relacionada com a ausência do foco no objetivo, ignorando-se, desta forma, os requisitos da tarefa. Este tipo de perseverança é mais usual em situações novas, com pouco feedback, ou quando os requisitos da tarefa são múltiplos (Duncan & cols, 1996). Duncan teorizou que dirigir a atenção a uma das características do objetivo tem como resultado a seleção de outros atributos, relevantes e irrelevantes do mesmo objeto. Portanto, a seleção do objetivo numa tarefa pode ser entendida como uma competição entre muitos candidatos que se ativam num determinado momento (Duncan & cols, 1996; Duncan, 1980). Desta forma, parece existir uma forte tendência para perseverar numa resposta concreta quando se ativa uma determinada ação orientada ou dirigida para a meta (Duncan & cols, 1996; Norman & Shallice, 1986).

Esta opinião é igualmente partilhada por, Muller, Dick, Gele, Overton & Zelazo (2006) que foca a sua atenção no executivo central, considerando que no comportamento flexível é indispensável a capacidade de inibição controlada de regras. Para se ser flexível é

necessário que se iniba uma regra que já foi relevante e se reative outra inibida anteriormente, ou mesmo que não tenha sido usada.

Existe um ponto consensual nas abordagens, já que em todas a inflexibilidade resulta da perseverança em representações que foram avaliadas como relevantes, o que se traduz em comportamentos desadaptados. A esse propósito Cañas, Quesada, Antoli & Fajardo, (2003) referem que a rigidez de pensamento, ou seja, a inflexibilidade cognitiva, origina estruturas cognitivas disfuncionais, resultando em problemas de adaptação. Por isso, a importância do pensamento flexível é evidente na resolução de problemas em diversos contextos, já que para se poder adaptar aos contextos, o sujeito tem que ser capaz de combinar estímulos ou elementos de forma a definir caminhos possíveis para uma melhor resolução das situações.

5. Conclusão

O advento da concorrência global e da competitividade, a par da crescente e complexa inovação, torna necessária a aprendizagem ao longo da vida. Esta exigência torna igualmente fundamental o desenvolvimento de competências que permitam aos indivíduos aprender em contextos estruturados e não estruturados.

Defendemos neste artigo o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva enquanto capacidade que facilita na aprendizagem e na adaptação às exigências ambientais. Entendemos este construto numa visão holística que integra elementos processuais, experienciais e contextuais. Desta forma o indivíduo com flexibilidade cognitiva é, por um lado, mais capaz de fazer aprendizagens significativas e, por outro, aplicar o conhecimento de forma profícua.

Existe na literatura um conjunto de programas específicos de desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, ou de desenvolvimento das funções executivas onde se insere esta competência. Damos conta neste artigo de alguns destes programas, nomeadamente programas com aplicabilidade em contexto académico. O conceito de aula invertida (*flipped classromm*) defendido desde o início deste século para substituir as aulas expositivas encontra resposta nesta metodologia. Pretende-se um papel ativo do sujeito da aprendizagem ao invés de ser um mero recetor de informação. Os programas permitem o desenvolvimento da capacidade de alterar o foco de atenção para os diferentes estímulos presentes na situação para, desta forma, ter um entendimento das relações complexas entre os vários elementos e, por isso, uma compreensão mais

profunda e realista. O conhecimento adquirido desta forma permite depois uma aplicação flexível do conhecimento. Os programas de treino e desenvolvimento da flexibilidade cognitiva centram-se, também, na representação do conhecimento, permitindo que o mesmo estímulo possa ser armazenado em diferentes categorias, o que torna, igualmente, mais fácil a aplicação flexível do conhecimento

A inflexibilidade cognitiva, como se apresenta neste artigo, reflete-se na incapacidade de aplicar o conhecimento em situações diferentes daquelas onde ocorre a aprendizagem impedindo o indivíduo de dar respostas eficazes.

Propusemo-nos, neste artigo, fazer refletir sobre por um lado a necessidade de desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e, por outro, das consequências da incapacidade da aplicação flexível do conhecimento, e que se traduzem em respostas desadequadas às exigências contextuais.

Referências

- Antoli, A., Cañas, J., Fajardo, I &, Salmerón, L. (2004). Cognitive Flexibility of the strategies in dynamic complex problem solving tasks. Effects of different types of training. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*.
- Anzai, Y. & Yokoyama, T. (1984). Internal models in physics problem solving. *Cognition and Instructions*, 1, 397-450.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. Ligia Teopisto (trad.), (1ª ed.), Lisboa: Plátano.
- Bernardes, E. (2015). *Estudo das relações entre maus tratos na infância, prejuízo em funções executivas e transtornos do comportamento disruptivo em uma amostra comunitária de crianças*. Dissertação Mestrado, não publicada. São Paulo:FMUSP.
- Benedek, M. Jauk, E., Soomer, M., S., Arendasy, M., & Neubauer, A. (2014). Intelligence, creativity, and cognitive control. The common and differential involvement of executive functions in intelligence and creativity. *Intelligence*. Sep 46, 73-83.
- Cañas, J., Quesada, J., Antoli, A. & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving task. *Ergonomics Science*, 46 (5), 482-501.
- Cardoso, C., Dias, N., Seabra, A., & Fonseca, R. (2017). Funções executivas predizem o processamento de habilidades básicas de leitura, escrita e matemática?. *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*, 9(3), 42-54.
- Carvalho, A. (2000). A representação do conhecimento segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 169-184.
- Carvalho, A. (2002). Promover a Flexibilidade Cognitiva em Níveis Avançados do Conhecimento. *Faced*, 6, 25-46.

- Carvalho, A. (2008). Os LMS no Apoio ao Ensino Presencial: dos conteúdos às interações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 101-122.
- Cepeda, N. J., & Munakata, Y. (2007). Why do children persevere when they seem to know better. Graded working memory, a directed inhibition? *Psychonomic Bulletin e Review*, 14, 1058-1065.
- Charles, R. & Runco, M. (2000). Developmental trends in the evaluative and divergent thinking of children. *Creativity Research Journal*, 13(3-4), 417-437.
- Crilly, N. & Cardoso, C. (2017). Where next for research on fixation, inspiration and creativity in design? *Design Studies*, 50, 1-38.
- Davidson, M.C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition and task switching. *Neuropsychology*, 44 (11), 2037-2078.
- Deaño, M., Alfonso, S., & Das, J. (2015). Program of arithmetic improvement by means of cognitive enhancement: An intervention in children with special educational needs. *Research in developmental disabilities*, 38, 352-361.
- Debiasi, F. (2013). *Um estudo de associação entre sintomas de deficit de atenção/hiperatividade e medidas neuropsicológicas de flexibilidade cognitiva e atenção seletiva em crianças*. (Monografia especialização). Porto Alegre: UFRGS.
- Diamond, A. (1985). The development of the ability to use recall to guide action, as indicated by infants' performance A-not-B. *Child Development*, 56, 868-883.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In D. T. Duss & R. T. Knight (Eds.). *Principles of Frontal Lobe Function* (pp. 466-503). New York: Oxford University Press.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.
- Diamond, A., Barnett, W., Thomas, J., & Munro. (2007). Preschool Program Improves Cognitive Control. *Science*, 318, 1387-1388;
- Diamond, A., Carlson, S. M., & Bech, D. M. (2005). Preschool children's performance in task switching on the Dimensional Change Card Sort task: Separating the dimensions aids the ability to switch. *Developmental Neuropsychology*, 28, 689-729.
- Diamond, A., & Kirkham, N. Z. (2005). Not quite as grown-up as we like to think: Parallels between cognition in childhood and adult hood. *Psychological Science*, 16, 219, 297.
- Dias, C. M. (2014). *Avaliação Neuropsicológica das Funções Executivas em um Adulto com Sintomas de Ansiedade*. (Monografia especialização). Porto Alegre: UFRGS.
- Ducan, J. (2005). Frontal lobe function and general intelligence: why it matters. *Cortex*, 41(2), 215-217.
- Duncan, J., Emslie, H. & Williams, P. (1996). Intelligence and the frontal lobe: the organization of goal-directed behavior. *Cognitive Psychology*, 30, 257-303.
- Edland, A., Svenson, O. and Hollnagel, E., A process for identification of weak spots in a severe incident management sequence, in *Confronting Reality, Proceedings of the Tenth European Conference on Cognitive Ergonomics*, Wright, P., Dekker, S. and Warren, C.P., Eds., EACE, Linköping, 68, 2000.

- Frensch, P., & Sternberg, R. (1989). Expertise and intelligent thinking. When is it worse to know better, In R. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (Vol. 5, pp.157-188). Hillsdale, NJ:LEA.
- Frye, D., Zelazo, P. D., & Palfai, T. (1995). Theory of mind and rule-based reasoning. *Cognitive Development*, 10, 483-527.
- Ghiselin, B. (1963). The creative process and its relation to the identification of creative talent. In C. W. Taylor e F. Barron (Eds.), *Scientific creativity: Its recognition and development*. New York: Wiley.
- Guerra, C. (2013). Flexibilidade cognitiva: estudos de conceptualização e operacionalização do construto. *Tese de doutoramento não publicada*. Évora: Universidade de Évora.
- Guildford, J.P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14, 469-479.
- Jacques, S., Zelazo, D. P., Kirkham, N. Z., & Semcesen, T. K. (1999). Rule selection versus rule execution in preschoolers: An error – detection approach. *Developmental Psychology*, 35, 770-780.
- Kirkham, N. Z., Cruess, L. & Diamond, A. (2003). Helping Children apply. Their knowledge to their behavior on a dimension switching task. *Developmental Science*, 6, 449-467.
- Kloo, D., & Perner, J. (2003) Training transfer between card sorting and false belief understanding: Helping children apply conflicting descriptions. *Child Developmental*, 74, 1823-1839.
- Kloo, D., & Perner, J. (2005). Disentangling dimensions in the dimensional change card sorting task. *Developmental Science*. 8, 44-56.
- Kloo, D., Perner, J., Kerschhuber, A., Dabering, S. e Aichhorns, M. (2008). Sorting between dimensions: conditions of cognitive flexibility in preschoolers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 100, 115-134.
- Kloo, D., Perner, J., Kerschhuber, A., Aichhorns, M. & Schimidhuber. (2010). Perspective taking and cognitive flexibility in the Dimensional Change Card Sorting (DCCS) task. *Cognitive Development*, 25, 208-217.
- Korzeniowski, C., Ison, M., & Difabio, H. (2017). Group cognitive intervention targeted to the strengthening of executive functions in children at social risk. *International Journal of Psychological Research*, 10(2), 34-45.
- Kramer, A. F., Larish, J. F. & Strayer, D. L. (1995). Training for attentional control in dual task settings: a comparison of young and old adults. *Journal of Experimental Psychology: Applied*. 1-50.
- Marcovitch, S., Boseovski, J. J., & Knapp, R. (2007). Use it or lose it. Examining preschooler's difficulty in maintaining and executing a goal. *Developmental Science*, 10, 559-564.
- Mednick, S. A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69, 220-232.
- Munakata, Y. (1998). Infant perseveration and implications for object permanence theories: A PDP model of the A-not-B task. *Developmental Science*, 1 (2), 161-184.
- Munakata, Y. (2001). Graded representations in behavioral. *Trends in Cognitive Science*, 5 (7), 309 -315.
- Munakata, Y. (2002). Cognitive development, connectionist models. In M. Arbid (Ed.), *The Handbook of Brain Theory and Neural Networks* (pp. 212-216). Cambridge, MA: MIT Press.
- Munakata, Y., & McClelland, J. L. (2003). Connectionist models of development. *Developmental Science*, 6(4), 413-429.

- Munakata, Y. e Yerys, B. E. (2001). All together now. When dissociations between Knowledge and action disappear. *Psychological Science*, 12 (4), 335-337.
- Morais, F. (2001). *Definição e Avaliação da Criatividade*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.
- Morton, J. B., & Munakata, Y. (2002). Are you listening? Exploring a knowledgeaction dissociation in a speech interpretation task. *Developmental Science*, 5, 435, 440.
- Norman, D. A. & Shallice, T. (1986). Attention to action: Willed and automatic control of behavior. In R. J. Davidson, G. E. Schwartz & D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and Self-Regulation: Advances in Research and Theory* (pp. 1-18). New York: Plenum Press.
- Ochse, R. (1990). *Before the gates of excellence*. New York: Cambridge University Press.
- Portowitz, A., Pepler, K. & Downton, M. (2014). In Harmony: A technology-based music education model to enhance musical understanding and general learning skills. *International Journal of Music Education*, 32(2), 242-260.
- Pureza, J., & Fonseca, R. (2017). Development and content validity of the CENA Program for Educational Training on the Neuropsychology of Learning, with an emphasis on executive functions and attention. *Dementia & Neuropsychologia*, 11(1), 79-87.
- Ribeiro, I. (1988). *Mudanças no desempenho e na estrutura das aptidões: Contributos para o estudo da diferenciação cognitiva em jovens*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Runco, M. A. & Mraz, W. (1992). Scoring divergent thinking tests using total ideational output and a creativity index. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 213-222.
- Runco, M. A., Plucker, J. A. & Lim, W. (2000). Development and psychometric integrity of a measure of ideational behavior. *Creativity Research Journal*, 13(3), 393-400.
- Silva, E., & Dotta, S. (2018). Interfaces da flexibilidade cognitiva e da aprendizagem em fóruns de discussão. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), pp. 303-322
- Spiro, R., Coulson, P., Feltovich, D., & Anderson, D. K. (1988). *Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill- structured domains*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro, R., Feltovich, P., Jacobson, M. & Coulson, R. (1991a). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 31 (5), 24-33.
- Spiro, R., Feltovich, P., Jacobson, M. & Coulson, R. (1991b). knowledge representation, content specification, and the development of skill in situation specific knowledge assembly: Some constructivist issues as they relate to cognitive flexibility theory and hypertext. *Educational Technology*, 31 (9) 22-25.
- Spiro, R., Feltovich, P., Jacobson, M. & Coulson, R. (1992). Cognitive Flexibility, Constructivism and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. In T. M. Duffy e D. H. Jonassen, *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*, (57-75). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum,
- Spiro, R. & Jehng, J. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In Don Nix & R. Spiro (Eds) *Cognitions*,

- Education, and Multimedia: Exploring ideas in High Technology* (162-205). Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro, R. Vispael, W, Schimtz, J. Samarapungavam, M. & Boerger, (1987). Knowledge acquisition for application: Cognitive flexibility and transfer complex content domains. In B. Britton & S. Glynn (Eds). *Executive Central in Process in Reading* (pp. 177-199). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, H. L. (2000). Guilford's structure of intellect model and model of creativity: Contributions and limitations. *Creativity Research Journal*, 13(3- 4), 309-316.
- Thouse, J. N., Lewis, C., & Knowles, M. (2007). When knowledge is not enough. The phenomenon of goal neglect in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 26, 423-443.
- Tzaban, N (2009). *Teoria de la modificabilidade cognitiva estrutural*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=xKtUZz2d-WM&feature=search>>. Consultado em: 8 de janeiro. 2018.
- Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes;
- Yerys, B. E., & Munakata, Y. (2006). When labels hurt but novelty helps: Children's perseveration and flexibility in a card sorting task. *Child Development*, 77, 1589-1607.
- Zelazo, P. (2006). The dimensional change card sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1, 297-301.
- Zelazo, P., Carlson, S., & Kesek, A. (2008). The development of executive function in childhood. In C. A. Nelson e M. Luciana (Eds.), *Handbook of Developmental Cognitive Neuroscience* (2nd ed, pp. 553-574). Cambridge, MA: MIT Press.
- Zelazo, P., & Frye, D, (1997). Cognitive complexity and control: A theory of the development of deliberate reasoning and intentional action. In M Stamenov (Ed.). *Language structure, discourse, and the access to consciousness* (pp.113-153). Amsterdam: John Benjamins.
- Zelazo, P., Frye, D., & Rapus, T. (1996). Na age-related dissociation, between knowing rules and using them. *Cognitive Development*, 11, 37-63.
- Zelazo, P., Muller, U., Frye, D., & Marcovitch, S. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for research in Child Development*, Serial N°274, 68 (3), 1-137.
- Zelazo, P. D., Reznick, J. S., & Pinon. (1995). Response control and the execution of verbal rules. *Developmental Psychology*, 31, 508-517.
- Zelazo, P., Reznick, J., & Spinazzola, J. (1998). Representational flexibility and response control in a multistep multilocation search task. *Developmental Psychology*, 34, 203-214.
- Zuanetti, P. A. (2015). Consequências da obesidade infantil nas habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem escrita. Tese de doutoramento não publicada. Ribeirão Preto: FFLRPUSP.
- Zuk, J., Benjamin, C., Kenyon, A., & Gaab, N. (2014). Behavioral and neural correlates of executive functioning in musicians and non-musicians. *PLoS ONE*, 9(6), 1–14.

6. A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: AS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO FAMILIAR

Heldemerina Pires

Rita Martinho

1. Introdução

A evolução da sociedade e o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) trazem grandes oportunidades e vantagens de comunicação, mas também desafios. Entre estes destacar a exigência de novas aprendizagens e a constante atualização de conhecimentos e competências.

As TIC reúnem os elementos e as técnicas no tratamento e na transmissão de informações, principalmente a informática, a Internet e as telecomunicações (e.g., televisão, computador, videojogos, telemóveis) (Moreno & Cataño, 2010). Estas tecnologias promovem essencialmente a comunicação, mas, podem igualmente informar, educar, transmitir, entreter, formar opinião, ensinar e controlar (Moreno & Cataño, 2010).

Há algumas décadas, as tecnologias têm-se introduzido no contexto familiar e nas suas rotinas tornando-se, aos poucos, imprescindíveis nas atividades e tarefas diárias (Spigel, 1992 como citado em Church, Weight, Berry & MacDonald, 2010). Segundo Morrison e Krugman (2001) estes dispositivos têm estimulado padrões de consumo com importante impacto junto de famílias com crianças e adolescentes e consequentes mudanças nas relações familiares.

O aparecimento, desenvolvimento e utilização das TIC está intimamente ligado às mudanças sociais e culturais e, nas famílias, tem influenciado as suas dinâmicas (Arza, 2010). Hoje em dia, reconhece-se que as tecnologias fazem parte do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, que crescem entre uma multiplicidade de escolhas no que respeita às formas de comunicação, entretenimento, informação (Cardoso, Espanha & Lapa, 2008) e de socialização (Moreno & Cataño, 2010).

Para além das modificações que vão ocorrendo no sistema familiar, ao longo do ciclo de vida são vivenciados novos desafios na família com a introdução das tecnologias (Moreno & Cataño, 2010). Como resultado das imposições sociais e académicas, as crianças e os adolescentes encontram-se rodeados de uma oferta variada, inesgotável e

omnipresente de conteúdos e tecnologias de informação e comunicação (Arza, 2010). Diante desta realidade, existe a necessidade de se apropriarem de competências e conhecimentos sobre as TIC pois estas, atualmente, fazem parte da sua forma de estar e agir no quotidiano (Prados, Vicent & Estebán, 2014). De acordo com Arza (2010), para além de as tecnologias serem uma constante quase “obrigatória” na vida dos/as adolescentes, são atrativas na medida em que promovem novas formas de estabelecer relações sociais, de aceder a informações, de criar conteúdos, de comunicar, em suma, de viver em sociedade.

2. A aprendizagem ao longo da vida e as tecnologias na interação familiar

É possível inferir que atualmente as tecnologias têm sido um meio importante para a promoção da interação social, diminuem as distâncias, permitem uma comunicação mais próxima, ajudam na descoberta de outros lugares e possibilitam o acesso a informações académicas e profissionais. Contudo, a utilização destes meios requer dos seus utilizadores alguns conhecimentos e competências. A aquisição destas competências e conhecimentos pode inserir-se no âmbito de uma aprendizagem contínua, sendo esta definida como toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego. (Comissão Europeia, 2000). Esta ideia sugere que este tipo de aprendizagem pode ocorrer nos mais variados contextos cuja organização resulta nos contextos educativos formal, informal e não formal (Trilla-Bernet, 2003). Ainda de acordo com Trilla-Bernet, (2003) a aprendizagem no contexto informal é dirigida a um número e tipo indiferenciado de pessoas e é ilimitada no tempo, i.é realizada ao longo de toda a vida. Este tipo aprendizagem apresenta como principais critérios de delimitação relativamente às outras duas (formal e não-formal), a não intencionalidade da ação educativa, o carácter não metódico, estruturado e sistemático da atividade e do processo educativo, além disso apresenta uma durabilidade no tempo, um carácter universal assim como, inerente à sua ação educativa, uma dimensão não institucional. Esta aprendizagem acompanha naturalmente o dia a dia das pessoas. Observando a aprendizagem ocorrida no contexto familiar, podemos ajusta-la a estas características, podendo considerar-se a possibilidade de ali ocorrer alguma aprendizagem informal na área da utilização das TIC.

Na família, entre as funções de promoção do desenvolvimento físico, emocional, educacional e social Peterson e Green (2009), a função educacional (e.g. socialização das novas gerações) é aquela que está intimamente ligada à aprendizagem ao longo da vida.

Além das influências e aprendizagens adquiridas no meio familiar, as crianças e os adolescentes estão igualmente expostos às influências das tecnologias de informação e comunicação (e.g., a televisão, o computador, a publicação na Internet, o telemóvel). De acordo com Abreu (2012) estes meios de informação e comunicação constituem-se como agentes socializadores com algum poder, capazes de contrastar, complementar, potenciar ou anular a influência dos agentes socializadores de pertença (e.g., a família, o grupo de amigos ou a escola) (Abreu, 2012). Apesar de os grupos de pertença e de referência (e.g., as TIC) cumprirem funções muito importantes, as TIC promovem novas formas de estabelecer relações sociais, de aceder a informações, de criar conteúdos e de comunicar (Arza, 2010).

Ainda relativamente ao contexto familiar, é importante referir que, à medida que os filhos vão crescendo, é evidente a abertura que o sistema familiar vai estabelecendo com o exterior e a alteração relacional consequente (Relvas, 1996). Neste sentido, a nível da interação e comunicação é desejável a alternância da complementaridade das posições ¹*one-up* e *one-down* entre pais e filhos adolescentes e a simetria relacional deve ser mais facilitada a nível intelectual (Alarcão, 2000; 2006).

Na sequência do que anteriormente foi referido e, de acordo com Alarcão (2000; 2006), salienta-se a relevância dos pais e das mães escutarem as opiniões dos filhos, incentivando-os a desenvolver ideias originais e facilitando-lhes a busca de informação.

No que se refere às TIC, os adolescentes têm sido apontados como uns dos protagonistas do novo paradigma, quer pela sua natural capacidade de inovar e interagir com as TIC, adaptando-se ao conjunto das transformações que este novo contexto encerra, quer pelas múltiplas oportunidades que estas oferecem. Para que seja possível promover e potencializar as oportunidades colocadas à disposição das crianças e dos

¹ As posições *one-up* e *one-down* integram-se no quinto axioma da comunicação humana, especificamente na comunicação complementar, em que na posição *one-up* o indivíduo dirige e detém a responsabilidade da interação; na posição *one-down*, o sujeito ajusta-se ao comportamento do outro e responde à sua iniciativa (Alarcão, 2006).

adolescentes é importante a aquisição conhecimentos e competências assim como a sua utilização adequada.

A literatura mostra que a presença das tecnologias no contexto familiar é cada vez maior e tem-se tornado num elemento a considerar na gestão das rotinas das famílias (Prados, et al., 2014; Church, et al. 2010; Villegas, 2013). Neste âmbito, Villegas (2013) salienta que na família as tecnologias podem ter duas funções: servirem como um dispositivo em atividades independentes e serem consideradas mecanismos no processo de socialização e comunicação. Church et al., (2010) referem que as tecnologias “servem as necessidades pessoais, originam relações funcionais e envolvem o mundo social” (p.272). Livingstone (2002, como citado em Livingstone e Das, 2010) assinala algumas utilidades das tecnologias no contexto familiar, nomeadamente: i) base para atividades de lazer comum, reunindo as gerações e, simultaneamente estimulando e permitindo a comunicação familiar; ii) facilitação da comunicação através do fornecimento de um tópico de conversa ou ainda o desencadeamento de uma complexa negociação de regras e expectativas; e, iii) a regulação do tempo e do espaço familiares incluindo o uso das tecnologias para definir atividades e/ou horários apropriadas (e.g., realização de trabalhos de casa, hora de dormir).

Na família, as tecnologias podem desempenhar um papel ativo por oferecerem aos pais a possibilidade de serem coadjuvados no cumprimento de certas responsabilidades associadas à parentalidade, conseguindo com isso manter o sistema funcional (Villegas, 2013). De acordo com Mesch (2006a), as tecnologias podem facilitar a união familiar, podendo igualmente reformular o significado do tempo, fazendo com que os indivíduos passem mais tempo em casa. O mesmo autor refere que as tecnologias em casa podem promover oportunidades para o desenvolvimento de atividades partilhadas possibilitando a interação social, (Mesch, 2006a, McGrath, 2012; Villegas, 2013).

A introdução das tecnologias no contexto familiar pode ter o potencial de melindrar a hierarquia de autoridade familiar pelo facto de existir um maior conhecimento e desempenho dos adolescentes nesta área, e conseqüente transformação do adolescente no especialista em quem a família se suporta e apoia tecnicamente (Watt & White, 1999). A este respeito, Mesch (2006b) refere que, enquanto novo perito, o adolescente pode ser uma fonte de desequilíbrio na família, desafiando a autoridade parental e aumentando a probabilidade de conflito com os seus pais.

Quando se menciona novas tecnologias, existem opiniões muito díspares acerca do impacto das mesmas na relação entre os membros de uma família. Encontram-se na literatura estudos que corroboram a ideia das novas tecnologias facilitarem a interação social, mas também existem opiniões contrárias que sugerem que as tecnologias podem conduzir os indivíduos a envolverem-se em atividades tecnológicas solitárias (Daly, 1996 como citado em Mesch, 2006a; Mesch, 2006a; McGrath, 2012).

Resumindo, as tecnologias apresentam vantagens e desvantagens em famílias com crianças e adolescentes na medida em que podem promover ou não interação social entre os seus membros. Por um lado, podem possibilitar momentos de união, de comunicação, de partilha de experiências e de aprendizagem, em que os diferentes membros da família podem interagir em torno da televisão, do computador, do telemóvel, dos videojogos e da Internet. Por outro, podem contribuir para o isolamento dos indivíduos pelo facto de as suas atividades terem um carácter individual, reduzindo a interação. Adicionalmente, as tecnologias podem originar conflitos intrafamiliares devido ao conhecimento avançado da população mais jovem, podendo ameaçar a hierarquia e os papéis familiares.

Assim, tal como relativamente a pessoas, empresas e a áreas geográficas, existe um fosso no que respeita às suas oportunidades de acesso às TIC e à utilização de computadores pessoais e da Internet, OECD (2001), também nas famílias é possível verificar a existência desse fosso entre os elementos mais novos e os elementos mais velhos.

O desenvolvimento e utilização das TIC têm apresentado um crescimento exponencial nas últimas décadas. Como consequência, tem-se assistido à chamada “divisão digital” fenómeno caracterizado pela presença de disparidades entre indivíduos, famílias, empresas e áreas geográficas em diferentes níveis socioeconómicos, tanto em relação às suas oportunidades de acesso às TIC como ao uso da Internet para uma ampla variedade de atividades (OECD, 2001).

As TIC desempenham um papel decisivo na melhoria de vários aspetos da sociedade, incluindo o sector dos negócios, comunicação, política e economia. Assim sendo, novos tipos de serviços avançados estão a tornar-se cada vez mais comuns, nomeadamente o comércio eletrónico, governo eletrónico, saúde eletrónica, ensino eletrónico, banca ou finanças eletrónicas, entre outros (Vicente & Gil-de-Bernabé, 2010; Vicente & Lopez, 2010). Tecnologias e ações como navegar na Internet, aceder ao YouTube, receber e

enviar e-mails, aceder a wikis ou consultar bibliotecas on-line são amplamente utilizadas no quotidiano das pessoas, melhorando a forma como interagem umas com as outras e têm acesso a informações privilegiadas face àqueles que não têm acesso a estas tecnologias (Brooks, Donovan, & Rumble, 2005). Deste modo, é consensual que as TIC afetam positivamente a economia e o bem-estar em distintas e variadas dimensões da vida das pessoas (Çilan, et al., 2009). Além disso, as TIC criam vantagens competitivas nas empresas, melhoram os sistemas nacionais de saúde através da “saúde eletrónica” Bakker (2002); melhoram os sistemas de educação através do ensino eletrónico tanto a nível presencial como à distância reduzindo as distâncias geográficas entre os alunos e os estabelecimentos de ensino, criando também novos sectores de atividade e negócios influenciando as taxas de desemprego (Cukusic, Alfirevic, Granic, & Garaca, 2010). Assim, para que estes benefícios sejam atingidos, a um nível mais vasto, alguns obstáculos devem ser ultrapassados, nomeadamente as desigualdades dentro e entre países, no que se refere ao acesso a estas tecnologias. A um nível mais restrito, nas famílias, as assimetrias no acesso e utilização de tecnologias têm sido minimizadas com recurso ao conhecimento dos seus elementos mais jovens.

De acordo com Aarsand (2007), a divisão digital ou assimetria na capacidade de utilização das TIC no contexto familiar justifica a realização de atividades conjuntas entre os adultos e os mais novos num espaço onde estes últimos detêm um maior conhecimento comparativamente aos primeiros. Estes espaços de interação entre as duas gerações favorecem a realização de determinadas aprendizagens em conjunto. Neste sentido a diferença de conhecimentos e competências entre os mais novos e os mais velhos não promove um afastamento entre estas duas gerações. Mas, sugere a existência de uma relação alternada entre a complementaridade e a simetria assente numa ação de construção conjunta do saber. Nesta relação os mais novos dão o seu contributo para novas aprendizagens ao nível do conhecimento necessário à utilização das tecnologias e a geração mais velha assume o papel de supervisão e regulação à utilização das tecnologias. Adicionalmente, a procura de conhecimento pode funcionar como um recurso para o estabelecimento de relações mais próximas entre as duas gerações.

Na perspetiva de Aarsand (2007), as TIC são usadas com fins diferentes na interação social, estando dependente do tempo, do lugar e da atividade. Para os mais novos, as TIC são um meio naturalmente utilizado no contexto relacional, social e educacional.

Enquanto a geração dos pais, parece estar relativamente mais longe das tecnologias apresentando alguma dificuldade na utilização das TIC. Neste contexto e considerando o anteriormente exposto, o objetivo do estudo aqui apresentado foi o de investigar a percepção dos pais e dos filhos sobre a diferença de competências e conhecimentos na utilização das TIC entre a geração dos pais e dos filhos e perceber se os pais recorrem aos filhos quando têm alguma dificuldade.

3. Método

3.1. Participantes

No estudo participaram (N=13) mães com idades compreendidas entre os 41 e os 54 anos e a respetiva descendência constituída por filhos/as adolescentes (N= 14) (7 do sexo feminino e 7 do sexo masculino) com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos. A maioria das mães (N=9) e dos/as adolescentes (N=9) admite ter conhecimento sobre tecnologias.

3.2. Instrumentos

Os dados, do presente estudo, foram recolhidos com recurso a uma entrevista semiestruturada assente num guião organizado a partir de objetivos propostos *à priori*, os quais serviram de base à formulação das questões. Os participantes no estudo, mães e descendentes, responderam respetivamente à questão: O que acha do conhecimento que o/a seu/a filho/a tem das tecnologias, comparativamente ao seu? O que acha do conhecimento que tem sobre as tecnologias, comparativamente ao conhecimento do seu pai e da sua mãe?

3.3. Procedimentos

Foram definidos os seguintes critérios de inclusão no estudo: ser pai ou mãe de adolescente com idade compreendida entre os 14 e os 18 anos; possibilidade de entrevistar o par mãe/filho/a e/ou pai/filho/a. Devido a indisponibilidade dos pais para participar no estudo, apenas foram entrevistadas as mães e a respetiva descendência. As entrevistas foram realizadas após a obtenção das autorizações e consentimentos informados tendo sido gravadas e posteriormente transcritas e codificadas de modo a garantir o anonimato dos entrevistados.

3.4. Resultados

Dos dados em análise são relativos à uma única questão dirigida aos participantes no estudo mães e descendentes respetivamente. foi possível verificar uma diferença de conhecimentos sobre as tecnologias entre a geração dos pais e a dos filhos.

Tabela 1. Comparação do conhecimento sobre Tecnologias entre pais e filhos Adolescentes segundo as Mães

Conhecimento sobre Tecnologias	Participantes
Conhecimento Inferior que o do/a Adolescente	12
Conhecimento Semelhante ao do/a Adolescente	2

Tabela 2. Comparação do conhecimento sobre Tecnologias entre pais e filhos adolescentes segundo os/as Adolescentes

Conhecimento sobre Tecnologias	Participantes
Conhecimento Superior que o do Pai e da Mãe	14
Conhecimento Semelhante ao do Pai e à da Mãe	1

Conforme se pode verificar nas tabelas 1 e 2 existe um acordo nas respostas das mães e dos adolescentes inquiridos relativamente à comparação do conhecimento sobre a utilização de tecnologias em 12 participantes. Entre as mães e os adolescentes entrevistados revelou-se que ambos concordam serem os adolescentes quem detém maior conhecimento sobre tecnologias. Percebeu-se, ainda pelas respostas que quando a mãe tem alguma dificuldade, esta é auxiliada pelo/a descendente.

A literatura que suporta estes resultados expõe o fenómeno de “Divisão Digital” que, segundo Aarsand (2007) e Segatto e Dal Ben (2013) corresponde à diferença entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem como agir num ambiente digital. A investigação de Lenhart, Rainie e Lewis (2001) indica que os adolescentes referem que sabem muito mais sobre a Internet do que o pai e a mãe, sendo que 66% dos pais e das mães entrevistados concordam com os adolescentes. Segundo Aarsand (2007), na “Divisão Digital”, os mais novos são considerados especialistas no mundo das tecnologias, enquanto os adultos são vistos como alguém menos experiente. Adicionalmente, Tapscott (1998, como citado em Aarsand, 2007) declara que, neste contexto, existe um conhecimento assimétrico entre pais, mães e filhos em que os progenitores parecem não ser capazes de lidar com as novas tecnologias do mesmo

modo que a população mais nova. No presente estudo esta ideia é exemplificada pela resposta do participante J1 que refere saber mais que o pai e que a mãe uma vez que os telemóveis surgiram na sua “era” e em sua casa é ele/a o/a especialista de tecnologias que auxilia o pai e a mãe quando existem dificuldades com estas.

4. Conclusão

Esta investigação teve como objetivo verificar se existem diferenças entre as mães e a sua descendência adolescente, relativamente aos conhecimentos na área das tecnologias e, perceber de onde vem o auxílio em caso de dificuldade.

De acordo com as perceções dos participantes é possível realçar a diferença entre as mães e a sua descendência, adolescente, relativamente aos conhecimentos sobre tecnologias. Focando-se essencialmente na aprendizagem de conteúdos e conhecimento, em que os mais novos podem ensinar e auxiliar as mães e os pais em tarefas que envolvam tecnologias, estas aparecem como uma boa justificação para a comunicação e interação familiares (Saxbe, Graesh & Alvik, 2011). Além disso, considerando que de acordo com Comissão Europeia (2000) a aprendizagem ao longo da vida deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação e passou a ser o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente do contexto, o resultado do presente estudo sugere que as aprendizagens no contexto da família enquadram-se na aprendizagem ao longo da vida. O espaço de aprendizagem resultante da interação com os mais jovens, ajuda à atualização e à adaptação das gerações mais velhas à evolução das tecnologias, por um lado. Por outro lado, permite destacar a importância e o valor da comunicação no seio da família, bem como a necessidade de a geração mais velha ajudar os adolescentes a encontrar um justo equilíbrio entre a utilização de tecnologias com fins de diversão e lazer e a sua utilização para outros fins entre os quais, a busca de conhecimento e a aprendizagem. Tanto os mais jovens, como os mais velhos, relativamente as TIC no contexto familiar, participam num processo de aprendizagem ao longo da vida.

Referências

- Aarsand, P. (2007). Computer and Video Games in Family Life – The Digital Divide as a Resource in Intergenerational Interactions. *SAGE Publications*, 14(2), 235-256.
- Abreu, C. (2012). La Teoría de los Grupos de Referencia. *Ágora – Papeles de Filosofía*, 31(2), 287-309.
- Alarcão, M. (2000). *(Des) Equilíbrios Familiares*. (1ª Ed.), Coimbra: Quarteto Editora.
- Alarcão, M. (2006). *(Des) Equilíbrios Familiares*. 3ª Ed.), Coimbra: Quarteto Editora.
- Arza, J. (2010). *Familia y nuevas tecnologías. Cómo ayudar a los menores para que hagan un buen uso de la televisión, el teléfono móvil, los videojuegos e Internet – Guía para padres y madres*.
- Bakker, A. R. (2002). Health care and ICT, partnership is a must. *International Journal of Medical Informatics*, 66(1-3), 51-57.
- Brooks, S., Donovan, P. & Rumble, C. (2005). Developing Nations, the Digital Divide and Research Databases. *Serials Review*; 31:270–278.
- Çilan, Ç. A., Bolat, B. A., & Coskun, E. (2009). Analyzing digital divide within and between member and candidate countries of European Union. [doi: DOI: 10.1016/j.giq.2007.11.002]. *Government Information Quarterly*, 26(1), 98-105.
- Church, K., Weight, J., Berry, M. & MacDonald, H. (2010). At Home with Media Technology. *Home Cultures*, 7(3), 263-286.
- Comissão Europeia (2000). Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida. Bruxelas.
- Cukusic, M., Alfirevic, N., Granic, A., & Garaca, Z. (2010). E-learning process management and the e-learning performance: Results of a European empirical study. *Computers & Education*, 55(2), 554-565
- Livingstone, S. & Das, R. (2010). *Existential Field 8: Media, Communication and Information Technologies in the European Family – Working Reports: Existential Fields, EF8*. Family Platform Project.
- McGrath, S. (2012). The impact of new media technologies on social interaction in the household. *Electronic Culture and Social Change*. Retirado de <https://www.maynoothuniversity.ie/sites/default/files/assets/document/SiobhanMcGrath.pdf>
- Mesch, G. (2006a). Family Relations and the Internet: Exploring a Family Boundaries Approach. *Journal of Family Communication*, 6(2), 199-138.
- Mesch, G. (2006b). Family Characteristics and Intergenerational Conflicts over the Internet. *Information. Communication & Society*, 9(4), 473-495.
- Moreno, M. & Cataño, E. (2010). *Relaciones Familiares y Nuevas Tecnologías en el siglo XXI*.
- Morrison, M. & Krugman, D. (2001). A Look at Mass and Computer Mediated Technologies: Understanding the Roles of Television and Computers in the Home. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 45(1), 135-161.
- OCDE (2001). *Understanding the digital divide*. Paris, OECD Publications
- Peterson, R. & Green, S. (2009). *Families First: Keys to Successful Family Functioning Family Roles*. Virginia, Cooperative Extension.
- Prados, M., Vicent, P. & Esteban, S. (2014). La Comunicación en la familia a través de las TIC. Percepción de los adolescentes. *Puls*, 37, 35-38.

- Relvas, A. P. (1996). *O Ciclo Vital da Família*. Porto, Edições Afrontamento.
- Saxbe, D., Graesh, A. & Alvik, M. (2011). Television as a Social or Solo Activity: Understanding Families' Everyday Television Viewing Patterns. *Communication Research Reports*, 28(2), 180-189.
- Segatto, B. & Dal Ben, A. (2013). The family digital divide: self-taught adolescents and difficulties in parental control. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5(1), 101-118.
- Trilla-Bernet, J. (2003). *La educación fuera de la escuela – ámbitos no formales y educación social*. Barcelona, Ariel Educación.
- Vicente, M. R., & Gil-de-Bernabé, F. (2010). Assessing the broadband gap: From the penetration divide to the quality divide. *Technological Forecasting and Social Change*, 77(5), 816-822.
- Vicente, M. R., & Lopez, A. J. (2010). A Multidimensional Analysis of the Disability Digital Divide: Some Evidence for Internet Use. *The Information Society: An International Journal*, 26(1), 48 - 64.
- Villegas, A. (2013). The influence of technology on family Dynamics. *Proceedings of the New York State Communication Association*, 2012(10).
- Watt, D. & White, J. (1999). Computers and the Family Life: A Family Development Perspective. *Journal of Comparative Family Studies*, 1-15.

Secção II – Vulnerabilidade(s) e Bem-estar

7. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL, RESILIÊNCIA E BEM-ESTAR EM FUNÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO

Susana Fragoso

Cristina Rosário

Adelinda Araújo Candeias

1. Introdução

Nas nossas escolas é frequente encontrar alunos com escassa motivação para as aprendizagens académicas, com reprovações sucessivas e inúmeras experiências de fracasso académico, apresentando alguns deles elevado absentismo escolar e havendo ainda outros que chegam mesmo a abandonar o sistema educativo antes de concluírem a escolaridade básica obrigatória.

Este cenário exige que se equacionem soluções para ultrapassar estes fenómenos educativos, que contribuam para aumentar o interesse dos alunos pela escola e pela aprendizagem e, por conseguinte, melhorar o seu desempenho escolar. Na tentativa de dar resposta a alguns destes problemas, têm surgido alternativas ao ensino regular através da criação de cursos de carácter mais prático e com uma natureza profissionalizante, como é o caso dos Cursos Profissionais (CP)², no Ensino Secundário. Com a criação de vias de ensino alternativas aos currículos ditos regulares, surgiram, assim, novos desafios à educação e aos jovens, ao nível do seu processo educativo. Ao longo dos últimos anos tem-se verificado uma migração de jovens da via de ensino regular para a via de ensino profissional, aspeto que merece alguma atenção, na medida em que se revela pertinente compreender as razões desta transformação no panorama educativo.

Outro aspeto relevante é assinalado por Weissberg e O'Brien (2004), no sentido de que as escolas são cada vez mais pressionadas para colmatar as necessidades sociais e emocionais dos seus alunos, promovendo a saúde e o bem-estar, além de os estimular a atingir elevados níveis de desempenho escolar. Nesta perspetiva, e por se reconhecer a importância da Inteligência Emocional, da Resiliência e do Bem-Estar, na vida em geral e na escola, em particular, considerou-se pertinente e justificável, abordar estes conceitos, numa tentativa de investigar a sua presença e contributo para o sucesso escolar dos

² Os Cursos Profissionais são cursos de dupla certificação criados ao abrigo do decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março.

jovens.

A Inteligência Emocional (IE) tem vindo a despertar bastante interesse por parte dos académicos e investigadores, uma vez que parecem existir evidências de que as pessoas que gerem melhor as próprias emoções são aquelas que possuem maior sucesso nos diversos palcos de vida, nomeadamente, a nível pessoal, académico e profissional, e apresentam níveis mais elevados de qualidade, bem-estar e satisfação com a vida (Barna & Brott, 2011; Neta, García & Gargallo, 2008; Roberts, Flores-Mendoza, & Nascimento, 2002). É importante que logo desde cedo, mesmo antes da escolha profissional e da entrada no mundo do trabalho, se perceba as implicações da IE e a forma como esta se relaciona com os valores de vida dos estudantes, com vista a que no futuro sejam indivíduos emocional e profissionalmente bem preparados e bem-sucedidos.

Petrides, Frederickson e Furnham (2004) investigaram o papel da IE traço na performance académica e no comportamento desviante. Os resultados revelaram que a IE traço modera a relação entre competência cognitiva e performance académica e também que é menos provável que os alunos com elevados níveis de IE traço falem e/ou que sejam excluídos da escola (Andrei, Mancini, Baldaro & Agnoli, 2014). Em 2011, Mavroveli e Sanchez-Ruiz recuperaram a ideia da relação entre a IE traço e o ajustamento escolar, conseguindo provar que elevados níveis de IE traço se relacionam com um maior reconhecimento por parte dos pares relativamente a comportamentos prossociais, menor número de identificações por comportamentos antissociais e menos comportamentos de *bullying* autorrelatados (Andrei et al., 2014). Os mesmos autores, em 2013, juntamente com Poullis (cit. por Sanchez-Ruiz, Mavroveli & Poullis, 2013) voltaram a pegar neste tema, obtendo resultados reveladores da preponderância da IE traço – de acordo com o estudo desenvolvido pelos autores, a IE traço prediz a performance académica/sucesso académico mais além do que as competências cognitivas e a personalidade (Andrei et al., 2014).

No que respeita aos estudos efetuados envolvendo a IE traço e o Bem-Estar importa referir a investigação de Furnham e Petrides (2003) que concluiu que a IE traço é a mais forte preditora da felicidade geral, quando comparada com o modelo de personalidade *Big Five* e a competência cognitiva (Andrei et al., 2014). Singh e Woods (2008) desenvolveram um estudo cujas conclusões revelaram que a IE traço significativamente prediz o Bem-Estar Psicológico (Andrei et al., 2014). Nesta linha, Marjanovic e Dimitrijevic

(2014), estudaram a influência da IE traço e do modelo *Big Five* no Bem-Estar Psicológico. Os dados da investigação também revelaram que a IE traço foi, de forma acrescida, preditora do Bem-Estar Psicológico, em detrimento das dimensões do Big Five (Andrei et al., 2014).

É no campo da Resiliência que os estudos parecem apresentar-se mais escassos. No entanto foram desenvolvidas algumas investigações com conceitos relacionados e de alguma forma inerentes ao constructo em causa. Por exemplo, Vernon e colaboradores (2009 cit. por Andrei et al., 2014) nos seus estudos acerca da associação entre a IE traço e os estilos de humor constataram que a IE traço se correlaciona positivamente com estilos de humor adaptativos. Arora e colaboradores (2011 cit. por Andrei et al., 2014) levaram a cabo um estudo acerca da relação entre IE traço e a resposta objetiva/subjetiva ao stresse. Os dados da investigação revelaram que a IE traço se correlaciona positivamente com o stresse subjetivo durante uma tarefa, assim como com uma melhor recuperação (subjetiva) após a tarefa.

Ao nível do contexto escolar, registam-se algumas pesquisas com alunos a frequentar a educação básica que mostram relações positivas entre as características da Resiliência e a melhoria do desempenho escolar, maior supervisão familiar, melhor relacionamento com outras pessoas, como os amigos e os professores, maior habilidade para resolução de conflitos e maior apoio social (Cavaco, 2010; Garcia, Brino & Williams, 2009; Matos & Jesus, 2011; Paucar, 2010; Pesce et al., 2004). Nesta linha, um estudo português, com alunos do 2º e 3º ciclos, veio demonstrar que a Resiliência influencia negativamente a violência entre os pares (Matos, Martins, Jesus, & Viseu, 2015).

Relativamente à Inteligência Emocional e à Resiliência, segundo Armstrong, Galligan e Critchley (2011), a EI pode estar diretamente conectada com a Resiliência, na medida em que o comportamento emocionalmente inteligente em circunstâncias stressantes seja adaptativo.

Muito recentemente, já em 2016, foi desenvolvido um estudo acerca do papel da Resiliência e da Inteligência Emocional na aquisição de motivação, no qual os autores consideram a IE como um antecedente da Resiliência (Matos, Martins, Jesus, & Viseu, 2015). Assumiram que é possível concluir que a capacidade para, com exatidão, perceber, aceder e regular as emoções ajuda a desenvolver alguns processos autorregulatórios (das emoções e motivação), que capacitam as pessoas a lidar melhor com um ambiente de trabalho stressante, bem como para fazer ajustamentos de forma a

alcançarem os seus objetivos organizacionais. Ainda que o estudo tenha sido desenvolvido em contexto organizacional, estes resultados podem representar importantes implicações no contexto educacional e escolar.

Carrol Ryff e outros autores, desde a formulação do Modelo de Bem-Estar Psicológico em 1989, já realizaram vários estudos, correlacionando este constructo com vários estados, dimensões e conceitos afins (Bandeira & Machado, 2012). Assim, dos estudos levados a cabo, importa referir que o BEP se correlacionou de forma positiva com: auto estima e moral (Ryff, 1989), satisfação de vida e afetos positivos (Ryff, 1989), *coping* (Holland & Holahan, 2003), geratividade (An & Cooney, 2006; Queroz & Neri, 2005), memórias integrativas e intrínsecas (Bauer & McAdams, 2004a; Bauer et al., 2005), generosidade (Konow & Early, 2008), habilidades sociais (Segrin & Taylor, 2007), Inteligência Emocional (Queroz & Neri, 2005), valores intrínsecos (Sheldon, 2005), Resiliência (Ryff, Keyes, Hughes, 2003), metas intrínsecas de crescimento (Bauer & McAdams, 2004b) (cit. por Bandeira & Machado, 2012), nível educacional e nível socioeconómico (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002; Konow & Early, 2008; Marmot et al., 1997; Ryff, 1989b; Ryff & Singer, 2008).

Tendo em conta os dados da literatura, pretendemos com este estudo alargar o conhecimento sobre os constructos Inteligência Emocional, Resiliência e Bem-Estar Psicológico, bem como compreender melhor a relação entre eles e a forma como se relacionam, cada um, com o sucesso escolar, em alunos com diferente percurso formativo (alunos do ensino regular e alunos do ensino profissional). As principais razões que justificaram a opção por esta temática, centraram-se na necessidade de compreender de que forma podemos contribuir para dotar os nossos jovens de competências essenciais ao seu equilíbrio e estabilidade, na vontade de realizar um estudo inovador acerca de uma realidade muito atual – a migração de jovens da via de ensino regular para a via de ensino profissional – e na noção de que é necessário compreender e encontrar estratégias para gerir o panorama educativo atual, no qual os jovens parecem estar insatisfeitos e a procurar alternativas a um ensino regular que não os cativa. Nem prende.

2. Método

2.1. Participantes

Este estudo incidiu numa amostra de 245 estudantes do ensino secundário, com idades compreendidas entre os 15 e os 22 anos ($M= 16.94$; $DP=1.28$). Na tabela 1 apresenta-se a distribuição dos participantes em função do percurso formativo, género e ano de escolaridade.

Tabela 1. Distribuição dos participantes em função do percurso formativo, género e ano de escolaridade.

Percurso Formativo	Variável	10º Ano	11º Ano	12º Ano	Total
TotalEnsino Regular	Sexo				
	Feminino	44	34	16	94
	Masculino	22	28	11	61
	Total	66	62	27	155
Ensino Profissional	Sexo				
	Feminino	5	17	1	23
	Masculino	22	32	13	67
	Total	27	49	14	90
Total	Sexo				
	Feminino	49	51	17	117
	Masculino	44	60	24	128
	Total	93	111	41	245

2.2. Instrumentos

Questionário de Inteligência Emocional Traço (TEIQue-SF)

Para avaliar a inteligência emocional utilizou-se o Questionário de Inteligência Emocional Traço, na sua forma reduzida. Trata-se de um instrumento de autorrelato constituído por 30 itens, apresentados numa escala de tipo *Likert* de 7 pontos, que vai desde o “Discordo Absolutamente” até ao “Concordo Absolutamente”, variando a pontuação total entre 30 e 210 e quanto mais elevada for, maior será então o grau de Inteligência Emocional traço do indivíduo. Para além do resultado total, este instrumento, na sua versão original, permite avaliar quatro dimensões da IE, nomeadamente a Emocionalidade, o Autocontrolo, a Sociabilidade e o Bem-Estar (cf. Cooper & Petrides, 2010). No entanto, no presente estudo, a análise fatorial exploratória aponta para uma estrutura em duas dimensões, designadas por Afetividade Intra e Interpessoal (AI) e Competência Pessoal e Bem-Estar (CPBE) (cf. Fragoso & Candeias, 2016).

Escala de Resiliência (ER)

Para avaliar a resiliência recorreremos à escala de Wagnild e Young (1993), adaptada para a população portuguesa por Felgueiras, Festas e Vieira (2010), tendo-se mantido os vinte e cinco itens, mas reduzindo a dimensão da escala de *Likert* para 5 pontos, com a mesma tendência de direção – de “Discordo Totalmente” a “Concordo Totalmente.” Este instrumento de autorrelato tem por objetivo identificar o grau de resiliência individual e avalia as dimensões de competência pessoal e aceitação de si mesmo e da vida, encarando-as como características positivas da personalidade, que aumentam a adaptação do indivíduo (Pesce et al. 2005). No presente estudo, a análise fatorial exploratória permitiu identificar dois fatores (ou dimensões), que foram designados por Aceitação de Si Próprio e da Vida (APV) e Competência Pessoal (CP) (cf. Fragoso & Candeias, 2016).

Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP)

Para avaliar o Bem-Estar, foi usada a Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP) adaptada da *Échelle de Mesure des Manifestations du Bien-Être Psychologique* (ÉMMBEP; Massé et al., 1998), validada por Monteiro, Tavares & Pereira (2012). Este instrumento de autorrelato é constituído por 25 itens apresentados numa escala de tipo *Likert* de 5 pontos, que vai desde 1 (Nunca) a 5 (Quase Sempre). A escala encontra-se dividida em seis subescalas: autoestima (4 itens), equilíbrio (4 itens), envolvimento social (4 itens), sociabilidade (4 itens), controlo de si e dos acontecimentos (4 itens) e felicidade (5 itens). Quanto mais elevado for o total obtido – dado pela soma das pontuações de todos os itens – maior será o Bem-Estar psicológico percebido. No presente estudo, a análise fatorial exploratória indica cinco dimensões, nomeadamente: Felicidade e Autoestima (FAE), Controlo de Si e dos Acontecimentos (CSA), Equilíbrio (EQuil), Envolvimento Social (ES) e Sociabilidade (S) (cf. Fragoso & Candeias, 2016).

2.3. Procedimentos

Os dados foram recolhidos numa escola secundária de Évora, após aval formal, das entidades competentes, e do consentimento informado dos estudantes e respetivos encarregados de educação. A recolha de dados decorreu no início de uma aula

disponibilizada pelo(a) respetivo(a) diretor(a) de turma, durante o 3º período do ano letivo de 2014/2015.

Para o tratamento estatístico dos dados recorreu-se ao programa informático SPSS 22.0.

3. Resultados

Estatística Descritiva

Na Tabela 2 apresentam-se as estatísticas descritivas para os resultados obtidos no Questionário de Inteligência Emocional Traço (TEIQue), na Escala de Resiliência (ER) e na Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico (EMMBEP). No TEIQue são apresentados os resultados totais e os resultados nas dimensões Afetividade Intra e Interpessoal (AI) e Competência Pessoal e Bem-Estar (CPBE). Para a Escala de Resiliência (ER) são apresentados os resultados totais e os resultados nas dimensões Aceitação de Si Próprio e da Vida (APV) e Competência Pessoal (CP). Por último, na EMMBEP, são apresentados os resultados totais e os resultados nas dimensões Felicidade e Autoestima (FAE), Controlo de Si e dos Acontecimentos (CSA), Equilíbrio (Equil), Envolvimento Social (ES) e Sociabilidade (S).

Tabela 2. Descrição dos resultados obtidos no TEIQue-SF, na ER e na EMMBEP

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão	Assimetria	Curtose
TEIQue_Total	68	181	131.00	20.78	-.45	.39
TEIQue_AI	20	75	51.08	10.72	-.40	-.18
TEIQue_CPBE	18	74	53.30	10.10	-.51	.20
ER_Total	58	108	86.18	8.34	-.290	.50
ER_APV	16	40	30.84	4.13	-.55	.77
ER_CP	17	34	27.80	3.19	-.41	-.02
EMMBP_Total	36	123	91.35	15.51	-.57	.39
EMMBP_FAE	11	55	39.91	8.47	-.60	.14
EMMBP_CSA	4	20	13.50	2.99	-.25	-.16
EMMBP_Equil	4	15	11.24	2.29	-.60	.22
EMMBP_ES	3	15	10.33	2.36	-.19	-.05
EMMBP_S	8	20	16.37	2.64	-.71	.21

Pela análise da tabela 2 verifica-se que os resultados obtidos nos três instrumentos seguem, todos eles, uma distribuição próxima da curva normal, permitindo, assim, a diferenciação dos sujeitos da nossa amostra.

Relação entre Inteligência Emocional, Resiliência e Bem-Estar Psicológico

Para analisar a relação entre as três variáveis em estudo, recorreremos aos coeficientes de correlação de Pearson. Para cada um dos três instrumentos considerou-se o resultado total e os resultados das respetivas subescalas, nomeadamente: Afectividade Intra e Interpessoal (AI), Competência Pessoal e Bem-Estar (CPBE), Aceitação de Si Próprio e da Vida (APV), Competência Pessoal (CP), Felicidade e Autoestima (FAE), Controlo de Si e dos Acontecimentos (CSA), Equilíbrio (Equil), Envolvimento Social (ES) e Sociabilidade (S) (ver Tabela 3).

Tabela 3. Coeficientes de correlação entre a Inteligência Emocional, a Resiliência e o Bem-Estar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
TEI_AI	1											
TEI_CPBE	.36**	1										
TEI_Total	.82**	.80**	1									
ER_APV	.40**	.67**	.62**	1								
ER_CP	.04	.37**	.23**	.31**	1							
ER_Total	.33**	.69**	.59**	.82**	.73**	1						
EMMBP_FAE	.44**	.72**	.70**	.68**	.24**	.62**	1					
EMMBP_CSA	.35**	.62**	.58**	.55**	.28**	.55**	.69**	1				
EMMBP_Equil	.39**	.44**	.50**	.43**	.19**	.42**	.59**	.46**	1			
EMMBP_ES	.13*	.49**	.36**	.35**	.43**	.49**	.54**	.42**	.41**	1		
EMMBP_S	.33**	.54**	.52**	.54**	.27**	.52**	.62**	.51**	.40**	.44**	1	
EMMBP_Total	.44**	.74**	.71**	.68**	.32**	.67**	.95**	.79**	.69**	.67**	.73**	1

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

A análise da tabela 3 permite verificar que os resultados totais obtidos nos três instrumentos apresentam correlações positivas e estatisticamente significativas (para $p < .01$). Por outro lado, a IE traço apresenta correlações estatisticamente significativas com todas as subescalas dos outros dois instrumentos, à exceção da subescala intitulada

Competência Pessoal, da Escala da Resiliência. Todas as correlações foram significativas para $p < .01$, com exceção da correlação entre a subescala da Afetividade Intra e Interpessoal (TEIQue-SF) e a subescala do Envolvimento Social (EMMBEP) que só se revela estatisticamente significativa para $< .05$. A escala da Resiliência apresentou correlações estatisticamente significativas ($p < .01$), com todas as subescalas da escala de Bem-Estar.

Estes dados vão de encontro aos resultados obtidos em outras investigações, nas quais, se verificaram, nomeadamente, correlações positivas entre Bem-Estar Psicológico e Inteligência Emocional (Queroz & Neri, 2005) e Bem-Estar Psicológico e Resiliência (Ryff, Keyes & Hughes, 2003). Relativamente à IE traço e à Resiliência também algumas investigações correlacionaram positivamente a IE traço com algumas dimensões/características da Resiliência, tais como a presença de estados de humor adaptativos e melhores níveis de recuperação (subjéctiva) após a tarefa causadora de *stress* (Andrei, Mancini, Baldaro, Tromboni & Agnoli, 2014).

Em suma, os coeficientes de correlação encontrados entre a IE traço, a Resiliência e o Bem-Estar Psicológico apontam, efetivamente, para uma interdependência entre estes três constructos.

Estudo de diferenças em função do percurso formativo dos estudantes

Na tabela 4 são apresentadas as médias e os desvios-padrão dos resultados obtidos nos três instrumentos – TEIQue-SF, ER e EMMBEP – tomando-se as subamostras em função do percurso formativo (alunos do ensino regular e alunos do ensino profissional). Para analisar as diferenças de médias recorreu-se ao teste estatístico *t de Student* para amostras independentes, considerando-se estatisticamente significativas as diferenças com $p \leq .05$ (ver Tabela 4).

Tabela 4. Diferenças na Inteligência Emocional, Resiliência e Bem-Estar em função do percurso formativo

	Ensino Regular		Ensino Profissional		t	p
	M	DP	M	DP		
TEI_Total	130.15	21.24	132.48	19.98	-.85	.40
TEI_AI	52.07	10.09	49.38	11.59	1.91	.06
TEI_CPBE	51.52	10.08	56.37	9.42	-3.72	.00
ER_Total	84.86	8.16	88.44	8.21	-3.31	.00
ER_APV	30.23	4.15	31.89	3.92	-3.08	.00
ER_CP	27.42	3.26	28.46	2.98	-2.48	.01
EMMBP_Total	88.37	15.41	96.48	14.38	-4.07	.00
EMMBP_FAE	38.11	8.51	43.01	7.49	-4.54	.00
EMMBP_CSA	12.97	2.88	14.41	2.98	-3.73	.00
EMMBP_Equil	11.23	2.33	11.26	2.24	-.10	.92
EMMBP_ES	9.83	2.34	11.20	2.13	-4.57	.00
EMMBP_S	16.24	2.71	16.60	2.51	-1.03	.30

Da análise da tabela 4 verifica-se que os alunos do ensino profissional apresentam valores médios superiores aos do ensino regular em todas as escalas e respetivas dimensões, com exceção da subescala Afetividade Intra e Interpessoal do TEIQue.

Apesar de não existirem na literatura estudos que confirmem ou infirmem os resultados encontrados, uma hipótese explicativa pode consistir no facto de os jovens que frequentam Cursos Profissionais serem, regra geral, jovens com fraca ligação com a escola e com passado de insucesso escolar, marcado por retenções e, por vezes, dificuldades de adaptação. Lidar com todos estes aspetos e adversidades pode representar uma fortificação quer ao nível das capacidades implicadas na gestão dos eventos diários, quer ao nível de algumas competências pessoais implicadas nestes e noutros processos. Além destes aspetos, talvez também o facto de estes jovens apresentarem fraca relação com a escola se traduza numa desvalorização do percurso escolar e de tudo o que à escola respeita, não representando os dissabores ou dificuldades académicas uma ameaça ao Bem-Estar psicológico. Outra hipótese explicativa pode ser a de que os níveis de Bem-Estar encontrados configurem uma fuga à instalação de emoções e sentimentos de índole depressiva desencadeados pelas várias experiências negativas e prejudiciais a um equilíbrio emocional estável.

Do ponto de vista da via de ensino regular (Cursos Científico-Humanísticos), consideramos que os resultados também devem ser objeto de análise. Uma das diferenças mais vincadas entre as duas vias de ensino em estudo prende-se com a componente curricular, mais precisamente com algumas particularidades do ensino regular, nomeadamente, as metas académicas e os respetivos *timings*, bem como com a existência de metas de carácter global (a obrigatoriedade de realização de exames nacionais para os Cursos Científico-Humanísticos). Uma das possíveis justificações encontradas para os níveis mais baixos de Bem-Estar, Resiliência e Inteligência Emocional revelados pelos alunos da via de ensino regular poderá prender-se com estas questões, que configuram um clima escolar que pode ser sentido pelo jovem como mais exigente e com maiores níveis de pressão, onde as falhas não são toleráveis na medida em que acarretam custos imediatos para possíveis objetivos futuros (média escolar). Neste sentido, os jovens podem ver comprometido o seu prazer em estudar e estar na escola, aumentando a ansiedade para cumprir objetivos, e conseqüentemente, diminuindo a capacidade de adequadamente gerir os eventos diários e regular, convenientemente as suas emoções, vindo assim prejudicado o seu Bem-Estar, no geral.

