Psicologia Educacional

Investigação e Intervenção em Portugal

vol. II

COORDENAÇÃO
Maria João Alvarez, Ana Margarida Veiga Simão,
Joaquim Armando Ferreira & Marcelino Pereira

Psicologia
ULISBOA

Psicologia Educacional

Investigação e Intervenção em Portugal

vol. II

COORDENAÇÃO
Maria João Alvarez, Ana Margarida Veiga Simão,
Joaquim Armando Ferreira & Marcelino Pereira

Psicologia
ULISBOA

Ficha Técnica

Título Psicologia Educacional: Investigação e Intervenção em Portugal, vol. II

Coordenação Maria João Alvarez, Ana Margarida Veiga Simão,
Joaquim Armando Ferreira & Marcelino Pereira

Projeto gráfico e paginação Francisca José

ISBN 978-989-33-6944-9

Handle http://hdl.handle.net/10400.5/98499

Edição Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa – FPUL
Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal
www.psicologia.ulisboa.pt

Forma de Referenciação Bibliográfica Alvarez, M.-J., Veiga Simão, A. M., Ferreira, J. A., & Pereira, M. (Coords.) (2024). *Psicologia educacional: investigação e intervenção em Portugal, Vol. II.* Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa [PDF]
Handle: http://hdl.handle.net/10400.5/98499

1ª edição, Lisboa, 2024

Faculdade de Psicologia
UNIVERSIDADE DE LISBOA

Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

REPÚBLICA
PORTUGUESA

Financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Centro de Investigação em Ciência Psicológica da Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa (UIDB/04527/2020; UIDP/04527/2020) com o identificador DOI: https://doi.org/10.54499/UIDB/04527/2020 e https://doi.org/10.54499/UIDP/04527/2020.

Esta é uma publicação de acesso aberto, distribuída sob uma Licença Internacional Creative Commons Atribuição-NãoComercial-Sem Derivações 4.0

Índice

8 Prólogo

PARTE I. Aprendizagem em Contextos Educacionais

17 Capítulo I
Autorregular a aprendizagem na educação pré-escolar:
Contributos para a avaliação e a intervenção
Janete Silva Moreira, Paula Costa Ferreira e Ana Margarida Veiga Simão

45 Capítulo II
Contraste mental com intenções de implementação:
Uma estratégia autorregulatória para promover a aprendizagem escolar
Maria Alzira Cunha Matias, Ana Margarida Veiga Simão
e Ana Paula de Oliveira Paulino

68 Capítulo III
As relações entre motivação, estratégia, abordagem à aprendizagem
e desempenho académico em estudantes do ensino técnico brasileiro
Marisa Aghetoni Fontes e António Manuel Duarte

89 Capítulo IV
Os desafios da prática e interdisciplinaridade no ensino superior
de administração
Carlos Roberto de Oliveira, Eduardo Ribeiro dos Santos
e Geraldo Aparecido Borin

117 Capítulo V
Construção e validação da escala de perceção de sucesso académico
Fábio Emmerich de Souza Mossini e Joaquim Armando Ferreira

146 Capítulo VI
Observar, refletir e narrar:
Ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças
Isabel Piscalho e Ana Margarida Veiga Simão

178 Capítulo VII
Conceções sobre leitura:
Um estudo com professores portugueses do ensino básico
Fátima Trindade e Maria Dulce Gonçalves

197 Capítulo VIII
Formação de professores como aprendentes e ensinantes
Elisabete Ribeiro, Ana Margarida Veiga Simão e Alexandra Barros

217 Capítulo IX
Competências dos professores em Educação a Distância (EaD), envolvimento e sucesso académico no ensino superior:
Perceções dos alunos
Eveline Katia de Souza Pontual Cavalcante e Joaquim Armando Ferreria

PARTE II. Psicologia Vocacional

241 Capítulo X
Adaptabilidade de carreira e organização da temporalidade subjetiva no ensino secundário
Francisca Duarte, Maria Paula Paixão e José Tomás da Silva