4. Conclusão

Esta investigação pretendeu explorar os conceitos de Inteligência Emocional, Resiliência e Bem-Estar, numa tentativa de alargar o conhecimento acerca das relações que estes três constructos estabelecem entre si e as implicações que podem apresentar, no sucesso académico dos jovens, em função do seu percurso escolar. A escolha dos conceitos teóricos a investigar teve por base alguns aspetos centrais, a saber: i) em primeiro lugar, qualquer um dos três constructos – Inteligência Emocional, Resiliência e Bem-Estar – têm visto confirmado empiricamente, em diversos estudos, o seu valor adaptativo para o individuo, no geral; em segundo lugar, o facto de vários estudos relacionarem, isoladamente, cada um destes constructos com o rendimento académico, tendo sido obtidos resultados que apontam para a existência de relações a ter em conta, o que nos levou a considerar a pertinência de explorar e aprofundar estas relações; em terceiro e último lugar, o facto de não existir qualquer investigação, na população portuguesa, que cruzasse estes três constructos, aspeto que colocou a descoberto um espaço propício à compreensão mais alargada e profunda dos mesmos, no sentido de

compreender melhor as potencialidades adaptativas dos jovens propiciadoras de um maior sucesso pessoal, social e escolar.

Ainda relativamente aos constructos e aos seus contributos ao nível da fundamentação dos objetivos estabelecidos na presente investigação, importa salientar algumas evidências. Em relação ao conceito de IE traço importa referir que este se tem mostrado um constructo valioso no campo da psicologia e da educação, relacionando-se positivamente com competência cognitiva, rendimento académico, probabilidade de exclusão escolar e estilos de humor adaptativos (Andrei, Mancini, Baldaro, Trombini, & Agnoli, 2014). Nesta linha, alguns estudos apuraram também que a IE traço prediz o rendimento académico mais além do que as competências cognitivas e a personalidade (Andrei, Mancini, Baldaro, & Agnoli, 2014), emergindo assim enquanto um conceito com um vasto espectro de implicações no contexto escolar dos jovens. Também a Resiliência já revelou valor psicológico e educacional na medida em que já foi alvo de confirmações empíricas no que concerne à existência de relações positivas com a melhoria do desempenho escolar, maior supervisão familiar, melhor relacionamento com outras pessoas, como os amigos e os professores, maior habilidade para a resolução de conflitos e maior apoio social (Cavaco, 2010; Garcia, Brino & Williams, 2009; Matos & Jesus, 2011; Paucar, 2010; Pesce & cols., 2004). No que respeita ao Bem-Estar psicológico, que se centra no funcionamento psicológico positivo e nas experiências de desenvolvimento pessoal, autorrealização e sentido de vida, também se encontraram relações positivas com constructos de interesse para a presente investigação tais como, autoestima e moral (Ryff, 1989), satisfação de vida e afetos positivos (Ryff, 1989), *coping* (Holland & Holahan, 2003), habilidades sociais (Segrin & Taylor, 2007), metas intrínsecas de crescimento (Bauer & McAdams, 2004b cit. por Bandeira & Machado, 2012), nível educacional e nível socioeconómico (Keyes, Shmotkin & Ryff, 2002; Konow & Early, 2008; Marmot et al., 1997; Ryff, 1989b; Ryff & Singer, 2008).

A principal motivação que esteve subjacente à junção destes três constructos foi a noção de que inequivocamente, de um ponto de vista teórico, eles se relacionam entre si e que representam potencialidades uns para os outros. Considerando que, mesmo pessoas com altos níveis de Resiliência, ou seja, altas capacidades para superar adversidades, continuam a ser vulneráveis a eventos e circunstâncias adversas (CDHAC, 2000), torna-se evidente a constatação de que não existe um expoente máximo objetivável de

competências emocionais, senão, uma vez atingido, estaríamos perante a (total) invulnerabilidade.

Uma vez que em cada situação particular que o sujeito enfrenta é necessária uma resposta emocional adequada e diferenciada, necessariamente (quase) exclusiva, a reorganização, mobilização e integração das competências emocionais é uma constante; e o sucesso da sua concretização, em cada momento singular, irá necessariamente contribuir para um aumento da Resiliência individual. Considerando que um indivíduo que tem altos níveis de eficácia e eficiência na gestão diária das situações que enfrenta é um indivíduo que se sente melhor consigo próprio, mais capaz e mais seguro perante os acontecimentos de vida, então podemos afirmar que será também um indivíduo com níveis de Bem-Estar mais elevados. Nesta linha de pensamento, podemos considerar que o inverso também se aplica: um indivíduo com níveis de Bem-Estar baixos, terá maiores dificuldades não só em adquirir competências emocionais como em mobilizá-las e, conseqüentemente, poderá enfrentar maiores dificuldades na gestão de situações adversas.

Com vista à confirmação empírica das teorias e relações preconizadas, em estudo prévio procedeu-se à análise das qualidades psicométricas dos três instrumentos utilizados para avaliar cada um dos constructos em estudo, já que nenhum deles encontra-se aferido para a população portuguesa, contando-se apenas com alguns estudos de tradução, adaptação e validação com população adulta ou estudantes do ensino superior. Em termos de resultados obtidos verificou-se evidência empírica quanto à estrutura e consistência interna dos três instrumentos.

Relativamente aos objetivos deste estudo, pretendia-se não só compreender a relação entre a Inteligência Emocional traço, a Resiliência e o Bem-Estar, bem como caracterizar cada um destes constructos em função do percurso formativo dos estudantes e de outras variáveis sociodemográficas.

No que respeita à análise que explorou a relação entre os três constructos – aspeto central e inovador do presente trabalho de investigação – constatou-se que os resultados obtidos foram de encontrado ao esperado. Diversos estudos já tinham encontrado correlações positivas entre eles, mas sempre em análises que implicavam apenas dois constructos de cada vez, nomeadamente Bem-Estar psicológico e Inteligência Emocional (Queroz & Neri, 2005), Bem-Estar psicológico e Resiliência (Ryff, Keyes, Hughes, 2003) e IE traço com algumas dimensões/características da Resiliência (Andrei, Mancini,

Baldaro, Trombini & Agnoli, 2014). Tendo por base estes resultados era esperado encontrar-se, na presente investigação, uma correlação positiva entre os três constructos, o que veio a confirmar-se.

No que diz respeito a diferenças nestes três constructos em função do percurso formativo dos estudantes, os resultados obtidos vão no sentido de que os alunos do ensino profissional parecem apresentar maiores capacidades adaptativas face a eventos adversos, juntamente com níveis mais elevados de Bem-Estar psicológico, associados a uma autoperceção das competências pessoais de gestão emocional mais forte. Estes resultados parecem contribuir para corroborar a ideia que a presença de um maior número de acontecimentos adversos na vida de um jovem e a sua consequente superação, nomeadamente no contexto escolar, podem promover o aumento da Resiliência, proporcionando, conseqüentemente, uma sensação Bem-Estar Psicológico. Por outro, estes níveis de Bem-Estar Psicológico podem também dever-se ao facto destes jovens, devido a tantas dificuldades encontradas do ponto de vista académico, não valorizarem de forma marcada as suas aprendizagens, pelo que as diferentes problemáticas com que se vão confrontando, não afetam significativamente o seu estado geral de Bem-Estar.

Em síntese, neste estudo confirma-se que existem de facto diferenças entre os dois grupos de jovens que constituem o nosso panorama educativo ao nível do ensino secundário (alunos dum via de ensino regular e alunos dum via de ensino profissionalizante). E é sobretudo nas dimensões mais associadas à escola e ao contexto educativo que elas se manifestam. Não se retiraram quaisquer conclusões significativas no estudo de outras variáveis tais como: a idade, a escolaridade, o estado civil dos pais, o número de retenções e as classificações escolares dos alunos. Foi antes nas variáveis ligadas a aspetos mais internos do indivíduo (tendências, competências e motivações intrínsecas), que estas diferenças foram encontradas, sugerindo que o trabalho a realizar terá que incidir e dirigir-se às dimensões mais estruturais do adolescente, por oposição a uma intervenção mais centrada em aspetos circundantes (família, contexto socioeconómico, entre outros). Os jovens da via de ensino regular parecem ter objetivos mais definidos e encontrar-se mais centrados no seu processo educativo. No entanto, um aspeto que poderia ter efeitos positivos no indivíduo ao mantê-lo focado e motivado para o seu percurso, parece ter o efeito exatamente contrário, produzindo níveis mais baixos de Bem-Estar e diminuindo a capacidade de lidar com as adversidades. Cabe-nos

questionar se este contrassenso teórico poderá ter raízes na organização e nas práticas educativas da via de ensino regular.

Este estudo permite ainda verificar que, muitos dos nossos jovens apesar de apresentarem elevados níveis de insucesso e já terem pensado em desistir da escola, eles continuam a ser resilientes, percecionando-se enquanto competentes do ponto de vista emocional e apresentando bons níveis de Bem-Estar psicológico. Estes dados obrigam-nos a pensar, seriamente, sobre o binómio capacidade – enquadramento: Se os nossos jovens têm capacidades, porque é que não se enquadram devidamente em nenhuma das hipóteses oferecidas pelo sistema educativo? Serão as nossas escolas, as escolas de que precisamos? Estarão bem definidos o ambiente, as práticas e os objetivos do sistema educativo?

Outra importante constatação deste estudo é a de que as diferenças e particularidades dos jovens destes dois grupos (estudantes do ensino regular e estudantes do ensino profissionalizante), assentam em aspetos estruturais e de cariz interno, por oposição a aspetos mais externos do individuo. Tendo estes factos em atenção e verificando que, apesar de todas as reformulações das últimas décadas no panorama educativo, os nossos resultados não melhoraram significativamente e continuamos a assistir a uma enorme desmotivação da população jovem face à escola, consideramos fundamental repensar as estratégias e políticas educativas, nomeadamente no que respeita ao enquadramento do jovem do século XXI na sociedade incontornável dos nossos dias.

Passamos então à apresentação de algumas das limitações da presente investigação e que poderão condicionar a generalização dos resultados encontrados. Em primeiro lugar, importa salientar, o facto de termos utilizado uma amostra de conveniência, ainda que esta situação de amostragem tenha acabado por configurar um importante elemento de controlo de uma variável externa, inerente ao estudo: a variável escola. O facto de os dados terem sido recolhidos na mesma escola, implica que todos os alunos pertençam à mesma área de residência e frequentem o mesmo meio escolar, estando pois sujeitos ao mesmo tipo de instalações, regras, hábitos e espaços comuns, o que permite um controlo destas variáveis, que em alguns estudos se têm revelado diferenciadoras (Masten & Coastworth, 1998; Rutten et al., 2013; Rania, Siri, Bagnasco, Aleo & Sasso, 2014).

No que respeita aos instrumentos de avaliação, uma das limitações prende-se com o facto de nenhum dos instrumentos utilizados se encontrar aferido para a população portuguesa, existindo apenas alguns estudos de adaptação e validação dos mesmos, o

que condiciona a generalização dos resultados obtidos e possíveis comparações com outros estudos empíricos.

No que diz respeito ao TEIQ ele encontra-se apenas adaptado para a língua portuguesa (<http://www.psychometriclab.com/>), não se tendo encontrado nenhum estudo de validação deste instrumento em Portugal.

Quanto à Escala de Resiliência, a mesma encontra-se adaptada e validada para alunos do ensino superior português (Oliveira & Machado, 2011) não existindo estudos relativos à faixa etária da presente investigação. Para além deste aspeto, em diferentes estudos de validação já realizados em outros países, esta Escala tem apresentado resultados pouco coerentes com o modelo teórico subjacente, encontrando-se uma grande diversidade de estruturas fatoriais (e.g. Wagnild & Young, 1993; Felgueiras, Festas & Vieira, 2010; Oliveira & Machado, 2011).

A Escala do Bem-Estar encontra-se adaptada e validada para estudantes universitários portugueses (Monteiro, Tavares, & Pereira, 2012) não existindo também estudos relativos à faixa etária da presente investigação. No entanto, esta foi a escala que apresentou melhores qualidades psicométricas.

Por último, o facto de termos recorrido a instrumentos de autorrelato pode, eventualmente, ter conduzido a algum enviesamento dos resultados por parte dos sujeitos, a propósito da desejabilidade social - necessidade de dar uma imagem mais positiva de si mesmos.

Considerando investigações futuras salientamos a importância e pertinência de estudos:

i) Com as três escalas, no sentido da adaptação e validação das mesmas à população portuguesa e, mais especificamente, à faixa etária da adolescência;

ii) Que ajudem a perceber qual a importância destes constructos para o sucesso escolar dos alunos utilizando-se outros indicadores de sucesso para além das classificações escolares;

iii) Que avaliem os professores ao nível dos constructos abordados na presente investigação no sentido de compreender de que forma as posturas, sentimentos, competências e exigências profissionais dos professores se correlacionam com os resultados evidenciados pelos jovens das diferentes vias de ensino;

iv) Que caracterizem as personalidades que conseguem preservar o Bem-Estar psicológico, a Resiliência e a Inteligência Emocional traço apesar do insucesso (aplicando o *Big-Five*);

v) Sobre o impacto de programas de desenvolvimento de Inteligência Emocional e Resiliência, promotores de Bem-Estar, com o principal objetivo de melhorar a adequação dos jovens à escola, com expressão, designadamente, no rendimento académico, nas competências socioemocionais, na resiliência, nas habilidades sociais, no nível de motivação para os momentos presente e futuro, entre outros aspetos implícitos no contexto escolar, tais como: relação com professores, relação entre colegas, violência escolar, entre muitos outros.

Referências

- Abe, K., Evans, P., Austin, E.J., Suzuki, Y., Fujisaki, K., Niwa, M. & Aomatsu, M. (2013). Expressing one's feelings and listening to others increases emotional intelligence: a pilot study of Asian medical students. *Medical Education*, 13:82.
- Allan, J., Mckenna, J., & Dominey, S. (2014). Degrees of Resilience: profiling psychological resilience and prospective academic achievement in university inductees. *British Journal of Guidance and Counseling*, 42, Nº1, 9-25.
- Andrei, F., Mancini, G., Baldaro, B., & Agnoli, S. (Setembro/Dezembro de 2014). A systematic review on the Predictive Utility of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). *Applied Psychology Bulletin*, LXII, Nº 271, 2-29.
- Andrei, F., Siegling, A., Aloe, A., Baldaro, B., & Petrides, K. (2016). The Incremental Validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue): A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Personality Assessment*, 98(3), 261-276.
- Angst, R. (2009). Psicologia e Resiliência: uma revisão de literatura. *Psicologia Argumento*, 27(58), 253-260.
- Armstrong, A. R., Galligan, R. F., & Critchley, C. R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, 51(3), 331-336.
- Assis, S. G., Pesce, R. P., & Avanci, J. Q. (2006). *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.
- Atwool, N. (2006). Attachment and resilience: Implications for children in care. *Child Care in Practise*, 12(4), 315-330.
- Bandeira, D., & Machado, W. (2012). Bem-Estar Psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 587-595.
- Barbosa, G. S. (2007). Resiliência? O que é isso? *Revista de Divulgação Científica da ECA/USP*. Obtido de http://www.eca.usp.br/njr/voxsscientiae/george_barbosa_38.htm
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health-Systems.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI) In P. Fernández-Berrocá and N. Extremera (Guest Editors), *Special Issue on Emotional Intelligence*. *Psicothema*, 17.

- Bauer, J.J., McAdams, D.P., & Sakaeda, A.R. (2005). Interpreting the good life: growth memories in the lives of mature, happy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88 (1), 203-217.
- Bimrose, J. & Hearne, L. (2012). Resilience and career adaptability: Qualitative studies of adult career counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 338-344.
- Bonnano, G.A. (2004). Loss, trauma and human resilience. *American Psychologist*, 59(1), 20-28.
- Borges da Silva, A., Gaspar de Matos, M. & Diniz, J. A. (2010). Idade, Género e Bem-Estar Subjectivo nos Adolescentes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(2), 39-61.
- Brajsa-Zganec, A., Ivanovic, D., & Lipovcan, L. (2011). Personality Traits and Social Desirability as Predictors of Subjective Well-Being. *Psihologijske teme* 20, 2, 261-276.
- Brannick, M., Wahi, M., Arce, M., Johnson, H., Nazian, S., & Goldin, S. (2009). Comparison of trait and ability measures of emotional intelligence in medical students. *Medical Education*, 43(11), 1062-8. doi:doi: 10.1111/j.1365-2923.2009.03430.x.
- Brault-Labbé, A. & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 42, N° 2, 80-92.
- Bridges, W. (2004). *Transitions: Making sense of life's changes*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Caspi, A., Roberts, B., & Shiner, R. (2005). Personality development: stability and change. *Annual Review of Psychology*, 56, 453-84.
- Cavaco, N.A.P.A. (2010). Atitudes educativas parentais e Resiliência no adolescente. Obtido de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0563.pdf>
- Cicchetti, D. (2013). Annual Research Review: Resilient functioning in maltreated children--past, present, and future perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 402-22. doi:doi: 10.1111/j.1469-7610.2012.02608
- Colin, J., Bore, M. & Zito, S. (2012). Emotional Intelligence and Personality as Predictors of Psychological Well-Being. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 425-438.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (2 ed., Vol. 3). Porto Alegre: Artmed.
- Connor, K., & Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Cruz, V., & Fonseca, V. (2002). *Educação cognitiva e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2001). Habilidades sociais e educação: pesquisa e atuação em psicologia escolar/educacional. Em Z. Del Prette, *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida* (1 ed., pp. 113-141). Campinas: Alínea.
- Dent, R., & Cameron, R. (2003). Developing Resilience in Children Who are in Public Care: The educational psychology perspective. *Educational Psychology in Practice*, 19(1), 3-19.
- Dias de Matos Sousa, L. et al. (2012). Bem-Estar psicológico de jovens de 18 a 24 anos: fatores associados. *Cadernos de Saúde Pública*, 28(6), 1167-1174.
- Diener, E. & Lucas, R. F. (2000). Subjective emotional well being. Em M. L. (Orgs.), *Handbook of Emotions* (pp. 325-337). New York: Guilford.
- Downey, J. A. (2014). Indispensable Insight: Children's Perspectives on Factors and Mechanisms that Promote Educational Resilience. *Canadian Journal of Education*, 37:1, 46-66.

- Eisenberg, N., Spinrad, T., & Eggum, N. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525. doi:doi:10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208
- Evans, G., Li, D., & Whipple, S. (2013). Cumulative risk and child development. *Psychology Bulletin*, 139, 1342–1396. doi:doi: 10.1037/a0031808
- Fajardo, I. N., Minayo, M. C. S., & Moreira, C. O. F. (2010). Educação escolar e Resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(69), 761-774.
- Fastame, M. C. & Penna, M. P. (2013). Does Social Desirability Confound the Assessment of Self-Reported Measures of Well-Being and Metacognitive Efficiency in Young and Older Adults. *Clinical Gerontologist*, 36, 95-112.
- Felgueiras, M. C., Festas, C. & Vieira, M. (2010). Adaptação e validação da Resilience Scale de Wagnild e Young para a cultura portuguesa. *Cadernos de Saúde*, 3, Nº1, 73-80.
- Fergus, S., & Zimmerman, M. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review Public Health*, 26, 399–419.
- Fernandes, H. M, Raposo- Vasconcelos, J., Bertelli, R. & Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e Bem-Estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 155-172.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., & Sáinz, M. (2012). Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a Measurement Instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 309-338.
- Frederickson, N., Petrides, K. V., & Simmonds, E. (Novembro de 2012). Trait emotional intelligence as a predictor of socioemotional outcomes. *Personality and Individual Differences*, 52, 323-328.
- Galinha, I., & Pais Ribeiro, J. (2005). História e Evolução do Conceito de Bem-Estar Subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2), 203-214.
- Galvão, C., Silva H.P.A & Cordeiro de Sousa, M.B. (2015). Resposta aos stresse: II. Resiliência e vulnerabilidade. *Estudos de Psicologia*, 20(2), 72-81.
- Garcia, I. (2001). Vulnerabilidade e Resiliência. *Adolescência Latino-americana*, 2(3), 128-130.
- Garcia, N.R. & Boruchovitch, E. (2014). Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e Resiliência em estudantes. *Psico-USF*, 19, nº 2, 277-286.
- Garcia, S.C.; Brino, R.F., & Williams, L.C. A. (2009). Risco e Resiliência em escolares: um estudo comparativo com múltiplos instrumentos. *Psicologia da Educação*, 28, 23-50.
- García-Alandete, Lozano, B.S., Nohales, P.S. & Martínez, E.R. (2013). Rol Predictivo del Sentido de la Vida sobre el Bienestar Psicológico Y Diferencias de Género. *Acta Colombiana de Psicología*, 16 (1), 17-24.
- Goldenberg, I., Matheson, K., & Mantl, J. (2010). The Assessment of Emotional Intelligence: A Comparison of Performance-Based and Self-Report Methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 33-45. doi:http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa8601_05
- Goleman, D. (1997). *Inteligência Emocional*. Temas e Debates.

- Gómez-Ortiz, O., Del Rey, R., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de psicología*, 31, nº3, 979-989.
- Gowan, M. E. et al. (2014). Building resilience: a cross-sectional study examining relationships among health-related quality of life, well-being and disaster preparedness. *Health and Quality of Life Outcomes*, 12:85.
- Grunes, A., Gudmundsson, A., & Irmer, B. (2014). To what extent is the Salovey-Mayer (1997) model of emotional intelligence a useful predictor of leadership style and perceived leadership outcomes in Australian educational institutions. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 112-135.
- Gugliandolo, M., Costa, S., Cuzzocrea, F., & Larcan, R. (2015). Trait Emotional Intelligence as Mediator Between Psychological Control and Behaviour Problems. *Journal of Child and Family Studies*, 24(8), 2290-2300.
- Heizomi, H., Allahverdipour, H., Jafarabadi, M. A., & Safaian, A. (2015). Happiness and its relation to psychological well-being of adolescents. *Asian Journal of Psychiatry*, 16, 55-60.
- <http://www.psychometriclab.com>. (s.d.). Obtido em Outubro de 2014
- INE. (2016). Inquérito Nacional de Saúde 2014. Instituto Nacional de Estatística, I.P. Obtido de file:///C:/Users/sgcfr/Downloads/INS_2014.pdf
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., & Ackerman, B. (Jan de 2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23.
- Izard, C., Kevin, S., & Christopher, T. (2008). Beyond Emotion Regulation - Emotion Utilization and Adaptive Functioning. *Child Development Perspectives*, 2(3), 156-163.
- Jaffee, S., Caspi, A., Moffitt, T., Polo-Tomás, M., & Taylor, A. (2007). Individual, family, and neighborhood factors distinguish resilient from non-resilient maltreated children: a cumulative stressors model. *Child Abuse & Neglect*, 31(3), 231-53.
- Kaufman, A., & Kaufman, J. (2001). Emotional intelligence as an aspect of general intelligence: What would David Wechsler say? *Emotion*, 1, 258-264.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022.
- Kickbusch, I. (2012). *Learning For Well-Being: A Policy Priority for Children and Youth in Europe*. Universal Education Foundation.
- Koenig, H. (2009). Research on religion, spirituality, and mental health: a review. *Canadian Journal of Psychiatry*, 54(5), 283-291.
- Koenig, L., & Vaillant, G. (2009). A prospective study of church attendance and health over the lifespan. *Health Psychology*, 28(1), 117-24.
- Landa, J. M. A., Martos, M. P. & Zafra-López, E. (2010). Emotional Intelligence and Personality Traits as Predictors of Psychological Well-being in Spanish Undergraduates. *Social Behavior and Personality*, 38(6), 783-794.

- Lawrence, A.S.A., & Deepa, T. (Fevereiro de 2013). Emotional intelligence and academic achievement of high school students in kanyakumari district. *International Journal of Physical and Social Sciences*, 3 (2).
- Leme, V.B.R., Perreira Del Prette, Z.A. & Coimbra, S. (2015). Social Skills, Social Support and Well-Being in Adolescents of Different Family Configurations. *Paidéia*, 25, N°60, 9-17.
- Lengua, L., Kiff, C., Moran, L., & Zalewski, M. (2014). Parenting mediates the effects of income and cumulative risk on the development of effortful control. *Social Development*, 23, 631–649. doi:doi:10.1111/sode.12071
- Lopes, J. J. (2015). Bem-Estar psicológico em estudantes do ensino superior: relação com as variáveis sociodemográficas, pessoais e académicas. Tese de Mestrado.
- Machado, W. de Lara & Bandeira, D. R. (2012). Bem-Estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 587-595.
- Magnano, P., Craparo, G., & Paolillo, A. (2016). Resilience and Emotional Intelligence: which role in achievement motivation. *International Journal of Psychological Research*, 9(1), 9-20.
- Mainsfield, C. (2012). Rethinking Motivation Goals for Adolescents: Rethinking Motivation Goals for Adolescents. *Applied Psychology: An International Review*, 61(4), 564-584.
- Mainsfield, C. F. (2010). Motivating adolescents: Goals for Australian students in secondary schools. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 44-55.
- Mash, E., & Barkley, R. (2007). *Assessment of childhood disorders (4th ed.)*. New York: Guilford Press.
- Masten, A. (Janeiro/Fevereiro de 2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, 85 , N°1, 6-20.
- Masten, A., & Coastworth, J.D. (1998). The Development of Competence in Favourable and Unfavourable Environments. *American Psychologist*, 53(2), 205-220.
- Masten, A., & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27.
- Matos, F., & Jesus, S. (2011). Relações entre pares, Resiliência e Bem-Estar nos alunos na escola. *Revista Amazónica*, 7(2), 61-76.
- Matos, F., Martins, H., Jesus, S., & Viseu, J. (2015). Prevenção da violência através da Resiliência dos alunos. *Psicologia, Saúde e Doença*, 16(1), 35-43.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15, N°3, 197-215.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Em P. Salovey, & D. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000). Models of Emotional Intelligence. Em J. Sternberg, *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- McCrae, R., & John, O. (1992). An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215.

- McDonald, B. (2012). Objective Academic Achievement and Subjective Well-Being. *Academic Achievement and Well-Being*.
- Mikolajczak, M., Luminet, O., Leroy, C. & Roy, E. (2007). Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire: Factor Structure, Reliability, Construct, and Incremental Validity in a French-Speaking Population. *Journal of Personality Assessment*, 88(3), 338-353.
- Mikolajczak, M., Petrides, K., Coumans, N., & Luminet, O. (2009). The moderating effect of trait emotional intelligence on mood deterioration following laboratory-induced stress¹. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, Vol. 9, Nº 3, 455-477.
- Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet, O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: exploration of emotional labour processes. *Journal of Research in Personality*, 41, 1107-1117.
- Miller, R.B. & Brickman, S.J. (2004). A Model of Future-Oriented Motivation and Self-Regulation. *Educational Psychology Review*, 6(1), 3-99.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2012). Adaptação Portuguesa da Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar Psicológico com Estudantes Universitários - EMMBP. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(1), 66-77.
- Moss, J. (2013). The Foundations of Well-Being. *The Australian Economic Review*, 46(1), 62-69.
- Novo, R. (2003). Para Além da Eudaimonia – O Bem-Estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada. *Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Obradovic, J. (2010). Effortful control and adaptive functioning of homeless children: Variable-focused and person-focused analyses. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 109-117.
- Obradovic, J. (2016). *Physiological Responsivity and Executive Functioning: Implications for Adaptation and Resilience in Early Childhood (Vol. 10 (1))*.
- Oliveira, M. F. & Machado, T. S. . (2011). Tradução e validação da Escala de Resiliência para alunos do Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 4 (XXIX), 579-591.
- OMS. (17 de Agosto de 2016). Organização Mundial de Saúde. Obtido de <http://www.euro.who.int/en/countries/tajikistan/news/news/2012/10/depression-in-europe/depression-in-europe-facts-and-figures>
- Ong, A., Zautra, A., & Reid, M. (2010). Psychological resilience predicts decreases in pain catastrophizing through positive emotions. *Psychological Aging*, 25(3), 516-523.
- Osofsky, J. (1991). *Handbook in Infant Development (2nd ed.)*. New York: John Wiley and Sons.
- Paschoal, S. M. (2000). *Qualidade de vida no idoso: Elaboração de um instrumento que privilegia a sua opinião*. Tese de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Medicina.
- Paucar, M. A. V. (2010). Factores de Resiliência asociados al rendimiento académico em estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogia*, 31(88), 159-188.
- Peltz, L., Moraes, M. G. & Carlotto, M. S. (2010). Resiliência em estudantes do ensino médio. *Revista Semestral de Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 24(1), 87-94.
- Pesce, R. P., Assis, S. G., Santos, N., & Oliveira, R. V. C. (2004). Risco e Proteção: Em Busca de um Equilíbrio Promotor de Resiliência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 135-143.

- Pesce, R.P., Assis, S.G., Avanci, J.Q., Santos, J.C., Malaquias, J.V., & Carvalhaes, R. (2005). Adaptação Transcultural, confiabilidade e validade da escala de Resiliência. *Cadernos de Saúde Pública*, 21(2), 436-448.
- Pestana, M.H. & Gagueiro, J.N. (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A Complementariedade do SPSS (6ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Petrides, K. (2010). Trait Emotional Intelligence Theory. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 136-139.
- Petrides, K. (2011). Ability and Trait Emotional Intelligence. Em K. Petrides, *The Wiley-Blackwell Handbook of Individual Differences (1st ed., pp. 656-678)*. Blackwell Publishing Ltd.
- Petrides, K., & Cooper, A. (2010). A Psychometric Analysis of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire - Short Form (TEIQue-SF) Using Item Response Theory. *Journal of Personality Assessment*, 92(5), 449-457.
- Petrides, K., & Furnham, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioural Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction. *European Journal of Personality*, 39-57.
- Petrides, K.V. (2009). *Psychometric Properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). Assessing Emotional Intelligence, The Springer Series*.
- Rania, N., Siri, A., Bagnasco, A., Aleo, G., & Sasso, L. (2014). Academic climate, well-being and academic performance in a university degree course. *Journal of Nursing Management*, 22, 751-760.
- Remédios, C. (2010). *O Bem-Estar Psicológico e as Competências Pessoais e Sociais na Adolescência. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa*.
- Reppold, C., Mayer, J., Almeida, L., & Hutz, C. (2012). Avaliação da Resiliência: Controvérsia em Torno do Uso de Escalas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(2), 248-255.
- Roberts, R., Zeidner, M., & Matthews, G. (2011). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1(3), 196-231.
- Rodríguez-Fernandéz, A., Ramos-Días, E., Ros, I. & Fernández-Zabala, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes. *Acción Psicológica*, 12, Nº2, 1-14.
- Rutten, B., & Mill, J. (2009). Epigenetic mediation of environmental influences in major psychotic disorders. *Schizophrenia Bulletin*, 35(6), 1045-56. doi: doi: 10.1093/schbul/sbp104
- Rutten, B., Hammels, C., Geschwind, N., Menne-Lothmann, C., Pishva, E., Schruess, K., . . . Wichers, M. (2013). Resilience in mental health: linking psychological and neurobiological perspectives. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 128, 3-20.
- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings and policy implications. Em J. Shonkoff, & S. Meisels, *Handbook of Early Childhood Intervention (pp. 651-682)*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Singer B. H. (2008). Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness studies*, 9 (1), 13-39.

- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.
- Ryff, C., Singer, B., & Love, G. (2004). Positive health: connecting well-being with biology. *Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(29), 1383-1394.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. NYC: The Guilford Press.
- Sagiv, L., & Schwartz, S. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Santos, B. S. (2001). Ética e "felicidade" em Platão e Aristóteles: semelhanças, tensões e convergências. *Cadernos de Atas da ANPOF*, 1, pp. 19-28.
- Schmida, K.L., Phelps, E.P., Kielya M.K., Napolitano, C.M., Boyda, M.J. & Lerner, R.M. (2011). The role of adolescents' hopeful futures in predicting positive and negative developmental trajectories: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 45-56.
- Shaffer, D., & Kipp, K. (2007). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Australia: Wadsworth/Thomson.
- Siegel, D. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, "mindsight," and neural integration. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 67-94. doi:10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<67::AID-IMHJ3>3.0.CO;2-G
- Siegling, A. B., Furnham, A. & Petrides, K. V. (2015). Trait Emotional Intelligence and Personality: Gender-Invariant Linkages Across Different Measures of the Big Five. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33 (1), 57-67.
- Siegling, A., Vesely, A., Petrides, K., & Saklofske, D. (2015). Incremental Validity of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Short Form (TEIQue-SF). *Journal of Personality Assessment*, 97(5), 525-535.
- Silva Sousa, C. & Guerreiro, A. (Dezembro de 2014). Resiliência educacional e construção do conhecimento. *educação*, 39, N°3, 567-576.
- Simões, M. (2000). *Investigações no âmbito de aferição nacional do teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Siqueira, M., & Padovam, V. (2008). Theoretical Basis of Subjective Well-Being, Psychological Well-Being and Well-Being at Work. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, N°2, 201-209.
- Smith, L., Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2008). Trait emotional intelligence, conflict communication patterns, and relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 44(6), 1314-1325. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.024
- Soares, M. L. (2014). *Bem-Estar Psicológico em Estudantes do Ensino Superior: Caracterização, Correlatos e Proposta de Intervenção*. Tese de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa: Porto.
- Stephanou, G. (2012). Students' school performance in Language and Mathematics: effects of hope on attributions, emotions and performance expectations. *International Journal of Psychological Studies*, 4(2), 93-119.

- Sternberg, R. (2000). Models of Emotional Intelligence. Em R. Sternberg, *Handbook of Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Subotnik, R., Kolar, C., & Olszewski-Kubilius, P. (2009). Specialized Science High Schools: Exploring Contributions of the Model to Adolescent Talent Development. *Roeper Review*, 32(1), 5. doi:doi:10.1080/02783190903388849
- Subotnik, R., Olszewski-Kubilius, p., & Worrell, F. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Association for Psychological Science*, 12(1), 3-54.
- Tanganho, C. (2014). *Inteligência Emocional, Atitudes Face à Escola e Sucesso Escolar: estudo exploratório em alunos do 8º e 9º anos com diferentes percursos formativos*. Tese de Mestrado.
- Tops, M., van Peer, J., Korf, j., Wijers, A., & Tucker, D. (2007). Anxiety, cortisol, and attachment predict plasma oxytocin. *Psychophysiology*, 44(3), 444-9.
- Tottenham, N., Hare, T., & Casey, B. (2011). Behavioral assessment of emotion discrimination, emotion regulation, and cognitive control in childhood, adolescence, and adulthood. *Frontiers in Psychology*, 2,39.
- Tsang, K. L. V., Wong, P. Y. H. & Lot, S. K. (2011). Assessing psychosocial well-being of adolescents: a sistematic review of measuring instruments. *Child: care, health and development*, 38,5, 629-646.
- Tusaie, K., Puskar, K. & Sereika, S. M. (2007). A Predictive and Moderating Model of Psychosocial Resilience in Adolescents. *Journal of Nursing Scholarship*, 39:1, 54-60.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160.
- van Horn M.L. (2003). Assessing the unit of measurement for school climate through psychometric and outcome analyses of the school climate survey. *Educational and Psychological Measurement* , 63 (6), 1002–1019.
- Vargas, C. P. (2009). O desenvolvimento da Resiliência pelas adversidades da escola. *Revista Espaço Acadêmico*, 101, 109-115.
- Vaz-Serra, A. (1994). *IACLIDE: Inventário da Avaliação Clínica da Depressão*. Coimbra: Edição Psiquiatria Clínica.
- Wagnild, G. & Young, H. (1990).
- Wagnild, G. & Young, H. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, N°2, 165-178.
- Werner, E. (2005). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies. Em R. B. Sam Goldstein, *Handbook of Resilience in Children* (pp. 91-105). New York: Plenum Publishers.
- Wichers, M., Myin-Germeys, I., & Jacobs, N. (2007). Evidence that moment-to-moment variation in positive emotions buffer genetic risk for depression: a momentary assessment twin study. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 115, 451–457.
- Wichers, M., Barge-Schaapveld, D., & Nicolson, N. (2009). Reduced stress-sensitivity or increased reward experience: the psychological mechanism of response to antidepressant medication. *Neuropsychopharmacology*, 34, 923–931.

- Woyciekoski, C., & Hutz, C. S. (2009). Inteligência Emocional: Teoria, Pesquisa, Medida, Aplicações e Controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 1-11.
- Zautra, A., Johnson, L., & Davis, M. (2005). Positive affect as a source of resilience for women in chronic pain. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(2), 212-220.
- Zelazo, P., & Cunningham, W. (2007). Executive Function: Mechanisms Underlying Emotion Regulation Handbook of emotion regulation. New York, NY: Guilford Press.
- Zimmerman, M., Stoddard, S., Eisman, A., Cleopatra, H., Caldwell, S., & Miller, A. (2013). Adolescent Resilience: Promotive Factors That Inform Prevention. *Child Development Perspectives*, 7, N°4, 215-220.

8. BEM-ESTAR E VULNERABILIDADE AO STRESSE EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Adelinda Araújo Candeias

Ana Rita Alves

Catarina Assis

Catarina Fernandes

Cátia Dias

Rita Pereira

1. Introdução

A entrada no ensino superior é habitualmente vista como uma etapa da vida que envolve novas oportunidades para os estudantes. Essa nova etapa está repleta de novos desafios e representa uma mudança, por vezes significativa, nos estilos de vida de cada estudante, bem como nas suas rotinas, exigindo que haja assim uma adaptação a estes novos ambientes.

Num curto espaço de tempo, os estudantes vêm-se em situações desafiadoras e muito diferentes das que tinham enfrentado até então. Muitos são forçados a sair de casa e de perto das pessoas com quem sempre lidaram para irem para a universidade. São forçados a lidar com novos desafios, que podem constituir-se como ameaças ao seu bem-estar e novas fontes de stresse, para os quais nem sempre se consideram preparados. Entre os desafios mais comumente apontados têm sido referidos, p. exemplo, orientarem-se numa nova cidade, partilhar a habitação com colegas desconhecidos, perda da privacidade, gestão do dinheiro, gestão do tempo (Canha, 2009). Muitos são também confrontados com o facto de terem a liberdade e a autonomia que antes não tinham que lhes exige um reforçado sentido de responsabilidade, uma vez que, para a maioria dos estudantes, já não têm por perto um adulto que supervisione e regule as ameaças ao seu bem-estar.

1.1. Adaptação ao ensino superior e vulnerabilidade ao stresse

A adaptação à universidade pode estender-se a duas vertentes distintas (Diniz & Almeida, 2006): a académica, que se relaciona com atividades relacionadas ao estudo, o rendimento académico e ao envolvimento curricular; e a vertente social, que se caracteriza pelas experiências de relacionamento interpessoal (relacionamento com os professores, com os pares e outros elementos da Universidade, envolvimento em atividades sociais e culturais fora do âmbito curricular). Assim, o processo de adaptação a este novo contexto pode ser considerado multidimensional e complexo, uma vez que é influenciado tanto pelas características do sujeito, como pelas próprias características do contexto. Um dos grandes obstáculos à adaptação do estudante e consequente integração nas instituições de Ensino Superior poderão ser as dificuldades percebidas no momento inicial da sua frequência académica. Por vezes as perceções ou representações dos estudantes a propósito da entrada ou acerca da qualidade/ eficácia dos seus recursos adaptativos, leva a que se instale uma sensação de confusão em diferentes dimensões das suas vidas. As sensações e emoções geradoras de ansiedade e bloqueadoras da concentração, decorrem das circunstâncias de grande indefinição, do ritmo acelerado a que tudo acontece e da estranheza face aos novos ambientes e pessoas (Araújo, Almeida & Paúl, 2003). Veríssimo, Costa, Gonçalves e Araújo (2011) descrevem o stresse psicológico como “uma relação particular entre a pessoa e o ambiente que é avaliada por esta como excedendo os seus recursos e ameaçando o seu bem-estar”. Pode considerar-se o stresse como algo intrínseco e, por vezes, muito perturbador e provocador de desequilíbrio físico e psicológico. Quando o stresse é compreendido negativamente ou torna-se excessivo pode afetar não só a realização académica como também a saúde dos estudantes (Amaral & Silva, 2008).

A integração na universidade é um processo permeável a rápidas e profundas mudanças exige a adaptação do estudante universitário a novas realidades, o que tem levado a considerar o stresse académico como um alvo de progressivo interesse devido às constantes e inevitáveis adaptações do indivíduo, perante situações cada vez mais exigentes a nível físico, cognitivo, emocional e comportamental (Ferreira, 2014). Os estudantes enfrentam desafios resultantes do contexto académico podendo conduzir à experiência de stresse. A vida académica pode tornar-se muito stressante devido a fatores, tais como: adaptação ao novo meio escolar, ansiedade aos exames e avaliações, gestão do tempo, alteração nas rotinas e hábitos alimentares, problemas de cariz

económico e ainda relacionados com o desenvolvimento pessoal e social (Veríssimo, Costa, Gonçalves & Araújo, 2011). O que cada estudante percebe como indutor de stresse difere, uma vez que o que pode ser altamente indutor de stresse para um, poderá não ter qualquer significado para outro. Ou seja, há que ter em conta os fatores de vulnerabilidade do indivíduo, uma vez que representam um risco aumentado deste vir a reagir de forma negativa perante um determinado acontecimento ou situação. Alguns autores (p.ex, Amaral & Silva, 2008), têm defendido que acontecimentos indutores de stresse ativam vulnerabilidades pré-existentes e, desta forma, os indivíduos mais vulneráveis apresentam uma maior probabilidade de ficarem doentes. Ou seja, como propõem alguns autores (p. ex., Ferreira, 2014), o stresse académico deve ser entendido como um processo sistémico, de carácter adaptativo e essencialmente psicológico que pode ser compreendido em função de três causas: i) a pouca valorização do próprio aluno e as exigências do contexto académico; ii) esses indutores de stresse provocam um desequilíbrio sistémico (situação de stresse) que se manifesta numa série de sintomas (indicadores de desequilíbrio); iii) o desequilíbrio sistémico obriga o aluno a utilizar estratégias de *coping* para restaurar o equilíbrio sistémico. Em síntese, são vários os fatores que podem gerar stresse e influenciar o desempenho académico e posteriormente afetar o desempenho académico, por exemplo, o exercício, a nutrição, o sono, a atividade profissional e a assiduidade. Um estudante pode ter que, ao mesmo tempo, ter uma família para cuidar, responder às exigências profissionais e procurar levar a cabo um percurso académico. Cada um isoladamente pode não ter efeitos significativos, mas quando combinados podem afetar dramaticamente o desempenho académico e o bem-estar do estudante.

1.2. Bem-estar em estudantes do ensino superior

A procura do bem-estar, seja a nível físico ou psicológico, é considerada o motor do desenvolvimento humano. Pode-se definir bem-estar como a integração harmoniosa entre os componentes mentais, físicos, espirituais e emocionais. É considerada ainda uma perceção, fruto de uma avaliação subjetiva individual (Nahas, Barros & Francalacci, 2000).

Habitualmente o bem-estar encontra-se dividido em duas dimensões: bem-estar psicológico (BEP) e bem-estar subjetivo (BES) (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005). O BEP remete para a perceção que o indivíduo tem das suas capacidades para enfrentar os

desafios com que se depara no seu dia-a-dia, ao passo que o BES refere-se à avaliação que o indivíduo faz em relação à sua própria vida, a todos os níveis (p. ex., Siqueira & Padovam, 2008).

Alguns autores (p. ex., Coleta & Coleta, 2006) destacam a importância de três aspectos importantes: numa primeira instância, o bem-estar subjetivo nem sempre é afetado por condições materiais, de saúde, conforto e riqueza, embora se saiba que a influência destes fatores depende dos valores e expectativas do indivíduo, do grupo a que pertence e da sociedade em que vive. Numa segunda instância, as medidas de aspectos positivos têm sido utilizadas, para contrariar os aspectos negativos na vida do indivíduo, tendo em conta que o bem-estar subjetivo tem sido considerado como resultado do balanço entre afetos positivos e negativos, sendo ignorado até ao momento como eles se equilibram. Numa terceira e última instância, as medidas de bem-estar subjetivo incluem um julgamento global de todos os aspectos da vida e, embora o afeto ou a satisfação quanto a algum domínio em particular possam ser avaliados, a ênfase é geralmente colocada sobre o julgamento geral da vida da pessoa.

Os estudos sobre bem-estar têm origem na psicologia positiva com o objetivo de compreender a avaliação que os indivíduos fazem sobre as suas vidas, tendo em conta vários aspectos, tais como a satisfação, a felicidade e a frequência com que experimentam emoções positivas e negativas (Albuquerque & Tróccoli, 2004). Os indivíduos mais felizes reúnem uma série de características, tais como a tendência para se envolverem mais em relacionamentos amorosos, tentam passar o menor tempo possível sozinhos, apresentam ótimos relacionamentos com os outros e estabelecem mais amizades. Os estudos mostram ainda que os indivíduos mais felizes são também mais religiosos, vivem durante mais tempo, apresentam melhores hábitos de saúde, revelam uma maior resistência à dor, têm um maior nível de satisfação com o seu trabalho o que ajuda a obter uma maior produtividade, e por conseguinte, salários mais altos. Todas estas situações têm influência na autoestima do indivíduo, de forma positiva (Coleta & Coleta, 2006).

Neste capítulo, destacamos o conceito de bem-estar dos estudantes do ensino superior. Estes, quando estão no ensino superior podem deparar-se com problemas de diversas naturezas, tais como os que remetem para a saúde física, resultantes do consumo de álcool, tabaco e drogas ilícitas, bem como o envolvimento em comportamentos sexuais de risco; questões psicológicas relacionadas com o stresse, baixa autoestima, insatisfação corporal e perturbações de comportamento alimentar, são também comuns

neste grupo de problemas (Monteiro, Tavares & Pereira, 2012) que constituem fortes ameaças ao bem-estar.

Num outro estudo, realizado por Zheng, Sang e Wang (2004), foi possível observar que os estudantes que se encontram deslocados da sua residência habitual revelam valores superiores de BES quando estão socialmente integrados no ensino superior.

É fundamental que se desenvolvam estudos que possam ir ao encontro deste assunto, uma vez que só assim será possível identificar as fragilidades e os recursos dos estudantes, para proporcionar condições que visem a melhoria do bem-estar e da qualidade de vida dos estudantes nesta fase da sua vida (Silva, 2012).

Assim sendo, neste capítulo propomos a caracterização do bem-estar e da vulnerabilidade ao stresse em alunos universitários, a frequentar a licenciatura, de forma a compreender quais os fatores que podem ameaçar o seu bem-estar e que podem despoletar o stresse e perceber o que, em contrapartida, os faz sentir bem consigo mesmos.

2. Método

2.1. Participantes

A amostra foi inicialmente constituída por 113 estudantes do ensino superior, de vários pontos do país e a frequentar diferentes cursos, em que 75 estudantes eram do sexo feminino e 38 do sexo masculino, mas no seguimento de uma análise meticolosa foram excluídos 3 questionários respondidos, pois houve uma má interpretação dos sujeitos que levou a uma resposta inadequada, a amostra apurada é constituída por 110 estudantes (N=110) sendo que 74 eram do género feminino e 36 do género masculino. Todos os alunos encontravam-se a frequentar a licenciatura e as idades variavam entre os 17 e os 45 anos, com uma média de idades de 20,93 anos.

2.2. Instrumentos

O Questionário de Variáveis Contextuais-Suporte Familiar (QVC-SF; Saragoça, Neto, Pomar, & Candeias, 2011) contém 13 itens, sendo constituído por uma escala de resposta tipo Lickert (1 = Discordo Completamente, 2 = Discordo, 3 = Concordo, 4 = Concordo Completamente). Este questionário é assim constituído por duas dimensões, a primeira reúne sete itens que respeitam ao reconhecimento e valorização do aluno

enquanto pessoa, por exemplo: “A minha família respeita-me”; “A minha família percebe-me quando tenho problemas”. A segunda dimensão reúne seis itens que respeitam ao reconhecimento e valorização do aluno enquanto pessoa estudante, por exemplo: “A minha família reconhece o meu valor e capacidades”, “A minha família discute comigo os meus resultados escolares”.

O Questionário de Vulnerabilidade ao Stresse (QVS-23), criado por Adriano Vaz Serra, é um questionário que contém 23 itens, sendo constituído por uma escala de resposta do tipo Lickert, que serve para medir o conceito de “vulnerabilidade ao stresse” com cinco opções de resposta, que variam entre 0 (concordo em absoluto) e 4 (Discordo em absoluto). A escala está construída de modo a que, quanto mais elevada é a nota global, mais previsível se torna que um indivíduo seja vulnerável ao stresse. A Escala divide-se em dimensões: Perfeccionismo e intolerância à frustração, Inibição e dependência funcional, Carência de apoio social, Condições de vida adversas, Dramatização da existência, Privação de afeto e rejeição.

A Escala de Medida de Manifestações de Bem-Estar (Échelle de Mesure des Manifestations du Bien-Être Psychologique, Massé et al., 1998) – EMMBEP - é uma escala constituída por 25 itens distribuídos por seis dimensões: Felicidade (itens: 5, 12, 20, 21, 22, 23, 24, 25), Sociabilidade (Itens 13, 14, 15, 16), Controlo de si e dos Acontecimentos (Itens 17, 18, 19), Envolvimento Social (Itens 9, 10, 11), Autoestima (Itens 1, 2, 3, 4) e Equilíbrio (Itens 6, 7, 8). A prova pretende avaliar a frequência com que o indivíduo experiêcia situações causadoras de Bem-Estar Psicológico, através de uma escala de respostas do tipo Lickert, constituída por 5 itens, que vão desde 0 = Nunca e 5 = Quase Sempre.

2.3. Procedimento

Neste estudo foram distribuídos, via eletrónica:

- i) Um questionário sociodemográfico para a caracterização da população alvo;
- ii) Questionário de variáveis contextuais-suporte familiar (QVC-SF) (Saragoça, Neto, Pomar, & Candeias, 2011), seguido do Questionário de vulnerabilidade ao Stresse (QVS) de Vaz Serra, e por último, foi utilizada a Escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico (Monteiro, Tavares, Pereira, 2012).

Foram salvaguardadas as condições éticas de confidencialidade e anonimato das respostas por escrito no questionário. No seguimento da distribuição dos questionários foram recolhidos os dados na base do *Google Docs* com um total de 113 questionários respondidos e 110 utilizados, os quais foram transferidos para o software *IBM SPSS Statistics* (Versão 22).

Os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise descritiva para os fatores estudados presentes em cada instrumento. De seguida estudaram-se as relações entre as variáveis: vivência académica, vulnerabilidade ao stresse e bem-estar através de análises de correlação e analisaram-se as diferenças em função do género através de uma *ANOVA One Way*. Por fim analisaram-se os efeitos das variáveis sociodemográficas, vivência académica e stresse no bem-estar através da regressão segundo o método *Stepwise*.

3. Análise e Discussão de Resultados

A tabela 1 mostra a análise descritiva em relação aos fatores de cada escala usada, a QVC-SF, a 23 QVS e EMMBEP. Na escala de Suporte familiar, o fator com maior média foi o reconhecimento e valorização do estudante enquanto aluno ($M = 27,68$), na escala de Vulnerabilidade ao Stresse, a maior média encontra-se no fator Perfeccionismo e intolerância à frustração ($M = 18,73$), em oposição à Condição de vida adversa ($M = 4,42$). Por último na escala que avalia o Bem-estar nos estudantes do Ensino superior, o fator com maior média é a Felicidade ($M = 26,99$) e o Equilíbrio foi o que registou uma média inferior ($M = 10,92$) (Tabela 1).

Tabela 1. Análise Descritiva dos Resultados na QVC-SF, 23 QVS e EMMBEP

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
QVC-SF					
Reconhecimento e valorização do aluno enquanto pessoa (RecVal_pessoa)	110	8,00	35,00	27,68	5,23
Reconhecimento e valorização do aluno enquanto estudante (RecVal_aluno)	110	11,00	30,00	24,65	3,70
QVS					
Perfeccionismo e intolerância à frustração	110	6,00	27,00	18,73	3,86
Inibição e dependência funcional	110	7,00	19,00	13,45	2,13
Carência de apoio social	110	3,00	10,00	6,29	1,59
Condição de vida adversa	110	2,00	10,00	4,42	1,57
Dramatização da existência	110	3,00	12,00	7,81	1,82
Subjugação	110	4,00	20,00	12,15	3,15
Privação de afeto e rejeição	110	3,00	12,00	7,27	1,76
EMMBEP					
Felicidade	110	9,00	40,00	26,99	6,21
Sociabilidade	110	5,00	20,00	15,25	2,86
Controlo de si e dos acontecimentos	110	5,00	15,00	11,16	2,23
Envolvimento social	110	3,00	15,00	11,04	2,34
Autoestima	110	8,00	20,00	13,91	2,46
Equilíbrio	110	4,00	15,00	10,92	2,36

O estudo de correlação entre as variáveis associadas às vivências académicas, à vulnerabilidade ao stresse e ao bem-estar (Tabela 2) apontam uma clara relação positiva e significativa entre Felicidade e Sociabilidade, Controlo, Envolvimento, Autoestima, Equilíbrio, Perfeccionismo, Carência, Subjugação e Privação de afeto, e uma relação significativa e negativa com a Inibição. Quanto à Sociabilidade verifica-se uma correlação significativa positiva com o Controlo, Envolvimento, Autoestima, Equilíbrio, Perfeccionismo, Subjugação e com a Privação de afeto, verifica-se ainda uma correlação negativa com a Inibição. Verifica-se uma correlação significativa positiva entre o Controlo e a Sociabilidade. A Autoestima apresenta uma correlação significativa positiva com o Equilíbrio, Perfeccionismo, Carência, Subjugação, Privação e uma correlação negativa significativa com a Inibição. Na variável Equilíbrio, verifica-se uma correlação significativa positiva com o Perfeccionismo, Carência, Subjugação e Privação e uma relação negativa com a Inibição. O Perfeccionismo aparece associado de modo significativo e positivo com a Carência, Subjugação e a Privação de afeto. No que respeita à Inibição, verifica-se uma

correlação significativa positiva com a Subjugação e a Privação de afeto. Verificam-se ainda correlações positivas significativas entre as variáveis Carência e Dramatização e Condições Adversas, Dramatização e Privação de afeto. Por último, verifica-se uma correlação positiva significativa entre a Dramatização e a Privação e entre a Subjugação e a Privação de afeto.

Tabela 2. Correlações entre os Fatores nas QVC-SF, QVS e EMMBEP

	RecVal pessoa	RecVal aluno	Felicidade	Sociabilidade	Controlo	Envolvimento	Autoestima	Equilíbrio	Perfeccionismo	Inibição	Carência	Condições adversas	Dramatização	Subjugação	Privação
RecVal_pessoa	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RecVal_aluno	,830**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Felicidade	-,070	-,035	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sociabilidade	-,012	,055	,704**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Controlo	-,049	-,014	,783**	,684**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Envolvimento	-,002	,102	,670**	,690**	,707**	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Autoestima	-,136	,004	,735**	,484**	,621**	,497**	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Equilíbrio	-,103	-,019	,725**	,630**	,670**	,627**	,593**	1	-	-	-	-	-	-	-
Perfeccionismo	-,095	-,009	,460**	,317**	,548**	,432**	,468**	,333**	1	-	-	-	-	-	-
Inibição	-,093	,003	-,312**	-,236*	-,236*	-,250**	-,229*	-,215*	,020	1	-	-	-	-	-
Carência	,021	-,070	,380**	,165	,415**	,214*	,290**	,255**	,438**	,024	1	-	-	-	-
Condições adversas	,032	,036	-,187	-,227*	-,127	-,087	-,128	-,142	-,131	,229*	,024	1	-	-	-
Dramatização	-,044	-,060	-,133	-,181	-,090	-,199*	,015	-,108	,175	,174	,089	,513**	1	-	-
Subjugação	-,175	-,133	,564**	,387**	,521**	,405**	,572**	,436**	,647**	,040	,509**	-,058	,087	1	-
Privação	-,109	-,122	,344**	,224*	,448**	,235*	,352**	,258**	,435**	,078	,411**	,394**	,419**	,624**	1

*p < .05 **p < .01

De seguida procedeu-se à análise das diferenças em função do género dos participantes (Tabela 3), são de realçar as diferenças encontradas nas variáveis:

1. Reconhecimento e valorização do aluno enquanto pessoa, mostrando as estudantes uma maior valorização desta dimensão, o que pode sugerir uma maior necessidade de reconhecimento social por parte das raparigas.
2. Dramatização da existência e Carência de apoio social apresentam médias superiores nos estudantes, o que pode sugerir uma maior vulnerabilidade dos rapazes a estas dimensões do stresse.

Estes dados vão de encontro ao que foi salientado em estudos anteriores e que vai no sentido de diferenças entre estudantes raparigas e rapazes (p. ex., Luz, Castro, Couto, Santos & Pereira, 2009).

Tabela 3. Análise Descritiva dos Resultados nas QVC-SF, QVS e EMMBEP em função do género.

Variável	Sexo	N	Média	Desvio Padrão
Reconhecimento e valorização do aluno enquanto pessoa (RecVal_pessoa)	masculino	36	26,39	5,26
	feminino	74	28,31	5,13
	Total	110	27,68	5,23
Reconhecimento e valorização do aluno enquanto estudante (RecVal_aluno)	masculino	36	24,17	3,42
	feminino	74	24,89	3,83
	Total	110	24,65	3,70
Perfeccionismo	masculino	36	18,92	4,33
	feminino	74	18,64	3,64
	Total	110	18,73	3,86
Inibição	masculino	36	13,47	2,31
	feminino	74	13,43	2,05
	Total	110	13,45	2,13
Carência	masculino	36	6,78	1,73
	feminino	74	6,05	1,48
	Total	110	6,29	1,59
Condições adversas	masculino	36	4,50	1,89
	feminino	74	4,38	1,40
	Total	110	4,42	1,57
Dramatização	masculino	36	8,28	1,88
	feminino	74	7,58	1,76
	Total	110	7,81	1,82
Subjugação	masculino	36	12,53	3,25
	feminino	74	11,97	3,11
	Total	110	12,15	3,15
Privação de afeto	masculino	36	7,53	1,70
	feminino	74	7,15	1,78
	Total	110	7,27	1,76
Bem-Estar	masculino	36	92,44	18,18
	feminino	74	93,20	15,73
	Total	110	92,95	16,49
Autoestima	masculino	36	14,17	2,56
	feminino	74	13,78	2,42
	Total	110	13,91	2,46
Equilíbrio	masculino	36	10,61	2,59
	feminino	74	11,07	2,25
	Total	110	10,92	2,36

Por fim avaliaram-se os preditores que influenciam o Bem-Estar, utilizou-se como variável dependente o Bem-Estar e como Variáveis Independentes o Gênero, a Idade, o Suporte Familiar, as Vivências acadêmicas e a Vulnerabilidade ao Stress (Perfeccionismo, Inibição e dependência funcional, Carência de apoio social, Condição de vida adversa, Dramatização da existência, Subjugação e Privação de afeto). O modelo apurado usando a regressão linear por *Stepwise* identificou com variáveis preditores de bem-estar em estudantes do ensino superior: a Subjugação, a Inibição, o Perfeccionismo e a Dramatização, contribuindo para 49,6 % da variância. Excluíram-se assim as restantes variáveis (gênero, idade, suporte familiar e vulnerabilidade ao stresse) (Tabela 4).

Tabela 4. Indicadores do Bem-Estar

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Beta	Sig.
Subjugação	,580 ^a	,336	,330	,442	,000
Inibição	,662 ^b	,439	,428	-,288	,000
Perfeccionismo	,683 ^c	,466	,451	,255	,007
Dramatização	,704 ^d	,496	,477	-,179	,014

Assim sendo, os valores apresentados mostram-nos que a Subjugação e o Perfeccionismo, estão positivamente ligados aos Bem-estar, isto é, as pessoas com maiores níveis de Subjugação e Perfeccionismo, apresentam maiores níveis de Bem-estar. Quanto à Dramatização e à Inibição, estes preditores têm uma relação negativa com o Bem-estar, ou seja, os estudantes que apresentam maiores níveis de Dramatização e Inibição, são as que mostram níveis menores de Bem-estar.

4. Conclusões

O estudo que apresentamos neste capítulo permite compreender de modo mais aprofundado o bem-estar e a vulnerabilidade ao stresse de estudantes de ensino superior de licenciatura.

Os estudantes do ensino superior que apresentam maiores níveis de bem-estar, em especial, Felicidade, também são mais sociáveis, auto-regulados, apresentam maior envolvimento socioemocional e autoestima, mais equilíbrio, perfeccionismo, carência necessidade de afeto e adaptação. A Inibição caracteriza os estudantes que são menos felizes, menos equilibrados menos sociáveis, menor necessidade relacionamento social e de afeto e menor autoestima; sobressaindo a Inibição como um dos principais fatores que

se opõe ao bem-estar psicológico dos estudantes no ensino superior e um dos que contribui mais para a vulnerabilidade ao stresse dos mesmos. Estes resultados coincidem com a revisão de literatura que indica que os indivíduos mais felizes estabelecem mais interações sociais, relacionamentos amorosos e tentam passar o menor tempo possível sozinhos, apresentam assim ótimos relacionamentos com os outros e estabelecem mais amizades, desta forma é confirmado o pressuposto de que os estudantes mais sociáveis são mais felizes e que os inibidos revelam menores níveis de felicidade e bem-estar. (Coleta & Coleta, 2006). Os autores referem ainda que os níveis de felicidade influenciam a autoestima dos indivíduos, confirmando assim o pressuposto de que os indivíduos mais inibidos são os que têm menores níveis de autoestima.

Se atendermos às diferenças de género, percebemos que há necessidades diferentes entre estudantes raparigas e rapazes em termos de vulnerabilidade ao stresse e de vivências académicas. Enquanto as raparigas apresentam uma maior necessidade de reconhecimento e valorização enquanto pessoas, o que pode sugerir uma maior necessidade de aprovação social, os rapazes apresentam maiores níveis de dramatização da existência e carência de apoio social o que sugere uma maior vulnerabilidade dos rapazes a estas dimensões do stresse. Estes resultados confirmam as diferenças encontradas em estudos anteriores (p. ex., Luz et al., 2009), e apontam a necessidade de uma intervenção diferencial junto dos e das estudantes do Ensino Superior.

A finalizar identificou-se um modelo que explica cerca de 50 % da variabilidade do bem-estar em estudantes do ensino superior, e que aponta para um contributo positivo das variáveis Subjugação e Perfeccionismo e um contributo negativo das variáveis Inibição e Dramatização. Estes resultados sugerem que os estudantes do ensino superior com características de adaptabilidade e de comprometimento, envolvimento e regulação do esforço para cumprir as tarefas, são mais propensos ao bem-estar. Ao contrário dos estudantes que apresentam características de maior inibição social e emocional e uma pré-disposição para a dramatização, uma vez que essas características estão negativamente associadas ao bem-estar. Estes resultados estão em continuidade com os estudos anteriores, uma vez que embora os estudantes nesta fase se deparem com várias ameaças ao bem-estar, seja a nível pessoal ou académico, o impacto dessas ameaças depende das características pessoais e das estratégias que conseguem

disponibilizar e implementar (p. ex., Zheng, Sang & Wang; 2004; Silva, 2012; Ferreira, 2014).

O estudo que ora apresentámos constitui um forte incentivo para uma investigação e intervenção em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação orientada para os desafios que se colocam aos e às estudantes do ensino superior. Os resultados apontam para uma clara necessidade de apoio diferencial aos estudantes nesta etapa de formação e de desenvolvimento psicológico, para fazerem face aos desafios geradores de altos níveis de stresse que ameaçam o seu bem-estar psicológico e que, conseqüentemente, influenciam o seu desempenho a nível académico.

Referências

- Albuquerque, A., & Tróccoli, B. (2004). Desenvolvimento de Uma Escala de Bem-Estar Subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 20*, 2, 153-164.
- Amaral, A., & Silva, C. (2008). Estado de saúde, stresse e desempenho académico numa amostra de estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 42*, 1, 111-133.
- Araújo, B., Almeida, L., & Paúl, M. (2003). Transição e Adaptação Académica dos estudantes à Escola de Enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática, 5*, 56-64.
- Canha, J. (2009). Adaptação, Saudades de Casa e Sintomatologia Depressiva nos Estudantes Deslocados. *Dissertação de Mestrado*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação: Lisboa.
- Coleta, J., & Coleta, M. (2006). Felicidade, bem-estar subjetivo e comportamento académico de estudantes universitário. Maringá. *Psicologia em Estudo, 11*, 3, 533-539.
- Diniz, A., & Almeida, L (2006). Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica, 1*, 14, 29-38.
- Ferreira, E. (2014). Ansiedade aos exames em estudantes universitários: relação com stresse académico, estratégias de coping e satisfação académica. *Mestrado em Psicologia, Aconselhamento e Psicoterapia*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Escola de Psicologia e Ciências da Vida.
- Figueira, C. (2013). Bem-estar nos estudantes do Ensino Superior: Papel das exigências e dos recursos percebidos no contexto académico e das atividades de voluntariado. *Dissertação de Doutoramento*. Faculdade de Psicologia: Lisboa.
- Galinha, I., & Pais Ribeiro, J., L. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjetivo. *Psicologia, Saúde & Doenças, 6*, 2, 203-214.
- Luz, A., Castro, A., Couto, D., Santos, L., & Pereira, A. (2009). Stresse e perceção do rendimento académico no aluno do ensino superior. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho. Braga.

- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2012). Adaptação Portuguesa da Escala de Medida de Manifestação de Bem-estar Psicológico com Estudantes Universitários – EMMBEP. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13, 1, 66-77.
- Nahas, M., Barros, M., & Francalacci, V. (2000). O pentáculo do bem-estar – base conceitual para avaliação do estilo de vida de indivíduos ou grupo. *Atividade Física & Saúde*. Retirado de <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RBAFS/article/view/1002/1156>
- Saragoça, J., Neto, A., Pomar, C., & Candeias, A. A. (2011). Efeitos das transições escolares no rendimento académico: Os capitais económicos, cultural e social como fatores explicativos, num estudo longitudinal interdisciplinar com alunos portugueses. *Comunicação apresentada no XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais Diversidades e (Des)Igualdades*, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA.
- Serra, V. A. (2000). Construção de uma escala para avaliar a vulnerabilidade ao stresse: a 23 QVS. *Psiquiatria Clínica*, 21, 4, 279-308.
- Silva, É. (2012). Qualidade de vida e bem-estar subjetivo de estudantes universitários. *Dissertação de Mestrado em Psicologia da Saúde*. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo.
- Siqueira, M., & Padovam, V. (2008). Bases Teóricas de Bem-Estar Subjetivo, Bem-Estar Psicológico e Bem-Estar no Trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24, 2, 201-209.
- Veríssimo, A., Costa, R., Gonçalves, E., & Araújo, F. (2011). Níveis de Stresse no Ensino Superior. *Psicologia e Educação*, 1, 2, 41-48.
- Zheng, X., Sang, D., & Wang, L. (2004). Acculturation and Subjective Well-Being of Chinese Students in Australia. *Journal of Happiness Studies*, 5, 57-72.

9. SUSTENTABILIDADE MORAL E SUAS IMPLICAÇÕES NOS PROFESSORES

António Portelada

Adelinda Araújo Candeias

Ana Lúcia João

1. Introdução

Atualmente vivemos num período derivado e confinado à ciência e à tecnologia. Apesar dos avanços atingidos em grande parte das áreas de estudo a humanidade enfrenta um desafio do qual depende o futuro da vida no planeta. Os progressos tecnológicos e científicos tem promovido o desenvolvimento das sociedades e conduzido a uma degradação insustentável do ambiente e à diminuição dos recursos naturais (Batalha, 2013; Ferreira, 2007).

Dentro deste contexto Paulista, Varvakis, e Montibeller-Filho (2008), apresentam como prioritário o desenvolvimento de condições que possibilitem promover a sustentabilidade da espécie humana. A contínua utilização, exploração e inevitável esgotamento dos recursos naturais do planeta põem em causa a apresentação do ser humano e do seu modo de vida atual. Medidas de regulação intersistemática são necessárias para permitir a subsistência da vida humana no planeta. No entanto na perspectiva de Paulista et al. (2008), uma das principais causas que nos conduziram e ainda conduzem a esta situação de instabilidade não são os avanços tecnológicos, os avanços científicos nem a relação do ser humano com o meio ambiente, mas sim a “falta de regulação do indivíduo consigo mesmo e na interação com os demais, incluindo o meio ambiente” (p.185). Deste modo, o problema da sustentabilidade tem que ser discutido de forma alargada começando por se analisar e estudar o problema da relação que o indivíduo apresenta consigo próprio, seu próximo e com o contexto em que insere.

Nesta dinâmica de interação entre seres humanos maduramente desenvolvidos para lidar com a questão da sustentabilidade global, o local de trabalho apresenta-se como o local ideal para estudar e analisar a forma como os indivíduos interagem entre si,

individualmente ou em grupo. Segundo Roque (2014), o tipo de relações laborais tem vindo a sofrer grandes alterações com as mudanças ocorridas a nível social, económico, cultural, científico e tecnológico, tendo-se iniciado no princípio do século XIX com a revolução industrial.

Atualmente, numa sociedade cada vez mais competitiva a nível laboral e onde o problema do desemprego assola um grande número de países, é cada vez mais esquecido o respeito e a dignidade pelo outro. A inconstância económica vivida atualmente tem tornado os indivíduos mais inseguros e receosos quanto à sua estabilidade laboral. Esta realidade, conseqüentemente conduz à procura de uma posição laboral mais favorável, nem que para isso seja necessário aniquilar o outro. Deste modo, cria-se no local de trabalho um ambiente de desconfiança, conflitos e de violência (João, 2015).

Este ambiente de desequilíbrio laboral, de acordo com Barros (2013) e Celik e Peker (2010), tem originado um aumento exponencial de situações de assédio moral, o que a curto prazo leva a graves conseqüências para o trabalhador e para a empresa e a longo prazo conseqüências a nível da economia global e da sustentabilidade a nível do planeta. Mais concretamente, e de acordo com Celik e Peker (2010), a vítima face a um ambiente de trabalho nocivo começa primeiramente por procurar apoio, não encontrando o apoio necessário passa a começar a afastar-se recorrendo a baixas médicas até ao ponto abandona o local de trabalho de contra ou livre vontade.

2. Conceito de sustentabilidade moral

A nível científico existem poucas referências da expressão “sustentabilidade moral”. Neste sentido, devido à escassez de estudos que englobem e analisem este conceito, optámos por definir os conceitos “sustentabilidade” e “moral” separadamente.

A expressão “sustentável” provém do latim *sustentare* (sustentar, defender, favorecer, apoiar, conservar e cuidar) (Parreira, Pestana, & Duarte, 2015). No que concerne ao aparecimento do conceito Paulista et al. (2008), referem que durante a década de 70 do século XX foi dado destaque ao termo ecodesenvolvimento por Ignacy Sachs, aquando a discussão da produção económica e da conservação do meio ambiente. Mais exatamente, Parreira et al. (2015) e Paulista et al. (2008) referem que este conceito foi abordado na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente (UNCHE) em junho

de 1972 por Maurice Strong, na qual foi definido como superar as necessidades da geração presente, sem afetar as gerações futuras.

Apesar do conceito ter evoluído nas últimas 3 décadas, o termo “sustentabilidade” é atualmente uma das expressões mais utilizadas no campo científico (Stankeviciute & Savaneviciene, 2013).

A nível dimensional, inicialmente o conceito era utilizado numa dimensão económica, mas ao longo do tempo foram-se incorporando novas dimensões, tornando o conceito mais complexo, o que levou a novas conceptualizações (Parreira et al., 2015).

Atualmente, para Paulista et al. (2008) as dimensões económica, ecológica e social são as mais ligadas ao conceito, no entanto alguns autores consideram a dimensão humana como um fator determinante da relação do ser humano com o ambiente.

Quanto à sua definição, de acordo com Paulista et al. (2008), o conceito sustentabilidade:

“refere-se a um dinamismo, no qual está oculto um espaço emocional relacional de desejos contraditórios, embora o objetivo seja comum no sentido de estabelecer uma convivência para a sustentabilidade. Para lograr um desenvolvimento que seja sustentável para a vida humana, animal, vegetal, mineral, requer-se uma base ética. Porém, não uma ética qualquer, mas aquela cuja base se estabeleça na “aceitação do outro como legítimo outro na convivência”(p.186).

No entanto se analisarmos o conceito de uma forma holística, envolvendo as dimensões social, ecológica, económica e humana e as interações existentes entre estas, podemos concluir que os problemas ambientais são causados maioritariamente pelas próprias sociedades e pela sua incapacidade de reconhecer e obedecer aos limites necessários para uma vida sustentável. Nesta perspetiva podemos assumir que a situação de insustentabilidade económica, social, ecológica e humana expõe uma incapacidade por parte das estruturas e sistemas sociais em respeitar as leis da natureza e do ser humano em si (Sajeva, Sahota, & Lemon, 2015).

Relativamente à definição do termo “moral”, segundo Pedro (2014), este provém do latim *mos* (*plural mores*) e refere-se a um conjunto de normas, leis, valores (bem, mal) princípios de comportamento e costumes de uma dada cultura ou sociedade.

A noção de uma transgressão moral difere da perspetiva de cada individuo, o juízo moral

nunca se apresenta como exato e inalterável, mas sim flexível dependendo de inúmeros fatores (Wiltermuth & Flynn, 2013). De acordo com Pedro (2014), pode existir uma norma moral geralmente aceita e considerada válida pelos membros de um determinado grupo social, associada a um saber prático-moral sobre o que é aceito como sendo errado ou certo.

Cada sociedade, cultura ou grupo usa esses termos para se referir a normas de conduta erradas ou certas. As ações prejudiciais são consideradas de uma forma geral como um comportamento imoral e antiético, por outro lado, as ações benéficas são consideradas como comportamentos morais e éticos. Esta dicotomia prejudicial/ benéfica pode ser utilizada para categorizar as relações e interações sociais (Cohen, Panter, Turan, Morse, & Kim, 2014).

De acordo com Paixão, Melo, Souza-Silva, e Cerquinho (2013), a quebra de uma conduta social poderá originar sanções, mas a aplicação dessa sanção é muitas vezes difusa. Neste sentido, e de acordo com os autores anteriores, o assédio moral é considerado como uma quebra de conduta social por ser apresentado como “ação humana que se traduz em coação, em constrangimento ou em perseguição repetitiva, atingindo os princípios e valores individuais, qualificada em vários campos de estudo como uma atitude ofensiva à moralidade humana” (p. 517).

3. Sustentabilidade moral no local de trabalho

Atualmente, o termo trabalho encontra-se intrinsecamente ligado com o termo relações, o que faz com que haja a necessidade de uma gestão relacional interpessoal, assim como em outras áreas da nossa vida. A forma como os indivíduos estabelecem relações próximas pode ser um indicador útil em analisar como se toma decisões no local de trabalho (Chopik, 2015).

De acordo com Cohen et al. (2014), a moralidade no estabelecimento de relações tem como papel facilitar e coordenar as relações interpessoais no grupo, assim como potencializar a nossa existência como seres sociais. Neste sentido, a nível laboral, o comportamento prejudicial é um importante fator de moralidade devido ao seu impacto negativo na cooperação e funcionamento do grupo, pelo contrário o comportamento útil e benéfico é importante para a cooperação e o bom funcionamento do grupo.

No entanto segundo Wiltermuth e Flynn (2013), os padrões éticos e morais de conduta profissional não são muito visíveis, tornando-se difícil para os membros da organização a identificação dos comportamentos permitidos e dos proibidos. Esta dificuldade faz com que muitos indivíduos procurem nos colegas respostas e guias sobre os assuntos morais, mas geralmente o conselho que recebem depende da pessoa a quem efetuaram a questão (Wiltermuth & Flynn, 2013). De acordo com o autor anterior, os colegas de trabalho frequentemente enviam sinais confusos sobre o que é moralmente correto. Quando se trata de um superior hierárquico observa-se uma discrepância moral relativamente aos restantes trabalhadores, dificultando a tarefa de identificar uma boa conduta.

Comprovando a última afirmação Brunsson (2015), refere, a título de exemplo, que a Declaração dos Direitos Humanos na qual se pode ler que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos é ignorada por completo dentro das organizações. Na realidade, existe uma desigualdade de direitos e deveres onde alguns são pagos consideravelmente mais do que os outros, em que alguns são livres para chegar e sair como bem entendem, enquanto outros só estão autorizados a sair do seu posto por curtos espaços de tempo. Outro facto preocupante verificado a nível laboral é o dos trabalhadores serem obrigados a obedecer contra os seus princípios e até mesmo, a qualquer momento e sem razão válida, a abandonar a organização.

Todo este tipo de condições e comportamentos promovem a ocorrência de assédio moral ou maltrato laboral, que de acordo com (Paixão et al., 2013) caracteriza-se como o não cumprimento de regras sociais fulcrais para a cooperação e um bom desenvolvimento ao nível do grupo.

O assédio moral existe desde que apareceram as primeiras relações de trabalho, sendo que a primeira definição em termos científicos, deste conceito de acordo Roque (2014), foi realizada por Brodsky no ano de 1976. Para este autor, o assédio moral consistia no desenvolvimento de tentativas repetidas e persistentes realizadas por um indivíduo com o intuito de perseguir, intimidar e destruir a resistência do outro. Deste modo, o assédio moral era considerado um ato de violência psicológica que se baseava na repetição e causava dor através de atos perversos de violência oculta/dissimulada.

Na mesma linha de pensamento, apesar da existência desta definição, a pesquisa sobre o assédio moral foi retomada e desenvolvida por Heinz Leymann no ano de 1986, tendo a partir desta data, o mesmo conceito sido discutido e abordado cientificamente. O facto de

este fenómeno começar a ser amplamente abordado deve-se de acordo com Roque (2014) às mudanças que ocorreram no contexto organizacional, nomeadamente, devido à globalização que conduziu ao aumento do desemprego, ao aumento da concorrência e à competição. Todos estes fatores condicionaram muitos trabalhadores a condutas de humilhação sem reagir, pois estavam cientes da dificuldade de encontrar um outro posto de trabalho.

De acordo com João (2015), o assédio moral é uma realidade em muitas profissões que se manifesta pela degradação das condições de trabalho, através do estabelecimento de relações não éticas baseadas na repetição por um longo período de tempo de condutas hostis desenvolvidas, por um superior ou colega de trabalho, contra outro trabalhador que apresenta sinais de desgaste físico, psicológico e social.

Segundo Roque (2014) o assédio moral é baseado no individualismo, na arrogância e prepotência dos órgãos de gestão que se demonstram inadequadas. Na opinião deste autor e de Barros (2013) estabelecem-se assim relações de poder que englobam a intensão de ofender, humilhar, causar angústia, constranger e diminuir o trabalhador.

Como consequência Barros (2013) refere que as vítimas apresentam dificuldade em defender-se, levando assim a que o seu desempenho e rendimento laboral fiquem comprometidos, ficando deste modo, o seu posto laboral em risco.

Tendo em conta o referido anteriormente, Roque (2014) acrescenta que o assédio moral se manifesta essencialmente por palavras, atos, gestos, documentos escritos que acarretam danos à personalidade, à dignidade e à integridade física ou psicológica, podendo colocar em risco a permanência no emprego e/ou detorar seriamente as condições de trabalho.

Para melhor caracterizar o assédio moral, Roque (2014) efetua uma enumeração das consequências nos diferentes níveis, individual, organizacional e a nível da sociedade/comunidade:

- A nível individual: Ansiedade, nervosismo, agitação; depressão; diminuição do bem-estar psicológico; perturbações psicossomáticas; agressividade; dificuldades de concentração; perda de memória; diminuição da capacidade de resolução de problemas; diminuição da autoestima; insatisfação com o trabalho; isolamento, desinteresse pela vida social; deterioração das relações sociais; perturbação stress pós-traumático.

- A nível organizacional: Deterioração do clima de trabalho; alterações ao nível da qualidade e da quantidade de trabalho; diminuição ao nível da criatividade e da inovação; perda de motivação; aumento do absentismo; aumento do turnover; diminuição da produtividade; aumento da ocorrência de acidentes de trabalho; aumento do número de consultas de medicina do trabalho.
- A nível da Sociedade/Comunidade: Aumento dos níveis de Stresse; Aumento dos custos económicos com baixas e reformas antecipadas; Atribuição de conotações negativas ao trabalho; Perda da força de trabalho (p.34).

Em suma e de acordo com as características e consequências apresentadas anteriormente a nível laboral, a falta de moralidade é uma realidade cada vez mais presente nos estudos e projetos científicos realizados em países onde a competitividade empresarial é mais forte. Uma realidade onde não se cumprem os limites éticos, onde se valoriza o trabalhador que atinge os objetivos e metas estabelecidas requeridos, nem que para isso tenha de destruir o colega, através de comportamentos abusivos desprovidos de ética e moral. Uma realidade onde o desenvolvimento imoral é tolerado e promovido (Barros, 2013). Este ambiente desequilibrado sem limites e regras de comportamentos, a longo prazo, afetará a competitividade da empresa e terá um forte impacto negativo no crescimento económico das nações (Barros, 2013).

4. A sustentabilidade moral nos profissionais de educação

A sustentabilidade moral assume um carácter de extrema importância a nível do funcionamento e dinâmica organizacional. Na realidade, de acordo com Korkmaz e Cemaloglu (2010) as condutas de agressão a nível laboral não afetam apenas a capacidade da pessoa exposta a condutas de violência, mas conduzem a uma redução do valor dos investimentos, a diminuição da produção e à saída de trabalhadores integrados com experiência.

Atualmente, tal como nos refere Prisco (2012) as relações sociais a nível laboral encontram-se cada vez mais fragmentadas, nas quais impera o individualismo, a competitividade entre colegas, a falta de solidariedade, a cultura do “ainda bem que não é comigo”, que se repercute na ausência de grupos de trabalho e conduz ao isolamento e à solidão.

Pinto (2015) refere que nas organizações e nas relações laborais, o trabalhador experimenta cada vez mais um ambiente individualista e competitivo, no qual existe a pressão para a obtenção de resultados imediatos, o cultivo de obediência sem questionar, conduzindo à sujeição e à aceitação apática, com medo de perder o emprego. Na mesma linha de pensamento, todos estes fatores contribuem para a busca desenfreada do poder, para o aumento de sentimentos de hostilidade, inveja e apatia em relação aos outros trabalhadores. Todos estes aspetos levam a que o local de trabalho se torne conflituoso, com elevados níveis de *stress*, inseguro e violento, no qual a dignidade e o respeito mútuo sucumbem.

De acordo com Gonçalves et al. (2012), os investigadores encontram-se bastante preocupados com a relação estabelecida entre o trabalho e o bem-estar do trabalhador. Esta preocupação surge aliada ao conceito de desenvolvimento da qualidade de vida e à construção de um ambiente produtivo onde os trabalhadores se sentem realizados profissionalmente.

Deste modo, de acordo com o referido anteriormente, o mesmo autor acrescenta que a qualidade de vida a nível laboral é caracterizada por uma constante busca de equilíbrio entre o indivíduo e a organização, valorizando o trabalhador como um ser humano e sua posição na organização. Neste sentido, é importante a construção de um espaço organizacional que tenha em consideração a subjetividade dos trabalhadores, considerando-os sujeitos do seu trabalho e não objetos de produção.

Infelizmente, a crise de valores que atravessa o mercado laboral e que se manifesta através de condutas de violência psicológica e física é uma realidade presente tanto no sector público, quanto no privado. Porém, segundo Caran, Secco, Barbosa, e Robazzi (2010) a duração deste fenómeno é distinta nestes sectores, assim como o desfecho. No setor privado a vítima abandona o local de trabalho voluntariamente ou por despedimento, ao fim de alguns meses. Porém, no setor público a vítima tende a suportar condutas de agressão que podem durar anos e até décadas.

O mesmo autor acrescenta também que as instituições nas quais se verifica a existência de hierarquias e nas quais impera o predomínio de relações entre superior e subordinado encontram-se mais predispostas ao aparecimento e desenvolvimento de situações de assédio moral. Os locais mais propensos à ocorrência e desenvolvimento deste fenómeno são as instituições na área da saúde, economia e ensino. Outro aspeto também considerado relevante e determinante é a não regulamentação das tarefas a

desempenhar o que possibilita a atribuição de culpa a qualquer trabalhador que nelas desempenhem funções.

Caran et al. (2010) refere que as escolas são um local propício à ocorrência de défices de carácter comunicativo que se manifestam através da ausência de comunicação entre chefias e subordinados, corpo docente e discente, sendo o trabalho do professor geralmente solitário.

Prisco (2012) acrescenta que os professores/educadores precisam de dar resposta a várias dimensões nomeadamente à gestão da escola, à comunidade escolar, aos alunos, colegas de trabalho, aos pais dos alunos, e a si mesmos. Todas as solicitações ao qual o professor/educador é exposto encontram-se aliadas a um excessivo número de horas de trabalho, muitas vezes transpostas para o tempo de descanso e inseridas nas relações familiares. Todos estes aspetos, bem como a rotina de repetição de conteúdos e a falta de reconhecimento do seu trabalho podem colocar o professor como potencial vítima de agressões.

No contexto universitário, a ocorrência de assédio moral é uma realidade bastante frequente. Na opinião de Caran et al. (2010) e Taylor (2012) este fenómeno é resultante da competitividade e rivalidades entre as pessoas e grupos de pesquisa. Inclusivamente, em alguns casos os professores universitários empenham-se em obter indicadores superiores aos dos seus colegas, porque isso confere-lhes prestígio, reconhecimento a nível pessoal e académico.

No clima económico de hoje, Taylor (2012) salienta que muitas instituições do ensino superior foram forçadas a diminuir os orçamentos e a despedir professores e funcionários o que se traduziu no ensino com menor número de professores, mantendo o número de estudantes.

Deste modo, a pressão económica, o aumento da carga de trabalho e a competição por recursos tornou as instituições de ensino particularmente vulneráveis à ocorrência de assédio moral. Porém, estas instituições não reconhecem a existência de comportamentos de assédio moral e o seu papel na prevenção e resolução desta problemática.

Na perspectiva de João (2013) a prevenção da violência deverá ser um ato prioritário em qualquer instituição, a nível primário ou seja quando não existe assédio moral, e secundário quando existem comportamentos nocivos de agressão que poderão trazer consequências graves à integridade física e mental dos trabalhadores.

No estudo realizado por Wet (2010) os professores referiram que o experienciar condutas de assédio moral no local de trabalho teve um profundo impacto no seu bem-estar físico e mental e profissional. Outro aspeto relevante verificado foi o facto do impacto de assédio moral se encontrar relacionado negativamente com a socialização com os colegas de trabalho.

No mesmo estudo, o autor verificou que o assédio moral pode levar à perda de idealismo, à falta de esperança e “capacidade de sonhar” dos professores. Todos estes fatores podem resultar em trabalho com qualidade mais reduzida e à diminuição da satisfação e qualidade de vida.

Quando confrontado sobre quais as implicações do assédio moral nos professores, Prisco (2012) constatou através da pesquisa de campo, que elas podem conduzir ao isolamento, à insegurança no desenvolvimento da atividade educativa, ao questionar a sua competência enquanto professor, a comportamentos de agressividade e ao compromisso da prática educativa.

João (2011) num estudo com professores universitários constatou que os sujeitos que sofrem violência a nível laboral apresentam 88,9% dos casos problemas de saúde. As consequências mais referidas pelas vítimas foram: ansiedade (100%) sentimentos de frustração, fracasso, e impotência (87,5%), insónias (75,0%), sentimento de insegurança (75,0%) e dificuldade de concentração (75,0%).

Os efeitos deste fenómeno na qualidade da saúde dos professores são devastadores, causando ansiedade, sentimentos de frustração, impotência, insegurança e cansaço. E, em alguns casos, mesmo após anos de afastamento do agressor, a vítima continua com baixa autoestima e ansiosa.

Silveira, Reis, Santos, e Borges (2011) defende que os professores devem se capacitados a cuidar de si e a agir no sentido de promover a sua qualidade de vida. Neste sentido, as estratégias de enfrentamento que podem ser utilizadas pelos professores no sentido de ultrapassar as consequências referidas anteriormente poderão ser: atividades de relaxamento, organização de tempo e prioridades, dieta saudável e equilibrada, atividade física, troca de experiências/vivências, discussão das dificuldades com colegas e direção da escola e por último, procura de ajuda de profissionais de saúde (médicos, psicólogos) caso seja necessário.

5. Conclusões

Os avanços tecnológicos e científicos permitiram e promoveram o desenvolvimento da nossa sociedade e a modificação das nossas culturas. Estes avanços, por um lado de acordo com Roque (2014), tornaram o trabalho físico cada vez menos duro, mas a nível psicológico as pessoas apresentam cada vez mais problemas graves que afetam numa primeira fase a saúde e a qualidade de vida dos trabalhadores.

A nível organizacional, cada vez mais, se valoriza as competências do trabalhador invés da sua moralidade, valoriza-se a eficiência sem se olhar a forma como esta é alcançada (Pagliaro, Brambilla, Sacchi, D'Angelo, & Ellemers, 2013).

De acordo com Roque (2014), é de fulcral importância:

refletir sobre valores e princípios éticos e o que fazer para sustentá-los, defendê-los e, sobretudo, exercitá-los. Os trabalhadores estão cada dia mais vulneráveis, mais ameaçados, mais perdidos e vazios, sem saber a quem recorrer e confiar. Se a violência moral existe é obrigação da empresa criar condições mais harmónicas que resguarde a saúde do trabalhador (p.31).

Neste contexto, podemos afirmar que as conceptualizações, abordagens e instrumentos disponíveis para a promoção de um desenvolvimento necessitam de incluir o fator humano e a sua interação consigo próprio, com os outros e com o meio ambiente, tal como podemos observar na figura abaixo. Esta interação torna-se, deste modo, um marco importante no comportamento humano ao nível da sustentabilidade (Paulista et al., 2008).

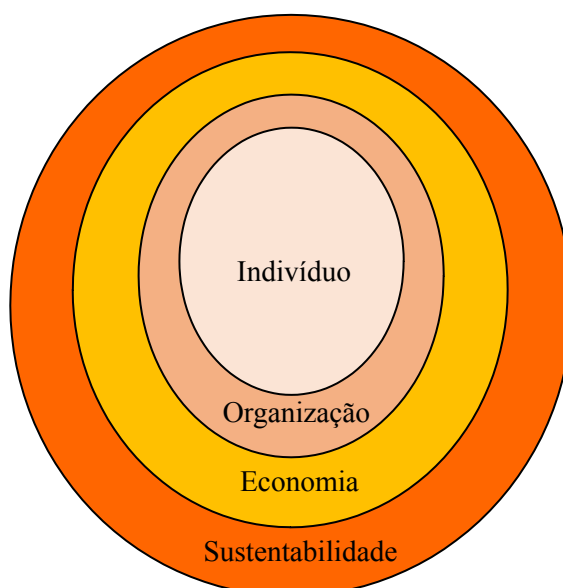


Fig.1. Consequências do desequilíbrio laboral.

Após a análise de diversos estudos efetuados a nível nacional e internacional verificou-se que o assédio moral atinge em larga escala o sector do ensino, sendo os professores um grupo de especial risco.

Esta problemática é comum neste grupo profissional, pois eles são alvo de inúmeras pressões internas exercidas não só pela instituição escolar como também pelos pais e alunos. Inclusivamente, os mesmos estão constantemente confinados a obedecer a ordens, a ter de responder a expectativas pré-concebidas e a suportar as dificuldades a nível disciplinar e pedagógico.

As consequências deste fenómeno são avassaladoras para os professores e manifestam-se não só a nível físico, como mental e social, condicionando a sua autoestima, a sua eficácia no ensino e a socialização com os outros colegas de trabalho.

Este fenómeno não só afeta os professores como também afeta a comunidade educativa promovendo a nível social o isolamento, a insegurança, a agressividade, a intolerância e a injustiça. A nível económico promove o trabalho não produtivo levando ao abandono do local de trabalho ou até da profissão por parte das vítimas. Vários estudos concluem que o custo do assédio moral no local de trabalho é superior ao custo de programas que visam prevenir este fenómeno. Todos estes fatores colocam cada vez mais em causa o futuro da nossa escola e da nossa educação.

Concluindo, numa perspetiva global, atualmente, na sociedade qualquer indivíduo pode ser considerado como um objeto descartável quando não tem mais uso ou quando é alvo de polémica. O que nos leva a questionar se estaremos realmente num caminho para um desenvolvimento sustentável e se ainda temos tempo ou vontade de voltar atrás e reformular os nossos comportamentos.

Referências

- Barros, R. (2013). *Assédio Moral no Local de Trabalho*. (Mestre), Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Batalha, R. M. F. (2013). *A Educação em Ciências e a Educação Ambiental na Educação Pré-Escolar*. (Mestrado), Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Brunsson, K. (2015). Sustainability in a Society of Organisations. *Journal of Organisational Transformation & Social Change*, 12(1), 5-21. doi: 10.1179/1477963314Z.00000000032
- Caran, V. C. S., Secco, I. A. d. O., Barbosa, D. A., & Robazzi, M. L. d. C. C. (2010). Assédio moral entre docentes de instituição pública de ensino superior do Brasil. *Acta Paulista de Enfermagem*, 23, 737-

- Celik, S., & Peker, S. (2010). Mobbing perceptions of high school teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1617-1623. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.375>
- Chopik, W. J. (2015). Relational attachment and ethical workplace decisions: The mediating role of emotional burnout. *Personality and Individual Differences*, 75, 160-164. doi: 10.1016/j.paid.2014.11.007
- Cohen, T. R., Panter, A. T., Turan, N., Morse, L., & Kim, Y. (2014). Moral Character in the Workplace. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(5), 943-963. doi: 10.1037/a0037245
- Ferreira, A. C. d. S. (2007). *Educação Ambiental: a Ecologia e as atitudes para a Sustentabilidade*. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.
- Gonçalves, F. N., Miranda, A. S., Neves, A., Santos, L. D. C., Conceição, M. G., Barreira, M. C., . . . Mattos, R. G. C. (2012). A importância da qualidade de vida no trabalho e sua influência nas relações humanas. *Anuário de Produções Acadêmico-Científicas dos Discentes da Faculdade Araguaia*, 2, 61-77.
- João, A. L. (2011). Mobbing: Nos Professores de Enfermagem. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 305-312.
- João, A. L. (2013). *Mobbing/Agressão Psicológica na Profissão de Enfermagem*. Loures: Lusociência.
- João, A. L. (2015). Estudo de Validação da Escala de Avaliação de Condutas de Mobbing (EACM). *Revista Investigação em Enfermagem*, 10(2), 46-52.
- Korkmaz, M., & Cemaloglu, N. (2010). Relationship between Organizational Learning and Workplace Bullying in Learning Organizations. *Educational Research Quarterly*, 33(3), 3-38.
- Pagliaro, S., Brambilla, M., Sacchi, S., D'Angelo, M., & Ellemers, N. (2013). Initial Impressions Determine Behaviours: Morality Predicts the Willingness to Help Newcomers. *Journal of Business Ethics*, 117(1), 37-44. doi: 10.1007/s10551-012-1508-y
- Paixão, R. B., Melo, D. R. A. d., Souza-Silva, J. C. d., & Cerquinho, K. G. (2013). Por que ocorre? Como lidar? A percepção de professores de graduação em Administração sobre o assédio moral. *Revista de Administração (São Paulo)*, 48(3), 516-529. doi: 10.5700/rausp1103
- Parreira, A., Pestana, H., & Duarte, I. (2015). Sensibilidade dos jovens universitários para os fatores da sustentabilidade. *Revista Lusofona de Educação*, 1-17.
- Paulista, G., Varvakis, G., & Montibeller-Filho, G. (2008). Espaço emocional e indicadores de sustentabilidade. *Ambiente & Sociedade (Campinas)*, XI(1), 185-200.
- Pedro, A. P. (2014). Ética, Moral, Axiologia e Valores: Confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. *Kriterion, Belo Horizonte*, 55(130), 483-498. doi: 10.1590/S0100-512X2014000200002
- Pinto, A. S. S. (2015). *Mobbing nos Enfermeiros em Ambiente Hospitalar*. (Mestre), Universidade da Beira Interior.
- Prisco, C. (2012). *"Tu não está ali, tu não existe": Violência Psicológica e Assédio Moral Vertical Ascendente com Docentes de Ensino Público*. (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Roque, D. (2014). *Assédio Moral e Stresse no Trabalho*. (Mestre), Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

- Sajeva, M., Sahota, P. S., & Lemon, M. (2015). Giving Sustainability a Chance: A Participatory Framework for Choosing between Alternative Futures. *Journal of Organisational Transformation & Social Change*, 12(1), 57-89. doi: 10.1179/1477963314Z.00000000035
- Silveira, R. E., Reis, N. A., Santos, Á. d. S., & Borges, M. R. (2011). Qualidade de vida de docentes do ensino fundamental de um município brasileiro. *Revista de Enfermagem Referência*(4), 115-123.
- Stankeviciute, Z., & Savaneviciene, A. (2013). Sustainability as a Concept for Human Resource Management. *ECONOMICS AND MANAGEMENT*, 18(4), 837-846. doi: 10.5755/j01.em.18.4.5631
- Taylor, S. (2012). *Workplace Bullying in Higher Education: Faculty Experiences and Responses*. (Doctor), UNIVERSITY OF MINNESOTA.
- Wet, C. (2010). The Reasons for and the Impact of Principal-on-Teacher Bullying on the Victims' Private and Professional Lives. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(7), 1450-1459.
- Wiltermuth, S. S., & Flynn, F. J. (2013). Power, Moral Clarity, and Punishment in the Workplace. *Academy of Management Journal*, 56(4), 1002-1023. doi: 10.5465/amj.2010.0960

10. SATISFAÇÃO VERSUS QUALIDADE DE VIDA NOS ENFERMEIROS A NÍVEL HOSPITALAR

Ana Lúcia João
Catarina Pereira Alves
Cristina Silva
Fátima Diogo
Nadine Duque Ferreira
António Portelada

1. Introdução

Surgem cada vez mais empresas com interesse crescente, pela avaliação do grau de satisfação e participação dos seus colaboradores nas atividades organizacionais. Torna-se relevante e importante, que a organização atenda, não só, às necessidades dos seus clientes, mas também às dos seus colaboradores, fazendo com que estes se sintam satisfeitos no desenvolvimento das suas atividades.

Pode-se considerar a satisfação profissional como um indicador do clima organizacional e um elemento determinante da avaliação da qualidade das suas organizações.

A saúde e a segurança dos colaboradores são dois pilares que sustentam a produtividade, assim, as organizações de acordo com Chiavenato (2008) devem oferecer aos seus colaboradores condições favoráveis para que estes possam desenvolver as suas atividades, assegurando o seu bem-estar físico e mental.

Tendo como ponto central a preocupação com a satisfação dos enfermeiros no local de trabalho, foi construída a Escala de Satisfação dos Enfermeiros no Trabalho (ESET), com base na pesquisa bibliográfica e na análise crítica de outras escalas existentes sobre a satisfação laboral. Posteriormente foi avaliada a fiabilidade e a validade da mesma.

O conceito de qualidade de vida trata-se de um conceito amplo, que abrange: a saúde física, o estado psicológico, as crenças pessoais, as relações interpessoais e as relações com o ambiente. A qualidade de vida encontra-se deste modo, dependente da perceção da satisfação das necessidades, das oportunidades de alcançar a felicidade e da autorrealização, tendo em consideração o contexto cultural, no qual a pessoa se encontra inserida (Organização Mundial de Saúde, 2012).

Qualidade de vida surge também associada à satisfação na vida familiar, conjugal, social e cultural e também à estética existencial (Minayo, Hartz, Buss, 2000).

Apesar de ser uma temática bastante abordada, ainda não existe uma definição de qualidade de vida que seja globalmente aceite.

Quando se fala em qualidade de vida tem de se ter em consideração segundo Pereira, Teixeira, Santos, (2012) o meio, a cultura, tendo em atenção o avanço do conhecimento e da sociedade.

Com base no referido, no presente capítulo pretende-se descrever a avaliação da perceção dos enfermeiros do Hospital Distrital de Santarém relativamente à qualidade de vida e satisfação no trabalho.

2. Enquadramento

A satisfação profissional está relacionada com a forma como os enfermeiros se sentem no que respeita à sua vida laboral. A ausência de adequação entre o trabalho exigido aos enfermeiros e aquele que estes conseguem realizar em tempo razoável, põe em causa a saúde dos enfermeiros e dos próprios doentes (Baumann, 2007).

Considera-se que a estruturação da organização, a sobrecarga de trabalho, a sobrecarga de responsabilidade, a remuneração salarial, a impossibilidade de progressão na carreira, as funções com elevado nível de complexidade, a ausência de autonomia e as más relações de trabalho, podem ser aspetos potenciadores de gerar stress (Camara, Guerra; Rodrigues, 2007).

Os trabalhadores, segundo Oliveira (1999), precisam de estar satisfeitos com as tarefas que realizam, para que assim possam contribuir para o sucesso das organizações, onde estão inseridos.

A qualidade de vida no local de trabalho, segundo Candeias (2010), revela-se através de elevados níveis de satisfação dos trabalhadores tendo em consideração a segurança, a progressão, a conciliação da vida profissional com a vida pessoal, a saúde, o bem-estar e o desenvolvimento das capacidades e competências.

A satisfação no trabalho é um dos indicadores de qualidade de vida no trabalho tendo, a mesma, sido utilizada como medida da qualidade de vida Gonçalves (2008).

A qualidade de vida advém de um trabalho realizado com satisfação, desenvolvendo habilidades e talentos na solução de problemas, tanto para a organização como na vida fora da mesma (Bertelli, 2004).

A escala WHOQOL-100 e a WHOQOL-Bref são dois instrumentos que avaliam a qualidade de Vida. Foram construídas com base num projeto dinamizado pela Organização Mundial de Saúde em 15 centros culturalmente distintos.

3. Método

3.1. Instrumentos e Procedimentos

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e com base numa revisão foi efetuada a construção da ESET. A mesma é composta por 37 itens que avaliam a opinião dos enfermeiros relativamente ao seu local de trabalho. Trata-se de uma escala tipo *lickert* em que a opção de resposta varia de absolutamente nada satisfeito até extremamente satisfeito.

Neste estudo, utilizou-se também o Instrumento de Qualidade de Vida no Trabalho dos Enfermeiros (IQVTE) em Hospitais, de Kimura e Carandina (2009). A tradução/retroversão foi efetuada e certificada por dois tradutores jurados, mantendo-se em consonância com as autoras anteriormente referidas. Este instrumento é composto por 32 itens que avaliam os graus de satisfação e de importância percebidos pelos enfermeiros em relação ao seu contexto laboral. O IQVTE é uma escala tipo *lickert*, na qual a opção de resposta varia de 1=muito insatisfeito a 5=muito satisfeito.

Como instrumento de colheita de dados utilizou-se um questionário entregue a todos os enfermeiros (n=508) que exerciam funções num Hospital pertencente à Secção Regional do Sul da Ordem dos Enfermeiros. A colheita de dados decorreu de 14 de Setembro a 14 de Outubro de 2015.

O questionário utilizado foi organizado em duas partes. Na primeira parte foram colocadas questões visando a obtenção de elementos de caracterização sócio-demográfica e profissional dos sujeitos. Na segunda parte do questionário, foi introduzida a ESET e a pelo IQVTE.

Na aplicação do questionário foi garantida a confidencialidade e anonimato dos dados e salientado que os mesmos se destinavam apenas a fins de investigação. Foi também informado no cabeçalho do questionário, que os sujeitos em estudo não obteriam qualquer ganho remuneratório e que poderiam desistir a qualquer momento, sem penalização de qualquer natureza.

Após a obtenção dos questionários foi efetuado o tratamento de dados estatísticos no programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 21.

3.2. População e Amostra

Foram entregues questionários em formato papel correspondente ao número de elementos que constituía a equipa de enfermagem (n=508), de um hospital pertencente à Secção Regional do Sul da Ordem dos Enfermeiros, durante o período de realização do questionário.

A amostra total é constituída por 382 sujeitos, o que corresponde a uma taxa de resposta de 75,2%.

Os enfermeiros da amostra eram: maioritariamente do sexo feminino (83,3%), com estado civil de casado (50,7%), com habilitação académica de licenciatura (72,3%), apenas 16,4% possuía especialidade. No que concerne à faixa etária, 30,8% tinham idades compreendidas entre os 30 a 39 anos, 25,8% entre 40 a 49 anos, 23,2% entre 20 a 29 anos e 19,3% entre 50 a 59 anos. No que concerne ao número de filhos, a amostra tinha em média 2.

Quanto ao vínculo laboral, 49,6% possui contrato de trabalho em funções públicas (CITFP) e 49,9% contrato por tempo indeterminado (CIT), o que revela um vínculo laboral estável em todos os trabalhadores em análise.

Da amostra em estudo, 93,2 % encontram-se a desempenhar funções na prestação de cuidados diretos. O tipo de horário laboral mais praticado pela amostra é o *roullement* com 79,1% dos sujeitos a realizarem o regime de turnos.

Os serviços nos quais a maior parte da amostra exerce funções são: Medicina (18,5%), Urgência Geral (9,7%), Ortopedia (7,6%) e Especialidades Cirúrgicas (7,6%).

3.3. Validação da IQVTE e da ESET

A legitimidade da aplicação da análise fatorial foi avaliada pela medida de adequabilidade Kaiser-Meyer-Olkin of Sample Adequacy (KMO). O valor obtido foi de 0,94; considerado como excelente, de acordo com Marôco (2010).

O teste de Bartlett apresenta um valor de $\chi^2(666) = 11259,487$ com significância estatística ($p < 0,001$), o que significa que as variáveis se encontram correlacionadas significativamente. Deste modo, poder-se-á assegurar que com a amostra disponível, a escala é passível de análise fatorial.

Após a análise fatorial exploratória com rotação ortogonal *varimax* foram obtidas 6 dimensões que explicam 68,63% da variância total. No que concerne à análise da consistência interna foram obtidos valores de *alfa de Cronbach* considerados adequados de 0,96 para a escala geral e de 0,85 a 0,95 para as dimensões referidas.

No que que concerne à escala IQVTE, o valor de KMO obtido foi de 0,943, considerado como excelente.

O teste de Bartlett apresenta um valor de $\chi^2(496) = 7296,496$ e com significância estatística ($p < 0,001$), ou seja as variáveis apresentam-se correlacionadas significativamente.

Posteriormente, no sentido de seguir as pisadas do autor da escala, efetuou-se a análise fatorial exploratória forçada a 4 fatores que explica 57,21% da variância total. Na análise da consistência interna foram encontrados valores de *alfa de Cronbach* considerados adequados de 0.97 para a escala geral e de 0.77 a 0.90 para os fatores referidos. A escala apresentou características psicométricas robustas, demonstrando uma elevada consistência e bons indicadores de validade interna.

4. Resultados

4.1. Análise Descritiva da Escala de Satisfação dos Enfermeiros com o Trabalho (ESET)

Aquando a análise de dados, da ESET verificou-se que os enfermeiros referem como principal fonte de satisfação o relacionamento com os colegas de trabalho (média=3,46) e com as chefias (média=3,17) (tabela 1).

Tabela 1. Mínimos, máximos, médias e desvios padrão das dimensões da ESET

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Satisfação com as chefias	1,08	4,83	3,17	,73
Satisfação com a organização e recursos	1,13	5,00	3,12	,69
Satisfação com a valorização profissional	1,00	5,00	3,12	,83
Satisfação com os colegas	1,00	5,00	3,46	,66
Satisfação com a valorização e remuneração	1,00	4,00	1,58	,68
Satisfação com as dotações	1,00	5,00	2,58	1,09

4.2. Análise Descritiva do Instrumento de Qualidade de Vida no Trabalho dos Enfermeiros (IQVTE)

Efetuada a análise da escala IQVTE verificou-se que as dimensões mais valorizadas pelos enfermeiros no que concerne à qualidade de vida são o relacionamento interpessoal (média=3,63) e a identidade e natureza do trabalho (média=3,41) (tabela 2).

Tabela 2. Mínimos, máximos, médias e desvios padrão das dimensões da IQVTE

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Condições de trabalho e segurança	1	5	3,28	,62
Relacionamento interpessoal	1	5	3,63	,66
Identidade e natureza do trabalho	1	5	3,41	,63
Valorização e remuneração	1	4	2,40	,66

4.3. Correlações entre os Instrumentos de Medida

No sentido de avaliar a relação entre variáveis com nível de mensuração intervalar, foi utilizada a correlação de *Spearman*. O coeficiente de correlação de *Spearman* (r_s) é uma prova não-paramétrica, utilizada em substituição ao coeficiente de correlação de *Pearson* (r), que mede a intensidade da relação entre variáveis ordinais. Os seus valores variam entre -1 e 1 e não requerem a suposição de normalidade.

Verificou-se que em todas as dimensões da escala IQVTE existe uma correlação estatisticamente significativa com a ESET. Deste modo, poder-se-á dizer que quanto maior a satisfação no local de trabalho maior a qualidade de vida laboral (tabela 3).

Tabela 3. Correlações entre a IQVTE e a ESET

		Condições de Trabalho e Segurança	Relacionamento Interpessoal	Identidade e Natureza do Trabalho	Valorização e remuneração
Satisfação com as chefias	Pearson Correlation	,716**	,820**	,641**	,648**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
Satisfação com a organização e recursos	Pearson Correlation	,800**	,689**	,614**	,578**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
Satisfação com a valorização profissional	Pearson Correlation	,525**	,461**	,691**	,424**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
Satisfação com os colegas	Pearson Correlation	,502**	,665**	,487**	,417**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
Satisfação com a valorização e remuneração	Pearson Correlation	,410**	,362**	,427**	,648**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
Satisfação com as dotações	Pearson Correlation	,596**	,397**	,388**	,414**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000

4.4. Género versus Satisfação e Qualidade de Vida no Trabalho

Não existem diferenças significativas relativamente ao género face à perceção de qualidade de vida no trabalho.

Quanto à satisfação no local de trabalho, verificou-se que apenas a satisfação com as dotações se relaciona significativamente com o género. Sendo, que os enfermeiros do género masculino apresentam-se significativamente mais satisfeitos do que os do género feminino (2,87 vs 2,54).

4.5. Qualidade de Vida e Satisfação no Trabalho versus ser Pai/Mãe

Os enfermeiros com filhos apresentam uma percepção significativamente mais positiva relativa às condições de trabalho e segurança ($t(379)=2,341$, $p=0,020$), do que os enfermeiros que não têm filhos (tabela 4).

No que concerne à satisfação, verificou-se que os enfermeiros que não têm filhos apresentam-se significativamente mais satisfeitos com a valorização e remuneração, ($t(238,777)=-3,901$, $p=0,000$) do que os que têm filhos. Porém, os enfermeiros com filhos apresentam-se significativamente mais satisfeitos relativamente às dotações, $t(379)=3,691$, $p=0,000$, do que os que não têm filhos (tabela 4).

Tabela 4. Análise das diferenças das dimensões da ESET e da IQVTE de acordo com o facto de ser pai/mãe

	Tem Filhos		Não Tem		Sig.
	M	DP	M	DP	
Condições de trabalho e segurança	3,35	,588	3,20	,649	,020*
Relacionamento interpessoal	3,63	,653	3,67	,644	,615
Identidade e natureza do trabalho	3,42	,610	3,42	,619	,954
Valorização e remuneração	2,35	,605	2,48	,720	,063
Satisfação com as chefias	3,20	,73	3,15	,72	,517
Satisfação com a organização e recursos	3,17	,68	3,06	,68	,139
Satisfação com a valorização profissional	3,16	,82	3,09	,83	,371
Satisfação com os colegas	3,42	,66	3,54	,65	,098
Satisfação com a valorização e remuneração	1,47	,57	1,77	,80	,000*
Satisfação com as dotações	2,74	1,10	2,32	1,04	,000*

4.6. Qualidade de Vida e Satisfação no Trabalho versus Cargo Desempenhado

Os enfermeiros com cargo de chefia apresentam uma percepção significativamente mais positiva ao nível das condições de trabalho e segurança ($t(379)=-1,991$, $p=0,047$), do que os enfermeiros que não ocupam um cargo de chefia (tabela 5).

Ao nível da satisfação, os enfermeiros que não ocupam um cargo de chefia apresentam-se significativamente mais satisfeitos com a valorização e remuneração ($t(367,719)=3,705$, $p=0,000$), do que os enfermeiros com cargo de chefia. Porém, os mesmos profissionais com cargo de chefia apresentam-se significativamente mais

satisfeitos com as dotações ($t(379)=-2,584$ $p=0,000$) relativamente aos que não têm cargo de chefia (tabela 5).

Tabela 5 - Significância das diferenças das dimensões da ESET e da IQVTE de acordo com o cargo desempenhado

	Sem Cargo de Chefia		Cargo de Chefia		Sig.
	M	DP	M	DP	
Condições de trabalho e segurança	3,22	,637	3,34	,606	,047*
Relacionamento interpessoal	3,64	,649	3,62	,682	,738
Identidade e natureza do trabalho	3,39	,619	3,42	,642	,574
Valorização e remuneração	2,44	,698	2,35	,612	,152
Satisfação com as chefias	3,14	,74	3,20	,74	,381
Satisfação com a organização e recursos	3,07	,69	3,16	,69	,234
Satisfação com a valorização profissional	3,06	,83	3,18	,83	,185
Satisfação com os colegas	3,52	,68	3,40	,64	,064
Satisfação com a valorização e remuneração	1,71	,73	1,46	,60	,000*
Satisfação com as dotações	2,43	1,12	2,72	1,05	,010*

4.7. Qualidade de Vida no Trabalho e Satisfação versus Tempo de Exercício Profissional, de Serviço e no Serviço

As condições de trabalho e segurança encontram-se correlacionadas com o tempo de exercício profissional, deste modo, quanto mais tempo num serviço maior será esta dimensão da IQVTE.

Ao nível da percepção e satisfação com a valorização e remuneração em relação ao tempo de exercício profissional e tempo de serviço na categoria e tempo de exercício profissional o coeficiente de correlação obtido foi negativo, o que significa que os enfermeiros mais novos se sentem mais valorizados e com uma maior percepção positiva da sua remuneração (tabela 6).

A satisfação com os colegas encontra-se correlacionada com o tempo no serviço, sendo o coeficiente negativo, indicando que quanto menor o tempo de serviço, maior a satisfação com os colegas de trabalho.

Por último, verificou-se que quanto maior o tempo de exercício profissional e tempo na categoria maior a satisfação em relação às dotações seguras, sendo a correlação significativa e positiva (tabela 6).

Tabela 6 - Correlações entre a ESET e IQVTE e o tempo de exercício profissional, serviço na categoria e no serviço

		Tempo de exercício profissional	Tempo de serviço na categoria	Há quanto tempo se encontra neste serviço?
Condições de Trabalho e Segurança	Pearson Correlation	,119*	,079	-,047
	Sig. (2-tailed)	,020	,132	,362
Relacionamento Interpessoal	Pearson Correlation	-,031	-,043	-,095
	Sig. (2-tailed)	,546	,414	,067
Identid_Natureza_Trabalho	Pearson Correlation	,015	-,056	-,074
	Sig. (2-tailed)	,773	,294	,154
Valorização e Remuneração	Pearson Correlation	-,111*	-,182**	-,132*
	Sig. (2-tailed)	,030	,001	,011
Satisfação com as Chefias	Pearson Correlation	,054	-,004	-,017
	Sig. (2-tailed)	,293	,938	,746
Satisfação com a Organização Recursos	Pearson Correlation	,099	,043	-,011
	Sig. (2-tailed)	,054	,411	,828
Satisfação e Valorização Profissional	Pearson Correlation	,105*	,050	-,066
	Sig. (2-tailed)	,041	,340	,207
Satisfação com os colegas	Pearson Correlation	-,069	-,055	-,140**
	Sig. (2-tailed)	,179	,296	,007
Satisfação com a Valorização e Remuneração	Pearson Correlation	-,216**	-,219**	-,246**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
Satisfação com as dotações	Pearson Correlation	,228**	,187**	,055
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,292

4.8. Qualidade de Vida e Satisfação no Trabalho versus Tipo de Horário

Os enfermeiros com horário fixo apresentam uma percepção significativamente mais positiva relativamente às condições de trabalho e segurança ($t(186,673)=6,198$ $p=0,000$), relacionamento interpessoal ($t(142,514)=3,294$, $p=0,001$), identidade e natureza do trabalho ($t(379)=4,020$, $p=0,000$) e valorização e remuneração ($t(379)=2,567$, $p=0,01$), do que os enfermeiros que trabalham por turnos (tabela 7).

Quanto à satisfação laboral, os enfermeiros com horário fixo apresentam-se significativamente mais satisfeitos com Satisfação com as chefias ($t(379)=4,751$ $p=0,000$), com a organização e recursos ($t(139,808)=3,969$ $p=0,000$), com a valorização

profissional ($t(379)=4,511$ $p=0,000$) e com as dotações ($t(124,550)=5,110$ $p=0,000$), relativamente do que os enfermeiros que exercem regime laboral por turnos (tabela 7).

Tabela 7 - Significância das diferenças das dimensões da ESET e da IQVTE de acordo com o tipo de horário

	Tipo de Horário				Sig.
	Fixo		Turnos		
	M	DP	M	DP	
Condições de trabalho e segurança	3,58	,41	3,21	,65	,000*
Relacionamento interpessoal	3,83	,55	3,59	,68	,001*
Identidade e natureza do trabalho	3,66	,55	3,34	,63	,000*
Valorização e remuneração	2,57	,60	2,36	,67	,011*
Satisfação com as chefias	3,52	,64	3,08	,73	,000*
Satisfação com a organização e recursos	3,36	,58	3,05	,71	,000*
Satisfação com a valorização profissional	3,50	,79	3,03	,82	,000*
Satisfação com os colegas	3,50	,64	3,45	,67	,571
Satisfação com a valorização e remuneração	1,68	,68	1,56	,68	,175
Satisfação com as dotações	3,10	1,00	2,44	1,08	,000*

5. Discussão/Conclusão

No presente estudo verificou-se que os enfermeiros, tal como no estudo de João (2013), referem como principal fonte de satisfação no local de trabalho o relacionamento com os colegas e com as chefias. Este resultado é corroborado também quando se verifica que a dimensão mais importante referida pelos enfermeiros, relativamente à qualidade de vida é o relacionamento interpessoal. Deste modo, podemos dizer, tal como Rossi, Perrewè, Sauter e Steven (2008) que a “sensação de bem-estar” no trabalho não significa apenas salários mais altos, mas também questões ligadas ao conceito de qualidade de vida, tais como, o relacionamento com os colegas, o tempo com a família, a saúde, a carga horária, o volume do trabalho realizado, a progressão na carreira e a sensação de segurança no emprego.

É importante, que a organização atenda, não só, às necessidades dos seus clientes, mas também às dos seus colaboradores, fazendo com que estes se sintam satisfeitos no desenvolvimento das suas atividades.

A saúde e a segurança dos colaboradores são dois pilares que sustentam a produtividade, assim, as organizações devem oferecer aos seus colaboradores condições favoráveis para que estes possam desenvolver as suas atividades, assegurando o seu bem-estar físico e mental (Chiavenato, 2008).

Referências

- Alves, C. (2007). *Comportamento Organizacional - A Gestão de Crise nas Organizações*. Lisboa: Escolar editora.
- Baumann, A. (2007). *Ambientes favoráveis à prática: Condições no trabalho = cuidados de qualidade*. Genebra: ICN (Internacional Council of Nurses).
- Bertelli, S. (2004). *Gestão de pessoas em administração hospitalar*. Rio de Janeiro: Editora Qualitymark.
- Camara, P., Guerra, P., Rodrigues, J. (2007). *Humanator - Recursos Humanos & Sucesso empresarial*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Candeias, A. (2010). *Qualidade de Vida no Trabalho em Enfermagem: Implicações para a Prática de Cuidados*. Documentos apresentados no Encontro Nacional de Enfermagem, Sintra.
- Chiavenato, I. (2008). *Recursos humanos: o capital humano das organizações*. São Paulo: Atlas.
- Dinis, L., & Fronteira, I. (2015). A influência na rotação no trabalho na satisfação profissional dos enfermeiros num serviço de cirurgia. *Revista de Enfermagem Referência*, 4(5), 17-26.
- Fernandes, A.; Miranzi, S.; Iwamoto, H.; Tavares, D.; Santos, S. (2010). Qualidade de vida dos enfermeiros das equipas de saúde da família: A relação das variáveis sociodemográficas, *Texto Contexto Enferm*, 19(3), 434-42.
- Ferreira, M., Sousa, L. (2006). Satisfação no trabalho e comportamentos estratégicos. *Revista portuguesa de enfermagem*, 6, 37-46.
- Gomes, J., Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cabral, Cardoso, C., Marques C. (2008). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Gonçalves, J. (2008). *Percepção de saúde e qualidade de vida dos enfermeiros*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Universidade do Algarve, Faro, Portugal.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- João, A. (2013). *Mobbing: Agressão Psicológica na Profissão de Enfermagem*. Loures: Lusociência.
- Kimura, M.; Carandina, D. (2009). Desenvolvimento e validação de uma versão reduzida do instrumento para avaliação da qualidade de vida no trabalho de enfermeiros em hospitais. *Revista da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo*, 43, 1044-54.
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com utilização do SPSS (3ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Minayo, M.; Hartz, Z.; Buss, P. (2000) Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. *Ciência e Saúde Coletiva* 5(1), 7 – 18.
- Moradi, T.; Maghaminejad, F.; Azizi-Fini, I. (2014). Quality of working life of nurses and its related factors. *Nurs Midwifery stud* 3(2).
- Ng, S. (1993). A job satisfaction Scale for Nurses. *New Zealand Journal of Psychology*, 22, 46-53.
- Organização Mundial de Saúde (2012). Scoring and Coding for the WHOQOL-HIV Instruments. Disponível em: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/77776/1/WHO_MSD_MER_Rev.2012.03_eng.pdf?ua=1
- Oliveira, S. (1999). Sociologia das Organizações. Editora Pioneira, São Paulo.
- Pereira, É.; Teixeira, C.; Santos, A. (2012). Qualidade de vida: abordagens, conceitos e avaliação. *Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, São Paulo*, 26 (2), 241-50.
- Rossi, A.; Perrewè, P.; Sauter, S.; Steven L. (2008). Stress e qualidade de vida no trabalho: Perspetivas atuais da saúde ocupacional. São Paulo: Atlas.
- Serra, A. et al. (2006). Estudos Psicométricos do Instrumento de Avaliação da Qualidade de Vida da Organização Mundial de Saude (WHOQOL-100) para português de Portugal. *Psiquiatria Clínica* 27(1), 31-40.
- Siqueira, M. (1995). *Antecedentes de comportamentos de cidadania organizacional: análise de um modelo pós-cognitivo*. Tese de doutoramento, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Valle, Â. (2007). *Monitoramento da satisfação no trabalho em uma empresa financeira*. Tese de doutoramento em psicologia. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.

11. ESTUDOS DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL EM CONTEXTOS PROFISSIONAIS COM O IEVQ – METANÁLISE DOS TRABALHOS DE ADAPTAÇÃO À POPULAÇÃO PORTUGUESA

Adelinda Araújo Candeias

Marina Canhoto

1. Introdução

O presente capítulo apresenta uma metanálise a partir da pesquisa nos repositórios bibliográficos, de estudos feitos em Portugal sobre inteligência emocional em contextos profissionais, com utilização da adaptação portuguesa do Emotional Intelligence 360 View Questionnaire (EIVQ), de Kenneth Nowack (1997). O EIVQ permite a avaliação de um conjunto de indicadores comportamentais da inteligência emocional em contexto de trabalho, sob um design de avaliação panorâmico ou de 360º: pelo próprio, pela chefia, pelos subordinados e pelos pares. Os atuais contextos de trabalho privilegiam redes interligadas e interdependentes de colaboradores e chefias que assentam as relações interpessoais. Esta tendência põe em evidência a competência e a regulação emocional, assim como as competências sociais como características determinantes para o sucesso profissional (Candeias, 2008). O objetivo deste trabalho é perceber se o EIVQ será um instrumento com qualidades psicométricas para caracterizar as competências socio emocionais dos colaboradores e líderes de diversos grupos profissionais em Portugal e em função dos estudos de adaptação já realizados e disponíveis nos repositórios bibliográficos.

O conceito de inteligência emocional é recente na literatura internacional e ambiciona demonstrar que os indivíduos são orientados por aspetos cognitivos e pelas competências emocionais. Alguns dos nomes mais conceituados no desenvolvimento do conceito de Inteligência emocional são os de autores como: Reuven Bar-On (1997); Mayer, Salovey e Caruso (2000); e Goleman (1995, 1998). O conceito de inteligência emocional tem sido muito utilizado nas mais variadas vertentes da psicologia organizacional, como é o caso dos estudos sobre liderança, na seleção dos recursos humanos, entre outras (Rocha, 2005). O termo inteligência emocional determinou a ocorrência de um grande número de referências literárias, as quais vieram demonstrar que as emoções transmitem informação relevante e influenciam a forma como pensamos, as nossas escolhas, auxiliando nas

tomadas de decisão do dia-a-dia (Rocha, 2005). Hoje o sucesso das empresas relaciona-se com os seus talentos e criatividade, ou seja, como referiu Goleman (1998), a chave para a tomada de boas decisões é ouvir os sentimentos.

Hoje o sucesso profissional parece estar relacionado com a autoconsciência, que é vista como a capacidade para perceber as suas próprias emoções e identificar a sua importância no processo de tomada de decisão. É considerada a competência basilar da inteligência emocional, visto que a maioria das restantes capacidades emocionais se alicerçam na autoconsciência. Só depois dos indivíduos reconhecerem as suas próprias emoções, as poderão moderar e controlar (Goleman, 1995, 1998).

2. Modelo de Inteligência Emocional de Goleman

Ao iniciar a sua própria investigação na área da inteligência emocional, Daniel Goleman (1995; 2010) tomou como base as investigações de Salovey e Mayer (1990) e no seu primeiro modelo, identificou cinco capacidades na inteligência emocional:

Autoconsciência, Gestão de Emoções e Automotivação – competências pessoais (intrapessoais) que determinam a forma como nos gerimos a nós próprios;

Empatia e Gestão de Relacionamentos em Grupos – competências sociais (interpessoais) que determinam a forma como lidamos com as relações.

O aperfeiçoamento do modelo fez com que, em conjunto com Goleman, Boyatzis e McKee (2002), apresentassem quatro domínios da inteligência emocional e competências associadas, distribuídos em dois eixos: regulamento/regulação e competências pessoais/sociais e são: autoconsciência, autogestão, consciência social e gestão das relações.