263 Capítulo XI
Insegurança alimentar e bem-estar subjetivo em mulheres desempregadas de meia-idade
Fernanda Teresa Pedreiro Nogueira, Joaquim Armando Ferreira e Cristina Maria Coimbra Vieira

PARTE III. Educação para a Saúde e para o Bem-estar

289 Capítulo XII
"Transições (mais) Saudáveis":
Um programa promotor de estilos de vida mais saudáveis
na transição para o ensino superior.
Andreia Martins Soares e José Manuel de Albuquerque Portocarrero Canavarro

317 Capítulo XIII
Programa de Desenvolvimento da Tomada de Decisão (TD+)
Luís Filipe, Maria João Alvarez e Joaquim Armando Ferreira

338 Capítulo XIV
O papel do descomprometimento moral no cyberbullying
Sofia Mateus Francisco, Paula da Costa Ferreira e Ana Margarida Veiga Simão

363 Capítulo XV
O duplo padrão sexual no ensino superior português:
Manifestação, medida e relação com a saúde sexual
Helena Amaro, Joaquim Armando Ferreira e Maria-João Alvarez

393 Capítulo XVI
O uso das tecnologias de informação e comunicação nos processos
regulatórios como forma de proteger a saúde gengival
Mário Araújo, Cristina Godinho e Maria-João Alvarez

414 Capítulo XVII
Promoção da atividade física em mulheres com cancro da mama
Margarida Sequeira, Cícero Pereira e Maria-João Alvarez

440 Capítulo XVIII
Promover a saúde ocupacional e bem-estar docente:
Conceção e avaliação de um programa online de aprendizagem social
e emocional para professores
Sofia Oliveira, Magda Sofia Roberto, Ana Margarida Veiga-Simão
e Alexandra Marques-Pinto

463 Capítulo XIX
Efeitos de uma intervenção baseada em mindfulness para professores: Um estudo sobre os resultados nos professores e nos alunos
Joana S. de Carvalho, Alexandra Marques-Pinto e João Marôco

488 Capítulo XX
Espiritualidade, religiosidade e qualidade de vida: Clarificação de conceitos, avaliação e implicações, num estudo com profissionais da educação
Maria Nazarete Costa Catré, Joaquim Armando Ferreira, Teresa Pessoa e Marco Pereira

508 Revisores

Prólogo

A presente obra tem como principal objectivo dar a conhecer, num 2º volume, a investigação e a intervenção em Psicologia Educacional desenvolvida no âmbito do Programa de Doutoramento Interuniversitário em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação, uma iniciativa conjunta da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Criado em 2008, constitui o primeiro programa colectivo de estudos de doutoramento oferecido nesta área em Portugal, sendo também pioneiro na associação entre as Universidades de Coimbra e de Lisboa numa formação pós-graduada neste domínio. É detentor de um corpo docente experiente que vai acolhendo novos docentes, com qualificação em diversas áreas da Psicologia da Educação e inserido em diversas redes de investigação, tais como a Cátedra UNESCO/Unitwin-Educação, o Projecto SEL – Aprendizagem Sócio-Emocional e Desenvolvimento de Carreira; o Grupo EduCare – Psicologia, Educação e Cuidado; o Consórcio PROMEHS– Promoção da Saúde Mental nas Escolas e; o Work Intervention Network. No programa têm colaborado várias equipas internacionais, havendo colaborações, entre outras, com a Universidade de Utrech, o Boston College, a State University de Nova Iorque Albany, a Unicamp Brasil e a Universidade de Córdova, o que tem contribuído para a internacionalização da formação, projectos nacionais e internacionais financiados no âmbito dos quais se desenvolvem alguns dos estudos de doutoramento, participação em novos grupos de investigação e um trabalho colaborativo na orientação de teses.