Com base no modelo de inteligência emocional de Goleman (1995), Nowack em 1997 desenvolve um questionário 360° para facilitar a avaliação dos domínios de competências sociais e emocionais.

3. Emotional intelligence 360 view questionnaire (EIVQ)

O EIVQ é útil ao desenvolvimento de líderes, supervisão da formação, programas de desenvolvimento dos colaboradores, desenvolvimento de carreiras e planos de sucessão

e ao coaching executivo, podendo ser utilizado sozinho ou em conjunto com outros instrumentos. Foi criado por Kenneth Nowack na década de 90 , nos EUA, e conheceu a forma panorâmica de questionário 360° em 2004 (com versões comerciais em 2006 e 2014) e permite a avaliação de percepções de competência emocional que se enquadra nos modelos compósitos. Foi desenvolvido para facilitar a avaliação e desenvolvimento dos domínios de competências sociais, interpessoais e de comunicação, agrupando as dimensões do modelo inteligência emocional de Goleman (1995, 1998) de (autoconsciência, autogestão, consciência social e gestão das relações) em três fatores: gestão pessoal, gestão das relações e comunicação.

A versão original derivou em 17 escalas, contendo cada uma entre 3 a 5 itens dispostos numa escala de tipo likert de frequência 1 a 7 pontos. Especificando as escalas que compõem o instrumento e que estão agrupadas em três dimensões:

Gestão pessoal: Autodesenvolvimento; Capacidade de adaptação/Tolerância ao stresse; Autodomínio emocional; Integridade; Resolução de problemas estratégicos; Orientação para os resultados.

Gestão das relações: Criar alianças estratégicas; Gestão de conflitos; Capacidade de desenvolver os outros, influenciar e liderar; Empatia, sensibilidade interpessoal; Espírito de equipa/suporte interpessoal; Colaboração.

Comunicação: Comunicação escrita; Feedback bidirecional; Comunicação oral; Apresentação oral; Escuta.

O EIVQ foi reproduzido e traduzido com autorização do autor e testado na população portuguesa (adaptação de Rocha, 2005 e Rocha e cols.,2007).

Versão portuguesa

O EIVQ permite a avaliação de um conjunto de indicadores comportamentais da inteligência emocional em contexto de trabalho, sob um esquema de avaliação 360°: pelo próprio, pela chefia, pelos subordinados e pelos pares, baseado nas dimensões do modelo de Goleman e cols (2002). Este instrumento tem 74 itens que cobrem 3 dimensões: (1) gestão pessoal das emoções (27 itens); (2) gestão das emoções (29 itens), e (3) comunicação (18 itens). A escala de resposta aparece sob o formato tipo likert de 5 pontos (1- nunca, 2- raramente, 3- às vezes, 4- frequentemente, 5- sempre, ou quase sempre), desenvolvida por Rocha (2005) e Rocha e cols (2007).

4. A Inteligência Emocional em Contexto Organizacional

A Inteligência Emocional é um conceito psicológico de apropriação popular, uma vez que a dinâmica de mudança patente nas organizações contemporâneas, exige um melhor desempenho por parte dos trabalhadores o qual poderá ser conseguido através de um nível adequado de inteligência emocional (Divya, 2013). Deste modo, vários autores falam da inteligência emocional como sendo um fator preponderante para o sucesso organizacional: Bar-On (1997); Salovey, Mayer e Caruso (2000); e Goleman (1998, 2010). Indivíduos emocionalmente inteligentes tendem a utilizar a razão de forma a compreenderem as emoções e a lidar com as mesmas. Estes tendem ainda a recorrer às emoções, para interpretar o meio envolvente e a tomar decisões mais racionais. Nesta sequência podemos dizer que as emoções tornam o pensamento mais inteligente, bem como a inteligência permite pensar e utilizar de um modo mais apurado as emoções. Desta forma a inteligência emocional reflete-se na capacidade de conciliar as emoções com a razão (Cunha et al., 2007).

De acordo com um conjunto de estudos realizados nos últimos vinte anos a inteligência emocional possui uma relação extremamente significativa com o desempenho no trabalho (e.g. Bar-On, 1997, 2006; Bar-On, Handley, & Fund, 2006).

Competências emocionais e sociais no local de trabalho

Inúmeros estudos em dezenas de organizações defendem que as competências ligadas ao desempenho superior são qualidades emocionais ou sociais, como a autoconfiança, a flexibilidade, a empatia e a capacidade de se dar bem com os outros.

Os conceitos de inteligência emocional e social encontram-se estritamente associados devendo, por isso ser compreendidos, em nosso entender, no quadro mais vasto da competência humana, como temos vindo a propor (Candeias & Almeida, 2005). Assim, a competência pessoal incidirá sobre conteúdos relativos ao próprio indivíduo (emoções e interesses, pensamentos e comportamentos); a competência social incide sobre informações relativas aos outros indivíduos (suas emoções e interesses, seus pensamentos e comportamentos, as interações entre eles e com o próprio sujeito); e a competência quotidiana ou prática incidirá sobre conteúdos informativos formais e informais, ou organizados e ocasionais (conteúdos académicos e profissionais ou higiene

e alimentação, por exemplo). Goleman, (1998) refere também que as competências surgem em aglomerados, ou seja, os profissionais de sucesso possuem um vasto leque de competências nas áreas que compõem a inteligência emocional. Pode mesmo dizer-se que, quanto maior for o número de pontos fortes nas áreas de inteligência emocional tanto maior será o sucesso do profissional. Isto parece estar relacionado com o pensamento de Candeias e Nunes (2007) que indicam que a competência pode ser definida a partir dos conceitos de inteligência e de eficácia comportamental (pessoal, social e técnica), traduzindo assim a capacidade de realizar objetivos valorizados pelo indivíduo através da resolução de tarefas ou desafios específicos.

5. Método

A metanálise é o método de análise aplicado à revisão sistemática que integra os resultados de dois ou mais estudos primários (Clarke & Horton, 2001). O termo metanálise é comumente usado para se referir às revisões sistemáticas em que são analisados um conjunto de estudos ou trabalhos de investigação e são apresentadas medidas que combinam os resultados desses mesmos estudos, com vista a sumariar os pontos em comum e apontar as fontes de discordância entre eles, para responder a uma questão comum. Assim, as unidades de análise são os estudos ou trabalhos de investigação. A metanálise é uma investigação secundária que envolve um método sistemático e rigoroso, passível de replicação por outros investigadores, e que permite combinar resultados provenientes de diferentes estudos.

Neste estudo adotámos os parâmetros sugeridos pela organização Cochrane criada para responder à necessidade de organizar de forma sistemática os resultados de investigação em medicina, de modo a facilitar a tomada de decisões ajudar a compreenderes em que campo é necessária mais investigação (Allen & Richmond, 2011), e recomenda que a revisão sistemática seja efetuada em sete etapas:

- a) **formulação da pergunta** – não esquecendo que questões mal formuladas levam a decisões confusas;
- b) **localização e seleção dos estudos**- utilizar várias bases possíveis e identificar o método de pesquisa;
- c) **avaliação crítica dos estudos** - são critérios para determinar a validade dos estudos selecionados e qual a probabilidade de suas conclusões estarem baseadas em dados

viciados. Com a avaliação crítica determinamos quais são os estudos válidos que irão ser utilizados na revisão; e os que não preenchem os critérios de validade são citados e explicado o porquê de sua exclusão;

d) **coleta de dados** - todas as variáveis estudadas devem ser observadas nos estudos e resumidas, além das características do método, dos participantes e dos desfechos clínicos, que permitirão determinar a possibilidade de comparar ou não os estudos selecionados. Algumas vezes será necessário entrar em contato com os autores dos estudos para pedir-lhe informações mais detalhadas;

e) **análise e apresentação dos dados** - baseado na semelhança entre os estudos, estes serão agrupados para a metanálise. Cada um desses agrupamentos deverá ser preestabelecido no projeto, assim como a forma de apresentação gráfica e numérica, para facilitar o entendimento do leitor;

f) **interpretação dos dados** - é determinada a força da evidência encontrada, a aplicabilidade dos resultados, informações sobre as implicações teóricas e práticas decorrente que sejam relevantes, e determinados claramente os seus benefícios e os limites;

g) **aprimoramento e atualização da revisão** - uma vez publicada a revisão sofrerá críticas e receberá sugestões que devem ser incorporadas às edições subsequentes, caracterizando uma publicação viva, e ainda ser atualizada cada vez que surjam novos estudos sobre o tema.

Passamos, de seguida, à descrição do desenrolar de cada uma destas etapas no presente estudo:

- 1) Qual a relação entre as competências emocionais e a liderança? Será o IEVQ um instrumento válido para caracterizar as competências socio emocionais dos colaboradores e líderes de diferentes grupos profissionais?
- 2) Para realizar este trabalho. foi feita uma pesquisa na base de dados dos repositórios bibliográficos a fim de identificar todos os trabalhos realizados em Portugal sobre o IEVQ. Para realizarmos esta compilação, utilizamos quatro estudos em realidade de trabalho.
- 3) Avaliação crítica de 4 estudos:
 - i) **Um estudo psicométrico de adaptação do instrumento “Emotional Intelligence View 360 Questionnaire”** (Rocha et al., 2007) para a língua e contexto

português, com profissionais portugueses, mediante a autorização dos respetivos autores. Amostra foi recolhida nos balcões de um banco português, que abrangia oito distritos, dos quais seleccionaram-se aleatoriamente os balcões alvo de estudo, recorrendo ao procedimento estatístico *Método de Monte Carlo*, os contactos foram feitos via email, não foi possível o anonimato total, o que pode trazer enviesamento por parte dos colaboradores por tendências de respostas ou desejabilidade social. É importante referir que este estudo estava enquadrado num estudo mais amplo realizado com o objetivo da verificação das relações existentes entre a inteligência emocional, estilos de liderança transformacional e eficácia da liderança (desempenho e satisfação dos colaboradores) (Rocha et al., 2006).

Este estudo teve por objetivo de mostrar as características psicométricas do EIVQ – versão portuguesa, numa lógica de avaliação 180° (autoavaliação e avaliação bottom-up, do líder pelo colaborador). A escolha de apenas duas fontes de avaliação deveu-se à dificuldade de concretização do projeto recorrendo a uma lógica de 360°.

ii) O estudo: **“Atitudes e Práticas na Gestão de Talentos e Inteligência Emocional: Suas interações”** (Boazinha, 2014), em que o processo de amostragem é não probabilístico (de conveniência). Colaboraram voluntariamente 277 sujeitos, dos quais 243 foram considerados nas subseqüentes análises estatísticas devido a reunirem a totalidade das condições, e dos quais 160 resposta de colaboradores e 83 de chefias. O questionário foi colocado online na plataforma *Google Drive*, com uma pequena apresentação do objetivo do estudo, justificando a sua pertinência e a solicitar a participação voluntária dos mesmos. Foi garantido o anonimato. A recolha da amostra decorreu essencialmente através de redes sociais. Foram também recolhidos alguns questionários em formato papel e distribuídos no Distrito de Lisboa e Évora.

Neste estudo foi aplicado o Questionário de Atitudes Face ao Talento (AFT) de Boazinha (2014), o Inventário de Práticas Empresariais de Gestão de Talentos (PEGT) de Boazinha (2014) e o Emotional Intelligence View 360 Questionnaire (IEVQ) (adaptação portuguesa de Rocha e cols, 2007). E teve como objetivo de caracterizar das atitudes e Práticas de Gestão de Talentos, bem como a análise da

relação entre estas e a Inteligência Emocional, no contexto organizacional português.

iii) Outro estudo sobre **“Competências Sociais e Emocionais nas Relações Interpessoais da Equipa de Enfermagem”** (Saraiva, 2007) O estudo teve como principal desígnio confirmar na perspetiva dos constructos da Inteligência/Competência Emocional e Social, a presença das referidas dimensões na autoperceção dos enfermeiros ao nível das relações interpessoais na equipa de enfermagem. Foi conduzido em duas instituições Hospitalares EPE., junto de 122 enfermeiros, que foram avaliadas, numa lógica de auto perceção de competências. Para efetivar este estudo foi pedida autorização e os sujeitos participaram voluntariamente e foram informados de que poderiam interromper, a qualquer momento, sem que daí lhe adviesse prejuízo e sem o dever de justificar a sua decisão. Foi garantida a confidencialidade e o anonimato dos sujeitos que participaram no estudo, não revelando em nenhum momento a sua identidade, nem a unidade de saúde em que trabalham, quer durante a investigação, quer nos procedimentos inerentes à aplicação dos instrumentos, quer na divulgação da informação, garantindo o sigilo profissional e não fazendo uso do mesmo para outros fins.

Neste estudo foram aplicados os seguintes instrumentos: um questionário para a recolha de dados sociodemográficos e profissionais; o IEVQ (adaptação portuguesa de Rocha e cols, 2007); Teste de Competência Situacional – Autoperceção (TCS-A) (Candeias & Almeida, 2005) e o Inventário de personalidade NEO-PI-R (NEO Personality Inventory – Revised), desenvolvido por Costa e McCrae, (1985) e adaptado para Portugal por Lima & Simões, 2000)

iv) Por último um estudo que aborda a **“Inteligência social e inteligência emocional – contributos para o estudo da sua interação profissionais de enfermagem”** (Candeias & Jesus, 2006; Jesus, 2007).

A amostra era constituída por 40 enfermeiros de um Hospital de Lisboa, mas não sabemos o procedimento que gerou a recolha dos dados.

A avaliação da inteligência emocional realizou-se através do IEVQ (adaptação portuguesa de Rocha e cols, 2007). A avaliação da Inteligência Social, realizou-se

através de uma prova situacional o “Teste de Competência Situacional”.de Candeias e Almeida (2005).

Os dados neste estudo foram organizados com o objetivo de compreender em que medida a autopercepção de inteligência emocional, operacionalizada em função de três dimensões: Gestão pessoal, Gestão de relações e Comunicação, se correlaciona com a inteligência social e a competência situacional, quer em termos de eficácia no desempenho face à situação, quer em termos de facilidade na resolução da situação.

4) Como foram recolhidos os dados

Sintetizamos a informação recolhida na tabela que se segue.

Tabela 1 – Estudos portugueses sobre o IEVQ

Autores	Instrumentos	Grupo amostral	N	Ano
Ana Rocha e Rocha e cols	IEVQ 360- versão portuguesa	Rede de balcões de banco português via e-mail	120 líderes Avaliados por 386 avaliadores	2005;2007
Inês Boazinha	IEVQ 360- versão portuguesa PEGT AFT	Colaboradores e chefias do sistema privado português. Recolhido redes sociais	243 (160 colaborador es e 83 chefes)	2013
Paula Saraiva	IEVQ 360- versão portuguesa TCS-A NEO-PI-R	5 equipas HES-Évora	122	2007
Ângela de Jesus e Candeias & Jesus	EIVQ 360- versão Portuguesa TCS	Enfermeiros de um hospital de Lisboa	40	2006; 2007

5) Os estudos psicométricos do EIVQ – versão portuguesa mostraram bons índices de sensibilidade, fidelidade e validade interna. No estudo de Rocha (2005) e Rocha e cols (2007), foi encontrado um Alpha de Cronbach global bastante bom ($\alpha=,982$), e no estudo de Boazinha (2014) o Alpha de Cronbach encontrado foi

de .986 (escala colaborador), e de .964 (escala de chefias). Valores bastante bons (Anastasi & Urbina, 2000).

O estudo da validade de um instrumento permite perceber em que medida os resultados daí provenientes estão a avaliar aquilo que se pretende (e.g., validade de conteúdo ou construto) ou a sua capacidade de funcionar como preditor de outras variáveis (e.g., validade externa por referência a critério). Relativamente à validade de construto, esta diz respeito à adequação dos itens em relação à dimensão do comportamento avaliado no instrumento (inteligência emocional). Para concretizar este tipo de validade procura-se determinar em que medida o conteúdo da prova (itens) cobre os aspetos mais relevantes do constructo (Anastasi & Urbina, 2000).

A validade de constructo no estudo de Rocha (2005) e Rocha e cols (2007), foi garantida por uma análise fatorial exploratória, que procedeu-se à realização e interpretação de análise fatorial forçada a 5 fatores (à semelhança do estudo americano original) em que os 3 primeiros fatores estão associados a uma espécie de fator g da inteligência emocional, o fator 4 está associado a competências emocionais relevantes ao contexto organizacional e o fator 5 à dimensão Gestão das Relações.

No estudo de Rocha e cols. (2007), o EIVQ mostrou boa capacidade preditiva externa pela existência de correlações positivas e significativas ($p < ,01$) entre inteligência emocional e liderança transformacional ($r = ,724$; $p < ,01$); inteligência emocional e liderança transacional ($r = ,622$; $p < ,01$).

Já no estudo de Saraiva (2007) foi identificado um modelo final de preditores que contempla a perceção de competência emocional e o tempo de serviço. Indicando que as variáveis: inteligência emocional e tempo de serviço, são responsáveis pelas magnitudes mais elevadas de variância explicada, na competência situacional.

Estes dados mostram que os aspetos associados à perceção que os enfermeiros têm acerca de si próprios na gestão pessoal, na gestão das relações e na comunicação, assim como os conhecimentos práticos que acumulam ao longo dos anos de experiência profissional, têm um contributo importante para a compreensão das relações interpessoais em situação de equipa.

Os coeficientes de correlação obtidos por Candeias e Jesus (2006) apontam para uma correlação positiva entre a dimensão de Inteligência Emocional – Comunicação – e a competência social percebida pelo profissional. Ou seja, verificou-se uma relação positiva e estatisticamente significativa entre aqueles dois constructos, especificamente entre as dimensões competência situacional autopercebida (inteligência social) e comunicação (inteligência emocional). Ainda neste estudo, também ficou demonstrada uma relação positiva e estatisticamente significativa entre inteligência social e inteligência emocional, e mais especificamente entre as dimensões: competência autopercebida e comunicação.

6) Limitações

Estes estudos apresentam algumas limitações, nomeadamente, em termos de processo não probabilístico de amostragem e da reduzida dimensão da amostra não objetivando a sua representatividade. Uma amostra robusta precisaria de um N de 400, o que não acontece em nenhum dos estudos para garantir soluções fatoriais estáveis (Filho et al., 2010).

Relativamente ao IEVQ o facto de se ter assumido como um benefício a avaliação panorâmica de 360°, é um elemento restritivo ter-se considerado nestes estudos apenas a avaliação de 180°. Por outro lado, não garantir o anonimato, em virtude da necessidade de cruzar dados de colaboradores e chefias, pode induzir enviesamento por parte dos colaboradores, por tendência de respostas, estereótipos, teorias implícitas, atribuições e desejabilidade social.

Estes estudos recolheram amostras focadas num só tipo de população, parece relevante repetir este tipo de estudo com amostras mais heterogénea do design empresarial português, para podermos fazer inferências mais fiáveis, válidas e generalizáveis.

6. Em síntese

Por tudo o referido atrás, este instrumento pode ser utilizado em contextos de trabalho e organizacionais, por apresentar qualidades psicométricas positivas, tanto a nível de validade interna, sensibilidade e fidelidade. Apresenta também bons valores de validade externa, podendo ser replicados a outros grupos fora do enquadramento investigado.

Deste modo podemos concluir, e há semelhança do que tem acontecido noutros países (Nowak 2006, 2014, 2017) que podemos dispor de um questionário para avaliar as competências emocionais em contextos profissionais, competência fundamental para uma liderança eficaz e para o bem-estar a qualidade de vida e a felicidade de todos as pessoas que trabalham nesses contextos.

Referências

- Allen, C. & Richmond, K. (2011), The Cochrane Collaboration: International activity within Cochrane Review Groups in the first decade of the twenty-first century. *Journal of Evidence-Based Medicine*, 4, 2–7. doi:10.1111/j.1756-5391.2011.01109.x
- Anastasi A & Urbina S. (2000). *Testagem psicológica*. 7ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R., Handley, R., & Fund, S. (2006). The Impact of Emotional Intelligence on Performance. In V. U. Druskat, F. Sala, & G. Mount (Eds.), *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups* (pp. 3–19). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Boazinha, I.(2014). Atitudes e práticas na gestão de talentos e inteligência emocional: suas interações. *Dissertação de Mestrado em Psicologia*. Évora: Universidade de Évora
- Candeias, A. A., & Jesus, A. (2006). Inteligência social e inteligência emocional – contributos para o estudo da sua interação em profissionais de enfermagem. In N. R. Santos, M. L. Lima, M. M. Melo, A. A. Candeias & A. A. Calado (Orgs.), *Actas do Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia: VI Simpósio Nacional* (Vol. XIX, pp.19-34). Évora: Universidade de Évora. (ISBN: 972-98136-7-1). (Cd-Rom).
- Candeias, A. A. (2008). *Inteligência Social: O que é e como se avalia?*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Candeias, A. A. & Almeida, L. S. (2005). Competência social: A sua avaliação em contexto de desenvolvimento e educação. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (9), p.359-378.
- Candeias, A. A., & Nunes, F. (2007). Competência Humana - Questões acerca da sua natureza. In A. A. Candeias, & L. Almeida (Coords.), *Inteligência Humana: Investigação e Aplicações* (pp. 335-342). Coimbra: Quarteto.

- Clarke, M., Horton, R.(2001). Bringing it all together: Lancet-Cochrane collaborate on systematic reviews. *Lancet*, 2;357(9270):1728. DOI:10.1016/S0140-6736(00)04934-5
- Costa, P.T., Jr. & McCrae, R.R. (1985). *The NEO Personality Inventory manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. (6.ª ed.) Lisboa: Editora RH.
- Filho, F., Brito, D. & Silva Júnior, J. (2010). Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. *Opinião Pública*, 16(1),160-185.<https://dx.doi.org/10.1590/S010462762010000100007>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e debates.
- Goleman, D. (2012). *Trabalhar com inteligência emocional*. Lisboa: temas e Debates.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Os novos líderes: a inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- Jesus, A. (2007). Inteligência emocional, tipos de personalidade e liderança transformacional em equipas de enfermeiros. *Tese de Mestrado em Intervenção Sócio Organizacional na Saúde*. Évora: Universidade de Évora.
- Lima, M. P. & Simões, A. (2000). *NEO-PI-R Manual Profissional* (1ª ed.). Lisboa: CEGOC.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (p. 396–420). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
- Nowack, K. (1999). 360-Degree feedback. In DG Langdon, KS Whiteside, & MM McKenna (Eds.), *Intervention: 50 Performance Technology Tools* (pp.34-46), San Francisco, JosseyBass, Inc.
- Nowack, K.M. (1997). Self-ratings as a predictor of assessment center performance. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 145-166.
- Nowack, K. (2004). *Emotional Intelligence View 360 facilitator's guide*. Santa Monica, CA: Consulting Tools.
- Nowack, K. (2006). *Emotional Intelligence View 360 facilitator's guide*. Santa Monica, CA: ENVISIA
- Nowack, K. (2014). *Emotional Intelligence View 360 facilitator's guide*. Santa Monica, CA: ENVISIA.https://www.envisialearning.com/system/resources/83/CCL_EIV360_2014.pdf?1414110293

- Nowack, K. (2017). Sleep, Emotional Intelligence, and Interpersonal Effectiveness: Natural Bedfellows. *Consulting Psychology Journal: Research and Practice*, 69, 66-79.
- Rocha, A. (2005). Inteligência Emocional, Liderança Transformacional e eficácia da liderança. *Relatório de Seminário em Psicologia*. Évora: Universidade de Évora.
- Rocha, A., Melo, M., Santos, N. R., & Candeias, A. A. (2007). Emotional Intelligence View 360 Questionnaire – Estudos psicométricos com profissionais portugueses. In A. A. Candeias, & L. Almeida (Coords.), *Inteligência Humana: Investigação e Aplicações* (pp. 449-484). Coimbra: Quarteto Editora.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Saraiva, A.P. (2007). Competências sociais e emocionais nas relações interpessoais na equipa de enfermagem do bloco. *Tese de Mestrado em Intervenção Sócio-Organizacional na Saúde*. Évora: Universidade de Évora.

12. ESTUDO DE VALIDAÇÃO DA ESCALA LIPT-60 PARA PROFESSORES PORTUGUESES

Adelinda Araújo Candeias

Adriana Bugalho

António Portelada

Joana Raimundo

1. Introdução

Os estudos sobre o mal-estar na profissão docente surgiram com algum destaque apenas a partir dos anos 80, sendo que até então os estudos sobre saúde ocupacional e stress diziam respeito a profissões de risco como controladores de tráfego aéreo, polícias, executivos ou enfermeiras que trabalhavam com casos críticos de doença e morte (Cooper & Kelly, 1993). Tal destaque deveu-se por um lado ao movimento de globalização e necessidade de reformas educativas (Lima & Lima-Filho, 2009) e por outro, à visibilidade desta problemática ao nível social, despoletando o interesse da investigação em compreender os seus contornos.

Sabemos que em sociedades marcadas por crises e por défices de participação, onde se evidencia a necessidade de pensar o futuro em moldes diferentes, os discursos políticos evidenciam os professores como uma das respostas. Mas se por um lado estes são olhados com desconfiança, com acusações relativamente à sua competência e formação, por outro lado são apresentados como elementos essenciais para o progresso social e cultural (Nóvoa, 1999). Neste paradigma, um período conturbado começava a evidenciar-se através de um ambiente profissional marcado por condições insuficientes, falta de recursos humanos e materiais, violência nas salas de aula e esgotamento físico (Nóvoa, 1999), culminando numa crescente insatisfação, na manifestação do desejo de abandono da profissão e no aparecimento de casos psiquiátricos que eram manifestamente mais quando comparados com outros grupos profissionais (Jesus, Abreu, Santos & Pereira, 1992).

Volvidos vários anos Pós-Revolução Industrial e tendo em conta as mudanças que sucederam na Europa, podemos dizer que se construiu uma nova visão do capital

humano e uma nova perspectiva das relações laborais, havendo o compromisso de assegurar o respeito pela dignidade do trabalhador (Pereira, 2009). Porém, o progresso e a evolução tecnológica não se traduziram diretamente na maior humanização das relações e ambientes de trabalho, até porque o ataque aos direitos dos trabalhadores surge como forma de pressão sobre estes, onde cada vez mais se verificam fenómenos violentos (e.g., violência psicológica) e se intensifica a insegurança laboral (Pereira, 2009). Em função desta realidade, começaram a equacionar-se as consequências das condições de trabalho na satisfação, produtividade e saúde do trabalhador, tendo este último aspeto despertado a atenção de toda a sociedade (Caran, Secco, Barbosa, Robazzi, 2010) essencialmente por dois motivos: o primeiro, que se relaciona com o significado e valor da força de trabalho para as organizações, com grande impacto na sua eficiência e objetivos (Erturk, 2013); o segundo que se prende com uma preocupação transversal, a qualidade de vida. Os problemas e tensões que afetam negativamente a satisfação e a capacidade dos trabalhadores começam a ser aceites como importantes problemas organizacionais (Gülşen & Kiliç, 2013).

As relações interpessoais que se estabelecem nos locais de trabalho e que devem ser fontes de bem-estar e crescimento pessoal começam a constituir-se como fontes de stress, fruto da vivência da instabilidade laboral e precariedade dos contratos (João, 2011). Ainda que o stress faça parte da experiência quotidiana de todos os seres humanos, quando falamos em stress profissional e particularmente quando este se apresenta como excessivo, devemos equacionar as suas implicações na saúde física e psicológica, no desempenho e comportamentos dos indivíduos (Cooper, Liukkonen & Cartwright, como citado em Pinto, 2000).

Quando um indivíduo se torna desleal e assume uma postura de prática hostil sistemática, com o intuito de deliberadamente causar sofrimento psicológico a outros, tal comportamento é denominado de *mobbing* (João, 2011; Erturk & Gemaloglu, 2014).

1.2. Mobbing

O termo *mobbing* foi usado pela primeira vez na década de 1960 por Konrad Lorenz, sendo que este o descrevia como um quadro de comportamento intimidante, de ataque contra um animal mais fraco e desprotegido dentro de um grupo de animais. Vários anos mais tarde, o termo foi então usado por psicólogos suecos, para descrever

comportamentos agressivos em contexto escolar (Korkmaz & Gemaloglu, 2010). Segundo Pereira (2009) a confusão acerca deste conceito em termos terminológicos e conceptuais continua a verificar-se, acentuada pelo facto de a nível jurídico não existir uma definição claramente estabelecida e orientadora, utilizando-se as designações “assédio moral”, “assédio psicológico” ou “*mobbing*” para designar um conjunto de realidades que têm em comum uma diversidade de comportamentos nocivos e reprováveis. O conceito de *mobbing* pode ser definido como “*um conflito cuja ação visa a manipulação da pessoa no sentido não amigável*” (Leymann, como citado em Guimarães & Rimoli, 2006, p.185), onde são exercidos comportamentos abusivos de forma recorrente e durante um longo período de tempo (mais de seis meses, com uma frequência média de duas vezes por semana), que atentem contra a dignidade e integridade física ou psicológica de uma pessoa (Hirigoyen, 2011).

Um indivíduo pode expressar tal comportamento por vários grupos de ações, tais como: a) manipulação da comunicação da vítima (e.g., comunicação hostil explícita, com críticas e ameaças públicas); b) manipulação da reputação da vítima (e.g., realização de comentários injuriosos); c) manipulação do trabalho da vítima (e.g., aumento da sobrecarga de trabalho ou atribuição de trabalhos desnecessários, monótonos ou rotineiros); d) manipulação das contrapartidas da vítima (e.g., discriminação no salário, turnos, jornada ou em outros direitos), apenas num contexto onde operam adultos (Guimarães & Rimoli, 2006).

Importa referir ainda a existência de três tipos *mobbing* para a compreensão desta problemática. O primeiro tipo, i.e., “ascendente” evidencia-se quando uma pessoa que pertence a um nível hierárquico superior é agredida por um trabalhador de uma hierarquia inferior à sua; o segundo tipo, i.e., “horizontal”, acontece dentro de um grupo com posições hierárquicas semelhantes, sendo que a vítima poderá indicar algum tipo de fragilidade física ou psicológica que a coloca numa posição vulnerável; e por fim, o tipo “descendente” – que surge como o mais comum – onde uma determinada pessoa com elevado grau de poder sobre outra, lhe dirige acusações, insultos, ofensas, com o objetivo de destacar a sua posição de dominância (Guimarães & Rimoli, 2006). Apesar de identificados os grupos e ações mais comuns e os tipos de *mobbing*, não é fácil definir uma sequência padrão para a ocorrência de tais comportamentos. No entanto, existem quatro fases identificadas como comuns nestes processos: a) fase de conflito, onde ocorrem normalmente conflitos interpessoais entre pessoas com os diferentes objetivos e

interesses, havendo uma progressiva estigmatização de conflitos pontuais que começam por quebrar a flexibilidade das relações, revelando-se como ponto de partida para situações de resolução de conflitos; b) fase de *mobbing* ou estigmatização, que começa quando aquele que faz assédio sobre outro desencadeia uma estratégia de humilhação, recorrendo a comportamentos perversos, de forma sistemática e prolongada, numa tentativa de ridicularizar socialmente a vítima. Aqui, a vítima não tem ainda consciência do que está a acontecer, podendo mesmo haver processos de negação à evidência ou momentos de evitamento do fenómeno, uma vez que esta é uma das fases que dura mais tempo, existindo uma grande estigmatização da vítima; c) fase de intervenção na empresa, onde a direção da mesma tem conhecimento do sucedido e tenta resolver a situação através da sua própria atuação ou da atuação do departamento de recursos humanos - solução positiva do conflito - onde se realiza uma investigação acerca da origem do conflito, decidindo transferir um dos indivíduos (vítima ou assediador) de posto de trabalho e tendo em conta a humilhação que um causou ao outro, articulando com medidas punitivas. Quando esta resolução positiva não é adotada, assiste-se frequentemente à pouca exploração do caso por parte da empresa, onde esta encara a vítima como um problema a ser combatido, tornando-se conivente com o agressor, ou seja, assedia passiva ou ativamente a vítima; por último, temos a fase d) marginalização ou exclusão da vida laboral, onde ocorre frequentemente abandono do emprego após períodos longos de licença. Muitos dos trabalhadores, por não terem outros meios de sustento, permanecem no local de trabalho onde são assediados psicologicamente, o que traz implicações graves para a sua saúde mental (Leymann, 1996).

É ainda bastante difícil perceber as causas deste tipo de comportamento, no entanto, é possível encontrar alguns fatores que facilitam a sua ocorrência, tais como: a existência de deficiências na conceção do trabalho, bem como ao nível dos comportamentos dos líderes; a posição social da vítima; os padrões morais e culturais no sector onde o trabalhador se encontra; fatores relativos ao sistema social do grupo de trabalho e por fim, fatores individuais (Erturk & Cemaloglu, 2014). Num estudo com professores de enfermagem, João (2011) encontrou como principal causa deste fenómeno a “inveja ou o ciúme” (numa percentagem que ronda os 77.8%) e “ser inovador ou empreendedor de novas formas ou perspetivas de trabalho” (66.7% dos inquiridos), evidenciando que as alterações nas relações interpessoais ocorrem principalmente por sentimentos de ciúme,

inveja, competição, promoção da pessoa ou chegada ao local de trabalho de um novo elemento.

De acordo com Einarsen e Raknes (como citado em Erturk & Cemaloglu, 2014), 23% dos funcionários que são afetados por este tipo de violência no seu local de trabalho sofrem de distúrbios psicológicos, sendo que quando a vítima é atacada de forma muito acentuada podem surgir sintomas de ansiedade, depressão, falta de concentração, pesadelos, pensamentos repetitivos e confusos, esquecimentos constantes, sonolência excessiva, taquicardia, atitudes agressivas, distúrbios na alimentação, disfunções sexuais, entre outros, que como podemos ver afetam os vários círculos de relações do indivíduo, privando-o daquele que seria o seu funcionamento normal (Caran et.al., 2010). A literatura afirma que este fenómeno pode destruir não só o indivíduo, mas também a organização da qual faz parte, uma vez que as vítimas de assédio moral são bastante relutantes à criação de equipas de trabalho dentro da estrutura organizacional, desenvolvendo insegurança e sentimentos ambivalentes em relação à instituição. Os seus custos – para a instituição – ao nível psicológico têm que ver sobretudo com a diminuição da criatividade dos seus colaboradores, com o desinvestimento no que se produz, um maior número de conflitos entre colegas e o descrédito na instituição, sendo que a nível económico podemos encontrar uma série de outros custos, como por exemplo, o baixo desempenho geral, demissão de especialistas em determinadas matérias, custo com novas formações que derivam de despedimentos, pagamento de reformas antecipadas, entre outros (Korkmaz & Cemaloglu, 2010).

1.3. Revisão dos instrumentos para avaliar o *Mobbing*

1.3.1 Leymann Inventory of Psychological Terrorization (LIPT) e Leymann Inventory of Psychological Terrorization – modificada (LIPT- 60)

A escala *Leymann Inventory of Psychological Terrorization (LIPT)* foi criada por Leymann em 1982, com um formato dicotómico (sim e não) e autoadministrada, sendo constituída por uma lista de 45 comportamentos que correspondem ao assédio moral, tendo como objetivo o cálculo de índice global de *mobbing*. Com esta escala, Leymann distribuiu os 45 itens em 5 dimensões: a) limitar a comunicação (itens 1 a 11); b) limitar o contacto social (itens 12 a 16); c) desacreditar a pessoa (itens 17 a 31); d) desacreditar a capacidade profissional (itens 32 a 38) e por fim, e) comprometer a saúde (itens 39 a 45) (Leymann, como citado em Rivera e Abuín, 2003).

Mais tarde, Rivera e Abuín (2003) adaptaram-na para espanhol e modificaram-na, no sentido de incluir todos os tipos de agressões, tendo sido acrescentado 15 novos comportamentos aos anteriores 45, num total de 60 comportamentos a que as pessoas podem estar sujeitas no seu local de trabalho (Rivera e Abuín, 2005). A escala de resposta é uma escala do tipo *likert* de 0 (absolutamente nada) a 4 (extremamente). A LIPT-60 está organizada em seis grandes dimensões: Desprestígio Laboral (14 itens), que diz respeito ao descrédito pelo trabalho do outro, existindo rumores ou difamações que visem menosprezar o trabalhador e o seu sucesso; Entorpecimento do Progresso (7 itens), que se refere ao bloqueio sistemático da atividade realizada pelo outro, através do desempenhar de tarefas que não estão de acordo com as suas competências; Barreiras da Comunicação (9 itens), quer a nível interno ou externo, através do bloqueio da expressão do outro; Intimidação Encoberta (7 itens), que se refere a ameaças ou danos velados que não permitem identificar o agressor; Intimidação Manifesta (6 itens), na mesma linha da dimensão anterior, mas de forma direta e pública; e Desprestígio Pessoal (7 itens), onde estão presentes comportamentos que visam desprestigiar a vida pessoal e privada do outro, colocando em causa os seus valores. Para além dos itens presentes nestas dimensões, existem 10 itens que não se enquadram em nenhum dos fatores acima referidos, tendo uma correção e interpretação específica (Rivera & Abuín, 2005).

Em Portugal, foi realizado um estudo durante o ano de 2012, com uma amostra de 3227 enfermeiros. No que diz respeito às características psicométricas do mesmo, a análise fatorial através da avaliação do KMO foi considerada excelente, uma vez que este apresentava um valor de 0,972, sendo que todos os itens apresentavam um valor superior a 0.30. Aqui, João (2012), teve necessidade de criar outras designações para itens que se agrupavam de forma diferente da que os autores iniciais tinham encontrado, no entanto, as dimensões Desprestígio Laboral, Desprestígio Pessoal, Bloqueio ao Progresso e Bloqueio à Comunicação, explicam, respetivamente 38.1%, 3.16%, 2.49% e 1.90% da variância total.

1.3.2 Cuestionario Individual sobre PSicoterror, Negación, Estigmatización y Rechazo en Organizaciones Sociales (CISNEROS)

O barómetro *CISNEROS* foi um questionário desenvolvido pelo professor Iñaki Piñuel com o objetivo de avaliar não só o *mobbing* em contexto laboral mas também as suas

consequências. Este barómetro é composto por três escalas que avaliam o assédio moral, o stress pós-traumático e o abandono profissional. A *Escala CISNEROS* – que avalia o assédio moral – é uma escala que segue as mesmas linhas da LIPT, sendo composta por 43 comportamentos de maltrato, numa escala de *likert* que pontua entre 0 (nunca) e 6 (todos os dias) (Fidalgo & Piñuel, 2004).

Esta escala foi aplicada a uma amostra de 1.303 trabalhadores, de diversas atividades, com idade superior a 18 anos, na zona de Henares. Os resultados obtidos apresentaram uma elevada fiabilidade da prova (0.96%), revelando que a escala permite avaliar com elevada concordância os comportamentos de assédio moral (Fidalgo & Piñuel, 2004).

1.3.3. Escala de Avaliação de Condutas de *Mobbing* (EACM)

A Escala de Avaliação de Condutas de *Mobbing* (EACM), é uma escala que descreve 55 comportamentos de agressão que podem ser vivenciados no local de trabalho, tendo sido construída com base nas duas escalas anteriormente referidas (LIPT-60 e CISNEROS) e após uma revisão bibliográfica sobre o assédio moral e as relações interpessoais no trabalho (João, 2015). Esta escala apresenta seis dimensões, sendo estas: Bloqueio à Comunicação e ao Progresso; Isolamento e Humilhação Laboral; Difamação Pessoal; Intimidação e Agressão Física; Sobrecarga e Desprestígio Laboral; e por último Manipulação Profissional. Cada item da escala é apresentado sob a forma de autorrelato e tendo em conta uma escala de *likert* de sete níveis de resposta em que 0 corresponde a “nunca” e 6 a “todos os dias”. Os resultados indicaram que a escala EACM pode ser utilizada em diferentes contextos laborais, tendo as seis dimensões encontradas abrangido os diferentes tipos de agressão vivenciados no local de trabalho.

Esta escala, foi também aplicada num estudo realizado por Pinto e Nunes (2017), com uma amostra de 218 profissionais de enfermagem. Com este estudo, foi possível compreender que 92.2% dos participantes experimentaram pelo menos uma conduta de *mobbing*, independentemente do seu género, estado civil, horário de trabalho ou vínculo profissional à instituição. Não obstante, verificou-se que os enfermeiros com idades entre os 32-38 anos experienciam mais condutas de *mobbing* que os enfermeiros com idades entre os 46-59 anos. Do mesmo modo, verificou-se que quanto maior o nível de instrução, maior a probabilidade de se ser vítima de *mobbing*.

1.3.4 Negative Acts Questionnaire Revised (NAQ-R)

O *Negative Acts Questionnaire Revised*, contruído por Einarsen e Hoel é também um dos instrumentos utilizados para estudar este fenómeno, sendo constituído por 22 itens que descrevem situações de abuso e um item (número 23) que pretende determinar a frequência da exposição a estes comportamentos. Tal como os outros instrumentos, também este é de autopreenchimento, com uma escala de *likert* de 5 pontos, em que 1 significa “nunca” e 5 “diariamente” (Charilaos et al., 2015).

Em 2004 foi feita uma tradução para a população portuguesa por Araújo, McIntyre e McIntyre, tendo sido encontrados fatores como: *bullying* profissional, *bullying* pessoal e sobrecarga de trabalho (Martins, Oliveira, & Loureiro, 2016).

Borges e Ferreira (2015) utilizaram este instrumento com uma amostra de 151 enfermeiros, tendo encontrado quatro fatores: Intimidação; Exclusão; Qualidade/Sobrecarga Trabalho” e “Subvalorização do trabalho”. A análise das características psicométricas do instrumento – análise de construto, fidelidade e validade de critério – evidenciaram bons resultados, o que permitiu que este fosse considerado como válido e fiável para o estudo deste fenómeno nesta classe profissional.

1.3.5 Escala Portuguesa de Mobbing

A escala Portuguesa de *Mobbing* é uma escala unidimensional, desenvolvida por Vaz-Serra, Ramalheira, Moura-Ramos e Homem (2005), com o objetivo de reconhecer e avaliar o grau de gravidade de diversos comportamentos de assédio moral que ocorrem no local de trabalho. Esta escala é constituída por 27 itens, cuja resposta é feita através de uma escala tipo *likert*, entre 0 (“nunca me aconteceu nos últimos 12 meses”) e 4 (“Acontece-me todos os dias”).

Num estudo realizado com uma amostra de 416 professores portugueses (a exercer no distrito de Coimbra), verificou-se que a perceção dos professores acerca do *mobbing* no seu local de trabalho apresenta uma média de 5.48. Quanto à análise por fatores, o facto “agressão verbal e inibição direta” apresentaram um resultado mais elevado 0.89, seguindo-se de 0.65 o fator “ofensas à integridade e capacidade do indivíduo”. Neste estudo foi possível verificar que 97.8% dos professores não vive atualmente numa situação de *mobbing* (Almeida, 2012).

2. Metodologia

2.1. Objetivos

Este estudo tem como finalidade a validação portuguesa da escala LIPT-60 para professores portugueses.

2.2. Participantes

Neste estudo participaram 220 professores (n=220), dos quais 187 são do sexo feminino (85.1%) e 33 do sexo masculino (14.9%), com idades compreendidas entre os 24 e os 62 anos, apresentando uma mediana de 43.00 e um desvio padrão de 8.25. Como critério de inclusão foi definido apenas “exercer atualmente a profissão de docente em Portugal”. Relativamente ao estado civil, verificámos que mais de metade dos professores são casados ou vivem em união de facto (59.3%), e indicam como habilitações académicas, maioritariamente, a licenciatura (72.6%). Relativamente à distância a que se encontram de casa, a maioria (65%), revela que vive a menos de 30km, o que não implica o afastamento da família (80.5%). Os restantes 15.5%, que responderam de forma afirmativa à questão, revelam que estão com a família regularmente, ou seja, de 1 a 2 vezes por semana (52.9%).

2.3 Instrumento

Neste estudo utilizou-se a escala de *Leymann Inventory of Psychological Terrorization* - modificada (adiante LIPT-60) de Rivera e Abuín (2005), adaptada por João (2010; 2012a) para profissionais de enfermagem. Procedeu-se a pequenas adaptações linguísticas para este tipo de população, tentando, porém, manter a escala o mais fiel possível à original. A escala de resposta é uma escala de tipo *Likert*, que em que as respostas variam entre 1 (ausência de vivências de situações de *mobbing*) e 5 (existência de experiência de *moobing* com máxima intensidade) (João, 2012b).

2.4 Procedimento

Para a recolha de dados utilizou-se um questionário alojado na internet, composto por 60 itens referentes à escala anteriormente mencionada, que descrevem situações de agressão a que os sujeitos podem ter sido submetidos. De forma a poder caracterizar de

forma mais pormenorizada a amostra, foram colocadas algumas questões de resposta aberta relativamente ao tempo de docência, ao tempo de permanência na escola, vínculo à instituição, habilitações literárias, distância entre local de trabalho e residência, afastamento da família e um questionário sociodemográfico.

Os participantes foram contactados de forma aleatória, tendo sido informados que só poderiam responder uma vez ao referido questionário. Foi também garantida aos participantes do estudo total confidencialidade sob os dados fornecidos, sendo estes usados apenas para fins de investigação, referindo-se também que não obteriam qualquer ganho remuneratório e que poderiam desistir a qualquer momento, sem penalização de qualquer natureza.

3. Resultados

3.1. Análise descritiva dos itens

A sensibilidade dos resultados evidencia-se através do grau em que os resultados obtidos numa determinada prova aparecem distribuídos, diferenciando os sujeitos entre si, no que diz respeito aos seus níveis de realização. Se as características psicológicas apresentam uma distribuição próxima das leis da curva normal, podemos afirmar que a sensibilidade tem que ver com a adequação dos resultados tendo em conta as propriedades da curva (Almeida & Freire, 2008). Em primeiro lugar, denotamos que as respostas dos indivíduos percorrem todos os intervalos da escala (1-5), bem como que os resultados da média, moda e mediana indicam uma distribuição dos resultados pelos diversos intervalos da escala de resposta, revelando sensibilidade dos itens para avaliar o constructo em análise. Por fim, destaca-se o poder discriminativo dos itens com valores a variar entre os 0.536 e os 0.834.

Tabela 1. Análise Descritiva dos itens LIPT-60 (N=220)

Itens	Mín.- Máx.	Média	Desvio Padrão	Moda	Median a	Ritc
1. Os seus superiores não o/a deixam expressar ou dizer aquilo que tem a dizer	1-5	2,34	1,37	1,00	2,00	0.536
2. Interrompem-no(a) quando fala	1-5	2,27	1,31	1,00	2,00	0.661
3. Os seus colegas colocam-lhe entraves para se expressar ou não o/a deixam falar	1-5	2,07	1,21	1,00	2,00	0.692
4. Gritam-lhe ou repreendem-no(a) em voz alta	1-5	1,79	1,21	1,00	1,00	0.742
5. Criticam o seu trabalho	1-5	2,12	1,29	1,00	2,00	0.731
6. Criticam a sua vida privada	1-5	1,71	1,19	1,00	1,00	0.712
7. Recebe telefonemas ameaçadores, insultantes ou acusadores	1-5	1,27	0,83	1,00	1,00	0.715
8. Ameaçam-no(a) verbalmente	1-5	1,43	1,04	1,00	1,00	0.711
9. Recebe escritos e notas ameaçadoras	1-5	1,26	0,81	1,00	1,00	0.717
10. Não olham para si, ou então olham-no(a) com desprezo ou gestos de recusa	1-5	1,70	1,12	1,00	1,00	0.852

11. Ignoram a sua presença, não respondem às suas perguntas	1-5	1,78	1,18	1,00	1,00	0.831
12. As pessoas deixaram ou estão a deixar de se dirigir a si ou de falar consigo	1-5	1,63	1,11	1,00	1,00	0.847
13. Não consegue falar com ninguém, todos o/a evitam	1-5	1,47	0,98	1,00	1,00	0.860
14. Atribuem-lhe um lugar de trabalho que o/a mantém isolado(a) do resto dos seus colegas	1-5	1,44	1,03	1,00	1,00	0.812
15. Proíbem os seus colegas de trabalho de falar consigo	1-5	1,28	0,82	1,00	1,00	0.803
16. Em geral, ignoram-no(a) e tratam-no(a) como se fosse invisível	1-5	1,57	1,07	1,00	1,00	0.823
17. Caluniam-no/a e falam nas suas costas	1-5	1,92	1,26	1,00	1,00	0.823
18. Fazem circular rumores falsos ou infundados sobre si	1-5	1,75	1,19	1,00	1,00	0.823
19. Ridicularizam-no(a), gozam consigo	1-5	1,48	0,98	1,00	1,00	0.851
20. Tratam-no(a) como se fosse um/a doente mental ou dão a entender que o é	1-5	1,41	0,98	1,00	1,00	0.780
21. Tentam obrigá-lo/a a fazer um exame psiquiátrico ou uma avaliação psicológica	1-5	1,21	0,75	1,00	1,00	0.754
22. Riem-se de alguma malformação ou defeito físico que possa ter	1-5	1,23	0,74	1,00	1,00	0.740
23. Imitam a sua forma de andar, a sua voz, os seus gestos para o/a ridicularizar	1-5	1,29	0,86	1,00	1,00	0.774
24. Criticam ou riem-se das suas convicções políticas ou das suas crenças religiosas	1-5	1,48	1,07	1,00	1,00	0.778
25. Ridicularizam ou riem-se da sua vida privada	1-5	1,38	0,96	1,00	1,00	0.805
26. Gozam com a sua nacionalidade, procedência ou lugar de origem	1-5	1,28	0,81	1,00	1,00	0.675
27. Atribuem-lhe um trabalho humilhante	1-5	1,39	0,98	1,00	1,00	0.821
28. O seu trabalho é avaliado de forma parcial, injusta e mal intencionada	1-5	1,89	1,21	1,00	1,00	0.827
29. As suas decisões são sempre questionadas ou contrariadas	1-5	1,96	1,21	1,00	1,00	0.833
30. Dirigem-lhe insultos ou comentários obscenos ou degradantes	1-5	1,30	0,84	1,00	1,00	0.826
31. Fazem-lhe declarações, insinuações ou gestos sexuais	1-5	1,19	0,66	1,00	1,00	0.704
32. Não lhe atribuem tarefas novas, não tem nada para fazer	1-5	1,45	1,04	1,00	1,00	0.758
33. Cortam-lhe as suas iniciativas, não lhe permitem desenvolver as suas ideias	1-5	1,87	1,26	1,00	1,00	0.796
34. Obrigam-no/a a fazer tarefas absurdas ou inúteis	1-5	1,73	1,23	1,00	1,00	0.761
35. Atribuem-lhe tarefas muito inferiores à sua competência	1-5	1,84	1,32	1,00	1,00	0.785
36. Sobrecarregam-no(a) sem cessar com tarefas novas e diferentes	1-5	2,04	1,36	1,00	1,00	0.680
37. Obrigam-no(a) a realizar tarefas humilhantes	1-5	1,42	0,99	1,00	1,00	0.854
38. Atribuem-lhe tarefas para as quais não está preparada, pelo que é muito provável que fracasse ao realizá-las	1-5	1,60	1,11	1,00	1,00	0.764
39. Obrigam-no(a) a realizar trabalhos nocivos ou perigosos	1-5	1,25	0,75	1,00	1,00	0.700
40. Ameaçam-no(a) com violência física	1-5	1,12	0,52	1,00	1,00	0.639
41. Recebe ataques físicos leves, como advertência	1-5	1,15	0,59	1,00	1,00	0.690
42. Atacam-no(a) fisicamente sem nenhuma consideração	1-5	1,11	0,50	1,00	1,00	0.635
43. Proporcionam-lhe gastos, de propósito, para o/a prejudicar	1-5	1,34	0,90	1,00	1,00	0.799
44. Provocam-lhe danos na sua casa ou no seu lugar de trabalho	1-5	1,21	0,71	1,00	1,00	0.717
45. Recebe agressões sexuais físicas directas	1-5	1,11	0,51	1,00	1,00	0.597
46. Provocam danos aos seus bens ou à sua viatura	1-5	1,20	0,66	1,00	1,00	0.627
47. Manipulam as suas ferramentas de trabalho (exº, apagam ficheiros do seu computador)	1-5	1,30	0,82	1,00	1,00	0.695
48. Privam-no/a de alguns dos seus bens, documentos ou ferramentas de trabalho	1-5	1,36	0,90	1,00	1,00	0.814
49. Entregam relatórios confidenciais e negativos sobre si, sem o/a avisarem nem lhe darem uma oportunidade para se defender	1-5	1,37	0,93	1,00	1,00	0.804
50. As pessoas que o/a apoiam recebem ameaças, ou pressões para que se afastem ...	1-5	1,37	0,92	1,00	1,00	0.805
51. Devolvem, abrem ou interceptam a sua correspondência	1-5	1,25	0,80	1,00	1,00	0.759
52. Não lhe passam os telefonemas, ou dizem que não está	1-5	1,22	0,73	1,00	1,00	0.724
53. Perdem ou esquecem os seus pedidos ou encargos para si	1-5	1,53	1,03	1,00	1,00	0.843
54. Calam ou minimizam os seus esforços, êxitos e sucessos	1-5	2,01	1,36	1,00	1,00	0.786
55. Ocultam as suas habilidades e competências especiais	1-5	2,00	1,38	1,00	1,00	0.801
56. Exageram as suas falhas e erros	1-5	1,84	1,24	1,00	1,00	0.845
57. Informam mal sobre a sua permanência e dedicação	1-5	1,90	1,27	1,00	1,00	0.820
58. Controlam o seu horário de uma forma muito restrita	1-5	1,89	1,26	1,00	1,00	0.708
59. Quando solicita uma autorização, seminário/formação ou actividade à qual tem direito, negam-lho ou colocam-lhe obstáculos e dificuldades	1-5	1,75	1,17	1,00	1,00	0.684
60. Provocam-no(a) para o/a obrigar a reagir emocionalmente	1-5	1,79	1,31	1,00	1,00	0.834

3.2. Validade do Conteúdo da LIPT-60

O estudo das características psicométricas da escala LIPT-60 foi efetuado com a amostra total de 220 sujeitos, sendo que a validade da aplicação da análise fatorial foi realizada através da avaliação do KMO (Kaiser-Meyer-Olkin *Measure of Sampling Adequacy*) e do teste de Bartlett. A medida de adequação da amostragem, KMO, é uma medida que permite avaliar a qualidade dos dados, sendo esta uma medida homogênea que compara as correlações simples com as parciais observadas entre as diversas variáveis da escala. Neste estudo, o valor obtido em KMO foi de 0.940, sendo que este valor é caracterizado com excelente (Marôco, 2007).

Tabela 2. KMO e teste de Bartlett para a LIPT-60

Teste de KMO e Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem	0.940	
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	19329,545
	df.	1770
	Sig.	,000

Procedemos a uma análise fatorial exploratória forçada a 6 fatores com rotação Varimax, tal como proposto por Rivera e Abuín (2003). O método de seleção dos itens baseou-se em saturações item/fator com valores ≥ 0.40 . Os 6 fatores selecionados apresentam um valor próprio superior a 1 e no seu conjunto explicam uma variância total de 77.415, que de acordo com Marôco (2007) é um valor muito bom.

As dimensões encontrados vão ao encontro dos previamente estabelecidos pelos autores da LIPT-60 (Rivera & Abuín, 2003), sendo que o componente 1=Desprestígio Laboral; 2=Intimidação Manifesta; 3=Entorpecimento ao Progresso; 4=Desprestígio Pessoal; 5=Manifestação Encoberta e 6=Barreiras à Comunicação.

No que diz respeito ao componente 1 (ataque à reputação da vítima e consequente inibição na comunicação e expressão no local de trabalho), os itens correspondentes são o 5,6,11,17,18,19,28,29,33,34,35,36,37,38,53,54,55,56,57,58,59,60, sendo que o item com maior saturação foi o 58 – “controlam o seu horário de uma forma muito restrita”; ao componente 2 (ameaças físicas e psicológicas assim como abuso físico e sexual) correspondem os itens 7,9,13,15,21,22,23,26,27,30,31,39,40,41,42,43,44,45,46,51,52, sendo que o item com maior saturação foi o 42 – “atacam-no(a) fisicamente sem nenhuma consideração”; ao componente 3 (comportamentos e atitudes cujo objetivo

denegrir o trabalho da vítima), corresponde os itens 25,47,48,49,50, sendo que o item com maior saturação é o 47 – “manipulam as suas ferramentas de trabalho (e.g., apagam ficheiros do seu computador); ao componente 4 (rumores e críticas relativamente à vida pessoal e privada da pessoa) corresponde os itens 8,10,12,13,20, sendo que o item com maior saturação é o 20 – “tratam-no(a) como se fosse um/a doente mental ou dão a entender que o é”; ao componente 5 (não atribuição de todas as tarefas ao cargo ocupado ou direcionar o trabalhador para tarefas que não correspondem ao seu cargo) correspondem os itens 14,16,24,32, sendo que o item com maior saturação é o item 32 – “não lhe atribuem tarefas novas, não tem nada para fazer; por fim, ao componente 6 correspondem (bloqueio na comunicação que provoque isolamento da vítima) os itens 1,2,3,4, sendo que o item com maior saturação é o 1 – “os seus superiores não o (a) deixam expressar ou dizer aquilo que tem a dizer”.

Tabela 3. Saturação dos itens, Valores próprios e Variância explicada por fator

Itens	Saturação dos itens por fator					
	1	2	3	4	5	6
1. Os seus superiores não o/a deixam expressar ou dizer aquilo que tem a dizer	,382	,196	-,036	,141	,007	,669
2. Interrompem-no(a) quando fala	,520	,173	,078	,069	,129	,649
3. Os seus colegas colocam-lhe entraves para se expressar ou não o/a deixam falar	,403	,144	,179	,170	,315	,611
4. Gritam-lhe ou repreendem-no(a) em voz alta	,478	,230	,149	,268	,175	,560
5. Criticam o seu trabalho	,668	,186	,233	,140	,051	,369
6. Criticam a sua vida privada	,563	,217	,311	,337	,110	,087
7. Recebe telefonemas ameaçadores, insultantes ou acusadores	,314	,690	,007	,415	,151	,068
8. Ameaçam-no(a) verbalmente	,508	,424	-,049	,538	,001	,173
9. Recebe escritos e notas ameaçadoras	,261	,623	,094	,525	,058	,176
10. Não olham para si, ou então olham-no(a) com desprezo ou gestos de recusa	,474	,243	,312	,488	,318	,315
11. Ignoram a sua presença, não respondem às suas perguntas	,513	,199	,275	,376	,352	,367
12. As pessoas deixaram ou estão a deixar de se dirigir a si ou de falar consigo	,408	,262	,403	,477	,312	,322
13. Não consegue falar com ninguém, todos o/a evitam	,350	,342	,349	,542	,372	,277
14. Atribuem-lhe um lugar de trabalho que o/a mantém isolado(a) do resto dos seus colegas	,417	,375	,188	,402	,449	,175
15. Proíbem os seus colegas de trabalho de falar consigo	,286	,647	,229	,497	,149	,154
16. Em geral, ignoram-no(a) e tratam-no(a) como se fosse invisível	,439	,255	,229	,434	,506	,220
17. Caluniam-no/a e falam nas suas costas	,670	,168	,309	,403	,077	,286
18. Fazem circular rumores falsos ou infundados sobre si	,539	,244	,462	,401	,130	,207
19. Ridicularizam-no(a), gozam consigo	,471	,330	,418	,406	,285	,176
20. Tratam-no(a) como se fosse um/a doente mental ou dão a entender que o é	,390	,443	,116	,559	,250	,138
21. Tentam obrigá-lo/a a fazer um exame psiquiátrico ou uma avaliação psicológica	,174	,680	,179	,421	,270	,183
22. Riem-se de alguma malformação ou defeito físico que possa ter	,210	,680	,221	,190	,437	,082
23. Imitam a sua forma de andar, a sua voz, os seus gestos para o/a ridicularizar	,207	,506	,404	,188	,479	,237
24. Criticam ou riem-se das suas convicções políticas ou das suas crenças religiosas	,313	,376	,337	,142	,529	,316

25. Ridicularizam ou riem-se da sua vida privada	,300	,457	,566	,275	,331	,101
26. Gozam com a sua nacionalidade, procedência ou lugar de origem	,208	,611	,216	,063	,462	,097
27. Atribuem-lhe um trabalho humilhante	,436	,445	,145	,441	,440	,065
28. O seu trabalho é avaliado de forma parcial, injusta e mal intencionada	,706	,196	,237	,264	,171	,314
29. As suas decisões são sempre questionadas ou contrariadas	,712	,186	,331	,122	,262	,289
30. Dirigem-lhe insultos ou comentários obscenos ou degradantes	,301	,604	,281	,436	,250	,172
31. Fazem-lhe declarações, insinuações ou gestos sexuais	,101	,745	,178	,316	,277	,169
32. Não lhe atribuem tarefas novas, não tem nada para fazer	,315	,360	,279	,206	,462	,345
33. Cortam-lhe as suas iniciativas, não lhe permitem desenvolver as suas ideias	,578	,194	,386	,097	,283	,385
34. Obrigam-no/a a fazer tarefas absurdas ou inúteis	,618	,293	,025	,085	,562	,132
35. Atribuem-lhe tarefas muito inferiores à sua competência	,620	,195	,115	,133	,521	,260
36. Sobrecarregam-no(a) sem cessar com tarefas novas e diferentes	,773	,237	-,052	,041	,331	,012
37. Obrigam-no(a) a realizar tarefas humilhantes	,501	,461	,265	,237	,492	,041
38. Atribuem-lhe tarefas para as quais não está preparada, pelo que é muito provável que fracasse ao realizá-las	,585	,380	,130	,148	,436	,010
39. Obrigam-no(a) a realizar trabalhos nocivos ou perigosos	,359	,669	,150	,081	,297	,002
40. Ameaçam-no(a) com violência física	,130	,889	,084	,169	,078	,143
41. Recebe ataques físicos leves, como advertência	,185	,823	,178	,170	,141	,130
42. Atacam-no(a) fisicamente sem nenhuma consideração	,095	,916	,105	,146	,088	,149
43. Proporcionam-lhe gastos, de propósito, para o/a prejudicar	,348	,449	,421	,284	,401	,068
44. Provocam-lhe danos na sua casa ou no seu lugar de trabalho	,269	,604	,418	,227	,130	,071
45. Recebe agressões sexuais físicas directas	,147	,877	,184	-,030	,047	,124
46. Provocam danos aos seus bens ou à sua viatura	,220	,703	,336	-,033	,072	,164
47. Manipulam as suas ferramentas de trabalho (exº, apagam ficheiros do seu computador)	,350	,461	,634	-,016	,124	,092
48. Privam-no/a de alguns dos seus bens, documentos ou ferramentas de trabalho	,363	,494	,619	,205	,224	,073
49. Entregam relatórios confidenciais e negativos sobre si, sem o/a avisarem nem lhe darem uma oportunidade para se defender	,434	,433	,440	,316	,194	,101
50. As pessoas que o/a apoiam recebem ameaças, ou pressões para que se afastem ...	,381	,478	,532	,349	,076	,134
51. Devolvem, abrem ou interceptam a sua correspondência	,322	,616	,579	,050	,173	,048
52. Não lhe passam os telefonemas, ou dizem que não está	,296	,610	,562	,094	,111	,035
53. Perdem ou esquecem os seus pedidos ou encargos para si	,529	,355	,409	,273	,276	,156
54. Calam ou minimizam os seus esforços, êxitos e sucessos	,751	,138	,239	,208	,157	,254
55. Ocultam as suas habilidades e competências especiais	,771	,150	,178	,154	,218	,304
56. Exageram as suas falhas e erros	,762	,251	,317	,208	,143	,163
57. Informam mal sobre a sua permanência e dedicação	,732	,197	,333	,170	,177	,217
58. Controlam o seu horário de uma forma muito restrita	,757	,149	,172	,180	,135	,086

59. Quando solicita uma autorização, seminário/formação ou actividade à qual tem direito, negam-lho ou colocam-lhe obstáculos e dificuldades	,730	,321	,078	,055	,052	,122
60. Provocam-no(a) para o/a obrigar a reagir emocionalmente	,710	,216	,277	,361	,083	,236
Valores próprios	35.957	4.861	1.665	1.430	1.358	1.177
Variância explicada	59.929	8.101	2.776	2.384	2.263	1.962

Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de Kaiser^a

A rotação convergida em 22 iterações

As correlações entre os fatores apresentam-se como positivas e significativas, indo ao encontro da validade de conteúdo.

Tabela 4. Correlação entre fatores

	Desprestigio Laboral	Intimidação Manifesta	Entorpecimen to Progresso	Desprestigio Pessoal	Intimidação Encoberta	Barreiras Comunicação
Desprestigio Laboral	1	-	-	-	-	-
Intimidação Manifesta	,759**	1	-	-	-	-
Entorpecimen to ao Progresso	,800**	,887**	1	-	-	-
Desprestigio Pessoal	,863**	,842**	,807**	1	-	-
Intimidação Encoberta	,846**	,841**	,794**	,870**	1	-
Barreiras à Comunicação	,797**	,591**	,587**	,724**	,708**	1

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

3.3. Fiabilidade da LIPT-60

O *Alfa de Cronbach*, também conhecido como consistência interna da escala, é um coeficiente de correlação que mede a uniformidade em que os itens contribuem para o somatório não moderado do instrumento utilizado, isto é, mede a fiabilidade de uma escala. O valor obtido em α pode ser interpretado como coeficiente médio das estimativas de consistência interna que se obtém caso todas as divisões da escala fossem efetuadas (Cronbach, 1951 *cit.in* Marôco & Garcia-Marques, 2006). Os resultados obtidos neste estudo apresentaram um alfa de *Cronbach* de 0.987, sendo este estudo validado, visto que um instrumento ou escala é classificado com fiabilidade apropriada quando o α apresenta uma cotação acima de 0.70, o que se manifesta também nas subescalas abaixo apresentadas (Nunnally, 1978, *cit. in* Marôco & Garcia-Marques, 2006), apontando exatamente no sentido de uma consistência interna apropriada.

Tabela 5. Consistência interna das subescalas da LIPT-60

Subescalas da LIPT-60	Presente Estudo	Rivera e Abuín (2005)
Desprestígio Laboral	0.978	0.94
Intimidação Manifesta	0.974	0.84
Entorpecimento ao Progresso	0.933	0.88
Desprestígio Pessoal	0.929	0.84
Intimidação Encoberta	0.899	0.83
Barreiras à Comunicação	0.869	0.92

3.4. Estudo da relação entre as dimensões da LIPT60 e dados complementares

Decidiu fazer-se o estudo das correlações de *Pearson* entre as dimensões da LIPT-60 e as variáveis idade, habilitações, vínculo à instituição, tempo de professor, tempo na escola, distância e afastamento de sua área de residência.

Observam-se correlações positivas e significativas entre cada uma das dimensões da LIPT-60 e as variáveis Distância e Afastamento, indicando que os professores que se encontram a trabalhar mais longe da área de residência apresentam indicadores mais altos de assédio moral.

Tabela 6. Correlação das dimensões da LIPT-60 e dados complementares

	DL	IM	EP	DP	IE	BC
Idade	,030	-,055	-,043	,013	-,010	-,061
Habilitações	,096	-,029	,032	,031	,016	-,035
Vínculo	,033	-,049	-,016	,009	-,043	-,008
Tempo professor	,047	-,033	-,020	,060	,007	-,018
Tempo na escola	-,058	-,146*	-,120	-,110	-,104	-,120
Distância	,174**	,245**	,204**	,208**	,226**	,128
Afastamento	,246**	,303**	,244**	,274**	,318**	,229**

Legenda: DL: Desprestígio Laboral; IM: Intimidação Manifesta; EP: Entorpecimento do Progresso; DP: Desprestígio Pessoal; IE: Intimidação Encoberta; BC: Barreiras da Comunicação;

4. Conclusão

Os resultados da aplicação da escala LIPT-60 indicam que foi validada a utilização deste instrumento para a população de professores portugueses. Os valores da média, moda e mediana indicam uma distribuição dos resultados pelos diversos intervalos da escala de resposta, o que revela sensibilidade para avaliar o constructo. Por sua vez, o KMO apresenta um valor igual 0.940, o que é caracterizado como excelente. As correlações

entre os fatores apresentam-se como positivas e significativas, indo ao encontro da validade de conteúdo. Relativamente à fiabilidade, verifica-se um *alfa de Cronbach* entre os 0.869 e 0.978, sendo que a escala original obteve valores entre 0.83 e 0.94, pelo que podemos dizer que os resultados se apresentam como satisfatórios em todas as dimensões da escala.

No estudo mencionado no início deste artigo, realizado por João (2012), com enfermeiros portugueses, obteve-se um KMO correspondente a 0,972. Comparativamente com o presente estudo, denotamos que ambos apresentam resultados excelentes, embora a dimensão da amostra seja substancialmente diferente. Em termos de variância, cada uma das dimensões encontradas por esta apresentam um bom resultado, sendo estas o Desprestígio Laboral, Isolamento, Ataques Diretos, Desprestígio Pessoal, Manipulação Profissional, Bloqueio ao Progresso, Difamação, Bloqueio à Comunicação e Intimidação, não se confirmando a estrutura dos autores, o que neste estudo não se verificou.

Rivera e Abuín realizaram um estudo com uma amostra de 125 sujeitos onde não existiam diferenças significativas entre o género masculino e feminino, sendo que os comportamentos de assédio mais frequentes são os comportamentos que se encontram nos itens 1, 2, 4, 5, 10, 11, 17, 18, 28, 29, 33, 54, 55, 56, 57 e 60 (Rivera & Abuín, 2003). No presente estudo, estes itens correspondem às dimensões Desprestígio Laboral, Desprestígio Pessoal e Barreiras à Comunicação, cujos valores são também os mais elevados. A principal diferença entre o presente estudo e o estudo de Rivera e Abuín, tem que ver sobretudo com a variância total, nos estudos de Rivera e Abuín esta apresenta um valor de 57.92% sendo que este é consideravelmente menor comparativamente com a variância do presente estudo (77.145%).

Salientar ainda que aquando da realização das correlações entre as dimensões da LIPT-60 e os dados sociodemográficos e complementares ao estudo, verificamos que existia uma correlação positiva entre a Distância e o Afastamento, pelo que podemos inferir que quanto mais distantes os professores estão da sua área de residência, maior será o seu afastamento da família, o que os poderá tornar mais vulneráveis a situações de assédio moral.

Num estudo realizado por Saraiva e Pinto (2011) verificou-se que, em média, cada enfermeiro sofre cerca de oito comportamentos de *mobbing* de intensidade fraca mas com efeito significativo. Tal como referido por Carvalho (2010), o facto de uma pessoa estar exposta a comportamentos de fraca intensidade, durante um longo período de

tempo, pode ter os mesmos efeitos negativos, ao nível social, psicológico e familiar, que episódios intensos, mas de curta duração.

Assim, podemos inferir que o *mobbing* tem sido estudado por vários autores e que a sua importância é cada vez maior, dada a sua presença e influência negativa nos contextos laborais. Sabemos que as escolas são por excelência um contexto em permanente mudança, onde existem pessoas distintas, criando-se hierarquias nos diversos departamentos, o que exige flexibilidade a adequação às exigências por parte dos trabalhadores. Nestes, como em outros locais de trabalho, o desempenho é avaliado quase diariamente, estabelecendo-se objectivos a cumprir, pelo que este ambiente poderá ser propício a que se desenvolvam situações de conflito, que tenham como consequência dano físico e psicológico. A validação desta escala para professores evidencia-se como algo de maior importância, dado que pode revelar e alertar para situações desconhecidas pelas vítimas e pelas próprias direções de escola. Este tipo de agressão para além de fragilizar o docente enquanto Pessoa, fragilizará a sua condição de professor, ou seja, o desempenho e a relação que estabelece com os alunos. A utilização desta escala é também importante no que toca à compreensão da qualidade das relações no local de trabalho. Tal como sugerido por Saraiva e Pinto (2011) é fundamental que se criem métodos a fim de avaliar os riscos psicossociais no local de trabalho, uma vez que com a identificação dos mesmos é possível elaborar estratégias e planos de desenvolvimento que potenciem o aumento dos níveis de comunicação entre os profissionais, levando assim à criação e manutenção de relações positivas no local de trabalho.

O mundo do trabalho evolui de dia para dia e nem sempre as premissas que o sustentam e o fazem progredir são as mais corretas, dado que o capital humano é a mais das vezes subvalorizado e maltratado. O bem-estar psicológico é essencial para que a pessoa se desenvolva de forma saudável e tenha relações significativas com os seus semelhantes, pelo que se tal não se verificar, existe o risco de o sofrimento culminar no desenvolver de doenças mentais e na conseqüente deterioração das relações e da capacidade produtiva. Seria importante realizar estudos com um maior número de docentes para clarificar a incidência e a dimensão da problemática, bem como para encontrar formas eficazes de a diminuir nas escolas portuguesas.

Referências

- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5a ed.). Braga: Psiquillíbrios.
- Almeida, T. H. (2012). *Mobbing: assédio moral nos professores* (Dissertação de Mestrado). Retirado de: <http://hdl.handle.net/10316/25077>.
- Araújo, M. S. G. D. (2010). *Preditores individuais e organizacionais de bullying no local de Trabalho* (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho) Retirado de: <http://hdl.handle.net/1822/11041>
- Borges, E. M. D. N., & Ferreira, T. D. J. R. (2015). Bullying no trabalho: adaptação do Negative Acts Questionnaire-Revised (NAQ-R) em enfermeiros. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 13, 25-33.
- Caran, V. C. S., Secco, I. A. D. O., Barbosa, D. A., & Robazzi, M. L. C. C. (2010). Assédio moral entre docentes de instituição pública de ensino superior do Brasil. *Acta Paulista de Enfermagem*, 23, 737-744.
- Carvalho, G. (2007). Mobbing: assédio moral em contexto de enfermagem: estudo preliminar. *Revista Investigação em Enfermagem*, 15, 43-55.
- Carvalho, G. (2010). Mobbing: assédio moral em contexto de enfermagem. *Revista Investigação em Enfermagem*, 21, 28-42.
- Charilaos, K., Michael, G., Chryssa, B. T., Panagiota, D., George, C. P., & Christina, D. (2015). Validation of the Negative Acts Questionnaire (NAQ) in a sample of Greek teachers. *Psychology*, 6, 63-74.
- Cooper, C. L., & Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: A national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 130-143. doi: 10.1111/j.2044-8279.1993.tb01046.x
- Erturk, A. (2013). Mobbing Behaviour: Victims and the Affected. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13, 169-173.
- Erturk, A., & Cemaloglu, N. (2014). Causes of Mobbing Behavior. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3669-3678. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.821
- Fidalgo, A.M. & Piñuel, I. (2004). La escala Cisneros como herramienta de valoración del mobbing. *Psicothema*, 16, 615-624.
- Guimarães, L. A. M., & Rimoli, A. O. (2006). Mobbing (assédio psicológico) no trabalho: uma síndrome psicossocial multidimensional. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 22, 183-192.
- Gülşen, C., & Kiliç, M. A. (2014). Perception of Pre-School Teachers to Mobbing in Terms of Psycho-Violence. *Social and Behavioral Sciences*, 114, 446-451. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.12.727
- Hirigoyen, M.F. (2001). *El acoso moral*. Barcelona: Paidós.
- Jesus, S. N. D., Abreu, M. V., Santos, E. J. R. D., & Pereira, A. M. S. (1992). Estudo dos factores de mal-estar na profissão docente. *Psychologia*, 8, 51-60.
- João, A. L. (2010). Mobbing, relações interpessoais e satisfação laboral. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 399-406.
- João, A. L. (2011). Mobbing nos professores de enfermagem. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 305-312.

- João, A. L. (2012a). Estudo de validação da escala LIPT-60 nos enfermeiros portugueses. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 335-343.
- João, A. L. (2012b). *Mobbing / Agressão Psicológica na Profissão de Enfermagem*. Lisboa: Lusociência.
- Korkmaz, M., & Cemaloglu, N. (2010). Relationship between organizational learning and workplace bullying in learning organizations. *Educational Research Quarterly*, 33, 3-37.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2, 165-184. doi:10.1080/13594329608414853
- Lima, M. & Lima-Filho, D. D. O. (2009). Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. *Ciências & Cognição*, 14, 62-82.
- Marôco, J. (2007) *Análise Estatística Com utilização do SPSS* (3ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?. *Laboratório de Psicologia*, 4, 65-90. doi: 10.14417/lp.763
- Martins, A., Oliveira, C. S., & Loureiro, M. J. (2016). Assédio Moral e Capacidade para o Trabalho Estudo Exploratório numa Universidade Pública Portuguesa. *International Journal on working conditions*, 12, 36-53.
- Nóvoa, A. (1999). Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25, 11-20.
- Pereira, R.G. (2009). *Mobbing ou Assédio Moral no Trabalho: contributo para a sua conceptualização*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Pinto, A. M. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses: Representações sociais, incidência e preditores*. (Dissertação de Doutoramento). Retirado de: <http://hdl.handle.net/10451/11328>.
- Pinto, A. S., & Nunes, A. J. S. (2017). Mobbing entre enfermeiros: um estudo empírico. *Revista Enfermagem UERJ*, 25, 1-5. doi: 10.12957/reuerj.2017.14460
- Piñuel, I. (2004). La escala Cisneros como herramienta de valoración del mobbing. *Psicothema*, 16, 615-624.
- Pocinho, M., & Capelo, M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35, 351-367.
- Rivera, J. L. & Abuín, M. J. (2005): *Cuestionario de estrategias de acoso en el trabajo*. El LIPT-60. Editorial EOS: Madrid.
- Rivera, J. L., & Abuín, M. (2003). Cuestionario de estrategias de acoso psicológico: el LIPT-60 (Leymann Inventory of Psychological Terrorization) en versión española. *Psiquis*, 24, 59-69.
- Rueda, F. J. M., Baptista, M. N., & Cardoso, H. F. (2015). Construção e estudos psicométricos iniciais da Escala Laboral de Assédio Moral (ELAM). *Avaliação Psicológica*, 14, 33-40. doi: 10.15689/ap.2015.1401.04
- Saraiva, D. M., & Pinto, A. S. (2011). Mobbing em contexto de enfermagem. *Revista de Enfermagem*, 5, 83-93.
- Tanhan, F., & Çam, Z. (2011). The relation between mobbing behaviors teachers in elementary schools are exposed to and their burnout levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 2704-2709. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.174

Vaz-Serra, A., Ramalheira, C., Moura-Ramos, M. & Homem, T. C. (2005). A escala portuguesa de mobbing||. *Psiquiatria Clínica*, 26, 189-211.

Secção III – Inclusão ao longo da vida

13. DA INCAPACIDADE À INCLUSÃO – O PERCURSO CONCRETUAL À LUZ DA LEGISLAÇÃO EDUCATIVA PORTUGUESA

Maria José Saragoça
Adelinda Araújo Candeias

1. Introdução

A procura da aceitação e não discriminação das pessoas com deficiência tem recebido o empenhamento e os esforços de inúmeras pessoas que, ao longo dos anos, têm procurado que, não obstante as condições físicas e/ou psicológicas de cada indivíduo, aquelas possam ter as mesmas oportunidades, direitos e deveres de cada cidadão.

Se na Antiguidade Clássica se defendia a morte das crianças doentes ou com deficiências, na Idade Média estas pessoas eram alvo de superstições, perseguições e rejeição. Nos séculos XVII, XVIII e XIX a segregação da sociedade era o mais frequente, sendo colocadas em instituições (hospitais, asilos e outras) para aí serem cuidadas sem que fosse tida em conta a sua própria opinião ou desejo. Esta prática manteve-se nas primeiras décadas do século XX. A seguir à segunda Grande Guerra, sobretudo, surgiram movimentos defendendo os direitos das pessoas com deficiência, nomeadamente quanto à educação e integração na sociedade (Barnes, 1991). Ainda assim, prevalecia sobre elas um olhar médico em que a grande função era a de curá-las e torná-las “normais”. A partir dos anos 60, são as próprias pessoas com deficiências, através de movimentos sociais e organizações políticas, que começam a fazer-se ouvir, expressando, na primeira pessoa, as suas necessidades e vontades (Centro de Reabilitação Profissional de Gaia [CRPG] & Instituto Superior Técnico de Ciências do Trabalho e da Empresa [ISCTE], 2007). Tais movimentos e organizações foram determinantes na forma como se têm vindo a mudar perspetivas sobre as pessoas com deficiências e incapacidades quer a nível da legislação quer a nível da prática (educativa e social). Um modelo mais social de avaliar a incapacidade, também visto como uma “construção social”, começa então a criar o seu espaço conseguindo que a deficiência não fosse a principal preocupação ao olhar para a pessoa mas sim o ambiente, a sociedade em que está inserida (Dewsbury, Clarke, Randall, Rouncefield & Sommerville, 2004). Os seus defensores pareciam

acreditar que, eliminando as barreiras sociais, se eliminavam também as deficiências (Anastasiou & Kauffman, 2011).

Presentemente, valoriza-se uma abordagem holística do ser humano, considerando-se determinantes as suas características biológicas, psicológicas e sociais bem como, e sobretudo, as interações que se estabelecem entre esses três fatores. A implementação de legislação que acompanhe a evolução da investigação é basilar. Não sendo suficiente é imprescindível. Assim, em resultado de estudos, audições e respetiva consulta pública, desenvolvidos por Grupos de Trabalho criados especificamente para o efeito, foi recentemente publicado o regime jurídico da educação inclusiva (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho). Uma lei para aplicar em todos os estabelecimentos de educação e ensino portugueses, assim como a todos os alunos, deixando “cair” a existência eventual de um sistema ainda categorizador, com base na deficiência, e focando-se na intervenção e nas respostas que, em contexto de sala de aula, são dadas a cada aluno.

No presente capítulo focamos a análise na forma como, ao longo das últimas cinco décadas, se foi procedendo à avaliação das crianças com deficiência/necessidades educativas especiais, comparando os modelos de avaliação da incapacidade defendidos e praticados com a implementação de legislação no âmbito do sistema educativo.

Desta forma, retrocedemos aos anos 50, do século XX, e acompanhamos a evolução dos suportes legislativos, à medida que seguimos, também, as mudanças quanto ao enquadramento conceptual no que se refere aos fatores que influenciam o desenvolvimento humano.

Anteriormente aos anos 50, em Portugal, havia uma taxa de analfabetismo muito alta já que havia uma maior flexibilidade quanto à frequência escolar (documentos da época referem que, em 1911, por exemplo, a taxa de analfabetismo da população entre os 7 e os 11 anos era de 79,4%; em 1930 de 73,1%, em 1940 de 46,2% e em 1950 seria de 20,3% (Decreto-Lei n.º 38 968, de 27 de outubro de 1952). A primeira reforma do ensino, do tempo da 1ª República, data de Março de 1911. Preconizava-se então um ensino obrigatório de 3 anos mas, por motivos vários, a maior parte do que ali foi legislado acabou por não ser posta em prática (Grosso, 2010). Legislação de 1919 (Decreto n.º 6:137, de 29 de setembro de 1919), dispensava da matrícula e frequência escolares nas escolas oficiais “os incapazes por doença, debilidade, defeito orgânico ou insuficiência mental, publicamente conhecidos e comprovados por atestado médico” (art.º 37º, 1.º).

Em 1923 novo diploma (Decreto n.º 9:223, de 6 novembro de 1923), considerava “urgente intensificar a execução da obrigatoriedade escolar” prevendo o pagamento de multas aos pais que não matriculassem os filhos em idade escolar e prometendo a criação de “escolas fixas ou móveis” para que “cada núcleo de 100 crianças em idade escolar” não fosse privado de ensino.

Será então com o diploma de 1952 que se procurará, de forma mais intensa, levar as crianças efetivamente para a escola fazendo por isso sentido debruçarmo-nos, neste texto, mais em concreto a partir dessa data.

2. Do modelo médico ao modelo biopsicossocial

O modo de olhar a deficiência e a incapacidade tem sofrido mudanças à medida que se vai investigando e conhecendo em maior profundidade o que é ser-se pessoa. O próprio conceito de deficiência tem vindo a ser substituído pelo de incapacidade já que este remete para um modelo mais ecológico do desenvolvimento humano (Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos & Santos, 2012). Mais ou menos a par destas mudanças, as políticas educativas e a atenção que se dá às crianças com necessidades educativas especiais vão também registando alterações que procuram corresponder aos novos paradigmas de avaliação da criança para que esta receba os apoios e beneficie dos serviços mais adequados à sua problemática.

2.1. Modelo Médico

Recuando no tempo, constatamos que o modelo biomédico tem a biologia molecular como disciplina base, explicando a doença como desvio à norma das variáveis biológicas, ou somáticas, passíveis de serem medidas (Engel, 1977).

O modelo biomédico encarava o corpo como uma máquina em que as funções dos médicos seriam as de reparar os problemas dessa máquina, isto é, o tratamento e, preferencialmente, a cura ou extinção da anormalidade com o propósito de o indivíduo funcionar da forma mais normal possível adaptando-se à sociedade (Engel, 1977; Sylvester, 2011). Foi, precisamente, devido às exigências dos profissionais de saúde e do próprio sistema de saúde que surgiu a necessidade de proceder à separação entre pessoas com e sem deficiência (Söder, citado por Maxwell, 2012), o que fez com que se tornasse fundamental a existência de um diagnóstico médico. Partia-se do pressuposto

que o indivíduo era passível de ser alterado, através da medicação ou tratamento, enquanto a sociedade era algo estático e inalterável.

Em sintonia com o primado deste modelo médico ou biológico, a legislação educativa portuguesa da época (anos 50), exigia aos encarregados de educação a apresentação de um atestado médico ou da junta de freguesia para que “os menores incapazes por doença ou por defeito orgânico ou mental” fossem dispensados de frequentar o ensino primário (Decreto-Lei n.º 38 968, de 27 de outubro de 1952, art.º 4º, alínea a).

Ainda assim, determinava que sempre que esses alunos estivessem em condições de “receber ensino em classes especiais para doentes ou anormais”, tinham de frequentar essas classes desde que estas se encontrassem a menos de 3 km de distância.

Ressalta, deste documento legislativo, não só a importância do diagnóstico médico como também a assunção da impossibilidade da realização de aprendizagens por parte de um aluno ‘incapaz por doença’ ou com deficiência. Na verdade, esta forma de pensar não sofria alterações, pois era, desde a 1ª República, o pensamento dominante.

Este modelo médico, no entanto, apresentava uma visão simplista do indivíduo por excluir da sua apreciação tanto o percurso de vida como o domínio emocional. Para Brisenden (1986) os médicos continuavam a considerar as pessoas com deficiência em função dos tratamentos de que necessitavam sem levar em conta o que aquelas queriam para si mesmas em acordo com o seu contexto de vida. Muitas vezes, a hospitalização foi a solução encontrada mesmo que tal não trouxesse qualquer mais-valia ao bem-estar da pessoa em causa. As instituições especiais foram outra forma de manter afastadas da sociedade as pessoas com deficiência. O mesmo autor considera que esta visão limitadora dos médicos acabou por se estender a outros profissionais e até mesmo às pessoas com deficiência, diminuindo as expectativas sobre aquilo que, na realidade, eram capazes de realizar. Como sustentava Oliver (1990), a abordagem médica era desajustada por considerar que a incapacidade estava no indivíduo ao invés de na sociedade, advogando que a “incapacidade é um estado social e não uma condição médica” (p. 3) devendo, por isso, ser a sociedade a mudar e não o indivíduo.

Os opositoristas ao modelo médico apontavam as limitações daquele quadro que partia do pressuposto que a causa da incapacidade se devia totalmente (ou quase) aos fatores internos do indivíduo. Além do mais, desvalorizava a importância da sociedade na criação da incapacidade; atribuía rótulos às pessoas; contribuía para o enriquecimento e aumento de poder da indústria médica e invadia a privacidade das pessoas com

incapacidade. Implicava ainda tratamento médico que estigmatizava os indivíduos com incapacidade já que os colocava, muitas das vezes, em hospitais ou asilos (Anastasiou & Kauffman, 2011). Possuir uma deficiência era como que uma sentença de afastamento, quer da escolarização quer da vivência em sociedade.

2.2. Modelo Social

Dada a insatisfação das pessoas com deficiência, causada pelos rótulos que o modelo médico lhes imprimia, nos anos 70, começa a emergir na Grã-Bretanha um novo modelo que deixa de se focar no aspeto biomédico da pessoa, passando a atenção a recair na sociedade e no ambiente em que a pessoa está inserida. À luz deste novo modelo social, a incapacidade é um problema criado pela sociedade, em que as desvantagens ou restrições à atividade por parte de um indivíduo são fruto da organização da sociedade, nomeadamente, ao nível da educação, emprego, transportes, habitação, serviços de saúde e bem-estar, lazer, etc. (Thomas, 2004).

Também a organização de ativistas com incapacidade, UPIAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation), criada em 1974 no Reino Unido, e que teve um forte impacto na consolidação do modelo social de encarar a incapacidade, considerava que esta era uma forma social de opressão semelhante à exercida sobre as mulheres, as minorias étnicas, lésbicas ou homossexuais (Barnes, 2012). Com base nas ideias veiculadas por este movimento, Oliver foi igualmente um dos grandes impulsionadores de um modelo de avaliação que se fundamentava, não apenas na incapacidade do indivíduo, mas também no papel que a sociedade desempenhava na participação ou discriminação desse indivíduo (Oliver, 2013). Ao invés de se procurar a cura ou a reabilitação pretendia-se, essencialmente, remover todas as barreiras existentes na sociedade para que as pessoas com deficiência dela pudessem fazer parte (Shakespeare & Watson, 2002).

A incapacidade era, portanto, entendida como uma construção social que conduzia à discriminação de indivíduos que a sociedade considerava diferentes dos normais (Sylvester, 2011), realçando que tinham direitos como qualquer cidadão, competindo à sociedade criar as circunstâncias necessárias para ultrapassar a incapacidade (Dewsbury et al., 2004). Ainda assim, a perspetiva social não negava a importância de intervenções a um nível individual, fossem de cariz médico, reabilitativo, educacional ou profissional.

Procurava, também, desviar o foco das limitações funcionais dos indivíduos para os problemas causados pelos ambientes, barreiras e culturas incapacitantes (Barnes, 2012). O movimento ativista sobre a incapacidade, ocorrido nos anos 80 e 90, teve no modelo social o grande impulsionador. Este modelo está também na base de importantes documentos internacionais, como o *Disability Discrimination Act*, de 1992, a Declaração de Salamanca, de 1994, ou a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, das Nações Unidas (Barnes, 2012).

Em Portugal, nos finais da década de 70, começam a fazer sentir-se pequenas alterações a nível legislativo relativamente aos “portadores de deficiência de ordem física ou psíquica devidamente comprovada” (Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio, art.º 2º). Estes passam a ter um regime especial quanto a matrícula, dispensa e tipo de frequência e avaliação de conhecimentos, mas apenas se o atraso em relação à idade não fosse superior a três anos. O registo de matrícula deveria, por isso, “mencionar a deficiência que possui, devendo esta ser comprovada pela apresentação de parecer de um médico especialista” (art.º 3º). Contudo, suporte legislativo de 1979 vem clarificar que a Educação Especial respeita às “actividades e serviços educativos destinados a crianças e jovens que, pelas características que apresentam, necessitam de um atendimento específico” (Lei n.º 66/79, de 4 de outubro, art.º 1º) e que “integra actividades directamente dirigidas à família, aos educadores e às comunidades, contemplando deficientes físicos, motores, orgânicos, sensoriais e intelectuais” (art.º 2º). Percebe-se, assim, uma ligeira mudança na forma de encarar a deficiência, em que passa a competir aos estabelecimentos regulares de educação reajustarem-se para dar resposta àquelas crianças ao invés de a prioridade ser a de encaminhá-los para instituições que lhes dessem assistência. Uns meses mais tarde, nesse ano, nova legislação vem anunciar a expansão do ensino básico especial, mais apoio nessa área às escolas, “cuidada despistagem” das crianças a necessitar de ensino especial e maior preocupação na formação específica naquele domínio de docentes e pessoal técnico (Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro).

Quase uma década depois, a Lei de Bases do Sistema Educativo reafirma a preocupação com as várias dimensões de vida das crianças (a própria criança, enquanto indivíduo, o meio familiar, o escolar e o social) visando a sua recuperação e integração socioeducativa, e com os apoios educativos especializados a disponibilizar (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Progressivamente, a elegibilidade de crianças para apoios no âmbito

da educação especial, deixa de estar apenas sujeita ao critério e à decisão médica, passando a competir também às Equipes de Educação Especial observar e encaminhar as crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos. Estas têm também como função envolver docentes do ensino regular e pais na “elaboração, execução e avaliação dos programas individuais” (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto, art.º 3º). Em 1991, e ainda que não sendo totalmente inclusivo, o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, traz já um novo olhar sobre os alunos com deficiência em resultado da evolução de alguns conceitos. Como afirma o próprio texto introdutório, há uma substituição da “classificação em diferentes categorias, baseada em decisões do foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos.” No entanto, para beneficiar de qualquer uma das medidas do regime educativo especial, era fundamental que apresentassem um diagnóstico médico e recomendações dos serviços de saúde escolar (caso tal fosse adequado). O Plano Educativo Individual deveria também mencionar as potencialidades do aluno, o nível de aquisições e os seus problemas.

A deslocação da atenção da criança para a escola, na resposta às necessidades educativas dos alunos, evidencia-se com o Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho. Com este documento, valoriza-se o papel da escola na intervenção diversificada essencial para o sucesso de todas as crianças e jovens e enaltece-se o papel dos professores com formação especializada. O modelo social da incapacidade teve como grandes impulsionadores e defensores, indivíduos, eles próprios com incapacidades, que consideravam que o mal dos seus problemas estava na sociedade. A crescente importância deste modelo conferiu-lhes, também por isso, uma maior autoestima. Shakespeare e Watson (2002) consideraram mesmo que o modelo, pela sua simplicidade e objetividade, poderia ser resumido no *slogan*: “*disabled by society not by our bodies.*” (p. 6).

Ainda assim, foi também de dentro da comunidade das pessoas com deficiência que surgiram críticas àquele modelo, considerando ser necessária uma abordagem mais equilibrada e menos radical da incapacidade, que integrasse os fatores biológicos e sociais (Anastasiou & Kauffman, 2011). Shakespeare e Watson (2002) propõem por isso uma nova abordagem que não ignore a existência de uma deficiência num indivíduo até

porque diferentes deficiências exigem diferentes respostas. Essa abordagem deveria, assim, abranger a dimensão do corpo, a psicológica, a cultural, a social e a política.

2.3. Modelo Modelo Biopsicossocial

Efetivamente, quer a perspectiva médica quer a perspectiva social não conduzem, por si só, a um entendimento do que é o ser humano na sua globalidade. George Engel, professor de psiquiatria e medicina é invocado como concetualizador de um modelo agregador das várias perspectivas: o modelo biopsicossocial. Como o próprio referia, “a fronteira entre saúde e doença, entre bem-estar e enfermidade, estão longe de ser claras e nunca o serão uma vez que são difusas por considerações culturais, sociais e psicológicas” (Engel, 1977, p. 132).

Os estudos desenvolvidos na década de 70 pelo psicólogo Urie Bronfenbrenner, que defendeu um modelo ecológico do desenvolvimento humano, em muito contribuíram para a defesa e criação do modelo biopsicossocial. Para compreender a evolução do ser humano, sustentava, era necessário estudar a

“acomodação progressiva e mútua entre um ser humano activo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, na medida em que esse processo é afectado pelas relações entre os cenários e pelos contextos mais vastos em que estes cenários estão inseridos” (Bronfenbrenner, citado por Bairrão, 1995, p. 19).

Seguindo esta teoria, é fundamental conhecer bem as relações que se estabelecem entre Processo-Pessoa-Contexto, isto é, o contexto em que ocorre o desenvolvimento, as características pessoais (biológicas ou psicológicas) e o processo pelo qual acontece desenvolvimento (Bronfenbrenner, citado por Bairrão, 1995, p. 25). Uma intervenção compreensiva, ou seja, uma intervenção baseada num modelo ecológico, será sempre melhor sucedida já que age sobre vários domínios de vida (Howard, Nieuwenhuijsen & Saleeby, 2008). Abraçando aquele modelo, a OMS complementou a sua Classificação Internacional de Doenças-Décima Revisão (CID-10), que classifica apenas as condições de saúde (as doenças, perturbações, etc.), de base etiológica, com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) que, associadas às condições de saúde, classifica também a funcionalidade e a incapacidade. A CIF assume-

se, assim, como um processo interativo e evolutivo que agrega as abordagens médica e social, integrando os vários olhares da funcionalidade, numa dimensão biopsicossocial (Organização Mundial de Saúde [OMS], 2004).

Tendo em conta a inexistência, em Portugal, de um suporte que orientasse o processo de identificação e intervenção junto de crianças com necessidades educativas especiais, em 2008, com a implementação do então novo documento legislativo para a área da Educação Especial, o Ministério da Educação determina a utilização da CIF como fundamental na definição da população escolar que deveria beneficiar de apoios especializados. Os

“alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, art.º 1º, ponto1),

seriam então objeto de medidas educativas de adequação do processo ensino aprendizagem. Para que se concluísse quais seriam esses alunos, era fundamental uma avaliação por referência à CIF (e à sua versão para crianças e jovens - CIF-CJ), da qual devia derivar o perfil de funcionalidade do aluno. Diversos autores se debruçaram então sobre o papel da CIF na educação, admitindo o seu carácter biopsicossocial (Candeias, Rosário & Saragoça, 2013; Sanches-Ferreira et al., 2013).

A própria World Health Organization [WHO] (2013) destacava que a CIF poderia fornecer informação para um diagnóstico correto, ser útil na avaliação, na compreensão de formas de participação da criança, na análise dos ambientes educativos, no apoio à elegibilidade para serviços educativos, na definição de objetivos para a criança e como facilitadora da cooperação entre profissionais de diferentes sectores.

Não obstante todo o caminho percorrido por Portugal para a promoção de uma escola inclusiva, a Comissão das Nações Unidas fazia, em 2016, algumas recomendações ao país. Nas observações finais sobre o relatório inicial de Portugal, relativo à implementação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (assinada em 2009), a Comissão recomendava a Portugal, entre outras, a revisão da legislação educativa, de forma a adequá-la à Convenção, tomando “medidas para reforçar os

recursos humanos e materiais e para facilitar o acesso e usufruto de uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos com deficiência, proporcionando às escolas públicas os recursos adequados para garantir a inclusão de todos os estudantes com deficiência nas aulas regulares” (ONU, 2016).

Já anteriormente, em 2014, O Conselho Nacional de Educação havia considerado que, apesar de as políticas públicas de educação especial e documentos legais enquadradores adotarem o princípio da educação inclusiva, registava-se ainda uma “descoincidência entre os princípios e a sua concretização” pelo que era necessário proceder a “melhorias significativas” na educação dos alunos com necessidades educativas especiais (CNE, 2014, p. 16204). No mesmo ano, o relatório do grupo de trabalho sobre educação especial (criado pelo Despacho n.º 706-C/2014, de 15 de janeiro), propunha a publicação de nova legislação que permitisse às escolas responder ao desenvolvimento do potencial de aprendizagem de cada um dos seus alunos (Cunha, Alves, Cruz & Duarte, 2014).

Nesta sequência, foi criado um Grupo de Trabalho a fim de apresentar propostas de alteração à legislação em vigor, visando a implementação de medidas que promovam maior inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais (Despacho n.º 7617/2016, de 8 de junho).

Como resultado, surge em julho de 2017 uma nova proposta legislativa no âmbito da educação inclusiva, que esteve em discussão pública durante cerca de três meses, tendo recebido ampla participação por parte de entidades diversas, a título pessoal e a título coletivo.

Um ano depois, as escolas recebem, finalmente, um novo regime jurídico da educação inclusiva. O Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, vem estabelecer “os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (Ponto 1, Art.º 1.º).

Este diploma desliga-se da necessidade de categorizar para intervir focando-se, sim, nas respostas que a escola disponibiliza a todos os alunos. Advoga-se um processo de avaliação de suporte à aprendizagem valorizando aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, assim como fatores ambientais, sendo que decorre desta interação toda a sequenciação e dinâmica da intervenção.

Em concomitância, assume-se uma aposta nas opções metodológicas: (i) desenho universal para a aprendizagem e (ii) abordagem multinível no acesso ao currículo. O desenho universal para a aprendizagem constitui-se como um “modelo estruturante e orientador na construção de ambientes de aprendizagem acessíveis para todos os alunos”, constituindo-se como uma “ferramenta essencial no planejamento e ação em sala de aula”. A abordagem multinível, por seu lado, é um “modelo compreensivo de ação, de âmbito educativo ao nível da escola”, com vista ao “sucesso de todos e de cada um dos alunos através da organização de um conjunto integrado de medidas de suporte à aprendizagem” (Pereira et al, 2018, p 17), definidas em três diferentes níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. Neste sentido, a monitorização regular dos desempenhos e progressos dos alunos, bem como a valorização da dimensão formativa da avaliação, são cruciais para aferir a qualidade e o nível de sucesso das intervenções bem como o tipo de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão a mobilizar.

De aplicação durante toda a escolaridade obrigatória¹, em todos os percursos educativos e formativos², de todo os estabelecimentos de educação e ensino³, as equipas diretivas destes últimos são chamadas a definir claramente as linhas de atuação para a inclusão de forma a acolher e valorizar toda a diversidade da sua população, isto é, a estabelecer e clarificar de que forma vão operacionalizar a inclusão assim como os indicadores que permitirão monitorizar e avaliar essa mesma operacionalização.

Numa sociedade cada vez mais global, plural e heterogénea, a escola, enquanto espaço privilegiado de construção de conhecimento e de formação (pessoal, social, cultural, ética) não pode deixar de aglutinar a multiplicidade de cada um dos seus alunos e promover a sua máxima participação e progresso.

As atuais políticas educativas advogam que o currículo e as aprendizagens dos alunos são a essência da atividade da escola pelo que se exige que esta garanta o sucesso de todos e de cada um, independentemente das suas características físicas, pessoais, sociais.

¹ Nível pré-escolar, básico e secundário.

² Cursos científico-humanísticos, ensino profissional, percursos curriculares alternativos, cursos de educação e formação, programas integrados de educação e formação.

³ Rede privada, cooperativa e solidária.

3. Discussão

Sendo consensual que a inclusão é um processo (e entendendo inclusão num sentido lato de participação de todos em todos os domínios sociais), parece também não haver discussão quanto ao papel marcante que a Escola desempenha enquanto catalisador da eliminação de barreiras e da igualdade de oportunidades daqueles que são considerados diferentes da maioria (desde as necessidades educativas especiais, à religião, etnia, cultura, etc.). A avaliação da deficiência/incapacidade em Portugal, sustentada no modelo biopsicossocial, tem permitido dar passos importantes no processo de inclusão educativa (e social) das crianças e jovens.

Após a implantação da República, em Portugal, houve uma intenção assumida de alfabetizar a população que, no entanto, não obteve os resultados esperados. As intenções políticas ao nível da educação, traduzidas em documentos legislativos, não tiveram a devida sustentação na prática não obstante o grande investimento ao nível financeiro (Grosso, 2010). A partir dos anos 50, foram ocorrendo mudanças no âmbito legal mais ou menos paralelas às diferentes formas com que se foi encarando a pessoa com deficiência/incapacidade. A um ponto de vista puramente médico, foi-se sobrepondo uma perspetiva social e, mais recentemente, biopsicossocial. Isto é, a doença e/ou a deficiência deixou de ser determinante, passando a perceber-se a importância que a sociedade desempenha na maior ou menor participação das pessoas com deficiência e, atualmente, defende-se o conhecimento da interação pessoa-meio como capital na intervenção.

Gradualmente, a nossa legislação foi “levando” para a escola as crianças “diferentes” e foi baseando a sua avaliação em critérios não apenas médicos, mas também sociais. Alguns marcos a destacar: (i) legislação pós 25 de abril de 74, com progressos claros quanto à exigência de matrícula de todas as crianças no ensino obrigatório; (ii) Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986 (documento que ainda hoje possui os contornos essenciais da época); (iii) Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto que, ainda que com algumas subversões na prática, se constituiu como o grande meio de integrar as crianças com necessidades educativas especiais na escola; (iv) Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho, por centrar na escola a diversificação e adequação das estratégias aos alunos; (v) Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, com definição dos alunos a abranger pela educação especial e já com a evidente preocupação de proceder a uma avaliação ecológica e multidisciplinar da criança/jovem e a introdução da CIF (e CIF-CJ) enquanto

estrutura de referência, quer na avaliação quer intervenção centrada no modelo biopsicossocial; (vi) Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

O paradigma da escola inclusiva de hoje resulta de uma confluência de modelos sistémicos, biopsicossociais, que estão igualmente associados a políticas direcionadas para a inclusão e bem-estar de todos os indivíduos, o que implica mudanças de valores e atitudes para que tal se reflita nas práticas. Estas práticas querem-se não apenas na escola mas em toda a comunidade. O sucesso e o acesso à cidadania por parte de todos é um direito de cada um que exige o comprometimento de toda a sociedade.

4. Conclusão

Nesta explanação paralela entre os modelos de avaliação/intervenção na incapacidade e a legislação portuguesa no domínio da educação, nomeadamente no respeitante às crianças com necessidades educativas especiais, constata-se que as mudanças são lentas e que resultam de um processo que exige a concertação de vários fatores, entre os quais se encontram a investigação teórica, as políticas, a legislação, os recursos.

A inclusão social, ativa e participativa de todos os indivíduos, na escola e na comunidade requer, pois, uma política clara que promova a equidade nas várias dimensões de vida do indivíduo que não pode estar dissociada das pesquisas e estudos científicos e dos conhecimentos que se vão construindo sobre o ser humano e as suas interações com os seus contextos. O acesso à educação por parte de todos, com condições que permitam o sucesso de cada um, bem como a existência de uma cultura de inclusão transversal a todos os setores da vida em comunidade, são essenciais à erradicação do preconceito e da segregação. Esse processo de mudança, terá de estar associado às políticas que orientam a seleção de modelos de avaliação e intervenção que, por sua vez, sustentam a seleção de instrumentos que permitam validar e dar consistência às práticas educativas. Este processo afirmou-se em Portugal com o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e reafirma-se, agora, com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. As políticas educativas têm vindo, de facto, a organizar-se para responder à diversidade dos alunos. É disso testemunha o leque de novas orientações que não podem deixar de ser consideradas em conjunto. Nestas, e além do recente regime jurídico da educação inclusiva, inserem-se: (i) o currículo dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho); (ii) o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017) e (iii) as

aprendizagens essenciais, que vêm “obrigar” as escolas a reorganizarem-se, vincularem-se e responsabilizarem-se por que cada aluno alcance o seu máximo potencial.

Neste contexto, uma mudança sólida far-se-á assente na formação e informação de toda a comunidade educativa. Há, desta forma, que repensar a estratégia a seguir e, posteriormente, introduzir alterações, que poderão ter de ser profundas, ao nível da formação inicial e contínua de professores e outros técnicos e que correspondam às exigências das práticas inclusivas. Provocar mudança legislativa, sem proporcionar os recursos do saber fazer, enviesará logo à partida todo o processo de intervenção com crianças e jovens violando os direitos das pessoas com incapacidade e, mesmo, os direitos humanos. A monitorização e avaliação da implementação das políticas e das práticas constituem-se, igualmente, como fatores importantes face a uma sociedade inclusiva.

De acordo com os estudos realizados, no ano letivo 2017/2018, apenas 1% dos alunos com necessidades especiais de educação em Portugal frequentava instituições de educação especial (DGEEC, 2018), o que prova a forte implementação do modelo inclusivo, porém, não se pode desacelerar a implementação de práticas para uma escola inclusiva cada vez mais inclusiva. E há que não esquecer que sendo fundamental que todos os alunos estejam na escola, não é menos importante que participem no processo educativo e, acima de tudo, que progridam nas aprendizagens e nos seus próprios percursos de vida. A educação inclusiva vai além da aceitação da pessoa com uma limitação física ou cognitiva. Falar em educação inclusiva é falar em equidade, em justiça social. Vivenciar e experienciar inclusão na escola, respeitando as diversidades pessoais, culturais, linguísticas, religiosas, capacita as crianças, os jovens para que construam uma sociedade mais justa e equilibrada.

Muito mais do que uma escola inclusiva, quer-se uma sociedade inclusiva. Quer-se que os princípios inclusivos que norteiam a educação não cessem quando o aluno conclui a escolaridade obrigatória. Quer-se que esses fundamentos extravasem os muros das escolas. A equidade e igualdade de oportunidades não pode mais ser uma utopia. Tem de ser, sim, um norteador das políticas e das práticas em que todos são chamados a contribuir, combatendo a exclusão e fomentando a participação ativa de todos os cidadãos.

Referências

- Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2011). A social constructionist approach to disability: Implications for special education. *Exceptional Children*, 77, 367-384.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Psicologia*, 10(3), 7-30.
- Barnes, C. (1991). *Disabled people in Britain and discrimination: A case for anti-discriminatory legislation*. London: Hurst & Co Ltd. in association with the British Council of Organisations of Disabled People.
- Barnes, C. (2012). The social model of disability: Valuable or irrelevant?. In N. Watson, A. Roulstone, & C. Thomas (Eds.), *Routledge handbook of disability studies* (pp. 12-29). London: Routledge.
- Brisenden, S. (1986). Independent living and the medical model of disability. *Disability, Handicap & Society*, 1, 173-178.
- Buntinx, W. H., & Schalock, R. L. (2010). Models of disability, quality of life, and individualized supports: Implications for professional practice in intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7, 283-294.
- Candeias, A. A., Rosário, A. C., & Saragoça, M. J. (2013). La mise en place de la CIF dans le système éducatif portugais: Sa pertinence selon le point de vue de professionnels de l'éducation. *Alter - European Journal of Disability Research/ Revue Européenne de Recherche sur le Handicap*, 7, 32-45.
- Centro de Reabilitação Profissional de Gaia [CRPG] & Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa [ISCTE]. (2007). *Mais qualidade de vida para as pessoas com deficiências e incapacidades – Uma estratégia para Portugal*. Vila Nova de Gaia: CRPG.
- Conselho Nacional de Educação [CNE]. (2014). Recomendação n.º 1 /2014, de 23 de junho. Políticas Públicas de Educação Especial. Diário da República, 2.ª série, N.º 118, 23 de junho de 2014.
- Cunha, P. M., Alves, A. P., Cruz, I., & Duarte, L. (2014). *Relatório do grupo de trabalho sobre educação especial*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social.
- Dewsbury, G., Clarke, K., Randall, D., Rouncefield, M., & Sommerville, I. (2004). The anti-social model of disability. *Disability & Society*, 19, 145-158.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC]. (2018). Necessidades Especiais de Educação. Em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/224/>
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*, 196, 129-136.
- Grosso, L. G. (2010). Centenário da República: O ensino e a 1ª República (conclusão). *Seara Nova*, 1714. Disponível em <http://www.searanova.publ.pt/pt/1714/dossier/147/>
- Howard, D., Nieuwenhuijsen, E. R., & Saleeby, P. (2008). Health promotion and education: Application of the ICF in the US and Canada using an ecological perspective. *Disability and Rehabilitation*, 30, 12-13, 942-954.
- Martins, G. O. (Coord.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Maxwell, G. (2012). *Bringing more to participation: Participation in school activities of persons with disability within the framework of the International Classification of Functioning, Disability and Health for*

- Children and Youth (ICF-CY)* (Doctoral dissertation, School of Education and Communication, Jönköping University, Sweden). Retrieved from <http://hj.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A527984&dswid=7979>
- Oliver, M. (1990, July). *The individual and social models of disability*. Paper presented at Joint Workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians, Leeds, England. Retrieved from <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-in-soc-dis.pdf>
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & Society*, 28, 1024-1026.
- Organização Mundial de Saúde [OMS]. (2004). *CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: Direcção Geral de Saúde.
- Organização das Nações Unidas [ONU]. (2016). Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Observações finais sobre o relatório inicial de Portugal. Em: <http://oddh.iscsp.utl.pt/index.php/en/2013-04-24-13-36-12/other-publications/item/279-concluding-observations-on-the-initial-report-of-portugal>
- Pereira, F. (Coord.). (2018). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., & Santos, M. A. (2012). A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: De uma perspetiva estática a uma perspetiva dinâmica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18, 553-568.
- Sanches-Ferreira, M., Simeonsson, R. J., Silveira-Maia, M., Alves, S., Tavares, A., & Pinheiro, S. (2013). Portugal's special education law: Implementing the International Classification of Functioning, Disability and Health in policy and practice. *Disability & Rehabilitation*, 35, 868-873.
- Schalock, R. L., Keith, K. D., Verdugo, M. Á., & Gómez, L. E. (2010). Quality of life model development and use in the field of intellectual disability. In R. Kober (Ed.), *Quality of life: Theory and implementation* (pp. 17-32). New York: Sage.
- Shakespeare, T., & Watson, N. (2002). The social model of disability: An outdated ideology?. In S. N. Barnartt, & B. M. Altman, *Research in Social Science and Disability - Vol. 2 - Exploring Theories and Expanding Methodologies: Where we are and where we need to go* (pp. 9-28). Amsterdam: JAI.
- Sylvester, C. (2011). Therapeutic recreation, the International Classification of Functioning, Disability, and Health, and the capability approach. *Therapeutic Recreation Journal*, 45, 85-104.
- Thomas, C. (2004). Developing the social relational in the social model of disability: A theoretical agenda. In C. Barnes, & G. Mercer (Eds.), *Implementing the social model of disability: Theory and research* (pp. 32-47). Leeds: The Disability Press.
- World Health Organization [WHO]. (2013). *How to use the ICF: A practical manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) - Exposure for comment*. Geneva: Author.

Legislação Consultada

- Decreto n.º 6:137, de 29 de setembro de 1919. *Diário do Governo n.º 198 – I Série*. Ministério da Instrução Pública, Direcção Geral do Ensino Primário e Normal. Lisboa.

Decreto n.º 9:223, de novembro de 1923. *Diário do Governo n.º 235 – I Série*. Secretaria Geral do Ministério da Instrução Pública. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República, 1.ª série. N.º 129*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República, 1.ª série. N.º 129*. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio. *Diário da República n.º 101 - I Série*. Ministério da Educação e Investigação Científica. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República n.º 4 - 1ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 38 968, de 27 de outubro de 1952. *Diário do Governo n.º 24 - I Série*. Suplemento. Ministério da Educação Nacional. Gabinete do Ministro. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro. *Diário da República n.º 300 - I Série*. Presidência do Conselho de Ministros e Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto. *Diário da República n.º 193 - I Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 7617/2016, de 8 de junho. *Diário da República n.º 110 - II Série*. Educação, Trabalho, Solidariedade e Segurança Social e Saúde. Lisboa

Despacho n.º 706-C/2014, de 15 de janeiro. *Diário da República n.º 10 - 2.ª Série*. Ministérios da Educação e Ciência e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. Lisboa

Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto. *Diário da República n.º 189 - 2ª Série*. Regulamento das Equipas de Educação Especial. Lisboa.

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho. *Diário da República n.º 149 - II Série*. Secretaria de Estado da Educação e Inovação e Secretaria de Estado da Administração Educativa. Lisboa.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República n.º 237 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 66/79, de 4 de outubro. *Diário da República n.º 230 - I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

14. ATIVIDADES INCLUSIVAS NO LABORATÓRIO HERCULES

Teresa Ferreira
Margarida Nunes

As diferenças são fáceis de encontrar. É a procura das semelhanças o que realmente exige um trabalho de escavação.

N. Bissoondath, 1993, *The innocence of Age*, 274
apud Calmers, 2003, 28.

1. Introdução

Chester Barnard (1886-1961), autor de *The functions of the executive*, um livro que se tornou um clássico da direção de empresas no século XX, mostrou que o desafio central de uma empresa reside no equilíbrio entre a dimensão tecnológica e a humana, num processo dinâmico que requer reflexão e ajuste constantes (Gabor & Mahoney, 2013). De facto, segundo Leonardo Polo (1991), quando um ser humano é considerado positivamente procurará estar à altura dessa valorização; pelo contrário, ante a avaliação mesquinha, pouco ou nada fará para superar-se.

O ser humano necessita viver em sociedade e isso leva-o a sentir-se solidário com o seu próximo que, num mundo globalizado pode, porém, encontrar-se nos antípodas. A solidariedade permite partilhar penas e alegrias, vitórias e derrotas, mas a caridade não é a única forma de a expressar. Trabalhar com os mais pobres, na base da pirâmide financeira criando, nomeadamente, oportunidade de negócios inclusivos*, permite que essas pessoas sejam consideradas com a dignidade que merecem e não se tornem vítimas de instrumentalização (Fontrodona, 2017).

* Negócios inclusivos são modelos de negócios que incorporam na cadeia de valor das empresas atividades com pessoas de baixo rendimento, situadas na base da pirâmide. Estas iniciativas pretendem não só reduzir a pobreza mas proporcionar oportunidades de acesso a melhores condições económicas e sociais das comunidades onde são levadas a cabo (Joan Fontrodona, 2017).

A sociedade atual, marcada por profundas transformações, tem de encontrar o seu lugar entre os novos valores e paradigmas de solidariedade, justiça e inclusão. Para Polo (1991), a alternativa permite ao homem seguir diferentes linhas de conduta. No entanto, como estamos frequentemente habituados ao que estabelecemos como seguro, a alternativa pode causar ansiedade quando é necessário eleger, sobretudo em assuntos importantes, como a diferença. A sociedade é, evidentemente, um sistema baseado na cooperação entre indivíduos pelo que a indiferença, o prescindir de alguém de forma absoluta, equivale a colocar essa pessoa fora do jogo; e não se pode admitir que a sociedade seja um jogo no qual não joguemos todos (Polo, 1991). Mais do que nunca, pede-se a cada homem que seja solidário e inclusivo com quem se cruza no seu caminho como contrarreação aos extremismos que pululam pelos mais diversos pontos do globo. Mais do que nunca, pede-se aos governos, às organizações não-governamentais e às universidades que granjeiem soluções para os diversos reptos que se colocam à sociedade contemporânea. A inclusão dos mais pobres, dos mais fracos, dos que têm deficiência ou dos que vivem segundo padrões distintos dos tidos por convencionais é uma exigência da sociedade atual mas um longo caminho falta ainda percorrer para que a diferença seja de facto acolhida.

2. Evolução terminológica e conceptual

Durante praticamente toda a história da humanidade até ao século XX, a pessoa com deficiência é tida como socialmente inútil, uma vez que foge aos padrões de *normalidade* pré-estabelecidos pela sociedade que, por isso, a exclui. Um pequeno passo foi dado quando as pessoas com deficiência passam a ser confinadas a espaços dedicados a cuidá-las e protegê-las, onde recebem os cuidados básicos. Nesta fase dá-se a transição da exclusão social para a segregação social: dentro das instituições as pessoas com deficiência recebem os serviços possíveis já que a sociedade não aceita acolher estas pessoas nos seus serviços. A partir dos anos 60 do século XX inicia-se a fase da integração social na qual a pessoa com deficiência é vista como alguém que precisa de ajuda para se tratar e reabilitar e poder ser assim incluída na sociedade. São desta época termos como *defeituoso* ou *deficiente*, focados na deficiência em si. Na década de 80, fruto da pressão de várias organizações internacionais, nomeadamente, da Organização das Nações Unidas, com a Declaração do Ano Internacional das Pessoas Deficientes

(1981), é atribuído o valor de *pessoa* aos que têm deficiência, passando a utilizar-se a expressão *personas deficientes*, o que permite igualar estas pessoas em direitos e dignidade à maioria dos membros de qualquer sociedade ou país. No final da década de 80 e até meados da década de 90, os países de língua portuguesa adotam a expressão *pessoa portadora de deficiência* ou *portador de deficiência* que clarifica que a pessoa pode não ser deficiente na sua totalidade. No entanto, esta nova expressão enfatiza a pessoa humana em paralelo com a deficiência que possui, seja visual, física, intelectual, ou outra, como se a deficiência fosse um objeto e houvesse a possibilidade de não a transportar. A transição terminológica para *pessoa com deficiência* vai ser definitivamente ratificada pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006. Esta expressão valoriza a pessoa humana sobre a sua deficiência, conferindo-lhe a dignidade a que tem direito (Bublitz, 2016; Sasaki, 2003).

O conceito associado a *Necessidades Educativas Especiais* (NEE) aparece pela primeira vez no Relatório Warnock (1978), que permitirá alterar a organização da Educação Especial, substituindo a ação educativa baseada exclusivamente em critérios médico-psicológicos por critérios pedagógicos (Sanches & Teodoro, 2006). A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) virá mais tarde a adotar esta designação e a defender o direito de todos os alunos a frequentar a escola regular. *Pessoa com necessidades especiais* foi inicialmente usado em substituição de *deficiência* (mental, auditiva, visual, física ou múltipla), por este último termo parecer desagradável ou pejorativo, mas *necessidades especiais* passou a ser um valor agregado tanto à pessoa com deficiência quanto a outras pessoas (Sanches & Teodoro, 2006, Sasaki (1997) *apud* de Jesus, 2005, pág. 2). A inclusão social é assim entendida como um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir nos seus sistemas sociais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se prepararam para assumir os seus papéis na sociedade (Sasaki (1997) *apud* Oliveira, Nogueira & Neves, 2004, pág. 3). Nesta mesma linha vão as recentes declarações de Luís Casado, responsável pela Fundación Ideas, e María Luz Sanz, presidente do Comité de Entidades Representantes de Personas con Discapacidad de Navarra (CERMIN), na sessão inaugural de *Capacitarse para entender la discapacidad* (Universidade de Navarra, 24 de janeiro de 2018). Casado recordou que a inclusão social das pessoas com deficiência não é uma questão de leis mas do dia-a-dia e que normalizar significa que todos somos iguais mas

alguns funcionamos de forma diferente. Sanz, por seu lado, referiu que a deficiência é o resultado da interação de uma pessoa com o meio e que depende de todos a criação de ambientes fáceis e acessíveis.

3. Da integração à inclusão escolar

A integração, como princípio, lançou as bases da Educação Especial: o aluno com necessidades especiais é integrado na escola que gera os meios para que este se adapte através do atendimento que lhe é oferecido; não é a escola que se adequa ao aluno mas o contrário (Bernardes, 2010). Segundo Glat e colaboradores (2007), o paradigma da integração pretendia criar um ambiente escolar o menos restritivo possível para os alunos com deficiência. Consistia em preparar alunos de turmas e escolas especiais para serem integrados em aulas regulares recebendo, de acordo com as suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas. Sanches & Teodoro (2006) acrescentam ainda que a integração escolar ao colocar as crianças e os jovens em situação de deficiência na escola regular abriu-lhes novos espaços e parceiros de socialização e de aprendizagem. Paralelamente, as práticas pedagógicas, transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular, tornaram-se mais educativas ao estarem configuradas num programa individual, adaptado às características do aluno. Porém, caberia à escola ensinar apenas os alunos que tivessem condições para acompanhar as aulas regulares. Ou seja, a especificidade do aluno não era tida em conta em nenhuma fase do processo e à escola não era imputada responsabilidade por encontrar novas soluções, ficando o problema totalmente do lado do aluno (Glat e colaboradores, 2007).

Paulatinamente, o modelo integrador da Educação Especial vai sendo criticado e novas alternativas pedagógicas, menos segregadoras, são evidentemente necessárias. Segundo Parrilla (2001), a inclusão tem o seu ponto de arranque no processo de integração escolar, através de uma evolução que procurou ir encontrando respostas para as críticas tecidas. No quadro 1, encontram-se enumeradas as diferenças entre integração e inclusão resumidas por Parrilla (2001) no seu texto *O longo caminho cara á inclusión*.

Tabela 1. Resumo das diferenças entre Integração e Inclusão compiladas por Parrilla (2001).

Integração	Inclusão
baseia-se na normalização	é um direito humano
dirige-se a alunos com NEE	dirige-se a todos os alunos e pessoas
modelos ecossistêmicos de interpretação de NEE	modelos sociológicos de interpretação da deficiência
propõe um contínuo de integração	pretende a inclusão total
a integração como mudança ou inovação	a inclusão como reforma educativa
centra-se no aluno	centra-se na comunidade (modelos sociocomunitários)
continuidade curricular/diferenciação	um currículo comum para todos
centrada em apoios e recursos	centrada numa organização inclusiva
a importância dos profissionais de apoio	a importância do desenvolvimento profissional
uma Educação Especial Integradora	uma Educação Especial Inclusiva

O relatório da UNESCO, *Orientações para a inclusão|Garantindo o acesso à educação para todos*, datado de 2005, onde se pretende sistematizar a forma de planificar a educação para as crianças excluídas, indica quatro documentos que contêm os princípios fundamentais da educação inclusiva e que estão no seu cerne:

. a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, produzida em Jomtien (1990) na conferência com o mesmo nome, e que constituiu o ponto de rutura com a Educação Especial. No seu artigo 1º refere que *cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem;*

. a Declaração de Salamanca (1994), resultante da conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, onde se estabeleceu um enquadramento que permitiu pensar a forma de desenvolver a política e a prática da escola e da educação inclusivas, e que no seu artigo 2º afirma que *as escolas regulares com orientação inclusiva são o meio mais eficaz para combater a discriminação, criar comunidades receptivas, construir uma sociedade inclusiva e conseguir uma educação para todos.*

. a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que sustenta o direito humano à educação, base da educação inclusiva, plasmado de modo particular nos seus artigos 1º e 26º, respetivamente: *todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos (art.1º) e toda a pessoa tem direito à educação... A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações (art.26º).*

. a Convenção sobre os Direitos da Criança (UN, 1989), com disposições sobre o direito das crianças à não discriminação e que determina no artigo 23º que as crianças com deficiência devem ter *acesso efetivo aos serviços de educação, treino, cuidados de saúde e reabilitação, preparação para o emprego e oportunidades de lazer de forma o mais possível conducente à integração social e ao desenvolvimento individual, incluindo o seu próprio desenvolvimento cultural e espiritual (art. 23º) e, portanto, a criança deficiente tem direito a cuidados especiais, educação e formação adequados que lhe permitam ter uma vida plena e decente, em condições de dignidade, e atingir o maior grau de autonomia e integração social possível (resumo do artigo 23º).*

Segundo Freire (2008), a inclusão é um movimento educacional, mas também social e político, que defende o direito de todos os indivíduos a participarem, de forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros. De facto, para Parrilla (2001), o tema da inclusão não se limita ao âmbito da educação. Trata-se de uma questão transversal a todas as áreas da vida humana, nomeadamente, laboral, social e familiar, sendo que a inclusão constitui um novo modo de entender a sociedade. Portanto, como refere Pedro Mesquita (2003), a escola inclusiva é a base de construção de uma sociedade orientada para as pessoas, respeitando as diferenças e a dignidade de todos os seres humanos.

A inclusão, no contexto educacional, defende também o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as potencialidades e competências que lhes permitem exercer o seu direito de cidadania. Emygdio da Silva (2013) acrescenta ainda que a inclusão é também uma questão de atitude, que implica obrigatoriamente mudanças na organização da escola e na prática pedagógica dos diferentes atores que intervêm no processo educativo. Mas inclusão escolar não é apenas para os jovens em situação de

deficiência; de facto, deve contemplar todas as crianças e jovens com necessidades educativas (Sanchez & Teodoro, 2006). Segundo Pedro Mesquita (2003), tendo por base a Declaração de Salamanca (1994), todas as crianças, independentemente da sua condição física, mental, sensorial, social, linguística, emocional, ou outra, devem ser recebidas na escola regular. Estão assim incluídas crianças com deficiência, sobredotados, crianças de muito baixo rendimento ou rendimento nulo, que vivam na rua, vítimas de trabalho infantil ou de maus tratos; crianças de populações remotas ou nómadas, de minorias linguísticas, étnicas, religiosas ou culturais, e ainda de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados. De facto, a Declaração de Salamanca (pág. 11) refere que *o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.*

Ángeles Parrilla (2001) compilou alguns princípios que estão no cerne da inclusão educativa, anteriormente referidos: forma parte de um processo de inclusão social mais amplo; supõe a aceitação de todos os alunos valorizando as suas diferenças; solicita da escola novos valores; incrementa a participação ativa (social e académica) dos alunos e diminui processos de exclusão; permite criar um contexto de aprendizagem desenvolvido a partir de um currículo comum; pressupõe a reestruturação escolar através de uma abordagem institucional; é um processo dinâmico, inacabado. Também para Glat e colaboradores (2007), a educação inclusiva significa pensar uma escola onde é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras à aprendizagem. A educação inclusiva é, portanto mais do que uma nova proposta educacional; é uma nova cultura escolar, uma conceção de escola que se preocupa por responder às necessidades do conjunto dos alunos e por cada um individualmente, assumindo o compromisso com o processo ensino/aprendizagem de todos (Glat e colaboradores, 2007). Mais, educação inclusiva não significa para Sanchez

& Teodoro (2006) educação com baixas expectativas. Trata-se, na realidade, de compreender o papel importante das situações estimulantes que se tornam autênticos desafios à criatividade e à rutura com as ideias feitas. Inclusão e qualidade são considerados atualmente, na discussão pública nacional e internacional, conceitos associados. De facto, a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2009) considera que a inclusão e a qualidade são recíprocas; o acesso e a qualidade estão ligados e reforçam-se mutuamente; e que a qualidade e a equidade são essenciais para se garantir uma educação inclusiva (IGEC, 2016).

Uma *pessoa com necessidades educativas especiais* é alguém que apresenta algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla e que necessita, por isso, de recursos especializados para desenvolver plenamente as suas capacidades e/ou superar ou minimizar as suas dificuldades (Sanchez & Teodoro, 2006; Jesus, 2005). O currículo para alunos com *necessidades educativas especiais*, segundo Leite (2011), deve ser considerado nos níveis académico-funcional e contextual. As aprendizagens no primeiro nível fazem parte do currículo comum e possibilitam que o aluno progrida na escolaridade com razoável sucesso, enquanto as no segundo nível estabelecem a relação e a manutenção do contacto destes alunos com aspetos naturais, sociais, emocionais e artísticos do seu ambiente, que permitem o estabelecimento de comportamentos adequados e a construção de tabelas de valores morais para auto e heteroavaliação.

4. O papel da Universidade

A Universidade, por natureza, é o local onde se fazem as perguntas e se buscam as soluções. De facto, as universidades desempenham um papel crucial no desenvolvimento de uma região porque são geradoras de ideias e de modos de as concretizar. O espírito inquisitivo do ambiente universitário e a diversidade de pessoas e circunstâncias opõem-se ao *status quo* e geram inovação e criatividade (Rodriguez-Falcon e colaboradores, 2010). O papel da universidade é plural e diverso ao ser conformado por diferentes grupos sociais e, por isso, a sua principal atribuição é provavelmente pensar-se a si mesma, isto é, refletir sobre a sua própria função social (Campos, 2012). De acordo com Glat & Pletsch (2010), no seu papel primordial de ensino, as universidades devem ter a preocupação de formar indivíduos que não sejam apenas transmissores de conhecimento mas que encerrem em si novas atitudes e práticas de valorização da diversidade

humana. Esta postura, particularmente importante para os alunos das ciências da educação, deve estar presente em áreas como a medicina, a psicologia, a fisioterapia, a arquitetura, entre muitas outras, com o objetivo de melhor capacitar os alunos para responder às necessidades de uma sociedade inclusiva. Mas, para além do ensino e da investigação, as universidades apresentam atualmente uma terceira vertente, a chamada *extensão*, estreitamente unida às vertentes anteriores mas voltada para a sociedade. A extensão projeta-se como um processo de inserção social consciente da universidade, no qual a produção de conhecimento é disseminada e concretizada em práticas sociais (Glat & Pletsch, 2010). De facto, à universidade cabe-lhe um papel divulgador dos resultados que ali se alcançam e integrador da sociedade que a rodeia e a que serve. Neste contexto, a universidade pode também desempenhar uma ação profundamente eficaz junto dos que são objeto de algum tipo de exclusão social. À educação cabe-lhe um papel determinante na saúde mental e espiritual da criança de acordo com Petruta-Maria (2015), sendo o ambiente onde decorrem as práticas educativas também particularmente importante para o seu desenvolvimento. No entanto, este ambiente deve ser calibrado pela capacidade de expressão e de assimilação de conhecimento, idade, *background*, índice de escolaridade e desenvolvimento interior do sujeito que aprende. Além disso, o processo de diversificação da experiência educacional é sempre essencial mas é-o ainda mais em pessoas com NEE (Petruta-Maria, 2015).

A universidade pode, sem dúvida, dar um importante contributo para a inclusão, quer por moldar o seu ensino no campo artístico ou científico aos seus alunos que apresentem necessidades educativas especiais, quer por abrir as suas portas e utilizar parte do seu capital humano e técnico em benefício de pessoas com essas mesmas necessidades.

5. O contributo da Arte

Para Calmers (2003), na cultura ocidental, o termo arte apresenta muitos significados e pode referir-se seletivamente a obras particulares, como uma pintura, uma sinfonia, uma escultura, entre outras, ou descrever um processo. A arte é um meio através do qual estabelecemos pontes com os outros em busca da solidariedade; é um meio de comunhão e ao mesmo tempo de comunicação. Este é provavelmente o propósito atemporal de toda a arte: intensificar a nossa sensação de existir, não só aqui e agora, mas também como parte de um contínuo de tempo e tradições (Calmers, 2003). Na

verdade, através da arte cria-se um caminho para a autoexpressão e a criatividade que rompe com a rotina e sintoniza quem o percorre com outros indivíduos e com os desafios da humanidade. Ora, neste contexto, segundo Emygdio da Silva (2013), é inquestionável que as atividades artísticas são fundamentais para todos os alunos e particularmente importantes para aqueles que têm NEE. Atividades como a pintura, o recorte com colagem e a modelagem, desenvolvem a motricidade, a coordenação motora, a percepção visual, e favorecem a concentração e a atenção. O reconhecimento destes alunos pelos seus pares faz-se através da interação que a escola for capaz de implementar e as artes têm evidentemente um lugar privilegiado. Mendonça (2014) acrescenta ainda que a arte é uma forma de expressão humana, pautada por uma linguagem de sentimentos e emoções que permite caminhos benéficos, inovadores e terapêuticos para o ser humano, mais especificamente para os alunos com NEE.

Nas palavras de Eco (1986), *“formar por formar” não significa formar o nada: conteúdo de qualquer formação específica enquanto tal é a pessoa do artista (...) a obra conta-nos, expressa-nos a personalidade do seu criador na própria rede da sua existência, o artista vive na sua obra com um traçado concreto e muito pessoal de ação. Da obra de arte transpiram completamente a personalidade e a espiritualidade originais do artista, que, antes de se manifestarem no assunto e no tema, se manifestaram no irrepetível e pessoalíssimo modo de formá-las.*

Calmers (2003), referindo-se à sociedade multicultural diz que, por vezes, vemo-nos obrigados a escavar para procurar semelhanças. Ao respeitar as nossas diferenças e celebrar o que temos em comum, os que formamos parte desta sociedade culturalmente diversa podemos contribuir para mantê-la unida. E a arte é, sem dúvida, um importante fator de união. Mais ainda pode ser dito quando, nesta sociedade multicultural, se celebra a diferença dos que têm necessidades educativas especiais e usam como forma de expressar-se uma construção artística. Neste contexto, a arte pode ser um importante instrumento de inclusão social, complementando as diversas formas de desenvolver aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento (Melo & Oliveira, 2010).

6. O Laboratório HERCULES da Universidade de Évora

O Laboratório HERCULES é uma infraestrutura científica e técnica criada em 2009 na Universidade de Évora (UÉ) que se dedica ao estudo, valorização e divulgação do

Património Cultural, segundo uma perspetiva marcadamente multidisciplinar. As áreas do conhecimento em estudo incluem a química, a bioquímica, a geologia, a conservação e restauro, a arqueologia, a história e a história da arte. Esta diversidade permite ao Laboratório HERCULES focar-se no estudo arqueométrico de materiais orgânicos e inorgânicos com interesse histórico, artístico e arqueológico.

Cabe realçar que a missão do Laboratório HERCULES assenta não somente na investigação e na produção científica como também na transferência de conhecimento, formação avançada e desenvolvimento de atividades de divulgação e sensibilização dirigidas a um público-alvo mais abrangente. Efetivamente, desde a sua criação, o Laboratório HERCULES tem-se dedicado a atividades de divulgação, nomeadamente, *workshops*, palestras e ações variadas para públicos que vão desde crianças em idade pré-escolar a seniores das povoações vizinhas à cidade de Évora. De facto, no HERCULES procura-se dar corpo a um conjunto de práticas sociais inclusivas, nomeadamente, a realização de atividades que integram a expressão artística e a ciência, e que permitem levar o saber produzido no Laboratório aos diferentes grupos da sociedade através de metodologias adequadas a cada grupo. Esta postura de abertura à sociedade civil resulta da forte convicção da equipa do HERCULES de que a cultura, a educação e a investigação devem ser partilhadas e acessíveis a todos e, simultaneamente, a interação que se estabelece entre os membros da equipa, particularmente, os mais novos, e as diferentes camadas da população é altamente enriquecedora e formativa, completando a formação científica adquirida na Universidade.

It is not our differences that divide us. It is our inability to recognize, accept, and celebrate those differences.

Audre Lorde, Our dead behind us: Poems

7. Metodologia seguida na atividade desenvolvida

Em maio de 2014 o Laboratório HERCULES numa organização coordenada com a ASCTE – Associação Sócio-Cultural Terapêutica de Évora realizou um *workshop* sobre pigmentos naturais e artificiais, ministrado por alunos de primeiro e segundo ciclo da UÉ a alunos desta associação. O objetivo foi promover uma prática pedagógica que visava a inclusão social através do desenvolvimento de atividades de cariz artístico e científico, num ambiente lúdico, fomentando a troca de ideias e práticas entre pessoas com necessidades educativas especiais e alunos em diferentes ciclos de estudos da UÉ.

Pretendeu-se ainda que esta atividade contribuísse para a sua inclusão deste grupo no espaço universitário e lhes proporcionasse igualdade de oportunidades educativas e sociais.

A sessão foi dividida em três fases, constituídas por observação dos materiais a utilizar, preparação de tintas e execução dos trabalhos.

Os alunos foram introduzidos em conceitos simples sobre pigmentos naturais e sintéticos e preparação de tintas. Foram-lhes também apresentados os materiais a utilizar (Fig. 1 e Fig.2), como pincéis de diferentes tipologias: redondos que retêm mais tinta e chatos que a espalham melhor, espátulas usadas para aplicação de tintas mais espessas, almofarizes de porcelana para moagem de pigmentos, pratos de plástico que funcionam como paletas para a preparação das tintas e os suportes usados na pintura, que neste caso seriam constituídos por folhas de papel branco. Os pigmentos utilizados são de cores e tipologias variadas, correspondendo a diferentes minerais, se obtidos diretamente da natureza, ou compostos químicos sintéticos, se produzidos em fábrica.



Figura 1. Observação dos materiais a usar



Figura 2. Disposição habitual dos materiais nas mesas de trabalho

Seguiu-se a preparação de tintas a têmpera e a óleo (Fig. 3). Para tal, a cada prato de plástico foram adicionadas pequenas quantidades de pigmentos, em cantos opostos, não se misturando. No caso da têmpera, o ovo, cuja função é a de ligante, foi partido à parte para um copo de plástico e separada a gema da clara. A gema foi mantida na casca de ovo e colocada no meio do prato, no espaço livre, e a calaza foi removida com um estilete de madeira. Uma parte da gema foi puxada para cada pigmento, tendo sido bem misturada e homogeneizada, produzindo tintas a têmpera de diferentes colorações.



Figura 3. Preparação de tintas

A preparação das tintas a óleo fez-se seguindo o mesmo procedimento, mas utilizando o óleo de linhaça como ligante. As tintas preparadas foram depois usadas na elaboração dos trabalhos, utilizando os diferentes pincéis e algumas espátulas (Fig. 4, pág. seguinte).

Education is the most powerful weapon which you can use to change the world

Nelson Mandela

8. Conclusões

Do ponto de vista formal, a atividade pretendeu possibilitar aos alunos um espaço de plena liberdade criativa e representação de formas e conceitos interiorizados. Do ponto de vista material, foi possível treinar a destreza manual na utilização de espaços confinados (os pratos com os vários pigmentos não misturados), pincéis de diferentes dimensões e formas e espátulas.

A atividade pretendeu ainda o estabelecimento de relações entre dois grupos de idades próximas: os alunos da ASCTE e os alunos da Universidade de Évora a frequentar diferentes ciclos de ensino, com o objetivo de que as pontes que se puderam estabelecer pela proximidade etária fossem veículo de aprendizagem e de inclusão para o primeiro grupo e o despertar/fomentar da necessidade de uma consciência inclusiva para o segundo.



Figura 4. Imagens das várias fases do processo criativo

Referências

- Bublitz, M. B. (2016). Pessoas com deficiência e teletrabalho: um olhar sob o viés da inclusão. In A. P. Barbosa-Fohrmann & G. A. Ferreira Barreto (Eds.), *A vida dos Direitos Humanos: Reflexões sobre Questões Atuais*. Rio de Janeiro: Gramma Livraria e Editora.
- Calmers, F.G. (2003). Arte, educación y diversidad cultural [Celebrating pluralismo. Art, education, and cultural diversity]. Barcelona, España: Ed. Paidós Ibérica, S.A.
- Campos, N. (2012). Qual o papel social da universidade no século 21? *Gazeta do Povo*. Consultado em <http://www.gazetadopovo.com.br>.
- Convenção sobre os Direitos da Criança. (1989). Consultado a 11 de Fevereiro de 2018, <https://www.unicef.pt/>
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. (1994). Salamanca, Espanha. Editada pela UNESCO 1994. ED-94/WS/18.
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. (1990). Jomtien. UNESCO, 1998. Consultado a 11 de Fevereiro de 2018, <http://unesdoc.unesco.org>.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. (2018). Consultado a 11 de Fevereiro, www.ohchr.org.
- Eco, U. (1986). A definição de arte [La definizione dell'arte]. Viseu, Portugal: Edições 70.
- Emygdio da Silva, M. O. (2013). Artes Visuais: testemunho para a construção da Escola Inclusiva, *Revista Lusófona de Educação*, 25,177.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI(1), 5-20.
- Gabor, A. & Mahoney, J. T. (2013). Chester Barnard and the Systems Approach to Nurturing Organizations. In M. Witzel & M. Warner (Eds.), *The Oxford Handbook of Management Theorists*. Oxford: OUP. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199585762.013.0008
- Glat, R. & Pletsch, M. D. (2010). O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, 23(38), 345-356, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil.
- Glat, R., Pletsch, M. D., Fontes, R. (2007). Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade, *Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria*, 32(2), 343-356. DOI: 10.5902/19846444
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC). (2016). A Escola Inclusiva: Desafios, coord. A.P. Lima Rocha & M.J. Meira da Cruz. ISBN: 978-972-8429-95-9 (PDF), Depósito legal: 419 896/16
- Jesus, S.C. (2005). Inclusão Escolar e a Educação Especial, Consultado a 11 de Fevereiro de 2018, www.ufjf.br.
- La ética de los negocios inclusivos. Empresa y Sociedad, Joan Fontrodona, IESE Business School - University of Navarra. (2017). Consultado a 11 de Fevereiro de 2018, <http://blog.iese.edu/empresaysociedad>.
- Leite, T. (2011). Currículo e Necessidades Educativas Especiais In *Indução e Desenvolvimento Profissional Docente*, ed. Universidade de Aveiro, ISBN: 978-972-789-335-5.

- Melo, M.F. & Oliveira, S.F. (2010). A Arte como instrumento da inclusão social. *Pedagogia em ação*, 2(2), 113-114.
- Mendonça, S. (2014), O Papel das Artes Visuais no Processo de Inclusão de Alunos com NEE, (Dissertação de Mestrado não editada). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Oliveira Bernardes, A. (2010). Da integração à inclusão, novo paradigma, Educação Pública. Consultado a 14 de Fevereiro de 2018, <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0252.html>.
- Oliveira, L. S., Nogueira, C. L., Neves, M. E. R. (2004). Assistência e inclusão social das pessoas portadoras de deficiência: a complexidade da questão, Atas do *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais - A Questão Social no Novo Milénio*, Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Parrilla, A. (2001). O longo camiño cara á inclusión. *Revista Galega do Ensino*, 32, 35-54.
- Pedro Mesquita, M. H. F. (2003). Escola para todos - o percurso necessário – mito ou realidade? Covilhã: Universidade da Beira Interior. Consultado a 11 de Fevereiro de 2018, <http://www.ensino.eu/publicacoes-e-artigos>.
- Petruta-Maria, C. (2015). The Role of Art and Music Therapy Techniques in the Educational System of Children with Special Problems, *Procedia. Social. Behavioral Sciences*, 187, 277–282. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.03.052,
- Polo, L. (1991). *Quién es el hombre* (6th ed.). Rialp.
- Rodriguez-Falcon, E., Evans, M., Allam, C., Barrett, J., Forrest, D. (2010). *The inclusive learning and teaching handbook*. University of Sheffield, U.K.: The Inclusive Learning and Teaching Project.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos, *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Sassaki, R. K. (2003). *Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR.
- UNESCO. (2005). *Orientações para a Inclusão: Assegurar o Acesso à Educação para Todos*, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

Agradecimentos

As autoras agradecem a C. Relvas, J. Costa e C. Coelho pela colaboração na organização e participação no *workshop Pinceladas Divertidas*, Laboratório HERCULES, Universidade de Évora.

15. FORMAR PARA INCLUIR – REFERENCIAL DE REABILITAÇÃO PROFISSIONAL APPACDM – ÉVORA¹

Ana Sofia Guerra

Nuno Costa

Adelinda Araújo Candeias

1. Introdução

O programa Referencial de Reabilitação Profissional (RRP-APPACDM) tem as suas raízes no Programa Holístico de Reabilitação Neuropsicológica, que teve início no Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (CRPG) (Guerreiro, Almeida, Fabela, Dores, & Castro-Caldas, 2009; Almeida et al., 2015). O modelo de Ben Yashai (Ben Yashai & Daniels-Zide, 2000) é o referencial seguido pelo RRP-APPACDM e CRPG, tendo estabelecido como principais objetivos: a) a promoção do funcionamento físico e psicológico empoderando a autonomia; b) melhorar o ajustamento psicossocial, através do desenvolvimento de competências interpessoais e aceitação da nova condição; e c) apoiar a criação de projetos de integração práticos.

Especialmente, no que diz respeito ao RRP-APPACDM, os objetivos são: 1) Readaptação pessoal e social através da recuperação, atualização e otimização de competências pessoais; 2) desenvolvimento de autoconsciência, de potencial e áreas de crescimento, aceitando simultaneamente as limitações; 3) promoção de aceitação de objetivos realistas e exequíveis; 4) empoderar o desenvolvimento de estratégias de coping, resolução de problemas e flexibilização cognitivo-comportamental; 5) apoiar o desenvolvimento e melhoria nas relações interpessoais e fortalecimento de redes de suporte social; 6) encorajar as experiências vocacionais que facilitem a reorganização dos valores vocacionais enquanto (re)constroem perceções ajustadas sobre a formação vocacional e mercado de trabalho; 7) requalificação e/ou reabilitação vocacional procurando uma formação vocacional ajustada; 8) requalificação e/ou reabilitação vocacional com o objetivo de promover medidas de apoio à integração profissional recorrendo às competências e conhecimentos adquiridas antes da lesão, beneficiando de

¹ Work co-funded by ERASMUS+ Programme of the European Union - Project Cognition and Inclusion: C&I-2017-1-BE02-KA202-034722.

apoio técnico especializado para integração socio-vocacional, apoio para tarefas e papéis necessários para um cargo laboral e mediação de comportamentos pessoais e sociais adequados ao estatuto laboral. A nível de competências transversais abordadas, o programa da APPACDM trabalha competências tais como: flexibilidade, resolução de problemas, autodiretividade, autorregulação e criatividade. Estes *transversal skills* são trabalhados nos módulos: Comunicação e Relacionamentos Interpessoais; Atividades de Vida Diária; nas Terapias individuais (e.g., Psicologia, Fisioterapia, Terapia ocupacional, terapia da fala, reabilitação funcional em grupo, treino cognitivo).

2. Público-alvo

Este programa pretende incluir pessoas de idade igual ou superior aos 18 anos que sofreram LCA, AVC, tumor cerebral e outras lesões cerebrais adquiridas, que preencham as condições necessárias para trabalhar e que necessitem de apoio técnico especializado para aceder à formação vocacional/mercado de trabalho ou para conceber um plano de reabilitação vocacional. São prioritárias pessoas que: necessitem de uma requalificação profissional uma vez que tanto as competências profissionais como o nível de qualificação anterior à lesão não permitem a retoma da situação laboral anterior; manifestem alterações nas funções cognitivas e/ou psicomotoras e /ou sensoriais e necessitem de articular a sua vida profissional com outros apoios como tratamentos/terapias; apresentem instabilidade emocional e/ou comportamentos pautados pela impulsividade e agressividade e /ou dificuldades significativas ao nível das relações interpessoais; e apresentem um desajustamento entre as competências reais atuais, as expectativas e a autoimagem que são, ainda, anteriores à lesão.

Depois da lesão cerebral adquirida (LCA) a reabilitação serve para melhorar a funcionalidade dos indivíduos promovendo a Qualidade de Vida (QdV) (Almeida et al., 2015). O conceito de QdV tem despertado um crescente interesse em Portugal, como é visível nas investigações que procuram estudar instrumentos que a avaliem (e.g., Carapeto et al., 2017; Gaspar, Matos, Ribeiro, Leal, Erhart, & Ravens-Sieberer, 2010; Vaz Serra et al., 2006). Tem-se tornado um importante tópico para as instituições intervenientes no nível psicossocial. Este é o caso, por exemplo, de legislação portuguesa recente sobre o currículo individual específico dos estudantes com necessidades especiais nas escolas secundárias (Ministério da Educação e Ciência,

2015) ou sobre estruturas residenciais para pessoas com deficiências (Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, 2015).

A necessidade de conceptualização da QdV emergiu da Organização Mundial de Saúde (OMS) e da definição de saúde “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, não somente a ausência de doença ...” (1948, p. 100). Neste contexto, a OMS definiu QdV como “a percepção que os indivíduos têm da sua posição na vida em relação com os seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (OMS, 1997, p.1). Além disso, investigações recentes propõe uma conceptualização mais abrangente, indo além da abordagem da saúde, especialmente comprometido com a Declaração dos Direitos Humanos das Nações Unidas (Nações Unidas, 1948) e, em particular, com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (Nações Unidas, 2006). Por exemplo, Schalock e Verdugo (2003), definem QdV como “um estado desejado de bem-estar pessoal que: a) é multidimensional; b) tem propriedades universais (etic) e culturais (emic); c) tem componentes objetivos e subjetivos; e d) é influenciado por características pessoais e fatores ambientais” (Gómez, Verdugo & Areas, 2010, p. 459). Este modelo é baseado no consenso internacional sobre os principais aspetos da conceptualização de qualidade de vida, assim como, sobre a sua mensuração e aplicabilidade, especialmente, para a área da deficiência intelectual (Schalock et al., 2002). Neste modelo, a QdV é operacionalizada a três níveis diferentes (e.g., Gómez et al., 2010): dimensões, indicadores e resultados pessoais (Figura 1). Foram propostas oito dimensões fundamentais: desenvolvimento pessoal (DP), autodeterminação (AD), relações interpessoais (RI), participação e inclusão social (P), direitos (D), Bem-estar Emocional (BE). Cada dimensão é operacionalizada nos seus principais indicadores, que são as suas percepções, comportamentos e condições específicas que reflitam o bem-estar de uma pessoa. No fundo, o modelo coloca os resultados pessoais, que são as aspirações e os resultados valorizados pela pessoa em concreto. Neste modelo, a importância das dimensões é variável de pessoa para pessoa, assim como ao longo do seu ciclo de vida (e.g., Gómez et al., 2010). A avaliação da QdV integra uma análise de respostas que os indivíduos dão relativamente às suas necessidades, tais como a satisfação com diversas dimensões do dia-a-dia (Costanza et al., 2007). Na área da reabilitação, a QdV tem, recentemente, ganho maior proeminência enquanto marcador na análise dos resultados de uma intervenção (Fabian, 1991), dado que reflete a percepção subjetiva dos pacientes relativamente a experiências pessoais no que diz respeito às suas condições e serviços

de intervenção (Bullinger et al., 2002). A avaliação dos programas de intervenção tem impacto nos contextos de reabilitação e saúde, hoje em dia, integra, além dos marcadores biomédicos, a perspetiva do paciente relativamente à influência que a sua condição tem na sua saúde e nos seus tratamentos físicos, psicológicos e sociais (Bullinger et al., 2002). QdV é um marcador dos efeitos das doenças, do percurso do tratamento, e do nível de reabilitação na vida da pessoa (DePalma, 2001).

A diversidade de comprometimentos que podem surgir relacionados com lesão cerebral, juntamente com os efeitos na funcionalidade e integração social e profissional, marca a necessidade de programas de intervenção que vão ao encontro, de uma forma integral e abrangente, das necessidades das pessoas (Guerreiro et al., 2009; Almeida et al., 2015). A reabilitação, pós-LCA, tem como principal objetivo apoiar as pessoas a alcançarem o seu nível ótimo de bem-estar, reduzindo o impacto dos défices na vida diária e potenciar a recuperação em diferentes contextos das suas vidas (Wilson & Gracey, 2009; Almeida et al., 2015). Os programas baseados no modelo de Reabilitação Holístico/Abrangente pós-LCA tem sido recomendado como uma boa prática a nível da intervenção, em fases pós-agudas, pretendendo reduzir as limitações cognitivas e funcionais nas pessoas com LCA moderada ou profunda (Ben Yishay & Daniels-Zide, 2000; Cicerone et al., 2011). Esta abordagem propõe que as diferentes intervenções, individuais ou em grupo, devem ser integradas de forma coerente, e têm que incluir reabilitação cognitiva, psicoterapia, intervenções psicossociais e serviços de re(orientação) vocacional.

Os principais constructos deste programa são:

a) Lesão Cerebral Adquirida

Uma lesão cerebral adquirida (AVC, TCE, tumor cerebral) produz alterações significativas no funcionamento cognitivo, emocional, físico, social, profissional e familiar. Os défices adquiridos podem ser os mais variados, sendo muito frequente existirem dificuldades no ajustamento pessoal e social por causa de fatores emocionais, comportamentais e cognitivos. Estes défices são preditores da incapacidade a longo prazo, podendo, como consequência, dificultar o desempenho de papéis sociais e vocacionais.

b) Participação na comunidade:

A maioria dos adultos com lesão cerebral adquirida não retomam as suas atividades profissionais ou não são reintegrados no mercado de trabalho. A ausência de atividade profissional tem impacto nas dimensões sociais, QDV e bem-estar dos adultos.

c) Método de reabilitação

Este modelo de intervenção procura ser facilitador do período de transição entre a reabilitação Hospitalar e o acesso ao mercado de trabalho/formação profissional.

Esta fase de reabilitação encontra-se direcionada para a otimização de competências pessoais e sociais transversais, bem como para o apoio na reconversão/formação profissional, almejando reduzir o impacto dos défices causados pela lesão e melhorar o nível de bem-estar.

3. Descrição do programa

Há diversos tipos de materiais usados ao longo de todo o programa, tais como: jogos terapêuticos, material desportivo, computadores, folhas de treino cognitivo, quadro. Outros materiais são: a sala de Snoezelan (útil para inúmeras intervenções terapêuticas); a equipa multidisciplinar composta por um psicólogo, um terapeuta da fala, um fisioterapeuta, um terapeuta ocupacional, um professor de artes, um professor de tecnologias de informação (esta equipa é um dos pontos essenciais para a promoção de competências transversais); uma piscina interior; um apartamento (útil para o treino de tarefas e competências de vida diária) e um ginásio (útil para a fisioterapia).

Sobre a metodologia, é importante salientar que este modelo de intervenção é multidimensional e holístico, sequencial e uma estrutura cronológica, e considera os interesses, necessidades e expectativas individuais. Há três fases de intervenção: i) primeiro, há a avaliação multidisciplinar inicial (entrevistas, instrumentos standardizados, definição do Plano de Desenvolvimento Individual); ii) segundo, as revisões bimensais da intervenção com o formando e a sua família/pessoa de referência, junto da equipa técnica (monitorização de objetivos, discussão sobre ajustes). Durante ambas as fases, a abordagem grupal é utilizada para facilitar o desenvolvimento da autonomia, atitudes profissionais, comunicação, melhorias na autoimagem e autoestima, e

aprender/reaprender as condições necessárias para participar na vida laboral e vocacional. Simultaneamente, as terapias individuais ocorrem ajustadas com as necessidades individuais. iii) por fim, a avaliação global ocorre com o objetivo de avaliar os ganhos positivos com base no Plano de Desenvolvimento Individual, e análise das terapias em grupo, recolha de informação sobre a aquisição/desenvolvimento de competências transversais; delinear um projeto para o futuro assegurando a transição para a formação vocacional ou integração no mercado de trabalho.

A APPACDM estabelece como condições ideais de intervenção: 1) um grupo máximo de 8 pessoas; 2) uma carga de trabalho de 6 horas, de Segunda a Sexta, com base numa agenda fixa e estruturada; 3) transição imediata para a atualização e reabilitação das competências para o percurso da formação vocacional ou para encontrar um trabalho; e 4) Monitorização por uma equipa multidisciplinar.

O RRP define-se em 6 áreas fundamentais nas quais é importante atualizar e recuperar competências:

Tabela 1 – Competências essenciais e carga horária

Competências essenciais	Carga Horária (em horas)
Orientação para o Desempenho	25
Comunicação e Relacionamentos Interpessoais	100
Autonomia na Vida Diária	200
Competências de Vida Diária	100
Reabilitação Física, Cognitiva, Psicomotora e Funcional	200
Experiência de Trabalho	175
Total:	800

Seguindo a lógica do enquadramento do programa foram desenvolvidos diversos módulos dentro de cada uma das áreas com competências essenciais.

Tabela 2 – Competências essenciais e Módulos

Competências essenciais	Módulos
Orientação para o Desempenho	Orientação
Comunicação e Relações Interpessoais	Comunicação e Relações Interpessoais
Autonomia na Vida Diária	Desportos adaptados
	Atividades de vida diária
Competências de Vida Diária	Vida diária
Reabilitação Física, Cognitiva, Psicomotora e Funcional	Terapias individuais: Psicologia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Terapia da Fala
	Reabilitação Funcional em grupo
	Treino Cognitivo
Experiência de Trabalho	Experiência nas áreas de formação e noutras entidades

O conteúdo de cada módulo também foi definido:

Módulos	Conteúdos
Orientação	Motivação, necessidades básicas (sono, alimentação, segurança), hábitos e rotinas, direitos e deveres, “ <i>know how</i> ”, valores pessoais/profissionais, orientação vocacional e projetos futuros.
Comunicação e Relações Interpessoais	Autoconhecimento, comunicação (verbal/não-verbal, obstáculos à comunicação, assertividade), autoestima, criação de relacionamentos com os outros, aceitação das diferenças, emoções e sentimentos, gestão emocional, gestão de conflitos, resolução de problemas.
Desportos adaptados	Jogos em equipa, treino de cooperação, coordenação, equilíbrio, cumprimento de regras, competitividade, aprender a ganhar e a perder. Dimensão terapêutica, recreativa e educative.
Atividades de vida diária	Mobilidade, recreação e lazer, treino específico da rotina (preparar o almoço, gestão de orçamento), vida doméstica, autogestão, estimulação sensorial.
Vida diária	Análise de notícias, gestão da bolsa de formação, higiene pessoal e doméstica, despesas da vida diária, igualdade de género, educação e emprego, participação e cidadania, sexualidade, vícios, Tecnologias de Informação e Comunicação.
Terapias	Terapias individuais: Psicologia, Terapia Ocupacional, Terapia da Fala.
Reabilitação funcional em grupo	Trabalho manual, restauração, reutilização de ferramentas/objetos, planeamento e implementação de um jardim.
Treino Cognitivo	Treino de atenção, memória, perceção, aritmética, planeamento, lógica, criatividade, memória, perceção, aritmética, Estratégias de compensação.
Experiências em áreas de formação ou noutras entidades	Formação na área da jardinagem, lavandaria, confeitaria ou entidades públicas/privadas que pretendam colaborar.

4. Em jeito de síntese

Para fechar o capítulo apresentamos algumas evidências já disponíveis. Em baixo, são apresentadas algumas evidências das atividades e materiais durante o programa. As Figuras 1 a 4, representam evidência de experiências nas áreas de formação.



Figura 1. Atividade de jardinagem



Figura 2. Atividade de jardinagem



Figura 3. Atividade de jardinagem



Figura 4. Atividade de culinária

As próximas imagens servem como evidências da sala de Snoezelen (Figura 5), jogos terapêuticos (Figura 6 & 7), do envolvimento nas atividades artísticas (Figura 8) e as folhas de treino cognitivo (Figura 9).

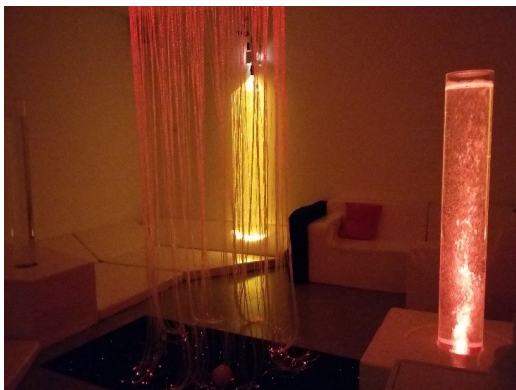


Figura 5. Sala de Snoezelen



Figura 6. Jogo Terapêutico



Figura 7. Jogo Terapêutico



Figura 8. Trabalho com contas

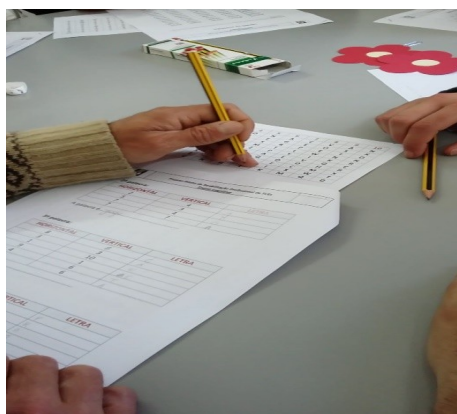


Figura 9. Folha de treino cognitivo

Referências

- Almeida, I., Guerreiro, S., Martins-Rocha, B., Dores, A. R., Vicente, S. G., Barbosa, F., & Castro-Caldas, A. (2015). Impacto de um programa holístico de reabilitação neuropsicológica na qualidade de vida de pessoas com lesão cerebral adquirida. *Psychologica*, 58(2), 61-74.
- Ben-Yishay, Y., & Daniels-Zide, E. (2000). Examined lives: Outcomes after holistic rehabilitation. *Rehabilitation Psychology*, 45(2), 112-129.
- Bullinger, M., von Mackensen, S., Fischer, K., & Vicariot, M. (2002). Pilot testing of the 'Haemo-QoL' quality of life questionnaire for haemophiliac children in six European countries. *Haemophilia*, 2, 47-54
- Carapeto, M. J., Candeias, A., Franco, V., Grácio, L., Coelho, C. & Costa, N. (2017). Quality of life and special needs: exploring the previous concepts of professionals. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación*, 11, 1-6. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.11.2660>
- Cicerone, K.D., Langenbahn, D., Braden, C., Malec, J., Kalmar, K., Fraas, M. & Ashman, T. (2011). Evidence-based cognitive rehabilitation: Updated review of literature from 2003 through 2008. *Archives Physical Medicine Rehabilitation*, 92, 519-530.
- Constanza, R., Fisher, B., Ali, S. & Snapp, R. (2007). Quality of life: An approach integrating opportunities, human needs, and subjective well-being. *Ecological Economics*, 61(2-3), 267-276.
- DePalma, J.A. (2001). Measuring quality of life of patients of traumatic brain injury. *Critical Care Nurse*, 24(4), 42-51.
- Fabian, E.S. (1991). Using quality-of-life indicators in rehabilitation program evaluation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 34(4), 344-356.
- Gaspar, T., de Matos, M.M.N.G., Ribeiro, J.L.P., Leal, I., Erhart, M., & Ravens-Sieberer, U. (2010). Kidscreen: Quality of life in children and adolescents. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 1(1), 49-64.
- Gómez, L.E., Verdugo, M.Á., & Arias, B. (2010). Calidad de vida individual: avances en su conceptualización y retos emergentes en el ámbito de la discapacidad. *Psicología Conductual*, 18(3), 453.
- Guerreiro, S., Almeida, I., Fabela, S., Dores, A., & Castro-Caldas, A. (2009). Avaliação de 5 anos de reabilitação neuropsicológica no Centro de Reabilitação Profissional de Gaia. *Re(habilitar)*, 8/9, 19-36.
- Ministério da Educação e Ciência de Portugal (2015). Portaria nº 201-C/2015, 10 de julho. *Diário da República*, n.º 133/2015, 1º Suplemento, Série I, pp. 4782-(7) – 4782-(10). <https://dre.pt/application/file/69773363> [Retrieved 14 July 2017].
- Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (2015). Portaria nº 59/2015, 2 de março. *Diário da República*, nº 42/2015, Série I, nº 42, pp. 1252-1256.
- Nações Unidas (1948). Universal declaration on human rights. Available at https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/eng.pdf
- Nações Unidas (2006). Convention on the rights of persons with disabilities. Available at: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> [Retrieved 13 June 2017].

- OMS (1948). *Constitution of the World Health Organization*. Geneva: World Health Organization.
- Schalock, R.L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R.A., Felce, D., Matikka, L. & Parmenter, T. (2002). Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: Report of an international panel of experts. *Mental retardation*, 40(6), 457–470. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2002\)040<0457:CMAAOQ>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2002)040<0457:CMAAOQ>2.0.CO;2)
- Schalock, R.L., & Verdugo, M.A. (2003). *Quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Vaz Serra, A., Canavarro, M.C., Simões, M., Pereira, M., Gameiro, S., Quartilho, M.J. & Paredes, T. (2006). Estudos psicométricos do instrumento de avaliação da qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde (WHOQOL-Bref) para Português de Portugal. *Psiquiatria clínica*, 27 (1), 41–49.
- Wilson, B. A., & Gracey, F. (2009). Towards a comprehensive model of neuropsychological rehabilitation. In B. A. Wilson, F. Gracey, J. J. Evans, & A. Bateman (Eds.), *Neuropsychological rehabilitation: Theory, models, therapy and outcome* (pp. 1–21). New York: Cambridge University Press.

16. PROGRAMA DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA PARA ESTUDANTES SENIORES: BEM-ESTAR PSICOLÓGICO E SATISFAÇÃO COM A VIDA

Elvira Ribeiro

Teresa Medeiros

1. Introdução

Os dados denunciadores de que a população mundial está a envelhecer são evidentes, sendo que este processo não se desenvolve em todo o mundo do mesmo modo, compreendendo valores percentuais mais acentuados nas regiões e países mais desenvolvidos. As causas do envelhecimento populacional são essencialmente: o decréscimo da fecundidade, a evolução tecnológica (na área da saúde), com o conseqüente aumento de nível da esperança de vida e os fluxos migratórios (Department of Economic and Social Affairs Population Division, 2001; Kinsella, & Velkoff, 2001; Nazareth, 1988; OCDE, 1998; OECD, 2016; Patrício, & Carrilho, 2002).

Tal como se verifica por toda a Europa, Portugal tem registado um crescimento da população com mais de 60 anos, situação que “(...) torna a abordagem do envelhecimento demográfico uma prioridade” (Moura, 2012, p. 27). A situação do envelhecimento demográfico não difere muito da que se verifica nos restantes países desenvolvidos: 19,2% da população já é considerada idosa, ou seja, tem idade igual ou superior a 65 anos (*Census* de 2011). As previsões apontam para que Portugal, em 2050, seja o quarto país com a maior percentagem de pessoas idosas a nível da União Europeia (UE) (INE, 2012). No caso particular da Região Autónoma dos Açores (RAA), região atlântica constituída por nove ilhas, onde se insere este estudo, também tem aumentado o número de pessoas idosas nos últimos anos, passando de 30.698 (12,9% da população), em 2001, para 32.723 pessoas idosas (13,3%), em 2011, segundo os Censos de 2001 e 2011. É, no entanto, uma região menos envelhecida, mormente quando comparada com Portugal continental, apesar de existirem ilhas muito desertificadas e envelhecidas nos grupos ocidental e central.

Resultante desta evidência demográfica, tem-se verificado uma maior preocupação com a investigação científica sobre a velhice, enquanto período do desenvolvimento com características próprias, emergido a criação de oportunidades sociais de envelhecimento ativo e um pensamento em torno da reforma e da velhice. O poder político e a sociedade, em geral, começam a ter consciência da existência do numeroso grupo de reformados, do peso económico dos cuidados continuados, da necessidade de prevenção das demências e das vantagens da otimização do envelhecimento ativo. No entanto, ainda existe todo um caminho a percorrer; veja-se, só a título exemplificativo, que Portugal não tem uma política consertada de envelhecimento, e não dispõe de programas de preparação para a reforma, sendo esta matéria deixada à capacidade individual. Consequentemente, há todo um trabalho a fazer na área do envelhecimento em idade avançada, na personalização dos espaços públicos ou privados de acolhimento (vulgo lares), na humanização de cuidados de longa permanência, nos cuidados continuados e no respeito pelo bem-estar e a qualidade de vida das pessoas adultas com idade avançada.

Na senda da perspetiva desenvolvimental do ciclo de vida afirmamos que a história de vida, a educação, a saúde e os atributos individuais, bem como os contextos familiares, sociais, culturais e políticos influenciam o modo como cada um elabora a transição para a reforma e vive a sua adultez em idade avançada (Baltes, & Mayer, 1999; Medeiros, 2016). Estes processos vão desde a passagem à situação de reformado até à forma como este novo estatuto pode, ou não, afetar o bem-estar global e a qualidade de vida. A experiência de transição e o desenvolvimento pós-reforma é contingente dos contextos social e laboral, sendo o primeiro de particular importância devido aos recursos neles existentes, designadamente as redes de suporte social (Wang, & Shultz, 2009). O prazer que se conquista na reforma e na vivência da velhice é afetado por aspetos pessoais (e.g. saúde, crenças, objetivos) e aspetos externos (e.g. estatuto, rede social e recursos disponíveis) (Fonseca, 2011).

Encarada como sendo a etapa final do desenvolvimento, a adultez avançada (mais vulgarmente designada por velhice) não é, comumente, representada como sendo um período próprio à aprendizagem humana; por vezes, até é vista/construída socialmente como uma etapa de inatividade, de desligamento e um regresso à infância, com a conseqüente perda de capacidades e autonomia. A educação na população sénior demonstra, não só aos próprios, mas a todos os que os rodeiam, independentemente da

idade e do estatuto social, que as pessoas ditas idosas podem aprender, podem aprender a viver de uma forma ativa, desfrutar de autonomia, apaixonar-se, tomar decisões e ter um sentido para a vida.

A manutenção da preservação das funções cognitivas requer exercício e estimulação cognitiva ao longo da vida, para as quais contribuem a educação e aprendizagem sénior (Cachioni, 1998; Friebe, & Schmidt-Hertha, 2013; Singer, Jegasothy, Singer, & Allison, 2003); havendo vantagens multidimensionais no desenvolvimento, se estes processos ocorrerem em grupo, onde a troca, a partilha, o desafio cognitivo e a sociabilidade sejam otimizados. A educação proporciona o conhecimento e o autoconhecimento, possibilitando ao adulto idoso comunicar e interagir socialmente, quer com os seus pares, quer com os outros, independentemente da idade. Na dimensão emocional, e segundo Beauclair (2008), o desenvolvimento da inteligência emocional poderá ser facilitador de otimismo ante a vida, de mais automotivação, de mais resistência, de vontade de realizar os desejos e de alcançar metas.

As gerações atuais dos mais idosos são caracterizadas, segundo Simões (2006, p. 13) como “(...) *mais saudáveis, mais longevas, mais instruídas.*”, pelo que será de esperar que a procura de educação, por parte deles, se reforce, tornando-os um novo público a educar e, conseqüentemente, dando um novo sentido ao conceito de educação permanente que acompanha todo o ciclo vital (*Ibidem*).

Kallen (1996) afirma que, durante a década de 60 do século passado, houve um grande número de discussões que salientaram a educação de adultos, visto que já se encontravam reunidas as conjunturas que proporcionaram colocar este tema numa posição bem definida na política geral de educação, cultural e socioeconómica. Assim, e segundo o mesmo autor, organizações intergovernamentais como o Conselho da Europa (CE), a UNESCO e a OCDE foram incitadas a adicionar novas ideias e conceitos. Na verdade, devido às grandes mudanças sociais e tecnológicas ocorridas após a II Guerra Mundial, e num enquadramento conceptual humanista, sobretudo desde meados da década de sessenta do século XX, surgiu a necessidade de uma educação permanente (Alcoforado, 2008; Aníbal, 2013; Comissão das Comunidades Europeias, 2006). Por dinamização da UNESCO, realizaram-se seis conferências internacionais sob o tema da educação/formação de adultos. A primeira ocorreu na Dinamarca (Elsinore, 1949); a segunda no Canadá (Montreal, 1960); a terceira no Japão (Tóquio, 1972); a quarta em França (Paris, 1985); a quinta na Alemanha (Hamburgo, 1997), e a sexta, no Brasil

(Belém do Pará, 2009). Mais tarde, esta conceção dá lugar à educação ao longo da vida, em que a tónica é centrada nas oportunidades educativas, na necessidade de que *todos os espaços se tornem educativos e para todos* (Department of Economic and Social Affairs Population Division, 2001)¹, e que se estabeleçam de forma contínua e ao longo da vida (Patrício, & Carrilho, 2002). Nas duas últimas assiste-se há renovação de paradigma, ou seja, de uma educação de adultos (Educação Permanente) passamos a ter a valorização da aprendizagem ao longo da vida, onde a ênfase passa da educação para a aprendizagem. Em face desta conjuntura, têm-se observado diversas iniciativas públicas, privadas e associativas de serviços, equipamentos e produtos, de cariz social, cultural, económico e de cuidados de saúde, direcionadas para esta população sénior. Exemplo destas respostas são as academias seniores, os programas universitários para seniores e as UTI's - que tal como é afirmado por Moura (2012, p. 173) "(...) *tem originado uma verdadeira revolução social ao nível da participação cultural e social dos idosos*" - e a criação de centros de dia/convívio locais para pessoas idosas.

Neste contexto, em Portugal, foi criada em 1978 (Veloso, 2007)² a Universidade Internacional para a Terceira Idade (UITI). Mais tarde, à semelhança desta, foram criadas em várias localidades do país as Universidades de Terceira Idade (UTI), atualmente designadas de Universidades Seniores (US) e que existem praticamente em todo o país, fazendo um trabalho de inserção social, de promoção cultural e de promoção da saúde, de inegável valor. Existem, ainda, programas académicos multidisciplinares para estudantes seniores nas universidades estatais, como é o caso do que versa este texto.

1.2. Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (Palv) para Estudantes Seniores na Universidade dos Açores (UAç)

A conjuntura científica pós-moderna reflete-se na visão do mundo, nas instituições, no modo como os problemas são problematizados e analisados, e no modo de entender o desenvolvimento humano (Nazareth, 1988), a educação e a aprendizagem. Este novo paradigma sustenta-se "*na procura dos significados individuais para cada aprendente, na autoconstrução e no facto de o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrerem ao longo do ciclo vital*" (Medeiros, 2012, p. 130).

¹ Um marco significativo desta perspetiva de inclusão foi a Conferência Mundial sobre a *Educação para Todos*, que ocorreu na Tailândia em 1990.

² Tendo sido oficialmente reconhecida em 1984.

A mudança de paradigma formativo no ensino superior, pensada sobretudo a partir de Bolonha, propiciou, para além da formação de jovens, a mobilidade de estudantes e professores, a integração de adultos com mais de 23 anos e, paulatinamente, a entrada de estudantes reformados e idosos, estes ávidos de conhecimento e aprendizagem profundos, sem necessitarem de profissionalização e de grau académico.

Neste contexto epistemológico pós-moderno enquadra-se a conceção da aprendizagem ao longo da vida. A Organização Mundial de Saúde já em 2002 (Fries, 2012; OMS, 2002, 2015) defende que se deve proporcionar aos idosos oportunidades de aprendizagem permanente, que desenvolvam novas habilidades, principalmente em áreas como as tecnologias de informação. Tal como comentam Siteo (2010) e Speros (2009), a aprendizagem ao longo da vida é toda a atividade de aprendizagem, independentemente do momento da vida, com a finalidade de ampliar os conhecimentos, as aptidões e competências pessoais, cívicas e sociais, relacionadas ou não, com o emprego.

No Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (2000), define-se de forma mais precisa o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida como *“toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego”* (Comissão das Comunidades Europeias, 2001, p. 11). Esta aceção vem enfatizar que a formação de um indivíduo nunca está concluída, podendo toda e qualquer pessoa aprender, independentemente de onde e quando tal pode acontecer. Com efeito, a motivação individual para aprender e a disponibilização de várias oportunidades de aprendizagem são, em última instância, os primordiais fatores para a concretização bem-sucedida de uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida. Neste mesmo documento é salientado, também, que os sistemas de aprendizagem devem ser adaptativos às circunstâncias de mudança em que os indivíduos se organizam e geram as suas vidas.

Nesta sequência, em 2006, a Comissão da Comunidade Europeia realça o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, fundamentando a Educação de Adultos como uma componente essencial desta, dando destaque a cinco ideias: 1) eliminar os obstáculos à participação dos adultos nas atividades educativas; 2) aumentar a qualidade da educação dos adultos; 3) apostar no reconhecimento e validação de adquiridos; 4) investir na população que está a envelhecer e nos imigrantes; e 5) melhorar a monitorização dos

sistemas de educação e formação de adultos, permitindo uma melhor qualidade e comparabilidade dos dados.

Atendendo a que na velhice, algumas capacidades cognitivas, nomeadamente a velocidade do processamento de informação, o ritmo de aprendizagem e a memória diminuem em geral e naturalmente com a idade avançada (Baltes, & Mayer, 1999), pensamos que, apesar dos muitos estereótipos a ela associados (Simões, 1985), se devem promover estratégias de aprendizagem para evitar, entre outras, a infoexclusão, o isolamento social, a depressão, a carência de estimulação cognitiva e a perda do sentido de vida. Foi com base neste enquadramento concetual que na Universidade dos Açores (UAç) foi criado, em 2003, o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (PALV) para estudantes seniores, pela então Pró-Reitora para a Formação³ e coautora deste texto. Este programa destinava-se aos reformados da Região Autónoma dos Açores (RAA). Tratou-se de um programa pioneiro pois, até à data, as universidades estatais ainda não se encontravam direcionadas para a população idosa.

O PALV nasceu num contexto da mudança de paradigma ocorrida pelo Processo de Bolonha, com reflexos na prática das universidades, que passam de uma formação tradicional para uma formação mais construtivista e com abrangência a novos públicos (Medeiros, 2012; 2013). A este cenário macro académico acrescem algumas variáveis contextuais, como o aumento do número de reformados, a existência de reformados jovens e a necessidade de contribuir para uma política consertada de envelhecimento ativo (*Ibidem*). Trata-se de um projeto que está fundamentado na pesquisa científica baseada na neurologia, psicogerontologia e gerontologia. Na sua essência, este programa permite uma interligação entre a universidade e a sociedade, incentiva a investigação e prática no domínio da gerontologia, promove o envelhecimento ativo, proporciona uma maior participação cívica e atuante, ao grupo de pessoas idosas que sabem lutar pelos seus direitos, contribui para a saúde (física e psicológica), faculta uma rede de suporte, e proporciona a continuação da educação, do desenvolvimento pessoal, a partilha intergeracional e um sentido para a vida da população idosa. O Programa, não conferente de grau académico, tem três vetores de ação: (i) uma área curricular anual de cursos breves de diferentes temáticas, sob a forma de cursos livres/aulas; (ii) conferências e seminários; e (iii) uma área expressiva, de que são exemplo, o Coro “Vozes ao Entardecer”, o Grupo Cénico, espaços de poesia, dança, yoga e oficinas. Os

³ Cargo desempenhado então por Teresa Medeiros, Professora de Psicologia do Desenvolvimento e de Psicogerontologia.

estudantes têm um grande papel na construção da oferta letiva e na organização das iniciativas, através dos seus representantes.

Este programa foi-se implementando em diversas ilhas (S. Miguel, Santa Maria e Terceira) em estreita colaboração com o poder local. Em 2014, com a entrada de nova equipa Reitoral, o PALV integrou uma Academia Sénior, na Universidade dos Açores.

Os alunos seniores que frequentam esta academia são ao longo dos anos, maioritariamente, originários de profissões das áreas do ensino, da saúde e dos serviços. A faixa etária dos estudantes varia entre os 55 e os 92 anos e as habilitações académicas são, maioritariamente, de nível médio e superior, mas o Programa não é seletivo em termos de habilitações académicas ou de outra qualquer variável.

O PALV foca-se na formação de adultos, na aprendizagem ao longo da vida, na auto atualização, na promoção do desenvolvimento multidimensional da pessoa e no alargamento do seu potencial. A aprendizagem está intimamente ligada ao crescimento pessoal e à capacidade de aprendizagem, desenvolvimento e continuidade da pessoa idosa, algo fornecido pela aprendizagem continuada (Almeida, 2012; Machado, & Medina, 2012; Ryff, 1989).

Neste estudo vamos focar a nossa atenção no PALV na sua relação com duas variáveis: o bem-estar psicológico (BEP) e a satisfação com a vida (ScV).

O constructo de bem-estar psicológico é bem definido por Ryff (1989a), num modelo multidimensional, composto por seis dimensões do indivíduo: *o domínio do meio ambiente* (aptidão para superintender a própria vida e as instâncias externas); *o crescimento pessoal* (perceção de um desenvolvimento contínuo, em que há a aceitação de novas experiências de vida e aproveitamento integral do seu potencial); *as relações positivas com os outros* (convivências positivas e altruístas nas inter-relações); *o sentido da vida* (o desenvolver projetos de vida, avaliação e autorrealização pessoal); *a aceitação de si* (compreensão e aceitação de diferentes aspetos próprios); e *a autonomia* (a consciência da autodeterminação e a competência de autorregulação) (Ryff, 1989a; Ryff, 1989b; Ryff, & Keyes, 1995; Ferreira & Medeiros, 2016).

O bem-estar psicológico (BEP) é concebido numa perspetiva holística dos processos cognitivos, afetivos e emocionais, possibilitando a descrição das várias dimensões psicológicas subjetivas como: (i) a ligação do indivíduo com a sua vida passada e presente; (ii) o modo de nortear a sua vida em função dos objetivos importantes; e (iii) o

relacionamento com o meio social e intersubjetivo. Edifica-se através de uma relação intersubjetiva com os outros e com o mundo (Novo, 2000; Ribeiro, 2015).

A variável psicológica satisfação com a vida (ScV) é uma avaliação cognitiva de algum domínio específico na vida do indivíduo, um modo de discernimento e avaliação geral da própria vida, de acordo com um critério próprio (Ribeiro, 2015) e tem sido habitualmente medida pela versão portuguesa da *Satisfaction With Life Scale* – SWLS da original construída por Diener, Emmons, Larsen e Griffins (1985). A apreciação da satisfação decorre da comparação entre as conjunturas de vida do indivíduo e um aferidor por ele escolhido (Albuquerque, & Trócoli, 2004). Além disso, espelha o bem-estar individual, ou seja, a forma e as causas que levam os indivíduos a viverem as suas experiências de vida de um modo positivo (Diogo, 2003).

O estudo, com base numa amostra de estudantes seniores da Universidade dos Açores, pretende compreender as relações do PALV no bem-estar psicológico e na satisfação com a vida nos estudantes seniores que o frequentam, uma vez que ao longo de mais de uma década observámos em contexto de aprendizagem um nível de satisfação muito elevado e escutámos testemunhos da importância do PALV na saúde, no bem-estar geral e na satisfação da vida dos estudantes.

2. Metodologia

Partimos do pressuposto que o PALV vai proporcionar aos alunos seniores, enquanto pessoas idosas, um maior bem-estar e satisfação com a vida e, desta forma, ter um ganho na saúde (dos próprios e na saúde comunitária), com reflexos na economia da RAA.

Neste estudo descritivo e correlacional (Fortin, 2009) delineámos os seguintes objetivos: (i) verificar se as variáveis sociodemográficas (sexo, idade e estado civil) têm relação no bem-estar psicológico e na satisfação com a vida dos alunos seniores; e (ii) analisar se existe uma relação entre a satisfação com o PALV e o bem-estar psicológico e a satisfação com a vida.

A partir dos objetivos, formulámos duas hipóteses: H1: O bem-estar psicológico e a satisfação com a vida variam de acordo com as variáveis sociodemográficas sexo, idade e estado civil (estima-se que, de acordo com a literatura existente, as mulheres, os mais novos e os casados tenham valores mais elevados nas variáveis bem-estar psicológico e

satisfação com a vida); e H2: Existe uma relação entre a satisfação com o PALV e as variáveis bem-estar psicológico e satisfação com a vida.

2.1. Amostra

A população é constituída pelos estudantes que frequentaram o PALV da UAc, no ano letivo 2014/2015 (109 inscritos). Dentro da população, a amostra é composta por 33 participantes adultos e adultos de idade avançada, residentes na RAA, nas ilhas de S. Miguel e de Santa Maria. Destes, 26 (78.8%) são pertencentes ao sexo feminino e 7 (21.2%) ao sexo masculino; as idades variam entre os 51 e os 91 anos (M= 69). Ao nível do estado civil: 18 (54.5%) são casados, oito (24.2%) viúvos, seis (18.2%) solteiros, e um (3%) divorciado. Ao nível habitacional, verifica-se que 11 (33.3%) participantes vivem sozinhos, 16 (48.5%) vivem com os cônjuges e 6 (18.2%) vivem com outros familiares (filhos, irmãos, cunhados, etc).

2.2. Instrumentos

Aplicámos neste estudo três instrumentos: um Questionário sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (QALV), as Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP) e a Escala de Satisfação com a Vida.

O Questionário sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (QALV) (Medeiros, 2014) é composto por quatro partes constituintes: (i) questões sociodemográficas (e.g. sexo, idade e estado civil, etc.); (ii) frequência do PALV (iii) saúde física e vivência do envelhecimento; (iv) reforma e perceção do bem-estar e atividades de vida diária, num total de 56 questões.

Aplicámos as Escalas de Bem-Estar Psicológico (EBEP), baseadas no modelo de Ryff já explanado, na sua versão portuguesa de Ferreira e Simões (1999), da versão original proposta por Ryff e Essex (1991). Excluímos, porém, a escala da autonomia, dadas as características de autonomia da amostra e a fim de não sobrecarregar os participantes com muitos instrumentos. Para medir a Satisfação com a Vida aplicámos a Escala de Satisfação com a Vida - versão portuguesa validada por Simões (1992), da original *Satisfaction With Life Scale* – SWLS), construída por Diener, Emmons, Larsen e Griffins (1985).

2.3. Procedimentos

Os estudantes seniores foram esclarecidos sobre a finalidade, o tema e os objetivos do estudo e a possibilidade de desistirem de preencher o instrumento sempre que o desejassem. A todos os participantes foi garantido o anonimato e a confidencialidade.

Depois da aplicação dos instrumentos, as respostas foram codificadas e sistematizadas com recurso ao programa informático *SPSS – Statistical Package for the Social Sciences*, versão 21 para o *Windows*.

Do ponto de vista estatístico, primeiramente verificámos a consistência interna e a fiabilidade dos instrumentos. Recorremos à análise de correlação entre variáveis e ao teste para diferenças entre as médias. Testámos a normalidade da amostra. Para o teste de hipóteses, seguimos os seguintes procedimentos: para a comparação entre grupos e para as variáveis com distribuição normal e igualdade de variância recorreu-se aos testes *t* de *Student* e ANOVA, e para as variáveis sem distribuição normal, utilizámos os testes de Kruskal-Wallis e Mann-Whitney; para a identificação de correlações para as variáveis com distribuição normal usou-se o teste *r* de Pearson, e para as variáveis sem distribuição normal o teste *Ró* de Spearman.

3. Resultados e Discussão

3.1. O Bem-Estar Psicológico (BEP) e as variáveis sociodemográficas

Para avaliar o bem-estar psicológico, medido através das escalas de bem-estar psicológico (EBEP) e as variáveis sociodemográficas aqui consideradas (sexo, idade e estado civil), começámos pela análise da descrição estatística da variável bem-estar psicológico (BEP). A análise dos resultados revela valores muito acima do ponto médio da escala (150) ($M=260.5$; $DP=25.54$). O bem-estar psicológico desta amostra varia entre 216 e 322, indicando que a amostra apresenta valores elevados de bem-estar psicológico, uma vez que o valor mínimo (216) está acima do valor médio, e o valor máximo (322) está próximo do valor máximo da EBEP (366).

Apesar de um terço das pessoas da amostra viverem sozinhas, os resultados são indiciadores de que a amostra tem níveis de bem-estar psicológico tendencialmente elevados, o que vai no mesmo sentido dos encontrados por Machado (2008), na região litoral-oeste de Portugal continental, ou por Medeiros e Ferreira (2008) e Ferreira e Medeiros (2016) na RAA. Desde logo podemos intuir a importância da rede sócio

emocional de suporte que o PALV proporciona, pois muitos estudantes desenvolveram relações de vinculação com os colegas da universidade e construíram amizades.

Para o estudo da variável sexo, analisando os resultados das Tabelas 1 e 2, verifica-se que não há diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos para o bem-estar psicológico, resultados que não vão nos encontrados por Ferreira e Medeiros (2016). Note-se que não há equilíbrio entre o número de participantes em função dos sexos, o que poderá estar na base de um possível enviesamento dos resultados em função do sexo, uma vez que temos predominância do sexo feminino.

Tabela 1. Teste t de Student para a variável sexo relativa ao bem-estar psicológico.

	t	p
Aceitação pessoal (AP)	-0.461	0.648
Relações positivas com os outros (RP)	0.440	0.663
Crescimento pessoal (CP)	-0.375	0.710
Domínio do ambiente (DA)	-0.967	0.341

Tabela 2. Teste de Mann-Whitney para a variável sexo relativo ao bem-estar psicológico.

	Bem-estar psicológico	Sentido de vida
Mann-Whitney U	70.00	55.50
p	0.375	0.120

Analisámos a idade na sua conjugação com o bem-estar psicológico, tendo optado por agrupamentos etários com intervalo de uma década entre eles (50-60, 61-70, 71-80, 81-90 anos). Dada a distribuição normal nas variáveis bem-estar psicológico global, relações positivas com os outros, crescimento pessoal e sentido da vida aplicou-se o teste ANOVA (Tabela 3). Para as variáveis Aceitação pessoal e Domínio do Ambiente não se constatou a normalidade da amostra ($p < 0.05$) e, por isso, aplicou-se do teste de Kruskal-Wallis (Tabela 4).

Tabela 3. Teste Oneway-ANOVA para a idade com dimensões do bem-estar psicológico (RP; CP, e SV).

	F	p
EBEP	0.445	0.723
Relações positivas com os outros (RP)	2.259	0.105
Crescimento pessoal (CP)	0.271	0.846
Sentido de vida (SV)	1.069	0.379

Tabela 4. Teste de Kruskal-Wallis para a variável idade com a aceitação pessoal e domínio do ambiente.

	Aceitação pessoal	Domínio do ambiente
Qui-Quadrado	0.07	1.329
df	3	3
Sig.	0.871	0.722

Assim, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos etários considerados para o bem-estar psicológico e suas dimensões, tal como um estudo realizado em Évora e Lisboa por Silva (2010).

Relativamente à variável estado civil (casado, viúvo, solteiro e divorciado⁴), tendo-se verificado os pressupostos do teste para as variáveis Relações Positivas com os Outros, Crescimento Pessoal e Sentido de Vida (cf. Tabela 5), sendo que para o bem-estar global, a Aceitação pessoal e o Domínio do Ambiente, não se tendo verificado a distribuição normal ($p < 0.05$), aplicou-se o teste de Kruskal-Wallis (cf. Tabela 6).

Tabela 5. Teste One-Way ANOVA da variável estado civil para o BES (RP, CP e ScV).

	F	Sig.
Relações Positivas com os Outros (RP)	1.005	0.405
Crescimento Pessoal (CP)	2.415	0.087
Sentido de Vida (SV)	1.008	0.403

Tabela 6. Teste de Kruskal-Wallis da variável estado civil para as dimensões do BES (AP e DA).

	EBEP	Aceitação Pessoal (AP)	Domínio do Ambiente (DA)
Qui-Quadrado	5.345	4.277	1.040
p	0.148	0.233	0.791

Perante os resultados, conclui-se que não existem diferenças significativas para o estado civil e o bem-estar psicológico, pelo que esta variável não influencia o bem-estar psicológico, de forma significativa, nesta amostra.

Outros estudos na RAA (Ferreira, & Medeiros, 2016; Maia, 2015) encontraram diferenças significativas para as variáveis Aceitação Pessoal e do Crescimento Pessoal, quer ao nível do sexo quer ao nível do estado civil, algo que não encontramos neste estudo. Os resultados vêm, de alguma forma, demonstrar a importância deste programa para adultos e pessoas idosas, independentemente da idade, do sexo e do estado civil dos que o frequentam.

⁴ Não considerámos a união de facto, por não se verificar nenhum caso.

3.2. Satisfação com a Vida (ScV) e as variáveis sociodemográficas.

Os resultados revelam que a ScV nos estudantes seniores da amostra encontra-se acima do ponto médio da respetiva escala (M=19.52; DP=4.15), observando-se, também, que os valores da escala nesta amostra se encontram distribuídos entre 8 (valor inferior ao ponto médio, mas superior ao valor mínimo da escala – 5) e 25 (valor máximo na escala). Assim, pode-se concluir que, em média, esta amostra possui valores moderados de satisfação com a vida.

Testámos a ScV em função da variável dicotómica sexo, pelo teste *t* de *Student* (cf. Tabela 7), tendo-se verificado ambos os pressupostos da aplicação do teste: normalidade da distribuição da amostra e homogeneidade da variância. Os resultados permitem afirmar que não existem diferenças estatisticamente significativas na variável satisfação com a vida em função do sexo ($p=0.240$).

Tabela 7. Teste *t* de *Student* para a variável Sexo.

	<i>t</i>	df	<i>p</i>	Diferença da média	Erro padrão
Satisfação com a Vida	1.198	31	.240	-2.0440	1.75704

Estes resultados não vão no sentido dos de Guedea, Albuquerque, Trócoli, Noriaga, Seabra, & Guedea, 2006). No entanto, a comparação de médias, permite afirmar que o sexo feminino apresenta valores superiores (M=19.96; DP=4.054) aos do sexo masculino (M=17.85; DP=4.413), ou seja, há uma tendência para as mulheres da amostra se declararem mais satisfeitas com a vida, indo no mesmo sentido da hipótese levantada.

Relativamente à determinação da idade (agrupada em intervalos), e atendendo a que não se verificou o pressuposto de normalidade para o grupo etário dos 81 a 90 anos, recorreu-se ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis, tendo-se obtido: (Qui-Quadrado= 3.710; $p=0.294$). Assim, não se verificaram diferenças significativas entre os grupos etários e a satisfação com a vida. No entanto, quando se compara as médias dos grupos etários, aponta-se que as médias dos grupos que abrangem o período dos 50 aos 60 anos, e dos 71 aos 80 anos são mais elevadas, embora sem significância estatística (cf. Tabela 8).

Tabela 8. Comparação de Médias dos agrupamentos etários com a ScV

Grupo Etário/anos	Satisfação com a Vida		
	Média	N	Desvio Padrão
50-60	21.8000	5	4.32435
61-70	18.3077	13	4.28922
71-80	20.7778	9	3.59784
81-90	18.6667	3	2.30940
Total	19.6667	30	4.02863

Estes resultados podem ser explicados no 1º grupo (50-60 anos) por ser uma fase de lua-de-mel imediata de pós-reforma (Atchley, 1996), e no 2º grupo referenciado (71-80 anos) por se encontrarem numa 4ª fase de reforma pautada pela definição de estratégias de *coping*. Neste caso uma possível explicação é que estes estudantes (71-80) encontrarem no PALV um leque de atividades culturais, sociais e lúdicas de exploração de capacidades ou de aprofundamento das mesmas, e um meio de estratégico de superar as suas próprias necessidades de autorrealização, tal como as pessoas recém-reformadas.

Relativamente à satisfação com a vida na sua relação com o estado civil, e como se verificou a ausência de normalidade, recorreremos, novamente, ao teste de Kruskal-Wallis. Atendendo aos valores obtidos no teste (Qui-Quadrado=3.524; $p=0.318$), não se verifica uma relação estatisticamente significativa, o que pode significar que existe um forte suporte social neste programa que atenua a solidão dos estudantes que vivem sós (solteiros ou viúvos: 33.3%).

Em face dos resultados obtidos verifica-se que as variáveis bem-estar psicológico e satisfação com a vida não variam de acordo com as variáveis sexo, idade e estado civil da amostra, tal como encontrado nas ilhas de Flores e Corvo (Pereira, 2012), fazendo de alguma forma crer que o PALV contribui para o bem-estar e a satisfação com a vida das pessoas que frequentam este programa independentemente do seu sexo, idade e estado civil. Estes resultados estão de acordo com a bibliografia, na qual não se observa conformidade dos resultados ao nível das variáveis sociodemográficas (Pereira, 2012), atestando, no entanto, a capacidade deste programa captar um público específico: adultos de meia-idade, que se encontram numa situação de reforma relativamente recente, e aqueles que são os idosos em idade avançada, e que já se encontram na reforma há alguns anos, e em permanência na Universidade dos Açores, muitos dos quais desde o início do PALV, em 2003.

3.3. A satisfação com o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, o Bem-Estar Psicológico e a Satisfação com a Vida

Para testar H2: *Existe uma relação entre a satisfação com o PALV e as variáveis bem-estar psicológico e satisfação com a vida*, e por se tratar de uma análise de relação, optámos pelo teste Ró de Spearman. Os resultados evidenciam que existe uma correlação positiva, para alto grau de significância ($p < 0.01$), entre a *satisfação com a vida* e o *bem-estar psicológico* ($r = 0.48$; $p = 0.00$), deste modo, pode-se assumir que à medida que a *satisfação com a vida* aumenta, também o *bem-estar psicológico* aumenta nos estudantes seniores e vice versa. Apurámos cada dimensão estudada do BEP nesta relação com a ScV e verificámos que existem relações estatisticamente significativas entre a ScV e as dimensões do bem-estar seguintes: aceitação pessoal ($r = 0.604$; $p = 0,00$), e o Sentido de vida ($r = 0.46$; $p = 0.007$). Estas relações caracterizam-se por serem positivas e de intensidade moderada. Logo, tanto a aceitação pessoal como o sentido da vida aumentam com a satisfação com a vida.

Para testar a satisfação com o PALV e as restantes variáveis estudadas (Bem-estar Psicológico e Satisfação com a Vida) recorreremos ao teste Ró de Spearman. No geral não existe relação entre a satisfação com o PALV e a satisfação com a vida ($r=-0.077$; $p=.680$), nem com o Bem-Estar Psicológico geral ($r=-0.271$; $p=.140$). Contudo, para a dimensão Crescimento Pessoal existe uma relação com significância estatística com a satisfação com o PALV ($r = 0.366$; $p = 0.04$), tal como verificado em outros estudos (Machado, & Medina, 2012; Medeiros, & Ferreira, 2008; Ferreira & Medeiros, 2016), sendo que, à medida que a satisfação em frequentar o PALV aumenta, também o crescimento pessoal aumenta.

O Crescimento Pessoal diz respeito à importância de uma sensação de desenvolvimento contínuo do indivíduo, aceitação de novas experiências, percepção das suas aptidões e de melhoria do *self* e do seu comportamento ao longo do tempo. A inteligência do indivíduo em se harmonizar com as contínuas mudanças do mundo impõe, cada vez mais, a competência pessoal de mudança incessante e, daí a importância para os adultos de idade avançada em frequentar o PALV, para se perceberem como pessoas em contínuo desenvolvimento e abertas a novas experiências.

Assim, sendo, aceita-se parcialmente H2: *Existe uma relação entre a satisfação com o PALV e as variáveis bem-estar psicológico e satisfação com a vida*; pois embora exista uma relação significativa entre o *bem-estar psicológico e satisfação com a vida* apenas

existe uma relação significativa entre a dimensão Crescimento Pessoal do BEP e a satisfação com o PALV e não em todas as dimensões consideradas nem com a satisfação com a vida.

O Bem-Estar Psicológico relaciona-se com a Satisfação com a Vida, sendo que existe maior relação entre as dimensões Aceitação Pessoal e Sentido de Vida. Os resultados apurados estão de acordo com outros estudos (Maia, 2015; Melo, 2014; Pereira, 2012), que concluíram existirem relações entre a Satisfação com a Vida e o Bem-Estar Psicológico. Maia (2015) também identificou uma relação com a dimensão de Sentido de Vida, em contexto particular de institucionalização. Tendo deixado a atividade profissional, as pessoas idosas, após terminada a fase “lua-de-mel” da Reforma (Atchley, 1996; Fonseca, 2011), depara-se com o dilema de já não pertencer ao mundo laboral e não saber como ocupar os seus tempos livres. As pessoas que têm netos ocupam-se a cuidar deles mas, quando estes entram no sistema educativo, pré-escolar e escolar, a dificuldade da ocupação dos tempos livres com significado pessoal, regressa. As redes sociais dos adultos idosos também sofrem, por norma, com a passagem à situação de reforma, por exemplo, pela perda do contato diário com os colegas de trabalho. A adaptação a esta nova fase de vida pode ser alcançada através da substituição das atividades inerentes ao papel de trabalhador por outras atividades igualmente significativas para o indivíduo (Fonseca, 2011), mantendo os seus padrões de vida, de autoestima e os valores ao longo de todo o seu percurso existencial, mesmo durante a reforma, pois esta não implica, necessariamente, desajuste e perturbação psicológica (Kim, & Moen, 2002).

Uma vez mais apontamos o PALV como sendo fulcral para a qualidade de vida, bem-estar e satisfação de vida das pessoas adultas e idosas, ao proporcionar-lhes novas aprendizagens, amigos e a ocupação dos seus tempos livres de um modo interessante, cultural e social.

Maia (2015) encontrou uma relação entre a Satisfação com a Vida e as Relações Sociais (satisfação com a vida afetiva e vida social, e dimensão relações positivas com os outros) e Medina (2010) refere que as relações *eu-outro* fomentam o desenvolvimento do *self*, possibilitando um *self* saudável e autónomo.

A aprendizagem está intimamente ligada ao crescimento pessoal e à capacidade de aprendizagem, desenvolvimento e continuidade da pessoa idosa, algo fornecido pela aprendizagem continuada (Almeida, 2012; Machado, & Medina, 2012; Ryff, 1989ab).

Nas investigações desenvolvidas nos Açores com pessoas adultas e idosas é de notar que tanto ao nível dos lares de longa permanência (Pavão, 2013), como ao nível dos centros de convívio (Maia, 2015), observaram-se níveis positivos de satisfação com as instituições, com destaque para o contexto psicossocial. Melo (2014) verificou que, quer a pessoa idosa permaneça na sua residência, quer se encontre institucionalizado, os benefícios poderão ser iguais, desde que existam relações sociais como fontes de suporte. Logo, programas como o PALV fomentam as relações entre pares e entre gerações e combatem o isolamento e a exclusão (Medeiros, 2013), mais uma vez reforçando a ideia de Pavão (2013) do peso do contexto psicossocial como determinante para a satisfação.

4. Conclusão

Para enfrentar o desafio social do envelhecimento demográfico, começaram a surgir no terceiro quartel do séc. XX diversas iniciativas públicas, privadas e associativas de serviços, equipamentos e produtos, de índole social, cultural, económica e de saúde, direcionadas à população de idade avançada. Foi neste contexto que, em Portugal, foi criada a primeira Universidade de Terceira Idade em 1978 e, desde aí, as Universidades Seniores não têm parado de crescer; em 2011 já eram 192) (Jacob, 2012).

A ideia da Aprendizagem ao Longo da Vida desponta, em paralelo, com o reforço do papel da União Europeia no âmbito das políticas educativas. Tal, vem em sequência do Conselho Europeu de Lisboa⁵, onde foi definida uma nova perspetiva estratégica, visando tornar os países membros numa sociedade do conhecimento mais dinâmica e competitiva, com aptidão para enfrentar o crescimento económico, com melhores empregos e maior coesão social. Esta posição só pode ser conseguida com um investimento significativo no setor educativo/formativo (Alves, 2010).

Tal como Medeiros (2013; 2016) explicita, as mudanças nas novas formas de estar e viver dos reformados (pessoas adultas e idosas), distinguem-se, na atualidade, por uma postura de maior participação em atividades cívicas, culturais, educacionais e recreativas, resultante de uma perceção de maior necessidade de inserção na vida social.

⁵ Reuniu em Lisboa nos dias 23 e 24 de março de 2000.

Centrando-nos na população idosa que frequenta, desde 2003, o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da UAc. (PALV) (atual Academia Sénior), quisemos aprofundar a sua relação no bem-estar psicológico e na satisfação com a vida. Concluímos que os estudantes seniores da Universidade dos Açores da amostra apresentam níveis elevados de bem-estar psicológico e níveis moderados de satisfação com a vida. Estes resultados estão em consonância com os obtidos por Medeiros e Ferreira (2008). Entre os grupos etários, não se observaram diferenças estatisticamente significativas no Bem-Estar Psicológico, levando-nos a inferir que o PALV da UAc. contribui para o bem-estar desta população, após as diferentes fases da reforma e independentemente da idade, do sexo e do estado civil. Os resultados atestam a capacidade deste programa captar um público heterogéneo, indo desde os adultos de meia-idade, que se encontram numa situação de reforma relativamente recente, até aqueles que são os adultos em idade avançada propriamente ditos (idades ≥ 80 anos) e que já se encontram na reforma há duas ou três dezenas de anos, frequentando em permanência a Universidade dos Açores, muitos dos quais desde o início do PALV, em 2003.

Ao nível da satisfação em frequentar o o Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da UAc, observa-se uma relação com significância entre esta e a dimensão Crescimento Pessoal do Bem-Estar Psicológico, tal como verificado por Machado e Medina (2012) e Ferreira e Medeiros (2016). Os resultados estão de acordo com os de Maia (2015), Pereira (2012) e Melo (2014), que concluíram existir uma relação entre a Satisfação com a Vida e o Bem-Estar Psicológico.

É indubitável que, ao fim de vários anos de atividade profissional, a reforma (sem a devida preparação e programação progressiva) deixe, por vezes, um vazio interior e uma quebra de relações e de rotinas organizadoras do tempo diário. O Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida da UAc é um programa que pode preencher esta lacuna e promover o crescimento pessoal, contribuindo para a desmitificação de alguns estereótipos sobre a velhice e o envelhecimento. O Programa tem contribuído para que os estudantes seniores possam viver e acompanhar um mundo em constante mudança, não apenas como espetadores, mas também como atores interventivos, constituindo-se em si como uma estratégia essencial na promoção da qualidade de vida e de bem-estar. Não se pense, contudo, que os ganhos são só para estes adultos, sê-lo-ão antes para toda a sociedade, com reflexos imediatos na qualidade das relações intergeracionais, na

educação dos netos e no empoderamento comunitário. Se a percepção de envelhecimento se encontrar associada a uma maior satisfação com a vida, bem-estar psicológico e qualidade de vida é muito mais fácil estimular e motivar a população idosa, assim como a sociedade em geral, para a importância de refletir sobre a forma como envelhecer e de como queremos que a sociedade envelheça no século XXI.

Referências

- Albuquerque, A. S., & Tróccoli, B. T. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2 (20), 153-164.
- Alcoforado, J. L. (2008). *Competências, Cidadania e profissionalidade: Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Almeida, M. S. M. (2012). *As universidades da terceira idade: Novas aprendizagens ou centros de convívio*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Alves, M. G. (2010). *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*. Acedido em 11.01.2015 de http://run.unl.pt/bitstream/10362/5341/1/Alves_2010.pdf.
- Aníbal, A. (2013). *Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida e à validação das aprendizagens informais e não formais: recomendações e práticas*. Acedido em 19.9.2016 de http://cies.iscte-iul.pt/np4/?newsId=453&fileName=CIES_WP147_Anibal.pdf
- Areosa, S. V. C., Benitez, L. B., & Wichmann, F. M. A. (2012). Relações familiares e o convívio entre idosos. *Textos & Contextos*, 11 (1), 184-192.
- Atchley, R. (1996). Retirement. In J. Birren, *Encyclopedia of Gerontology* (Vol. 2, pp. 423-454). San Diego: Academic Press.
- Baltes, P. B., & Mayer, K. W. (Eds.). (1999). *The Berlin aging study: Aging from 70 to 100*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beauclair, J. (2008). *A construção do saber: Os necessários movimentos psicopedagógicos nos processos de "aprendências e ensinagens"*. Acedido em 03.01.2015 de <http://www.gabpsicopedagogia.com>.
- Cachioni, M. (1998). *Envelhecimento bem-sucedido e participação numa universidade para a terceira idade: A experiência dos alunos da Universidade São Francisco*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Acedido em 20.07.2016 de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/zeus/auth.php?back=http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000135482&go=x&code=x&unit=x>

- Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida*. Acedido em 03.01.2015 de <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001-000034000/000033814.pdf>
- Comissão das Comunidades Europeias (2001). Tornar o espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida uma realidade. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- Comissão das Comunidades Europeias (2006). *Comunicação da Comissão. Adultos nunca é tarde para aprender*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffins, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: Emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- Diogo, M. J. D. E. (2003). Satisfação global com a vida e determinados domínios entre idosos com amputação de membros inferiores. *Revista Panamericana de Salud Publica*, 13 (6), 395-400.
- Department of Economic and Social Affairs Population Division (2001). *World population ageing: 1950-2050*. New York: United Nations. Acedido em 10.01.2015 de <http://www.un.org/esa/population/publications/worldageing19502050/>
- Ferreira, J. A., & Medeiros, T. (2016). Bem-estar psicológico em adultos de idade avançada: Um estudo nos Açores. In T. Medeiros (Coord.), *Re(pensar) as pessoas idosas no séc. XXI*. Ponta Delgada: Letras Lavadas.
- Ferreira, J. A., & Simões, A. (1999). Escalas de bem-estar psicológico (EBEP). In M. R. Simões, M. M. Gonçalves & L. S. Almeida (Eds.), *Testes e provas psicológicas em Portugal*. Vol. 2 (pp. 111-121). Braga: APPORT/SO.
- Fonseca, A. M. (2011). *Reforma e reformados*. Coimbra: Almedina.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Friebe, J., & Schmidt-Hertha, B. (2013). Activities and barriers to education for elderly people. *Journal of Contemporary Studies*, 1, 10-26.
- Fries, J. F. (2012). The theory and practice of active aging. *Current Gerontology and Geriatrics Research*, 1-7.
- Guedea, M., Albuquerque, F., Trócoli, B., Noriaga, J., Seabra, M., & Guedea, J. (2006). Relação do bem-estar subjetivo, estratégias de enfrentamento e apoio social em idosos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (2), 301-308.
- INE (2012). *Censos 2011. Resultados definitivos – Portugal*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Jacob, L. (2012). *Universidades seniores: Criar projectos de vida*. Almeirim: RUTIS.

- Kallen, D. (1996). A Aprendizagem ao longo da vida em retrospectiva. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 8/9, 16-22.
- Kim, J., & Moen, P. (2002) Retirement transitions, gender, and psychological well-being: A life-course, ecological model. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 57B, 212-222.
- Kinsella, K., & Velkoff, V. A. (2001). *Aging world: 2001* (Séries P95/01-1). Washington: U.S. Census Bureau.
- Laranjeira, C. A. (2009). Preliminary validation study of the portuguese version of the satisfaction with life scale. *Psychology, Health & Medicine Psychology*, 14, 220-226.
- Machado, R. (2008). *Bem-Estar psicológico e sentido de coerência interna na velhice em Portugal*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Machado, F. S., & Medina, T. (2012). As Universidades Seniores: Motivações e repercussões de percursos em contextos de aprendizagem. *Educação, Sociedade & Cultura*, 37, 151-167.
- Maia, J. C. A. (2015). *Bem-Estar psicológico e satisfação com a vida em pessoas adultas e idosas*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Marconcin, P. (2010). Bem-estar subjectivo e a prática desportiva em idosos – Alunos de universidades seniores do Porto. *Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Humano*, 7 (3), 334-344.
- Medeiros, T. (2012). Aprendizagem em adultos com idade avançada na Universidade dos Açores: Os avós vêm à Universidade. In N. Ramos, M. Marujo & A. Baptista, *A Voz dos Avós* (pp. 121-136). Coimbra: Gráfica de Coimbra 2.
- Medeiros, T. (2013a). Desafios do(s) envelhecimento(s). In T. Medeiros, C. Ribeiro, B. Pimentel Miúdo & A. Fialho (Coord.), *Envelhecer e Conviver* (pp. 29-45). Ponta Delgada; Letras Lavadas.
- Medeiros, T. (2013b). *Integration of seniores in the society: The experience of azores (Portugal)* (pp. 29-52). International Symposium AIUTA, Enjoy learning in a happy life old-age education and silver-haired tourism. Guangzhou, China.
- Medeiros, T. (Coord.) (2016). *(Re)pensar as pessoas idosas no séc. XXI. Ponta Delgada: Letras Lavadas* (no prelo).
- Medeiros, T., & Ferreira, J. (2008). Bem-estar nos adultos e idosos na RAA. Congresso Internacional “Envelhecimento(s) no séc. XXI”, Universidade dos Açores, 22 de Novembro. Comunicação oral.
- Medina, A. (2010). *A relação eu-outro – trabalho sobre dois questionários com utilidade clínica*. In Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho, 4-6 fev.
- Melo, C. P. S. R. (2014). *Bem-Estar psicológico e qualidade de vida em pessoas idosas*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Moura, C. (2012). *Processos e estratégias do envelhecimento – intervenção para um envelhecimento ativo*. Vila Nova de Gaia: Euedito.

- Nazareth, J. M. (1988). O envelhecimento demográfico. *Psicologia*, 6 (2), 135-146.
- Novo, R. (2000). *Para além da eudaimonia – O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- OECD (2016). Portugal. In *OECD Labour Force Statistics*. Paris: OECD. Acedido em 21.07.2016 de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/employment/oecd-labour-force-statistics-2015/portugal_oecd_lfs-2015-28-en#page5
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) (1998). Le vieillissement démographique. In *L'Observateur de L'OCDE*, 212.
- Organização Mundial de Saúde (2002). *Envelhecimento ativo uma política de saúde*. Brasília: World Health Organization.
- Organização Mundial de Saúde (2015). *Resumo do Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde*. Acedido em 21.07.2016 de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/186468/6/WHO_FWC_ALC_15.01_por.pdf
- Patrício, M. J., & Carrilho, L. (2002). A situação demográfica recente em Portugal. *Revista de Estudos Demográficos*, 32, 147-175.
- Pavão, S. S. (2013). *A identidade com o lugar de pessoas idosas institucionalizadas: Um estudo exploratório realizado em dois lares da ilha Terceira (Açores)*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Pereira, C. (2012). *Envelhecimento e bem-estar psicológico em adultos em idade avançada residentes em lar: Um estudo nas ilhas das Flores e Corvo*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Ryff, C. D. (1989a). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081.
- Ryff, C. D. (1989b). In the eye of the beholder: Views of psychological well-being among middle-aged and older adults. *Psychology and Aging*, 4 (2), 195-210.
- Ryff, C. D., & Essex, M. (1991). Psychological well-being in adulthood and old age: Descriptive markers and explanatory processes. *Annual Review of Gerontology in Geriatrics*, 11, 144-171.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727.
- Ribeiro, E. (2015). *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida para Estudantes Seniores: O Bem-Estar Psicológico, a Qualidade de Vida e a Satisfação com a Vida*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Ribeiro, E., & Medeiros, T. (2016). Educação sénior: A voz de estudantes adultos em idade avançada. In T. Medeiros (Coord.), *Re(pensar) as pessoas idosas no séc. XXI*. Ponta Delgada: Letras Lavadas.
- Ribeiro, O., & Paúl, C. (2011). *Manual de envelhecimento activo*. Lisboa: Lidel.

- Silva, J. (2010). *Funcionalidade e bem-estar psicológico em idosos residentes na comunidade: Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia.
- Simões, A. (1985). Estereótipos relacionados com os idosos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XIX, 207-234.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXVI, 3, 503-515.
- Simões, A. (2006). *A nova velhice. Um novo público a educar*. Porto: Âmbar.
- Singer, B. J., Jegasothy, G. M., Singer, K. P., & Allison, G. T. (2003). Evaluation of Serial Casting to Correct Ewinovarus Deformity of the Ankle After Acquired Brain Injury in Adults. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 84 (4), 483-491.
- Sitoe, R. M. (2006). Aprendizagem ao longo da vida: Um conceito utópico? *Comportamento Organizacional e Gestão*, 12 (2), 283-290.
- Speros, C. I. (2009). More Than Words: Promoting health literacy in older adults. *The Online Journal of Issues in Nursing*, 14 (3). Acedido em 21.07.2016 de <http://www.nursingworld.org/MainMenuCategories/ANAMarketplace/ANAPeriodicals/OJIN/TableofContents/Vol142009/No3Sept09/Health-Literacy-in-Older-Adults.html?css=print>
- Veloso, E. C. (2007). As Universidades da Terceira Idade em Portugal: Um contributo para a análise da sua emergência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41 (3), 263-284.
- Wang, M., & Shultz, K. S. (2009). Employee retirement: A review and recommendation for future investigation. *Journal of Management*, 36, 172-206.

17. SER IDOSO E SER CIDADÃO EM ESTRUTURAS RESIDENCIAIS: INCLUSÃO OU EXCLUSÃO SOCIAL?

**Luísa Grácio
Adriana Bugalho**

1. Introdução

Os fatores de exclusão dos grupos mais vulneráveis constituem-se como problemas emergentes tanto em Portugal como na União Europeia (Alvino-Borba & Mata-Lima, 2011). O conceito de exclusão social emerge nos anos 70 do século passado com Lenoir reportando-se a uma grande variabilidade de problemas socioeconómicos (e.g., desemprego, pobreza e envelhecimento) que levam a vulnerabilidades sociais. O conceito de exclusão social tem vindo a evoluir sendo considerado um processo dinâmico e multidimensional que nega a indivíduos ou grupos respeito, reconhecimento, direitos, acesso a oportunidades e serviços de qualidade (e.g., Silver, 2005; Mazza, 2004; Sheppard, 2006). Os idosos são um dos grupos vulneráveis à exclusão social, sobretudo se viverem em situações de carência ou se os seus laços sociais foram de alguma forma quebrados. O combate a tais vulnerabilidades e à exclusão social é uma função essencial do estado e da sociedade (Kowarick, 2003). Tanto a sociedade como o fenómeno do envelhecimento são realidades em rápida transformação, apresentando tensões e desequilíbrios, que conduzem à necessidade de construir novos entendimentos do envelhecimento e do papel da sociedade nas suas respostas.

O envelhecimento tem de ser compreendido no cruzamento de diversas alterações do mundo atual: demográficas e laborais, individuais, familiares e do papel do estado. Os aspetos demográficos e laborais traduzem-se no aumento da população envelhecida e na diminuição da taxa de natalidade, bem como num aumento da instabilidade laboral e da mobilidade. De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística, Portugal apresenta dentro da União Europeia o 4º valor mais elevado em termos de proporção de idosos, i.e., 141 idosos por cada 100 jovens em 2014 (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2015). Em termos futuros, a perspetiva de diminuição do número de jovens é de 1,5 para 0,9 milhões e do aumento da população com mais de 65 anos é de 2,1 para 2,8 milhões entre 2015 e 2080 (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2017). As

alterações familiares reportam-se fundamentalmente a mudanças da sua estrutura e ao decréscimo da disponibilidade ou possibilidade dos seus membros para cuidarem dos familiares idosos. Quanto às alterações individuais dos idosos verifica-se nesta faixa etária a existência de uma maior vulnerabilidade em termos de saúde, aumento da solidão, aumento do número de pessoas sozinhas (algumas em situação de isolamento) e maior vulnerabilidade devido à viuvez. De fato a viuvez é um dos fatores que importa ter em conta na medida em que arrasta a perda da fonte de suporte instrumental e emocional, já que o relacionamento conjugal é uma das principais fontes de suporte afetivo e de cuidados (Zettel & Rock, 2004). O conjunto destas alterações fez emergir a necessidade de transferir o cuidado para um grupo profissional, o que remete também para mudanças no próprio papel do estado neste domínio (Neto & Corte-Real, 2013). Neste sentido, assistimos a uma evolução de políticas sociais nomeadamente através da construção de redes e equipamentos sociais e da adoção de uma perspetiva diferente do idoso, que valoriza a sua independência e autonomia. As mudanças no papel do estado face ao envelhecimento são consonantes com a emergência de novas perspetivas teóricas que o encaram como uma fase do desenvolvimento suscetível a nível biológico, mas também com ganhos (Carvalho & Dias, 2011; Baltes & Smith, 2003). Simultaneamente o envelhecimento é atualmente concetualizado como um fenómeno biopsicossocial e como um processo que ocorre de forma diferente para cada pessoa (Ballesteros, 2007; Fonseca, 2006). O grupo dos idosos não é homogéneo existindo diferenças pertinentes, nomeadamente entre a terceira e quarta idades que, apesar de distintas, devem ser olhadas como complementares (Baltes & Smith, 2003). A terceira idade, situada entre os 65-75 anos, é associada ao conceito de jovem idoso (*young old*) e a quarta idade ao conceito de velho idoso (*old old*), conceitos trazidos por Neugarten e mencionados por Baltes e Smith (2003) para evidenciar a transição que ocorre por volta dos 75-80 anos nos países desenvolvidos (Olshansky, Carnes & Désesquelles, 2001). A terceira idade apresenta-se como portadora de boas notícias, na medida em que a expectativa de vida aumenta, verificando-se a existência de substanciais reservas cognitivas e emocionais e estratégias particulares para gerir perdas e ganhos. A quarta idade é marcada por perdas cognitivas mais acentuadas, prevalência de demências e maior vulnerabilidade em termos sociais (Azeredo, 2016; Cabral, Ferreira, Silva, Jerónimo, & Marques, 2013). No entanto, o equilíbrio entre ganhos e perdas pode ser mantido através de estratégias de seleção, otimização e compensação, permitindo aos

indivíduos encontrar estratégias para responder aos desafios emergentes, para alcançar altos níveis de funcionamento em domínios selecionados e utilizar esforços compensatórios para proteger os já alcançados (Baltes & Dickson, 2001).

Em Portugal, foi aprovada em conselho de ministros uma estratégia de proteção ao idoso, que enuncia algumas medidas que visam reforçar a sua independência, participação, assistência, realização pessoal e dignidade (Resolução do Conselho de Ministro nº63/2015). No entanto, é preciso compreender em que medida este novo entendimento da pessoa idosa, das suas necessidades e direitos se transpõe para as respostas de cuidado institucional. Quando o idoso não tem a possibilidade de manter o seu modo de vida na sua residência própria e habitual, uma das respostas de que a sociedade dispõe é a de estrutura residencial. A institucionalização do idoso destaca-se como uma das respostas mais implementadas em Portugal sobretudo quando existe dependência ou uma preocupação com o seu eventual aparecimento, ainda que esta resposta surja para a família ou para o idoso como a última alternativa dada a conotação social negativa que lhe é inerente (Pimentel, 2001). Este tipo de cuidado formal é prestado por entidades públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, como é o caso das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), que pretendem assegurar serviços permanentes e adequados à problemática biopsicossocial das pessoas idosas. Convém destacar a variável socioeconómica no acesso a estas respostas, uma vez que os idosos que se encontram na maioria das IPSS têm rendimentos médio-baixos, fazendo parte de uma franja social com poucos recursos e baixas habilitações académicas. Consideramos que condições financeiras e capitais educativos débeis são alguns dos elementos que podem contribuir para processos de exclusão social dos idosos. Ressaltamos, no entanto, que o processo de exclusão social é complexo e multidimensional, apresentando efeitos progressivos e cumulativos de riscos diversos (económicos, culturais, sociais, simbólicos) que desembocam numa rutura de laços familiares, sociais ou mesmo identitários (Rodrigues, 2000).

1.1. Vivência em estruturas residenciais e qualidade de vida

Pensar a missão e características das respostas institucionais permite-nos um entendimento sobre a vivência do envelhecimento e a qualidade do mesmo neste contexto. Devem equacionar-se as implicações da residência dos idosos em estruturas institucionais para a sua qualidade de vida, tendo em conta que a adaptação a contextos

de vivência coletiva remete em certa medida para uma ideia de privação da vivência de um mundo com maior estabilidade emocional e independência (Guedes, 2008). Passar a viver em estruturas residenciais implica a quebra de um padrão de vida, que envolve dificuldades várias tais como: mudança de estatuto social, limitação da autonomia e independência, diminuição das atividades que eram habituais na sua vida quotidiana e dificuldades em considerar a instituição como um espaço ao qual possam chamar “casa”. Neste sentido, existe a necessidade de prevenir e ultrapassar as dificuldades de vivência em contexto coletivo/institucional fortalecendo a qualidade de vida nos mesmos. A preocupação com a qualidade de vida já se encontra presente nas orientações legislativas, sendo referido que “(...) *um dos aspetos que deve em particular ser objeto de atenção cuidada é aquele que respeita à saúde física e mental dos idosos, plano onde se revela essencial assegurar a manutenção do seu modo e qualidade de vida, especialmente a preservação da sua autonomia*” (Resolução do Conselho de Ministro nº63/2015).

Na literatura, a qualidade de vida surge como um conceito que engloba múltiplas dimensões (e.g., Fernández-Ballesteros, 1998; Irigaray & Trentini, 2009; Schalock & Verdugo, 2010), apresentando uma dimensão objetiva (as condições reais de vida do sujeito) e outra subjetiva, i.e., a perceção do indivíduo acerca das condições da sua vida (Cummins, McCabe, Romeo, Reid & Watters, Nov1997; Bowling & Windsor, 2001). A maioria dos investigadores evidencia que o mais importante a ter em conta é exatamente o reconhecimento deste quadro multidimensional, bem como a perceção do sujeito sobre o seu bem-estar e não tanto o número de dimensões que cada autor propõe pois estas derivam do quadro conceptual pelo qual optam e das fontes de recolha de dados que utilizam (Schalock & Verdugo, 2010).

Shalock (2004), evidencia que o conceito de qualidade de vida (nas suas diferentes dimensões) se constitui como um indicador do que é importante para os sujeitos fornecendo pistas que poderão ser utilizadas socialmente para melhorar o bem-estar, dos indivíduos ou grupos. O referido autor identifica oito dimensões da qualidade de vida: bem-estar emocional (o autoconceito, a satisfação com a vida e a ausência de sentimentos negativos); relacionamentos interpessoais (as relações familiares, de amizade e sociais); bem-estar material (o estatuto económico e a posição no trabalho); desenvolvimento pessoal (a educação e as competências pessoais); bem-estar físico (aspetos relacionados com a saúde); autodeterminação (autonomia, valores pessoais e

escolhas); inclusão social (à integração na comunidade) e direitos (direitos humanos e legais). Embora as dimensões da qualidade de vida variem de autor para autor, em número e em termos da sua designação para aspetos semelhantes, o conceito de qualidade de vida está sempre ligado à noção de bem-estar (Kane et.al, 2003; Borglin, Edberg, & Hallber, 2005; Marques, Sánchez, & Vicario, 2014).

Quando falamos de bem-estar, falamos de um conceito que deve ser considerado por relação com diferentes aspetos, i.e., físicos, emocionais, sociais e psicológicos (Machado & Bandeira, 2012). Ainda que durante algum tempo o bem-estar tenha sido associado a uma situação confortável relacionada com aspetos diversos como habitação, comida, saúde e dinheiro, tal perspetiva alterou-se começando a equacionar-se também aspetos não visíveis tais como objetivos pessoais, segurança e dignidade pessoal (Sousa, Galante, & Figueiredo, 2003). A esfera da psicologia é essencialmente dominada por duas perspetivas que decorrem de interesses comuns, mas que algumas vezes se confundem: o bem-estar psicológico e o bem-estar subjetivo (Novo, 2005; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005), surgindo também em alguns estudos o conceito de bem-estar social (Keyes & Magyar-Moe, 2003). O bem-estar psicológico baseia-se na integração de conceitos de diferentes áreas teóricas (e.g., psicologia do desenvolvimento, psicologia clínica, saúde mental), assumindo um carácter multidimensional (Lima & Novo, 2006), no qual são identificadas seis áreas de desenvolvimento potencial: autonomia, aceitação pessoal, crescimento pessoal, relações positivas com outros, propósito na vida e domínio sobre o ambiente (Siqueira & Padovam, 2008).

O bem-estar subjetivo provém da forma como as pessoas avaliam a sua vida, sendo composto por três componentes essenciais: a satisfação com a vida (dimensão cognitiva), a presença de humor positivo e a ausência de negativo (dimensão emocional), sendo a componente do humor comumente denominada de “felicidade” (Ryan & Deci, 2011). Normalmente as pessoas não ponderam todos os aspetos da vida antes de fazer essa avaliação, encontrando pequenos atalhos e informações mais acessíveis no momento, podendo recorrer a comparações com padrões importantes, por exemplo comparando os domínios da sua vida com aqueles que consideram um modelo social. Apesar disso, parece existir alguma estabilidade temporal nestas avaliações, uma vez que os domínios mais importantes da vida remetem para informações que se mantêm ao longo do tempo (Diener, Scollon, & Lucas, 2003). É, também, imprescindível que se compreenda que a dimensão emocional do bem-estar subjetivo é baseada numa

estrutura bidimensional de afetos positivos, (experiência de emoções e sentimentos agradáveis) e de afetos negativos (experiência de emoções e sentimentos desagradáveis). Nesta experiência emocional subjetiva está implícita a frequência e intensidade dos acontecimentos, sendo que a longo prazo a intensidade acaba por ser menos importante que a frequência (Diener & Lucas, 2000), dado que as experiências de grande intensidade são raras e podem trazer custos para o sujeito.

Segundo RosKeyes e Magyar-Moe (2003), o bem-estar social é parte de um modelo abrangente de bem-estar subjetivo, que tem em consideração as múltiplas facetas do indivíduo e a sua integração e participação na comunidade. Este conceito evidencia a importância das tarefas sociais encontradas pelos adultos nos seus contextos de interação e na forma como os indivíduos funcionam em termos dos papéis que desempenham (e.g., como cidadãos, vizinhos, colegas de trabalho). Este conceito engloba dimensões como integração social, contributos sociais, coerência social, aceitação social e realização social.

Em síntese, para conhecer e compreender a qualidade de vida dos idosos em contextos institucionais afigura-se como importante não só conhecer as condições reais de vida dos sujeitos na instituição, mas também a sua perceção acerca das condições de vida na mesma.

1.2. Direitos e Inclusão social

Os fatores de inclusão social assentam na igualdade de oportunidades e equidade social e prendem-se com a valorização das pessoas, independentemente das suas diferenças, bem como com a criação de estruturas que possibilitem a escolha, envolvimento em decisões, disponibilidade de oportunidades e recursos que possibilitem a sua participação plena (Alvino-Borba & Mata-Lima, 2011).

O progressivo envelhecimento da população tem vindo a originar diversas medidas legislativas neste domínio. No entanto, a forma como a sociedade em geral olha o envelhecimento constitui-se igualmente como uma das alterações necessárias. De facto, um dos fatores de bloqueio das sociedades contemporâneas envelhecidas relaciona-se com o significado social que é atribuído à velhice (Rosa, 2012). As alterações legislativas plasmam em parte a direção das mudanças visadas relativamente às conceções sobre os idosos e o envelhecimento.

Em termos internacionais, a Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou uma carta de princípios para o idoso (Resolução 46/91 da Assembleia Geral das Nações Unidas), onde são referidos direitos como: independência (e.g., acesso a alimentação, moradia, trabalho, educação permanente, viver em ambientes seguros adaptáveis à sua preferência); participação (e.g., permanecer integrado na sociedade, participar ativamente na formulação e implementação de políticas que afetem o seu bem-estar); assistência (e.g., acesso a assistência da saúde, acesso a meios apropriados de atenção institucional que proporcionem proteção, reabilitação, estimulação mental e desenvolvimento social num ambiente humano e seguro); auto-realização (e.g., acesso a recursos educacionais, culturais, espirituais e de lazer da sociedade, aproveitar oportunidades para desenvolver as suas potencialidades); dignidade (e.g., viver com dignidade e segurança sem ser objeto de exploração e maus-tratos, ser tratado com justiça independentemente da sua condição económica, idade, sexo, raça, etnia ou deficiência).

Os Estados-Membros do Conselho da Europa subscreveram, em 1996, a Carta Social Europeia, que prevê no seu Artigo 23º o direito das pessoas idosas a uma protecção social, referido que os estados devem comprometer-se a tomar ou a promover medidas apropriadas que permitam às pessoas idosas: a) permanecer durante o maior período de tempo membros de pleno direito da sociedade, possibilitando-lhes os recursos suficientes que permitam uma existência digna, uma participação ativa na vida pública, social e cultural, bem como informações sobre os serviços e equipamentos disponíveis para esta faixa etária; b) escolher livremente o seu modo de vida e ter uma vida independente no seu ambiente habitual enquanto o desejarem e for possível, através da disponibilização de habitações condicentes com as suas necessidades, bem como de cuidados de saúde e serviços que necessitem. Relativamente às pessoas idosas que vivam em instituições, deve ser-lhes garantida a assistência apropriada, o respeito pela sua vida privada e a participação na determinação das condições da vida da instituição (Resolução da Assembleia da República nº 64-A/2001).

A Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2000), consagra todos os direitos civis e políticos, económicos e sociais dos cidadãos europeus, apresentando 54º Artigos divididos por sete capítulos, sendo eles: Dignidade, Liberdades, Igualdade, Solidariedade, Cidadania, Justiça e Disposições Gerais. Esta carta passou de uma carta de

compromissos a uma carta com valor legal em 2009. Para além dos direitos consignados a qualquer cidadão, como o direito à dignidade e à vida (Artigo 1º e Artigo 2º), direito à liberdade de pensamento, consciência e de religião (Artigo 10º), direito à liberdade de expressão e informação (Artigo 11º), direito à não discriminação (Artigo 21º), esta carta refere no seu Artigo 25º, relativamente aos direitos das pessoas idosas, que *“A União reconhece e respeita o direito das pessoas idosas a uma existência condigna e independente, e à sua participação na vida social e cultural”*.

Tendo em conta os compromissos assumidos e as rápidas alterações demográficas que se verificam nas sociedades contemporâneas, os governos de todo o mundo reuniram-se na Segunda Assembleia Mundial sobre Envelhecimento, em 2002 em Madrid, sob o tema “Sociedade para Todas as Idades”. Tendo em conta as reflexões, experiências e perspectivas partilhadas sobre o envelhecimento da população, foi aprovado um Plano de Acção Internacional que apresenta um conjunto de recomendações concretas que abrangem três dimensões importantes: pessoas idosas e desenvolvimento; promoção da saúde e bem-estar na velhice; ambientes propícios e favoráveis para esta faixa etária. No comunicado de imprensa do Departamento de Informação Pública da ONU (2002, p.1), podia ler-se que a Assembleia considerou a *“necessidade de assegurar que o envelhecimento ocupe um lugar fundamental em todas as prioridades no domínio do desenvolvimento – tanto a nível nacional como internacional”*, comprometendo-se os governos a *“assegurar a plena protecção e promoção dos direitos humanos e liberdades fundamentais, reconhecendo que, quando envelhecem, as pessoas deveriam ter oportunidades de realização pessoal, de levar uma existência saudável e segura e de participar ativamente na vida económica, social, cultural e política”*.

Relativamente ao plano nacional, a Constituição da República Portuguesa consagra um conjunto de direitos (Artigo 24º a Artigo 47º) sob o título de “Direitos, liberdades e garantias” que dizem respeito a qualquer cidadão português. Para além disso, no seu Artigo 72º refere que *“As pessoas idosas têm direito à segurança económica e a condições de habitação e convívio familiar e comunitário que respeitem a sua autonomia pessoal e evitem e superem o isolamento ou a marginalização social”* e ainda que *“A política de terceira idade engloba medidas de carácter económico, social e cultural tendentes a proporcionar às pessoas idosas oportunidades de realização pessoal, através de uma participação ativa na vida da comunidade”* (Constituição da República Portuguesa, 2005, p.54).

Tendo em conta estes pressupostos e as medidas e compromissos estabelecidos internacionalmente, é aprovada em conselho de ministros uma Estratégia de Proteção ao Idoso (Resolução do Conselho de Ministro nº63/2015) que consagra várias medidas, entre as quais a de reforçar os direitos dos idosos. Tal medida indica ações a desenvolver, tais como: a) consagrar legalmente os direitos dos idosos, tais como independência, participação, assistência, realização pessoal e dignidade; b) no plano da independência a pessoa idosa deve tomar todas as decisões relevantes sobre a sua vida, com autonomia e liberdade, o que inclui a decisão sobre o local onde vive, a gestão dos seus rendimentos e bens, cuidados de saúde, entre outros; c) no plano da participação, as pessoas idosas devem poder desenvolver atividades no seio da comunidade e integrar associações ou movimentos; d) deve ser assegurada assistência em termos de saúde, apoio social e jurídico; e) devem ser criadas condições para que possam beneficiar de oportunidades de envolvimento educativo, cultural e recreativo; f) devem ser prevenidas e reprimidas todas as formas de violência, abuso, exploração ou discriminação, tanto física como psicológica.

Como podemos constatar nos vários documentos legais aqui apresentados, a participação e inclusão das pessoas idosas é um dos aspetos que deve ser tido em conta e que deve ser promovido pelos governos e pelas instituições públicas ou privadas que apresentam respostas para esta faixa etária. A promoção de tais aspetos acarreta consigo o cumprimento de outros direitos, i.e., o direito à autonomia, decisão e liberdade. A participação social relaciona-se com múltiplas situações, que vão desde os comportamentos individuais à presença de grupos ou movimentos em programas e atividades, estando desta forma ligada à inclusão, dado que esta é um movimento educacional, social e político, que defende o direito à participação consciente e responsável dos indivíduos na sociedade da qual fazem parte (Freire, 2008).

Portugal tem atualmente alguns projetos⁶ que pretendem dar resposta à necessidade de inclusão e participação ativa de pessoas idosas na comunidade, com objetivos distintos dos quais podemos destacar o acesso à informação, a prevenção de incapacidades através do fomento de estilos de vida saudáveis, a alteração de estereótipos face à velhice, o aumento do envolvimento social de forma a combater a solidão e a promoção de partilhas intergeracionais. Não obstante, a maioria destes programas destina-se a

⁶ “Cidades Amigas das Pessoas Idosas”, “Vencer o Tempo nas Sete Cidades”, “Integra & Ajuda na Cidade Amiga” (Direcção-Geral da Saúde,2008); “Mais Próximo de todos”, “Laços para a vida – casa & companhia” (Câmara Municipal de Évora; Universidade de Évora)

idosos que ainda residem nas suas habitações e que têm uma participação, ainda que mínima, na sociedade. Relativamente aos idosos que se encontram institucionalizados, estarão estes realmente incluídos? Martins e Santos (2008) dizem-nos que algumas circunstâncias da velhice como o isolamento em relação à família ou a perda de autonomia física podem levar a situações de exclusão.

Importa salientar que somos da opinião que os grupos com alguma vulnerabilidade necessitam de ver os seus direitos fortalecidos, cumpridos e protegidos. É neste sentido que nos propomos averiguar do seu significado para os idosos e da presença dos mesmos em estruturas residenciais.

2. Metodologia

2.1 Objectivos

O objetivo da parte do estudo aqui apresentada consiste em conhecer a perceção que os idosos têm acerca dos seus direitos, bem como a presença e significado dos mesmos no contexto institucional onde residem. Pretende-se: i) identificar a perceção de direitos que os idosos pensam ter; ii) conhecer a perceção sobre o poder de decisão existente; iii) identificar a existência de possibilidades de autonomia e de implementação das suas decisões; iv) identificar a perceção acerca da sua liberdade.

2.2 Participantes

Neste estudo participaram um total de 20 idosos (10 homens e 10 mulheres) entre os 80 e os 91 anos de idade (mediana de 86,5 anos), que se encontram em duas estruturas residenciais pertencentes a Instituições Particulares de Solidariedade Social no distrito de Évora. Para a constituição da amostra foram seguidos os seguintes critérios: a) estar em estrutura residencial há mais de um ano; b) não ter comprometimentos cognitivos identificados por profissionais habilitados para tal; c) ser viúvo(a); d) ter idade compreendida entre os 80 e os 91 anos de idade.

2.3 Instrumentos e Procedimentos

Num primeiro momento procedeu-se ao contacto com as instituições residenciais, tendo sido efetuados os pedidos de autorização e de consentimento informado junto das mesmas e dos participantes. No caso dos participantes que não sabiam ler nem escrever,

o consentimento informado foi lido e a autorização dos mesmos foi dada verbalmente. Foram realizadas 3 entrevistas exploratórias com perguntas abertas. A partir dos dados obtidos nestas entrevistas iniciais e com base numa revisão da literatura, foi construído um guião de entrevista semiestruturada sobre a temática dos direitos constituído por quatro temas (Direitos Gerais, Poder de decisão, Autonomia Executiva, Liberdade), com um total de 11 questões (Tabela 1) (Grácio & Bugalho, 2017).

Tabela 1 – Relação entre a estrutura da investigação e as questões da entrevista

Estrutura da entrevista		
Tema	Dimensões	Questões
I. Direitos Gerais	I.I Perceção de direitos gerais que consideram que devem ter	1. Que direitos acha que as pessoas idosas devem ter? Porquê?
	I.II Existência dos direitos na instituição	2. E aqui na instituição, os idosos têm esses direitos?
II. Poder de decisão	II.I Decisão na instituição	3. O que é que o/a senhor/senhora pode escolher/decidir aqui na instituição?"
	II.II Decisão sobre a sua vida	4. O que é que pode decidir sobre a sua vida?
III. Autonomia Executiva	III.I Implementação da decisão sobre rotinas da instituição	5. Pode deitar-se quando quer durante o dia? 6. Pode deitar-se e levantar-se às horas que quer?
	III.II Possibilidade de escolher atividades	7. Há atividades aqui no dia-a-dia da instituição em que participa? Pode escolher em quais?
	III.III Realização de atividades exteriores à instituição	8. Se quiser sair da instituição para fazer alguma atividade pode fazê-lo quando quiser?
IV. Liberdade	IV.I Perceção sobre a possibilidade de fazer uma queixa	9. Se quiser fazer uma queixa sobre alguma da instituição, pode fazê-lo? 9.1. O que acha que aconteceria se fizesse uma queixa?
	IV.II Perceção da liberdade dentro da instituição	10. Sente que aqui no lar/instituição é livre para fazer o que quiser? 10.1. Tem liberdade para fazer o quê? 11. Acha que pode expressar livremente as suas opiniões e ideias?

As entrevistas foram realizadas individualmente, áudio-gravadas e transcritas na íntegra. Para análise dos dados recorreu-se à análise de conteúdo, que é tida como uma técnica de investigação que procura evidenciar com objetividade as descrições subjetivas das experiências dos sujeitos (Bardin, 2016). As investigações qualitativas privilegiam a compreensão dos problemas a partir da experiência dos sujeitos, sendo que tal abordagem permite descrever a complexidade de fenómeno em profundidade, através da compreensão do significado e da singularidade das perspetivas e considerações dos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994).

Os procedimentos de análise organizaram-se em torno de um processo de categorização, que consistiu numa operação de classificação de um grupo de elementos – unidades de registo – agrupados em função das suas características comuns. Dentro de cada questão definimos o que designámos por categorias e subcategorias, identificando todas as unidades de significado qualitativamente diferente e formando uma unidade de registo sempre que existia evidência suficiente de que um particular significado completo havia sido expresso (Grácio, Chaleta, & Rosário, 2007). O sistema de codificação respeitou o critério de proximidade do discurso dos sujeitos sempre que possível.

A codificação das unidades de registo foi realizada por dois elementos avaliadores – através do acordo inter-juízes – de forma a controlar enviesamentos, recorrendo às técnicas de consenso e reflexão falada e de forma a obter evidências da validade de conteúdo (Fonseca, Silva & Silva, 2007). O critério de registo consistiu na anotação da presença de verbalizações pertencentes a uma dada categoria ou subcategoria no discurso de cada sujeito e não no número de vezes que os participantes as referiram. Os dados foram fundamentalmente analisados de forma qualitativa. A análise quantitativa consistiu numa análise descritiva simples, com recurso a frequências e percentagens de forma a identificar os aspetos mais referidos pelos participantes (Schiling, 2006).

3. Resultados

Os resultados a seguir apresentados reportam-se a duas vertentes distintas embora complementares, dos direitos. Uma primeira, relativa aos direitos gerais da população idosa. Uma segunda, relativa a direitos específicos tais como o poder de decisão, de autonomia executiva e de liberdade nesta faixa etária e no contexto institucional.

3.1 Direitos gerais dos idosos

A perceção sobre os direitos gerais encontra-se contextualizada por relação com a faixa etária (direitos dos idosos) e situada por relação com o contexto específico de vida destes participantes (direitos na instituição residencial). Os idosos consideram que devem existir cinco direitos gerais desta faixa etária: o direito ao cuidado (N=18; 6.5%), à liberdade (N=4; 1.4%), à saúde (N=2; 0.7%), à reforma (N=1; 0.4%) e à vida ativa (N=1; 0.4%). Só

um único participante considerou que nesta fase do ciclo de vida já não têm quaisquer direitos. O direito ao cuidado é o mais mencionado e estrutura-se sobretudo por relação com a qualidade dos cuidados (N=8; 2.9%) e aspetos afetivo-relacionais como afeto e respeito (N= 6; 2.2%), O direito ao cuidado é ainda referido como alimentação de qualidade, segurança, individualização e personalização do cuidado.

“Ser bem tratadas” (Suj.7).

“(...) acho que deve ser carinho da outra gente...” (Suj.20)

“Respeito...serem respeitadas!” (Suj.17).

“(...) não falta comer, mas é mal feito, não tem tempero, não tem gosto, a gente depois não tem vontade de comer, fica tudo no prato, depois vai tudo para o lixo, não tem tempero, não sabe a nada” (Suj.11)

“que as pessoas que tratam da gente tivessem consideração pela nossa situação (...) cada uma da sua maneira, à medida da situação” (Suj.1).

O direito à liberdade é o segundo direito mais mencionado sendo conceptualizado pelos idosos como um direito geral (N=3; 1.1%) e como um direito de liberdade de expressão que devem ter (N=1; 0.4%).

“os direitos de liberdade (...) Têm de ter a liberdade de viver, de poderem viver” (Suj.13)

“(...) e agora porque é que havemos de estar praticamente numa prisão...? Não pode falar, não poder dizer, não poder conversar... isso é triste! Isso é triste” (Suj.4)

Relativamente à existência de direitos dos idosos na instituição verifica-se a existência de duas opiniões dicotómicas praticamente com o mesmo peso: que os direitos anteriormente referidos existem neste contexto (N=9; 3.3%) e que os mesmos são inexistentes (N=8; 2.9%). Alguns participantes consideram que a existência de direitos dos idosos se encontra dependente do cuidador (N=3; 1.1%).

“Têm, têm esse direito” (Suj13).

“Não temos não senhora porque se a gente se queixa não somos atendidos” (Suj.17).

“Às vezes não é de quem manda é delas [as auxiliares] que aí andam” (Suj. 9)

3.2 Direitos específicos dos idosos no contexto de instituição residencial

A percepção sobre os direitos específicos reporta-se aos direitos relativos ao poder de decisão, autonomia executiva e liberdade na estrutura residencial.

O poder de decisão foi explorado por relação com dois aspetos diferenciados: o poder de decisão do idoso na instituição e o poder de decisão do idoso sobre a sua vida em geral e de forma mais alargada. Os participantes referem exclusivamente a ausência de poder de decisão no contexto institucional (N=18; 6,5%).

“Escolher, eu? Nada... Como o que me põem à frente, bebo o que me põem à frente... não tenho nada a decidir” (Suj.1)

“Nada, não tenho nada que decidir no lar.” (Suj.20).

Os participantes consideram maioritariamente que não detêm poder de decisão sobre a sua vida (N=14; 5.1%) o que surge associado ao conformismo, à idade e perdas de saúde, perda de poder financeiro e morte do cônjuge.

“Não... o que tenho, tenho e acabou. Estou conformada com o que tenho!” (Suj.1)

“A minha vida está no fim... já estou velha, não vejo, daqui a pouco não ando...” (Suj.8)

“Não decido nada, digo à filha que preciso disto ou daquilo e tudo me aparece... a minha filha é que recebe a reforma, divide o dinheirinho, paga... compra-me tudo quanto faz falta e pronto.” (Suj.12)

“Mais nada... já não decido mais nada! Como viúva, já não decido mais nada!” (Suj.4)

No entanto, outros idosos consideram ter ainda poder de decisão sobre a sua vida (N=6; 2.2%) de uma forma geral não especificada e no que respeita à realização de atividades no dia a dia, a visitar a sua casa e família. De qualquer modo esse poder de decisão sobre a sua vida surge como circunscrito e limitado.

“Ainda decido a minha vida.” (Suj.19)

“É ir indo e pronto... posso decidir a costurar, assim ainda faço” (Suj.9)

“Pouca coisa, muito pouca coisa... é só ir à minha casa, ver os meus netos... a minha vida é só ir vê-los...” (Suj.5)

O direito à autonomia foi explorado por relação com as rotinas da instituição, com a possibilidade de escolher atividades e com a realização de atividades exteriores à instituição.

Todos os idosos referem que podem decidir sobre as horas de deitar (N=20; 7.2%). Relativamente à possibilidade de determinar a hora de acordar, alguns idosos referem que podem decidir (N=12; 4.3%), enquanto outros referem a inexistência dessa possibilidade (N=8; 2.9%). Em ambas as situações compreendemos que esta decisão poderá estar condicionada pelas rotinas e regras da própria instituição.

“(...) à noite é deitar quando quer desde que saímos do refeitório” (Suj.20)

“(...) de manhã levanto-me às 7h mas se quiser levantar um bocadinho mais tarde também levanto...” (Suj.8)

“Também não é bem assim (...) para levantar... depois se eu quiser ficar têm que me lá ir buscar de propósito e isso já mexe com o trabalho delas... se eu me levantar à hora certa ficam descansadas, se eu ficar lá elas vêm fazer o de baixo e ainda têm de voltar lá a cima...” (Suj.1)

Acerca da possibilidade de ir para o quarto durante o dia, alguns referem que de facto o podem fazer (N=14; 5.1%), enquanto outros referem não poder (N=6; 2.2%). Alguns idosos referem que esta possibilidade só existe quando se encontram em situação de doença (N=2; 0.7%).

“Posso sim... tenho ordem (...) desde que para cá vim... poucas vezes venho, mas às vezes apetece-me! Incham-me as pernas ... descalço os sapatos e ponho-me ali à vontade” (Suj.9)

“Não, isso é que não deixam... não deixam a gente ir para os quartos (...) as de cima têm de ir pelo elevador, eu não posso subir as escadas... não deixam a gente subir, e como temos que ir no elevador não deixam...” (Suj.1)

“(...) aqui, só cá ficamos se estivermos doentes...” (Suj.12)

A maioria das verbalizações indica a existência de possibilidade de escolher atividades (N=14; 5.1%). Porém é também expressa a ideia de que são escassas as oportunidades de escolha de atividades do seu interesse (N=4; 1.4%).

“Sim...a ginástica, por exemplo (...) às piscinas (...). Posso escolher...as outras atividades não me dizem nada... e não participo” (Suj.5)

“(...) o tempo que se anda aqui a balhar fandango, deviam era ter feito aqui uma escola para os velhotes, para a gente aprender a ler... uma profissôozita qualquer

para um gajo dizer assim “tenho aqui este jornal ou este papel e ainda sei o que aqui está a dizer...”. Isso é que era, eu já disse aí... no lugar de certas coisas, mais valia... um gajo aprender a ler!” (Suj.3)

Alguns idosos referem uma desistência da participação em atividades (N=7; 2.5%), por motivos funcionais (N=5; 1.8%), por falta de vontade ou perda de interesse ou devido a sentirem-se excluídos (N=2; 0.7%).

“Antes participava mais... agora não, não sou capaz!” (Suj.10)

“Não tem atividades...vão às piscinas... e há sempre as pessoas escolhidas, uma vez convidaram-me, mas eu disse que não podia ir... É só aquele grupinho....só aquele grupinho! Não tou interessado em escolher nada...” (Suj.17)

Quando questionados sobre a possibilidade de saírem da instituição para realizar uma qualquer atividade do seu interesse, verificamos que a maior parte das verbalizações indica a existência de autonomia (N=14; 5.1%). Uma análise mais fina permite compreender que tal autonomia se encontra regulada pela regra de aviso prévio na instituição.

A consideração de que não existe autonomia para sair da instituição (N=7; 2.5%), prende-se com proibição por parte dos filhos, com um condicionamento e dependência da autorização da instituição, ou ainda com a existência de limitações funcionais. Apenas um idoso refere que não ter conhecimento sobre esta questão (N=1; 0.4%).

“Posso...até à data ninguém me pôs obstáculos para sair” (Suj.2)

“Não, não tenho ordem da minha filha (...) Mas também não posso. O meu físico não pode, tenho dores não posso andar aí a andar...” (Suj.1)

“Quando eu quiser não, é quando elas deixam!” (Suj.11)

“Não sei se podia se não podia, ainda não perguntei!” (Suj.4)

O direito à liberdade foi explorado em termos da sua existência no contexto da instituição, nomeadamente em termos da liberdade em ação e de expressão. A perceção que os idosos têm da sua liberdade em ação, ou seja a possibilidade de agir de acordo com a sua vontade, é considerada sobretudo como existente (N=14; 5.1%), como condicionada pelas regras da instituição (N=7; 2.5%) ou ainda como inexistente (N=6; 2.2%).

“Liberdade tenho, ninguém manda em mim senão eu (...) Livre sou... de fazer o que soubesse fazer” (Suj.6)

“O que quiser não, nós temos regras... ninguém pode fazer o que quer, temos de ter aquela disciplina...eu acho que é assim!” (Suj.19)

“Não! Não é livre não! (...)... eu não tenho a liberdade de ir buscar uma coisa e fazer...” (Suj.4)

A liberdade de expressão também é majoritariamente considerada como existente (N=13; 4.7%), ainda que alguns idosos considerem que as suas opiniões têm pouco peso nas práticas institucionais.

“Posso... queixa-se, as pessoas queixam-se, mas não há nada a fazer... queixam-se da comida... mas não há nada a fazer” (Suj.3)

Outros idosos expressam a ideia de que a sua liberdade de expressão se encontra condicionada pelas consequências que daí podem advir e pelo receio concreto de represálias ou conflitos (N=4; 1.4%) e sendo até mesmo inexistente por esse mesmo motivo (N=3; 1.1%).

“Há sempre receio de represálias...” (Suj.17)

“Eu não, não acho, nem quero... Se não até havia aí gente que me prendia...” (Suj.1)

Quando questionados sobre a possibilidade de fazerem uma queixa a maior parte dos idosos referem que podem fazê-lo (N=15; 5.4%) mas que têm receio das consequências (N=15; 5.4%). De forma residual, outros referem desconhecer eventuais consequências que tal opção pudesse trazer (N=3; 1.1%).

“(...) posso, às vezes é preciso” (Suj.7)

“Acho que não... não posso fazer! Queixa não... nem tenho queixa a fazer” (Suj.15)

“(...) eu é que não quero fazer queixas... um gajo está-se sempre a evitar, porque isso depois cai nas mãos delas e em vez de tratarem um gajo bem tratam-no mal...” (Suj.3)

“Não sei o que poderia acontecer, nunca fiz...” (Suj.12)

A liberdade de expressão é um direito ligado à liberdade individual e, portanto, um direito de cidadania que, em contexto de instituição residencial de idosos, surge muito condicionado.

4. Conclusão

Os direitos humanos são uma das conquistas civilizacionais mais importantes surgindo como garante de bem-estar individual e social. Estes direitos são mutáveis encontrando-se em processo de evolução. Neste sentido, os direitos das pessoas idosas têm vindo a ser gradualmente consignados⁷. Para além de todos os direitos inerentes a qualquer cidadão, os direitos dos idosos relacionam-se com: independência; participação; assistência; dignidade; respeito pela liberdade e escolhas próprias; não discriminação, proteção social, proteção contra violência e abusos, segurança económica, promoção da saúde, convívio familiar e comunitário. Na Carta Social Europeia é ainda referido que aos idosos institucionalizados deve garantir-se apoio adequado, participação nas decisões relativas à instituição e assegurar-se os seus direitos fundamentais (Resolução da Assembleia da República nº 64-A/2001). Neste sentido e como mencionado anteriormente, o governo Português elaborou uma resolução de estratégia de proteção ao idoso, ainda que segundo Faria (2017) esta seja ainda uma declaração de intenções sem concretização efetiva a nível das alterações legislativas propostas e dos planos de ação previstos. Não obstante, esta manifesta intenção de reforço da solidariedade social e da consciência social, o que é revelador da importância da problemática do envelhecimento e das questões que se colocam neste âmbito.

No estudo por nós realizado, os idosos referem como direitos gerais das pessoas idosas o direito ao cuidado, à saúde, à reforma, à vida ativa e à liberdade. O direito ao cuidado surge como o direito mais verbalizado, entendido como constituído por uma dimensão relacional marcada pelo afeto e respeito e por outra mais instrumental, ligada aos cuidados básicos de tratamento, segurança e alimentação.

Foram explorados direitos mais específicos como o poder de decisão, a autonomia executiva e a liberdade no contexto da estrutura residencial. A possibilidade de tomar decisões relativamente à sua vida na instituição é percecionada pelos idosos como inexistente. Esta inexistência surge relacionada com dois aspetos. Um, relativo à cultura, regras e rotinas da instituição e também com a falta de recursos humanos. Outro, com o estado de saúde do idoso que arrasta consigo uma dependência do cuidador e uma restrição dos desejos dos idosos os quais passam a limitar-se à obtenção de cuidados básicos sem quaisquer outras aspirações (Jakobsen & Sorlie, 2010). Ora, tal como presente nos vários documentos legais sobre o envelhecimento, uma situação de

⁷ Resolução nº 46/91 da Assembleia Geral das Nações Unidas; Recomendação CNM/Rec 2014 do Conselho da Europa; Artigo 25º da Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, 2009; Artigo 72º Constituição da República Portuguesa, 2005.

diminuição física não pode significar uma diminuição de direitos e da possibilidade que os idosos têm de determinar a sua vida em consonância com os seus interesses e valores. A percepção sobre a inexistência de decisões sobre a sua vida em geral é também notória prendendo-se com um conformismo ligado à falta de perspectivas e esperança, com a idade avançada, saúde depauperada, perda de controlo financeiro e morte do cônjuge. É também inexistente a participação dos idosos na determinação das condições da vida da instituição (Resolução da Assembleia da República nº 64-A/2001). Os idosos consideram ter autonomia em termos das rotinas de sono e de descanso na instituição (acordar e deitar durante o dia ou à noite). Porém, encontramos indicadores de que as rotinas da instituição se tendem a sobrepor a uma individualização assente no livre arbítrio dos idosos, parecendo assentar sobretudo em regras não só explícitas como latentes da instituição. Os idosos consideram que existem atividades que podem realizar na instituição, porém as atividades disponibilizadas estão mais ligadas a aspetos de saúde física e ocupacional. Na opinião de alguns idosos as atividades são pouco estimulantes não correspondendo quer a alguns anseios quer ao papel que deveriam ter, i.e., de promoção de desenvolvimento e aprendizagem ao longo da vida. Como tal, podemos inferir que as oportunidades de realização pessoal dos idosos são praticamente inexistentes. Aliás interrogamo-nos sobre se as instituições têm sequer consciência da possibilidade, desejabilidade e pertinência da realização pessoal nesta faixa etária. Nesse sentido, deveriam ser encontradas formas de promover uma maior envolvimento dos idosos em atividades estimulantes e enriquecedoras e em atividades culturais e de participação ativa na vida da comunidade que poderiam contribuir para um incremento do seu interesse pela vida e sentimento de pertença. Os dados evidenciam o direito dos idosos à liberdade de expressão como bastante condicionado pela posição de vulnerabilidade resultante da sua dependência face aos seus cuidadores e ao contexto institucional onde se encontram.

Os direitos dos idosos em contexto institucional surgem determinados e limitados por esse mesmo contexto, o que se constitui como um fator de risco para a preservação da sua identidade. A promoção da autonomia pessoal do idoso e da sua participação na vida social e cultural, bem como ações que previnam o isolamento ou a marginalização social não são vislumbradas. Os dados obtidos suscitam muitas interrogações sobre a qualidade de vida dos idosos dentro das estruturas residenciais e sobre a existência de

uma vida para lá das paredes da instituição, surgindo mais indicadores de exclusão social do que de inclusão social.

Em suma, não se vislumbram medidas ou práticas por parte das instituições que visem assegurar de forma efetiva uma parte fulcral da sua qualidade de vida, i.e., os seus direitos enquanto cidadãos e idosos. Urge a mudança de representações, conceções e práticas sobre a própria missão das estruturas residenciais de idosos ao nível das estruturas de poder existentes nas mesmas, i.e., chefias e profissionais que nelas trabalham. Tal mudança passará pela formação direcionada tanto pelo conhecimento científico sobre o envelhecimento e qualidade de vida como pelas orientações legislativas já existentes em termos nacionais e internacionais. Importa ainda referir que cabe não apenas às instituições, mas à sociedade de forma geral assumir a defesa dos direitos dos idosos, numa perspetiva de solidariedade consciente e interventiva, que permita que olhares pejorativos sobre esta faixa etária sejam substituídos pelo respeito e pelo reconhecimento (Martins & Santos, 2008). Nesta mudança de paradigma estaremos não só a reivindicar práticas que dignifiquem a vida dos idosos de hoje, como também a assegurar o futuro dos idosos de amanhã.

Referências

- Alvino-Borba, A., & Mata-Lima, H. (2011). Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. *Serviço Social, 106*, 219-240.
- Azeredo, Z. (2016) Aging: A Challenge for the XXI Century. *Journal of Aging & Innovation, 5*, 20-26.
- Ballesteros, S. (2007). *Envejecimiento saludable: aspectos biológicos, psicológicos y sociales*. Espanha: Editorial Universitas-UNED.
- Baltes, B. B., & Dickson, M. W. (2001). Using life-span models in industrial/organizational psychology: The theory of selective optimization with compensation. *Applied Developmental Science, 5*, 51–61. doi: 10.1207/S1532480XADS0501_5
- Baltes, P. B., & Smith, J. (2003). New frontiers in the future of aging: From successful aging of the young old to the dilemmas of fourth age. *Gerontology, 49*, 123-135. doi: 10.1159/000067946
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (4ed). Edições 70: Lisboa.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borglin, G., Edberg, A. K., & Hallberg, I. R. (2005). The experience of quality of life among older people. *Journal of aging studies, 19*, 201-220. doi: 10.1016/j.jaging.2004.04.001
- Bowling, A. & Windsor, J. (2001). Towards the good life. A population survey of dimensions of quality of life. *Journal of Happiness Studies, 2*, 55–81.

- Cabral, M. V., Ferreira, P. M., Silva, P. A. D., Jerónimo, P., & Marques, T. (2013). *Processos de envelhecimento em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2000). União Europeia: Representação da Comissão Europeia em Portugal.
- Carvalho, P. & Dias, O. (2011). Adaptação dos Idosos Institucionalizados. *Millenium*, 40, 161-184.
- Constituição da República Portuguesa – Sétima Revisão Constitucional (2005). Lisboa: Assembleia da República – Divisão de Edições.
- Cummins, R. A., McCabe, M. P., Romeo, Y., Reid, S., & Waters, L. (1997). An Initial Evaluation of the Comprehensive Quality of Life Scale Intellectual Disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44, 7-19. doi: 10.1080/0156655970440102
- Departamento de Informação Pública da ONU (2012). Comunicado de imprensa do SOC/4619.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Subjective emotional well-being. In: Lewis, M., Haviland-Jones, J.M. (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp.325-337). Guilford: New York.
- Diener, E., Scollon, C. N., & Lucas, R. E. (2003). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219. doi: 10.1016/S1566-3124(03)15003-1
- Faria, P. R. (2017). A protecção social das pessoas idosas na Carta Social Europeia revista, no Código Europeu da Segurança Social e no Direito Português. *Revista de Derechos Sociales*, 7, 302-322.
- Fernández-Ballesteros, R., Caprara, M.G., Iñiguez, J. & Garcia, L.F. (2005). Promoción del envejecimiento activo: efectos del programa «Vivir con vitalidad». *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 40, 92-102. doi: 10.1016/S0211-139X(05)74834-4
- Fonseca, A. M. (2006). *O Envelhecimento: uma abordagem psicológica*. Lisboa: Universidade Católica.
- Fonseca, R., Silva, P. & Silva, R. (2007). Acordo inter-juízes: O caso do coeficiente kappa. *Laboratório de Psicologia*, 5, 81-90.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, 16, 5-20.
- Galinha, I. C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6, 203-2014.
- Grácio, L., Chaleta, M., & Rosário, P. (2007). *Conceptualizações sobre o aprender ao longo da escolaridade*, 6, 197-214.
- Guedes, J. (2008). Desafios identitários associados ao internamento em lar. *Atas do V Congresso Português de Sociologia* (pp. 2-12). Universidade Nova de Lisboa.
- Instituto Nacional de Estatística (2015). *Envelhecimento da população residente em Portugal e na União Europeia*. Retirado de: em https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaque&DESTAQUESdest_boui=224679354&DESTAQUESmodo=2
- Instituto Nacional de Estatística. (2017). *Projeções de População Residente 2015-2080*. Retirado de: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&indOcorrCod=0009098&contexto=bd&selTab=tab2
- Irigaray, T. Q., & Trentini, C. M. (2009). Qualidade de vida em idosas: a importância da dimensão subjectiva. *Estudos de psicologia*, 3, 297-304.

- Jakobsen, R., & Sørli, V. (2010). Dignity of older people in a nursing home: narratives of care providers. *Nursing Ethics*, 17, 289-300. doi: 10.1177/0969733009355375
- Kane, R. A., Kling, K. C., Bershadsky, B., Kane, R. L., Giles, K., Degenholtz, H. B. & Cutler, L. J. (2003). Quality of life measures for nursing home residents. *The Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences*, 58, 240-248.
- Keyes, C.L.M. & Magyar-Moe, J.L. (2003). The measurement and utility of adult subjective well-being'. In Lopez, S.J. & Snyder, C.R. (Eds), *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures* (pp. 411-425). Washington: American Psychological Association.
- Kowarick, L. (2003). Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil. Estados Unidos, França e Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 18, 71-85.
- Lima, M. L., & Novo, R. N. (2006). So far so good? Subjective and social well-being in Portugal and Europe. *Portuguese Journal of Social Science*, 5, 5-33. doi: 10.1386/pjss.5.1.5/1
- Machado, W. D. L., & Bandeira, D. R. (2012). Bem-estar psicológico: definição, avaliação e principais correlatos. *Estudos de Psicologia*, 4, 587-595.
- Marques, E. M. B. G., Sánchez, C. S., & Vicario, B. P. (2014). Percepção da qualidade de vida de um grupo de idosos. *Revista de Enfermagem Referência*, 1, 75-84. doi: 10.12707/RIII1314
- Martins, R. & Santos, A. (2008). Ser idoso hoje. *Revista Millenium*, 35, 1-8
- Mazza, J. (2004). Inclusão social, mercados de trabalho e capital humano na América Latina. In Buvinic, M.; Mazza, J., & Deutsch, R. (Eds.), *Inclusão social e desenvolvimento econômico* (pp. 183-206). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Neto, M. & Corte-Real, J. (2013). The Elder institutionalized: Depression and social support. *Journal of Aging & Innovation*, 2, 26-41.
- Novo, R. F. (2005). We need more than self-reports: contributo para a reflexão sobre as estratégias de avaliação do bem-estar. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 9, 477-495
- Olshansky, S. J., Carnes, B. A., & Désesquelles, A. (2001). Prospects for human longevity. *Science Compass*, 23, 1491-1492. doi: 10.1126/science.291.5508.1491
- Pimentel, L. (2001). *O Lugar do Idoso na Família: contextos e trajetórias*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Resolução 46/91 da Assembleia Geral das Nações Unidas. Direitos dos Idosos - Princípios das Nações Unidas para o Idoso.
- Resolução da Assembleia da República nº 64-A/2001. Carta Social Europeia Revista. DIÁRIO DA REPÚBLICA — I SÉRIE-A
- Resolução do Conselho de Ministro nº63/2015. Secretaria Geral do Ministério da Justiça, Portugal.
- Rodrigues, E. V. (2000). O Estado-Providência e os processos da exclusão social: considerações teóricas e estatísticas em torno do caso português. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 10, 173-200.
- Rosa, M. (2012). *O envelhecimento da sociedade portuguesa*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2011). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Revision Psychology*, 52, 141-66. doi: 0066-4308/01/0201-0141\$14.00

- Schalock, R. L. & Verdugo, M. A. (2010). *Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza.
- Schalock, R. L. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of intellectual disability research*, 48, 203-216.
- Schilling, J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessment: Designing the process for content analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 28-37. doi:10.1027/1015-5759.22.1.28
- Sheppard, M. (2006). *Social work and social exclusion: the idea of practice*. Aldershot: Ashgate.
- Silver, H. (2004). Políticas dos países europeus para promover a inclusão social. In Buvinic, M.; Mazza, J., & Deutsch, R. (Eds.), *Inclusão social e desenvolvimento econômico* (pp. 137-179). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Siqueira, M. M. M., & Padovam, V. A. R. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo, bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 24, 201-209.
- Sousa, L., Galante, H., & Figueiredo, D. (2003). Qualidade de vida e bem-estar dos idosos: um estudo exploratório na população portuguesa. *Revista de Saúde Pública*, 37, 364-371.
- Zettel, L. A., & Rook, K. S. (2004). Substitution and compensation in the social networks of older widowed women. *Psychology and aging*, 19, 433-443. doi: 10.1037/0882-7974.19.3.433

18. IMPACTO DA CRIATIVIDADE NO DECLÍNIO COGNITIVO: ESTUDO EM MULHERES PORTUGUESAS

Adelinda Araújo Candeias

Alexandra Medina-Pereira

Ana Teresa Vasques

Catarina Arvanas

Miguel Acácio

Raquel Jardim

Sofia Graça

1. Introdução

A Criatividade, quer como processo, quer como reflexo da individualidade inerente à condição humana, traduz-se nas diversas vertentes contextuais que caracterizam a história e evolução da humanidade.

Será um talento, um preditor de Inteligência ou uma capacidade aprendida através de exercícios que fomentem aprendizagem? A sua definição parece evidente, no entanto, assume-se como uma questão extremamente controversa (James, Gerard, Bagt-Traore, 2010).

Sabe-se que, através de trabalhos como o de Alves, Simões e Martins (2014) que a avaliação do Declínio Cognitivo passa por um conhecimento prévio das capacidades cognitivas pré-mórbidas. O Declínio Cognitivo pode ser descrito pela perda contínua das capacidades cognitivas e executivas (Giebel, Sutcliffe, & Challis, 2015). A propósito desta abordagem, considera-se útil a utilização de métodos quantitativos como o *Mini-Mental State Examination* (MMSE). Nesta linha, Starr e colaboradores (1992) reconhecem que a pontuação obtida neste instrumento pode ser mediada pela Inteligência Pré-Mórbida e pela idade do indivíduo (Starr, & Lonie, 2007).

Como fator protetor do Declínio Cognitivo, a Criatividade e a prática de atividades a esta relacionada demonstram poder intensificar aspetos como a eficácia e competência dos adultos idosos (Fisher, & Specht, 1999 citado por Flood, & Phillips, 2007).

O artesanato, como uma prática criativa, não surge de uma tela branca. Recorrem-se a múltiplas componentes que refletem, potencialmente, uma personalidade criativa ou

identidade regional e espelham a história, a motivação e a experiência que, conjugados de uma forma holística procuram aprimorar os produtos que, geralmente, se inserem na mesma categoria (Secca Ruivo, 2011).

O presente estudo correlacional visa analisar o impacto da prática de atividades criativas – artesanato – nas capacidades cognitivas e executivas em mulheres idosas. Presume-se, então, que a Criatividade pode estar relacionada com a preservação e integração das capacidades cognitivas dos indivíduos.

2. Declínio cognitivo e criatividade

A perda das capacidades cognitivas pode ser encarada como uma condição mais difícil de tolerar do que a própria finitude da vida. O medo do desconhecido, a perda do que ao longo da vida se foi construindo, constitui um fenómeno multifacetado digno de diversas abordagens que procurarem explicar a dimensão psicológica inerente a este contexto.

O Declínio Cognitivo surge como a perda sistemática das capacidades humanas ao longo da vida, acentuando-se na fase do envelhecimento, e podendo mostra-se problemática quando atinge o domínio das doenças neurodegenerativas (e.g. Alzheimer) (Giebel et al., 2015).

Ao se debruçarem sobre estas questões, vários teóricos e investigadores foram criando programas especializados no treino cerebral com intuito de minimizar os consequentes do Declínio Cognitivo, já que surgem muitas vezes associadas ao envelhecimento. Como parte integrante destes programas, destacam-se ainda a redução dos sintomas patológicos que advêm de problemáticas como a demência, ao intervir diretamente sobre o controlo das perdas das funções executivas presentes no normal envelhecimento do ser humano (Butler et al., 2018)

Os programas especializados no treino cerebral potencializam o *Cognitive Reserve* através da prática de atividades propícias à estimulação cognitiva (Butler et al., 2018). O construto apresenta dois modelos que se distinguem entre si: o *Brain Reserve* e o *Cognitive Reserve*. O primeiro é caracterizado pela especificidade cerebral, sendo a este associado uma maior resiliência cerebral face à deterioração cognitiva quando existe um elevado número de neurónios e sinapses envolvidas (e.g. um indivíduo pode sofrer determinadas perdas cognitivas prévias à sua manifestação) (Satz, 1993). Por outro lado, o segundo modelo – *Cognitive Reserve* – apresenta uma componente funcional que diz respeito à capacidade humana de lidar com o envelhecimento e à deterioração cerebral

através de diferentes métodos que variam de acordo com a disponibilidade ou adaptação do indivíduo para os utilizar. Assim, é notório que este modelo funciona como uma resposta cerebral face ao Declínio Cognitivo, sendo um potencial inibidor do mesmo (Butler et al., 2018).

Se se atribui uma excessiva importância ao Declínio Cognitivo na faixa etária idosa, torna-se necessário compreender que, embora a Cognição seja responsável pelos processos pelos quais a informação sensorial recebida é transformada, reduzida, elaborada, armazenada, recuperada e usada (Ulric Neisser, 1967, p.4, citado por Cardoso, 2015), existem diversas formas de contornar e atenuar a expressão do mesmo. Como fator protetor do próprio Declínio Cognitivo, a Criatividade decorre de uma panóplia de processos cognitivos – resolução de problemas, processamento de informação, pensamento verbal e espacial (Palmiero, Nakatani, Raver, Olivetti, & Van Leeuwen, 2010 citado por Palmiero, Di Giacomo, & Passafiume, 2016) que podem ser facilmente estimulados em indivíduos praticantes de atividades criativas no seu quotidiano. Desta forma, Zhang & Niu (2013), nos seus estudos, demonstraram a existência de uma melhoria significativa nas capacidades executivas, uma vez que a realização de atividades criativas potencializa a conexão e comunicação entre os neurónios, reestruturando as funções executivas.

Compreende-se que a Criatividade representa um indicador positivo na capacidade de utilizar abordagens distintas quanto à resolução de problemas, quando as utilizadas habitualmente se encontram comprometidas devido a perdas cognitivas significativas (Palmiero et al., 2016). Adicionalmente, Whalley e colaboradores (2000) tornam evidente a Inteligência como mediadora do Declínio Cognitivo (e.g. a Inteligência inibe ou potencializa o Declínio Cognitivo).

A literatura sugere que, atualmente, existem dois modelos que procuram abordar a criatividade: *process-oriented models* e *systems-oriented models*. O primeiro aborda os processos cognitivos subjacentes no processo de Criatividade, pelo que inclui processos como o pensamento divergente – processo mental aberto que conduz uma série de respostas (Guilford, 1950, 1967 citado por Massimiliano, 2015) – e ainda, processos baseados em associações de ideias através da combinação de informações. E, o segundo, encara a Criatividade de um ponto de vista mais abrangente, considerando aspetos que não possuem relação direta com a cognição. Neste sentido, os *systems-*

oriented models focam-se no social (Csikszentmihalyi, 1996, 1999) e no indivíduo (Sternberg & Lubart, 1996; Amabile, 1983 citado por James et al., 2010).

Guilford (1950; 1967) considera dois tipos de pensamento – convergente e divergente – que se relacionam, de forma ainda pouco clara, com a Criatividade (Chermahini & Hommel, 2010; Radel, Davranche, Fournier, & Dietrich, 2014). Desta forma, o pensamento convergente caracteriza-se pela procura da melhor resposta para um determinado problema, estando intimamente ligado ao conhecimento prévio ou à produção de novas respostas a partir do mesmo (Cropley, 2006). Por outro lado, o pensamento divergente, como processo mental aberto, refere-se à criação de múltiplas ideias ou respostas perante uma situação concreta, produzindo variabilidade (Cropley, 1999 citado por Cropley, 2006). A estes tipos de pensamento associam-se, diretamente, a noção de Criatividade Divergente e Convergente uma vez que partilham, parcialmente as mesmas definições.

Pode dizer-se que não existe Criatividade sem bagagem teórica, sem conhecimento prévio e sem alicerces que suportem as “ideias criativas”. Entre o mero potencial criativo e o transcendente reside um processo mental aberto subjacente a todos os seres humanos, o processo de ser criativo.

A Criatividade possibilita a extensão de novos horizontes, sugerindo uma expressão de identidade individual ou coletiva (Hennessey, & Amabile, 2010, p. 572, citado por Dziala, 2016). Esta conceção aplica-se também aos adultos idosos que, ao se dedicarem à prática de atividades criativas mostram uma melhoria significativa nas suas capacidades, bem como no seu envolvimento social (Flood, 2007, citado por Dziala, 2016). As manifestações da flexibilidade de pensamentos ou fluência de ideias – que contribui para o desenvolvimento dos idosos – sugerem que nesta faixa etária se atribui maior relevância à descoberta e exploração dos recursos disponíveis (Gardner, 2010, citado por Carrascal-Domínguez, & Solera, 2013).

Teoricamente, a Criatividade e a Inteligência podem ser erroneamente interpretadas. Será Criatividade, no seu sentido restrito, ou será uma Inteligência Prática? À luz das conceções de Sternberg (1986), a Inteligência Prática revela-se um bom indicador de sucesso ao longo da vida. Esta abordagem pode ser explicada através das vivências do indivíduo e do contexto em que se insere. Por outro lado, a Inteligência Prática pode relacionar-se com a Inteligência Criativa, estando presentes aspetos como a

automatização do processamento de informações e a capacidade para encarar novos desafios, de modo mais adaptativo (Gama, 2014).

Num estudo realizado por Price e Tinker (2014), observou-se que, ciências como a arte e os exercícios que esta abarca, aumentam o nível de satisfação com a vida e, conseqüentemente o bem-estar dos indivíduos, o que pode reduzir significativamente os níveis de Declínio Cognitivo.

Como prática criativa, o artesanato tem vindo a ser uma atividade implementada em programas de treino de funções executivas em adultos idosos. Sugano e colaboradores (2012) recorreram ao artesanato, como uma estratégia que estimula as funções cognitivas e executivas globais. Com o seu trabalho, concluíram que, em comparação a um grupo de indivíduos que não realizaram práticas artesanais, os sujeitos mostraram uma melhoria significativa das suas funções cognitivas.

Um produto criativo será aquele que é marcado pela sua originalidade – estando distanciado do espectro do previsível – e pela sua utilidade (Stenberg & Lubart, 1996; Lubart, 2000). Para Lubart (2000) a definição está “orientada para o produto”. Esta conceção explica a ideia de que só é possível avaliar um produto criativo considerando o contexto social e histórico do momento da sua criação (James et al., 2010).

Com fim à avaliação de produtos criativos numa linha conceptual, é importante considerar a diversidade de domínios de realização, de tarefas ou de níveis de exigência avaliativa, mas também a subjetividade que um tempo, um espaço e um juiz específicos podem impor nessa avaliação. O critério mais consensual será o da originalidade (Morgan, 1953; Besemer & Treffinger, 1981; Hennessey & Amabile, 1988; Vernon, 1989; Ibañez, 1994) sendo avaliada pela raridade de respostas, bem como da apreciação do talento nelas envolvido (Wilson et al, 1954). Como complemento à originalidade, surge o critério de adequação/eficácia do produto face ao objetivo com que foi criado (Mednick, 1962; Newell, Shaw & Simon, 1962; MacKinnon, 1978; Olea Díaz & San Martin, 1989; Vernon, 1989; Finke, Ward & Smith, 1992 citado por Morais, 2001).

De forma a organizar a avaliação criativa, outros autores como Guilford (1986) e MacKinnon (1978), apontaram como sendo necessário o produto criativo se apresentar como algo desenvolvido, investido de esforço e de cuidados. Finke, Ward e Smith (1992), numa linha ténue à dos autores supracitados, acrescentaram ainda que o produto criativo deve mostrar-se elaborado, testável e difundível. Já MacKinnon (1987) e Koestler (1989)

ênfatizam a dimensão est\u00e9tica, bem como a transforma\u00e7\u00e3o ou quebra de regras ou conhecimentos (Morais, 2001). Ainda foram ponderados crit\u00e9rios como a condensac\u00e3o ou poder de s\u00edntese de elementos d\u00edsparos (Jackson & Messick, 1967; Finke, Ward & Smith, 1992) e, na produ\u00e7\u00e3o art\u00edstica, a emo\u00e7\u00e3o suscitada (Finke, Ward & Smith, 1992). \u00c9 importante real\u00e7ar que os crit\u00e9rios anteriormente mencionados podem n\u00e3o estar presentes obrigatoriamente no produto, sendo referidos apenas no estudo da alta criatividade (Morais, 2001).

Na \u00e1rea de investiga\u00e7\u00e3o \u00e9 proposta uma taxonomia de sistematiza\u00e7\u00e3o por Besemer e Treffinger (1981) que engloba catorze categorias organizadas em tr\u00eas dimens\u00f5es. A primeira dimens\u00e3o aborda a novidade dos produtos no que diz respeito \u00e0 presen\u00e7a de novos processos, t\u00e9cnicas, materiais ou conceitos envolvidos na tarefa criativa. Compreende, ainda, tr\u00eas categorias: a originalidade, tida como a infreq\u00fc\u00eancia de um produto tomando uma popula\u00e7\u00e3o espec\u00edfica; a germinabilidade, prendendo-se com a qualidade que um produto demonstra para suscitar novos produtos, aplica\u00e7\u00f5es e atividade criativa conseq\u00fcente; e a transforma\u00e7\u00e3o como o poder de transforma\u00e7\u00e3o que o produto cont\u00e9m, mais especificamente, em que medida ele traduz uma nova forma de perspetivar a realidade. A segunda dimens\u00e3o engloba a resolu\u00e7\u00e3o que o produto pode permitir na sua corre\u00e7\u00e3o e/ou adapta\u00e7\u00e3o da resposta face ao seu objetivo. Considera a l\u00f3gica do produto, ou seja, em que medida este \u00e9 cientificamente verdadeiro ou se a resolu\u00e7\u00e3o encontrada \u00e9 consistente com os factos e respeita as regras de um dom\u00ednio de realiza\u00e7\u00e3o/inovador; a adequa\u00e7\u00e3o, se o produto responde a uma necessidade ou ao desempenho de uma fun\u00e7\u00e3o; apropriado perante a situa\u00e7\u00e3o que pretende resolver; utilidade, n\u00e3o apenas uma causa de utilidade funcional mas tamb\u00e9m a express\u00e3o de emo\u00e7\u00f5es; e validade subjetiva, caso o crit\u00e9rio n\u00e3o esteja suficientemente expl\u00edcito face \u00e0s tarefas a avaliar, como categorias fundamentais. A terceira e \u00faltima dimens\u00e3o da proposta taxon\u00f3mica diz respeito \u00e0 elabora\u00e7\u00e3o e s\u00edntese, sendo estas qualidades est\u00e9ticas e estil\u00edsticas aplicadas a diferentes tipos de produto. Nas suas categorias s\u00e3o expressas a eleg\u00e2ncia, subtileza ou harmonia; produto como integrador, traduzindo-se numa unidade organizada e compreensiva de informa\u00e7\u00e3o num conjunto coerente; aperfei\u00e7oamento, como grau de esfor\u00e7o, de elabora\u00e7\u00e3o e de cuidado posto no desenvolvimento do produto; complexidade de t\u00e9cnicas e ideias envolvidas, estando associadas a uma forma subtil e elegante de serem comunicadas; atratividade – at\u00e9 que ponto este produto tem impacto

com quem o contacta; e expressividade ou sucesso conseguido da comunicação entre o produto e o observador/utilizador (Morais, 2001).

Um produto criativo deve ser apreciado positivamente nas três dimensões, mesmo que não preencha as catorze categorias, e sendo obrigatório que se enquadre na dimensão “Novidade” (Morais, 2001).

Com base no modelo taxonómico apresentado (CPAM ou *Creative Product Analysis Matrix*), Besemer e Quin (1986, 1987) propuseram um instrumento de medida (*CPAM Adjective Checklist*) (Morais, 2001).

Segundo uma avaliação consensual de produtos criativos, é defendida a prévia definição dos critérios e o treino de juízes nas definições como os elementos centrais da avaliação de produtos criativos. É fundamental a existência de familiaridade de quem avalia face ao produto avaliado e o consenso obtido com este tipo de avaliador, uma vez que os juízes usam as suas próprias concepções dos parâmetros avaliadores face aos produtos criativos, não existindo critérios previamente definidos (Morais, 2001).

Desta forma, o presente estudo visa focalizar o artesanato de Nisa na taxonomia proposta situando os produtos na dimensão um, mais concretamente nas categorias intituladas de originalidade, uma vez que a especificidade das bilhas de barro pedradas é relativamente rara hoje em dia; germinabilidade e transformação, pois os produtos de barro e os bordados são facilmente moldados, de forma a suscitar novas aplicações e novas perspectivas. Na segunda dimensão, é possível enquadrar a bilha de barro como adequada às necessidades da população (e.g. esta era utilizada para manter a água fresca quando as pessoas iam para o campo); mas também de certa utilidade pois os desenhos quer pedrados, quer bordados remontam a histórias ou remetem para a fauna e flora local. Na dimensão três, as peças são consideradas atrativas, uma vez que têm bastante impacto com quem as contacta pela sua história e meios de execução; o grau de esforço, de elaboração e de cuidado no seu desenvolvimento são fulcrais, preenchendo a categoria “aperfeiçoamento”; pode considerar-se, ainda, a sua elegância e harmonia indiscutíveis.

A Olaria de Nisa constitui uma tradição secular do concelho, fortemente enraizada na vivência, economia e cultura das suas gentes. Esta tradição apresenta especificidades

muito próprias, que lhe conferem um forte reconhecimento internacional da sua originalidade, enquanto expressão artística regional de cariz artesanal. A sua característica mais expressiva, a decoração das peças com pequenas pedras de quartzo incrustadas em sulcos que rasgam o barro, numa organização bem delineada em belos padrões, essencialmente baseados na flora e fauna regionais, dá azo a verdadeiras peças artísticas. São os mais belos exemplares desta arte, toda a sua história, técnicas e materiais de produção, que se pode conhecer em Nisa, sem esquecer o fator humano: aqueles cujas mãos, saber e dedicação nos proporcionaram e continuam a proporcionar estas peças de beleza incalculável.

Os Bordados de Nisa, amplamente reconhecidos pela sua extraordinária beleza e características únicas das suas múltiplas expressões, executados por mãos femininas de grande mestria, os bordados de Nisa ganharam enorme implementação popular, constituindo-se como uma das mais genuínas expressões da identidade das gentes nisenses e um dos pilares da sua economia.

De tradição muito antiga, os bordados de Nisa chegam até nós devido a um arraigado tradicionalismo das gentes locais, com principal ênfase no respeito pelos costumes do casamento: a cama da noiva, a que se dava o nome de cama grave, era normalmente adornada com colchas, cobertores, almofadas, lençóis e toalhas, a maior parte das vezes produzidos pela própria, fazendo o seu orgulho, as delícias dos visitantes e a inveja das moças casadoiras.

Mas se até meados do século XX era em casa das mestras (na sua maioria mulheres idosas e exímias bordadeiras, que ensinavam a arte enquanto davam vazão às suas encomendas) que as raparigas aprendiam este labor logo após a saída da escola, a mudança de hábitos de vida, com o aumento da escolaridade obrigatória e a possibilidade de continuar os estudos, retirou-lhes tempo para a produção do enxoval e para a longa e laboriosa aprendizagem envolvida nesse processo secular.

Sem aprendizes, logo sem ajudantes, as bordadeiras foram assim abandonando a sua arte, que se tornou menos rentável. Neste processo foi ficando pelo caminho alguma da qualidade ancestral dos Bordados de Nisa, que passaram a revestir-se de elementos decorativos cada vez menos cuidados e morosos, elaborados muitas vezes através de fabrico mecânico. Ora, juntando a isto o facto de as encomendas exteriores, trazidas pelas “senhoras”, se basearem cada vez mais em desenhos importados das revistas de

moda, se possível estrangeiras, o bordado nicense foi perdendo alguma da sua complexidade e genuinidade que lhe conferiam beleza e a riqueza artística inestimáveis de outros tempos.

Neste contexto, o presente estudo pretende analisar e compreender as diferenças ao nível do declínio cognitivo entre um grupo constituído por idosos do sexo feminino praticantes de atividades criativas no quotidiano profissional e/ou artesanal e outro sem a presença de práticas criativas no seu quotidiano.

3. Método

3.1. Participantes

Colaboraram voluntariamente no estudo um total de 40 adultos idosos do sexo feminino (N = 40; leque etário = 65 – 89; Mediana = 73), não institucionalizados, residentes em Nisa (recolha de dados em *ateliers* de artesanato) e Évora. Considera-se o tipo de amostragem não-probabilística, intencional, de conveniência (Marôco, 2009). Na amostra foram considerados dois grupos: GA – idosos que exercem práticas criativas estruturadas diariamente e a residir em Nisa (n = 20); e GB – idosos que não realizam práticas criativas estruturadas no seu quotidiano e a residir em Évora.

Esta amostra está organizada em função de três classes etárias. A primeira classe compreende idades entre os 65 e os 70 anos, a segunda entre os 71 e os 80 anos e por fim, a terceira entre os 81 e os 89 anos (veja-se tabela 1).

Tabela 1 – Distribuição da amostra em função das classes de escolaridade

Grupo	Classe etária	Freq.	Freq. Relativa	Freq. Acumulada
Grupo A	1	6	30,0	30,0
	2	12	60,0	90,0
	3	2	10,0	100,0
	Total	20	100,0	
Grupo B	1	9	45,0	45,0
	2	9	45,0	90,0
	3	2	10,0	100,0
	Total	20	100,0	

Foram, ainda, agregados os participantes consoante os seus anos de escolaridade em três classes. A primeira classe compreende anos de escolaridade entre os 0 e os 4 anos,

a segunda entre os 5 e os 9 anos e por fim, a terceira entre os 10 e os 12 anos de escolaridade. Verifica-se uma distribuição equitativa dos participantes pelas classes de escolaridade em ambos os grupos. Não se verificaram diferenças no nível de escolaridade entre os grupos (veja-se tabela 2).

Tabela 2 – Distribuição da amostra em função das classes de escolaridade

Grupo	Classe de escolaridade	Freq.	Freq. Relativa	Freq. Acumulada
Grupo A	1	3	15,0	15,0
	2	16	80,0	95,0
	3	1	5,0	100,0
	Total	20	100,0	
Grupo B	1	3	15,0	15,0
	2	16	80,0	95,0
	3	1	5,0	100,0
	Total	20	100,0	

3.2. Instrumento

Mini-Mental State Examination (MMSE)

O *Mini-Mental State Examination* foi utilizado para a avaliação das capacidades cognitivas da amostra, permitindo comparação de médias entre dois grupos. Esta prova foi inicialmente desenvolvida por Folstein, Folstein e McHugh (1975) com intuito de avaliar as alterações cognitivas, sobretudo em idosos – fácil aplicação e curta duração. A adaptação para a população portuguesa (Guerreiro et al., 1994) é constituída por 30 questões que se dividem em seis esferas de avaliação: 1. Orientação – constituída por 10 questões; 2. Retenção – constituída por 3 itens; 3. Atenção e Cálculo – constituída por 5 itens; 4. Evocação – constituída por 3 itens; 5. Linguagem – constituída por 5 alíneas; 6. Habilidade Construtiva – constituída por 1 item de cópia de um desenho.

De acordo com Morgado, Rocha, Maruta, Guerreiro e Martins (2009), o MMSE permite obter uma pontuação máxima de 30 pontos, tendo em conta os seguintes valores operacionais de corte:

- a) 0-2 anos de escolaridade: 22 pontos;
- b) 3-6 anos de escolaridade: 24 pontos;
- c) ≥ 7 anos de escolaridade: 27 pontos.

No presente estudo, a pontuação e respetiva cotação foi elaborada tendo em conta os seguintes códigos: OrientaG – pontuação geral da esfera de Orientação; RetG – pontuação geral da esfera Retenção; AtCalcG – pontuação geral da esfera Atenção e Cálculo; EvocaG – pontuação geral da esfera Evocação; LingAG pontuação da alínea a) da esfera Linguagem; LingBG – pontuação da alínea b) da esfera Linguagem; LingCG – pontuação da alínea c) na esfera Linguagem; LingDG – pontuação da alínea d) da esfera Linguagem; LingEG – pontuação da alínea e) da esfera Linguagem; Desenho – pontuação da esfera Habilidade Construtiva.

O funcionamento cerebral humano encontra-se constantemente sob influência, tanto de fatores externos como internos. Assim, compreende-se que o desempenho cognitivo é igualmente moldado consoante as aprendizagens de determinadas capacidades (e.g. escrita e leitura), sendo esta aprendizagem inibida ou potencializada por variáveis como o acesso à educação. Nesta conceção, entende-se que para uma correta utilização do MMSE torna-se necessário informação relativa à escolaridade do indivíduo, de forma a classificar corretamente o seu desempenho na prova (Oliveira et al., 2018).

3.3. Procedimento

Para o presente estudo do tipo quantitativo correlacional transversal (Lund, 2005), numa fase inicial, os participantes foram informados do objetivo do estudo, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados através da solicitação do Consentimento Informado, em conformidade com a ética deontológica (APA, 2010; Locke, 2014).

Foi aplicado um questionário sociodemográfico para obter informações relevantes para a cotação do MMSE quanto às habilitações literárias e à idade do sujeito. A organização dos grupos (A e B) surgiu tendo em consideração a prática ou não prática de atividades criativas – artesanato – no quotidiano dos indivíduos. A aplicação do MMSE foi realizada em privado, em locais familiares aos participantes e sob a forma de entrevista, garantindo a sua confidencialidade.

Por fim, procedeu-se a uma análise estatística, com recurso ao *IBM SPSS Statistics 24.0 for Windows* (adiante SPSS) para a análise estatística de comparação de médias, recorrendo ao teste *T*, e correlações de *Pearson* entre as variáveis em estudo.

4. Resultados

Para compreender se as práticas criativas no quotidiano dos indivíduos desempenham influência no declínio cognitivo foi efetuada uma comparação de médias e diferentes correlações das variáveis – nível de escolaridade, idade, e pontuação do MMSE.

Ao proceder à comparação de médias dos diferentes grupos – Grupo A e Grupo B – verificou-se que o Grupo A (Média = 27.95) apresentou pontuações superiores em relação ao Grupo B (Média = 23.00). A diferença de médias em relação à pontuação obtida na prova, revelou-se estatisticamente significativa ($p = .00$) (veja-se tabela 3).

Tabela 3 – Análise das diferenças de médias entre grupo A e grupo B

Grupo	N	Média	Desvio Padrão	t	gl	Sig.
Grupo A	20	27,9500	2,01246	4,456	38	,000
Grupo B	20	23,0000	4,54220	4,456	26,183	,000

Adicionalmente, realizou-se uma comparação de médias respetiva a cada item da prova, verificou-se que em LingAG., os participantes do Grupo B (Média = 2.00) apresentaram um resultado superior em relação ao Grupo A (Média = 1.95). No entanto, esta diferença de médias não é significativa ($p = 0.32$) (veja-se tabela 4).

Tabela 4 – Análise das diferenças de médias entre grupo A e grupo B nas esferas do MMSE

Variável	Grupo	N	Média	Desvio Padrão	T	gl	Sig.
Desenho	Grupo A	20	0,65	0,49	1,94	38,00	,060
	Grupo B	20	0,35	0,49	1,94	38,00	,060
LingEG	Grupo A	20	0,80	0,41	1,71	38,00	,096
	Grupo B	20	0,55	0,51	1,71	36,33	,096
LingDG	Grupo A	20	1,00	0,00	2,18	38,00	,036
	Grupo B	20	0,80	0,41	2,18	19,00	,042
LingCG	Grupo A	20	2,85	0,37	1,80	38,00	,080
	Grupo B	20	2,60	0,50	1,80	34,74	,081
LingBG	Grupo A	20	0,95	0,22	0,59	38,00	,560
	Grupo B	20	0,90	0,31	0,59	34,69	,561
LingAG	Grupo A	20	1,95	0,22	-1,00	38,00	,324
	Grupo B	20	2,00	0,00	-1,00	19,00	,330
EvocaG	Grupo A	20	2,35	0,99	2,55	38,00	,015
	Grupo B	20	1,45	1,23	2,55	36,26	,015
AtCalcG	Grupo A	20	4,55	0,76	3,86	38,00	,000
	Grupo B	20	2,75	1,94	3,86	24,67	,001
RetG	Grupo A	20	2,95	0,22	1,99	38,00	,054
	Grupo B	20	2,60	0,75	1,99	22,32	,059
OrientaG	Grupo A	20	9,85	0,49	2,40	38,00	,021
	Grupo B	20	8,95	1,61	2,40	22,50	,025

Nota: Ver legenda dos códigos na secção 3.2.

Posteriormente, foram analisadas as correlações entre os resultados globais obtidos no MMSE e a classe etária dos participantes (veja-se tabela 4). Constatou-se a presença de uma correlação negativa nos diferentes grupos (Grupo A = -.14; Grupo B = -.80). Contudo, após a análise das correlações por item do MMSE, verificou-se que em LingBG, um item relativo à memória, o Grupo A (-.46) apresenta uma correlação negativa e o Grupo B apresenta uma correlação positiva (.08) para o mesmo item, embora não significativa ($p = .04$; $p = .75$).

Tabela 5 – Correlações entre os resultados globais obtidos no MMSE e a classe etária dos participantes

	OrientaG	RetG	AtCalcG	EvocaG	LingAG	LingBG	LingCG	LingDG	LingEG	Desenho	Total	CL Idade
OrientaG	1	,233	,708**	,284	-,077	-,061	,244	,309	,267	,242	,793**	-,434**
RetG	,233	1	,333*	,450**	-,063	-,112	,052	,161	,288	,395*	,554**	-,311
AtCalcG	,708**	,333*	1	,270	-,127	-,059	,236	,472**	,329*	,265	,843**	-,253
EvocaG	,284	,450**	,270	1	-,149	-,105	,185	,396*	,213	,212	,627**	-,138
LingAG	-,077	-,063	-,127	-,149	1	-,046	-,099	-,053	-,111	,160	-,096	,184
LingBG	-,061	-,112	-,059	-,105	-,046	1	,250	-,095	,005	-,285	-,035	-,124
LingCG	,244	,052	,236	,185	-,099	,250	1	-,019	,170	,056	,361*	-,268
LingDG	,309	,161	,472**	,396*	-,053	-,095	-,019	1	,302	,167	,531**	-,145
LingEG	,267	,288	,329*	,213	-,111	,005	,170	,302	1	,267	,482**	-,302
Desenho	,242	,395*	,265	,212	,160	-,285	,056	,167	,267	1	,432**	-,040
Total	,793**	,554**	,843**	,627**	-,096	-,035	,361*	,531**	,482**	,432**	1	-,391*
CL_Idade	-,434**	-,311	-,253	-,138	,184	-,124	-,268	-,145	-,302	-,040	-,391*	1

Nota: Ver legenda dos códigos na secção 3.2.

De seguida, realizou-se uma correlação entre os resultados obtidos e o nível de escolaridade de cada participante. A análise dos resultados permite aferir que não existe correlação significativa entre a pontuação global do MMSE e a escolaridade dos indivíduos (veja-se tabela 6).

Tabela 6 – Correlações entre os resultados globais obtidos no MMSE e a classe escolar dos participantes

	Total	CL_Esco	OrientaG	RetG	AtCalcG	EvocaG	LingAG	LingBG	LingCG	LingDG	LingEG	Desenho
Total	1	,175	,793**	,554**	,843**	,627**	-,096	-,035	,361*	,531**	,482**	,432**
CL_Esco	,175	1	,213	,111	,020	,175	-,037	-,065	,116	,115	,208	,000
OrientaG	,793**	,213	1	,233	,708**	,284	-,077	-,061	,244	,309	,267	,242
RetG	,554**	,111	,233	1	,333*	,450**	-,063	-,112	,052	,161	,288	,395*
AtCalcG	,843**	,020	,708**	,333*	1	,270	-,127	-,059	,236	,472**	,329*	,265
EvocaG	,627**	,175	,284	,450**	,270	1	-,149	-,105	,185	,396*	,213	,212
LingAG	-,096	-,037	-,077	-,063	-,127	-,149	1	-,046	-,099	-,053	-,111	,160
LingBG	-,035	-,065	-,061	-,112	-,059	-,105	-,046	1	,250	-,095	,005	-,285
LingCG	,361*	,116	,244	,052	,236	,185	-,099	,250	1	-,019	,170	,056
LingDG	,531**	,115	,309	,161	,472**	,396*	-,053	-,095	-,019	1	,302	,167
LingEG	,482**	,208	,267	,288	,329*	,213	-,111	,005	,170	,302	1	,267
Desenho	,432**	,000	,242	,395*	,265	,212	,160	-,285	,056	,167	,267	1

Nota: Ver legenda dos códigos na secção 3.2.

Por fim avaliaram-se os preditores que influenciam o Declínio Cognitivo (avaliado através dos resultados globais obtidos no MMSE). Para tal consideraram-se como Variáveis Independentes a idade, nível de escolaridade e o grupo de pertença (grupo A – mantém atividades criativas e grupo B – não mantém atividades criativas). O modelo apurado usando a regressão linear por *Stepwise* identificou como variáveis preditores de declínio cognitivo em mulheres a variável grupo (manutenção de atividades e criativas) e a idade, contribuindo para 55,8 % da variância. Exclui-se o nível de escolaridade. (Tabela 7).

Tabela 7 – Indicadores do Bem-Estar

Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	Beta	Sig.
Grupo	,586 ^a	,343	,326	-,627	,000
Idade	,762 ^b	,581	,558	-,489	,000

Os valores apresentados mostram-nos que as atividades criativas parecem funcionar como protetoras do declínio cognitivo nas mulheres provenientes do grupo de artesãs de Nisa (32,6 % da Variância). A idade, indicador do envelhecimento neurocognitivo aparece aqui como um preditor expectável de declínio cognitivo.

5. Discussão dos Resultados

A prática de atividades criativas pode apresentar-se como uma atividade que diminui as consequências do Declínio Cognitivo. A comparação de médias dos resultados obtidos pelos participantes dos diferentes grupos, permite verificar que o Grupo A apresenta resultados substancialmente superiores que o Grupo B (veja-se tabela 3).

Relativamente aos resultados da comparação de médias para cada item do MMSE (veja-se tabela 3) verifica-se que, o Grupo B apresenta melhores resultados que o Grupo A, em LingAG, apesar de não ser estatisticamente significativo.

Ao analisar as correlações em função da idade dos participantes, conclui-se que, sendo negativas em ambos os grupos, a idade não exerce influência nos resultados obtidos, embora se saiba que a idade espelha um fator importante no desempenho da prova (veja-se tabela 5). Não obstante, com base na análise das correlações para cada item da prova, verifica-se uma correlação negativa no Grupo A em LingBG, contrariamente ao Grupo B onde se verifica uma correlação positiva. Presume-se que esta diferença diz respeito ao meio de residência dos participantes. O Grupo A é, maioritariamente, constituído por participantes residentes num meio rural, o que poderá ser considerado um fator de preservação da memória, no sentido em que esta função cognitiva é menos estimulada e conseqüentemente, menos trabalhada. Esta conceção surge quando se compara o meio de residência do Grupo B – residem no meio urbano.

Por fim, e tendo por base os resultados das correlações face ao nível de escolaridade (veja-se tabela 6) afere-se que não foram determinantes para o resultado no MMSE, embora que esta variável possa ser olhada como um fator facilitador do desempenho na prova.

O modelo de preditores de declínio cognitivo aponta as atividades criativas e a idade como preditores importantes da variabilidade neste critério. Estes resultados vão de encontro ao que tem sido expresso noutros estudos, sugerindo que a Criatividade e a prática de atividades a esta alusiva, intensificam aspetos como a eficácia e a competência (Fisher, & Specht, 1999 citado por Flood, & Phillips, 2007). Excluindo as

possíveis hipóteses de influência direta da idade e das habilitações literárias de cada participante nos resultados do MMSE, verifica-se que o fator que contribui para um melhor desempenho na prova, é, de facto, a prática criativa – artesanato – no quotidiano.

6. Conclusão

Estando fundamentada a importância determinante da Criatividade nas capacidades cognitivas que caracterizam o indivíduo (Flood, & Phillips, 2007), esta assume um papel relevante no desenvolvimento e qualidade de vida dos adultos idosos (Carrascal-Domínguez, & Solera, 2013).

O despertar da Criatividade na faixa etária em estudo, poderá surgir do valor que os próprios indivíduos atribuem à história, aos costumes e ao contexto que pode ser, particularmente, facilitador de práticas criativas como o artesanato. Num contínuo entre tradição e inovação, o artesanato poderá representar a transição de um passado prestigiado para um futuro representativo da antiguidade (Município de Nisa, 2018).

A categorização e operacionalização de um produto artesanal suscita a complexidade e abrangência das raízes teóricas que sustentam a Criatividade (Morais, 2001). Assim, considera-se a pertinência da existência da dimensão cognitiva na Criatividade, uma vez que, como veículo de expressão pode contribuir para a resolução de problemas, contemplando uma panóplia de respostas alternativas. Se esta conceção se destaca ao abordar a temática, pode dizer-se que uma limitada estimulação cognitiva, inerente aos idosos, pode revelar-se um fator que contribui para a intensificação gradual das perdas cognitivas.

Como resultados da fundamentação teórica, verificou-se que, efetivamente, indivíduos praticantes de atividades criativas no seu quotidiano apresentaram uma melhoria significativa no desempenho do MMSE. Deste modo, é possível afirmar que as práticas artesanais espelham menores conseqüentes do Declínio Cognitivo nos indivíduos que a praticam. Adicionalmente, tornou-se também necessário compreender esta disparidade ao nível de fatores como a idade dos participantes ou até ao seu nível de escolaridade.

O verdadeiro fator influente nesta diferença de resultados diz respeito à prática criativa, corroborando a literatura, dado que se apresenta uma relação entre a Criatividade e o Declínio Cognitivo presente no normal envelhecimento humano. Desta forma, sugere-se a potencialização de programas especializados no treino das capacidades cognitivas com recurso à Criatividade, integrando-os em programas já existentes. Neste prisma, seria

possível prevenir o desenvolvimento de doenças degenerativas, sendo que se assumem como o conseqüente máximo do Declínio Cognitivo (Giebel et al., 2015).

O presente estudo apresenta algumas limitações que deverão ser tidas em consideração em investigações futuras: i) tamanho reduzido da amostra (composta por apenas 40 mulheres), ii) o método de recolha da amostra (conveniência), podendo comprometer a precisão dos resultados iii) idade cronológica dos indivíduos, não restringido a participação a sujeitos com a mesma idade, pelo que a comparação do seu desempenho no MMSE não é representativo da faixa etária (idosos).

Sugere-se que futuras investigações se debrucem acerca das limitações referidas, possibilitando uma melhor compreensão da relação entre Criatividade e Declínio Cognitivo.

Referências

- Alves, L., Simões, M. R., & Martins, C. (2014). Metodologias de estimação da Inteligência Pré-Mórbida na identificação do declínio cognitivo. *Avaliação Psicológica*, 13(1), 29-36.
- American Psychological Association. (2003). Certification of compliance with APA ethical principles.
- Butler, M., McCreedy, E., Nelson, V. A., Desai, P., Ratner, E., Fink, H. A., ... & Davila, H. (2018). Does Cognitive Training Prevent Cognitive Decline?: A Systematic Review. *Annals of internal medicine*, 168(1), 63-68.
- Cardoso, P. (2015). O Cognitivismo. Aulas de Epistemologia e História da Psicologia. Universidade de Évora. (power-point cedido pelo autor).
- Carrascal-Domínguez, S., & Solera, E. (2013). Creatividad y desarrollo cognitivo en personas mayores.
- Chermahini, S. A., & Hommel, B. (2010). The (b)link between creativity and dopamine: Spontaneous eye blink rates predict and dissociate divergent and convergent thinking. *Cognition*, 115(3), 458–465. doi:10.1016/j.cognition.2010.03.007
- Cropley, A. (2006). In Praise of Convergent Thinking. *Creativity Research Journal*, 18(3), 391–404. doi:10.1207/s15326934crj1803_13
- Działa, B. (2016). Artistic activity among the elderly as a form of lifelong learning, based upon the opinions of the University of Wrocław's University of the Third Age handicraft group members. *Journal of Education Culture and Society*, 7(1), 144-151.
- Flood, M., & Phillips, K. D. (2007). Creativity in older adults: A plethora of possibilities. *Issues in Mental Health Nursing*, 28(4), 389-411.
- Folstein, M. F., Folstein, S. E., & McHugh, P. R. (1975). "Mini-mental state": a practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of psychiatric research*, 12(3), 189-198.
- Giebel, C. M., Sutcliffe, C., & Challis, D. (2015). Activities of daily living and quality of life across diferente stages of dementia: a UK study. *Aging & Mental Health*, 19(1), 63-71.

- Guerreiro, M., Silva, A. P., Botelho, M. A., Leitão, O., Castro-Caldas, A., & Garcia, C. (1994). Adaptação à população portuguesa da tradução do “Mini Mental State Examination” (MMSE). *Revista Portuguesa de Neurologia*, 1, 9-10.
- James, V., Gerard, R., Vagt-Traore, B. (2010). Creativity. In M. Orey (Ed.), *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology* (pp. 104 – 114).
- Locke, A. (2014). Informed Consent, Overview. In T. Teo (Ed.) *Encyclopedia of Critical Psychology*. Springer, New York, NY.
- Lund, T. (2005). The qualitative-quantitative distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49, 115-132. doi:10.1080/00313830500048790
- Marôco, J. (2009). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (4a ed.). Lisboa: Sílabo.
- Martin, M., Clare, L., Altgassen, A. M., Cameron, M. H., & Zehnder, F. (2011). Cognition-based interventions for healthy older people and people with mild cognitive impairment. *The Cochrane Library*.
- Massimiliano, P. (2015). The effects of age on divergent thinking and creative objects production: a cross-sectional study. *High Ability Studies*, 26(1), 93-104.
- Morais, M. F. (2001). Criatividade e Avaliação de Produtos. In M. F. Morais, Definição e Avaliação da Criatividade (pp. 200-272). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.
- Morgado, J., Rocha, C. S., Maruta, C., Guerreiro, M., & Martins, I. P. (2009). Novos Valores Normativos do Mini-Mental State Examination. *Sinapse*, 9(2), 19-15.
- Morgado, J., Rocha, C., Maruta, C., Guerreiro, M., & Martins, I. (2009). Novos valores normativos do mini-mental state examination. *Sinapse*, 9(2), 10-16.
- Município de Nisa. (2009). Câmara Municipal de Nisa. Disponível em: <http://www.cm-nisa.pt/index.html>
- Museu do Barro e do Bordado. (2013). Disponível em: <http://www.museubordadoebarro.cm-nisa.pt/>
- Oliveira, T., Starkweather, A., Ramesh, D., Fetta, J., Kelly, D. L., Lyon, D. E., & Sargent, L. (2018, January). Putative mechanisms of cognitive decline with implications for clinical research and practice. In *Nursing forum*.
- Oliveira, T., Starkweather, A., Ramesh, D., Fetta, J., Kelly, D. L., Lyon, D. E., & Sargent, L. (2018, January). Putative mechanisms of cognitive decline with implications for clinical research and practice. In *Nursing forum*.
- Palmiero, M., Di Giacomo, D., & Passafiume, D. (2016). Can creativity predict cognitive reserve?. *The Journal of Creative Behavior*, 50(1), 7-23.
- Price, K. A., & Tinker, A. M. (2014). Creativity in later life. *Maturitas*, 78(4), 281-286.
- Radel, R., Davranche, K., Fournier, M., & Dietrich, A. (2015). The role of (dis) inhibition in creativity: Decreased inhibition improves idea generation. *Cognition*, 134, 110-120.
- Secca Ruivo, I. (2011). Artesanato e Design para a Sustentabilidade: Um novo paradigma do Século XXI.
- Starr, J. M., & Lonie, J. (2007). The influence of pre-morbid IQ on Mini-Mental State Examination score at time of dementia presentation. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 22(4), 382–384. doi:10.1002/gps.1668
- Sugano, K., Yokogawa, M., Yuki, S., Dohmoto, C., Yoshita M., Hamaguchi T., Yanase, D., Iwasa, K., Komai, K., & Yamada, M. (2012). Effect of cognitive and aerobic training intervention on older adults with

mild or no cognitive impairment: A derivative study of the nakajima project. *Dementia and Geriatric Cognitive Disorders Extra*, 2(1), 69-80. doi: 10.1159/000337224

Zhang, W., & Niu, W. (2013). Creativity in the later life: Factors associated with the creativity of the Chinese elderly. *The Journal of Creative Behavior*, 47(1), 60-76.

A globalização colocou um novo enfoque no conhecimento como gerador de inovação, o recurso fundamental para o sucesso económico dos países, das regiões, das empresas e das próprias pessoas na sociedade da tecnologia da informação e da comunicação que caracteriza a atualidade. Neste cenário, a necessidade de preparar as pessoas para fazer face à mudança e serem elas próprias agentes de mudança é crucial para o sucesso pessoal, económico, social e cultural.

Este livro surge da confluência de contributos vindos de três projetos ENABLIN+ (Leonardo Da Vinci), Cognition & Inclusion (ERASMUS+) e LLL-HUB (Lifelong Learning Programm) e da I Conferência Europeia em Life Long Learning (realizada na Universidade de Évora) em torno de um tema central: Desenvolvimento humano ao longo da vida – Aprendizagem, Bem-estar e Inclusão. Neste livro o desenvolvimento ao longo da vida é abordado em função de três temáticas: Aprendizagem(s) ao longo da vida; Vulnerabilidade(s) e Bem-estar; Inclusão ao longo da vida.

Trata-se de um livro importante para estudantes, investigadores e profissionais da psicologia, das ciências da educação, das ciências da saúde, e de outras áreas afins. Na “sociedade do conhecimento” dos nossos dias, onde abunda a informação e se apela as destrezas cognitivas na sua seleção e manuseamento, a aprendizagem ao longo da vida o bem-estar e a inclusão ganham relevância na abordagem ao desenvolvimento ao longo da vida.



ISBN 978-989-8550-83-5