Os estudos que fazem parte desta obra respeitam às investigações terminadas no programa de doutoramento entre 2017 e 2024. O programa doutoral está dedicado ao avanço do conhecimento científico em três áreas principais relacionadas com a aprendizagem em contextos educacionais, a psicologia vocacional e a educação para a saúde e para o bem-estar. Os estudos nestas áreas permitem dar resposta às necessidades de preparação académica dos estudantes e de diminuição do insucesso e abandono escolares; de apoio a indivíduos neurodivergentes, através da criação de recursos como plataformas digitais para personalização da sua educação; de inclusão escolar de minorias; de desenvolvimento profissional dos professores para fazerem face aos novos desafios de uma sociedade em mudança; de ajuda à escola e às famílias no desenvolvimento de valores, atitudes e apoio ambiental que proteja os jovens de comportamentos de risco e os encoraje ao desenvolvimento de comportamentos pró-sociais, nomeadamente através

do desenvolvimento de competências sociais e emocionais e prevenção do cyberbullying; de qualificação da população portuguesa e incentivo ao prosseguimento dos estudos, através do apoio às transições escolares e à aprendizagem ao longo da vida; de apoio a desempregados e exploração da carreira e; de promoção do bem-estar (e.g., programas de mentorado para estudantes do ensino superior, promoção do bem-estar docente) e de estilos de vida saudáveis em múltiplas áreas (e.g., educação sexual, saúde do sono, prevenção da violência de género, apoio a idosos que vivem sozinhos) e em diversos contextos.

O programa está comprometido na partilha das investigações realizadas com a comunidade e em contribuir para a transferibilidade do conhecimento científico nos contextos que dele possam usufruir. Docentes e estudantes envolvem-se em diversas actividades de prestação de serviços à comunidade e de formação, em especial para profissionais na área educativa. Os resultados são publicados em revistas científicas de referência e em acesso aberto e partilhados em conferências científicas. É neste contexto que surge a publicação desta obra, um recurso do ponto de vista da investigação e procedimentos desenvolvidos, bem como dos produtos aplicados a que os estudos deram origem. Esta obra constitui-se, assim, como um instrumento e recurso para investigadores, académicos e profissionais, dirigindo-se a um público especialista, mas também a estudantes, de mestrado e de doutoramento, interessados no domínio da Psicologia da Educação.

A obra está organizada em três partes concernentes às três áreas principais do programa e investigação desenvolvida, Aprendizagem em Contextos Educacionais, Desenvolvimento Vocacional e Pessoal e Educação para a Saúde e para o Bem-estar.

Da primeira parte desta obra fazem parte nove estudos ilustrativos da importância da aprendizagem ao longo da vida no âmbito da Psicologia da Educação. Quatro dos estudos inserem-se no domínio da autorregulação da aprendizagem, que tem orientado os seus esforços no sentido de saber como os aprendentes dominam os seus processos de aprendizagem e como os psicólogos/professores/formadores/pais e outros agentes educativos podem potenciar essas competências nos aprendentes. Os participantes nestes estudos são aprendentes que se encontram no ensino básico e secundário e aprendentes nos processos de formação como os professores. Um outro dos estudos contextualiza-se na perspetiva da teoria das abordagens à aprendizagem contribuindo para a explicação da aprendizagem em termos da interação entre motivação e estratégias e salienta o papel das conceções de aprendizagem no processo e nos resultados da aprendizagem. Um outro estudo aborda as conceções de professores que podem facilitar (ou dificultar) a implementação de boas práticas de ensino. Por fim, um conjunto de três estudos centra-se em problemas dos aprendentes no âmbito do Ensino Superior, quer versando os

desafios da prática, da interdisciplinaridade e da tecnologia, quer do desenvolvimento e da validação de instrumentos.

O primeiro capítulo, intitulado Autorregular a aprendizagem na educação pré-escolar: Contributos para a avaliação e a intervenção, de Janete Silva Moreira, Paula Costa Ferreira e Ana Margarida Veiga Simão, tem por objetivos gerais compreender como ocorre a aprendizagem autorregulada nas crianças que frequentam a Educação Pré-escolar e como é identificada, avaliada e promovida pelos educadores de infância nas suas práticas educativas. Os instrumentos e recursos resultantes da investigação foram robustamente construídos sobre uma base conceptual autorregulatória, contribuindo para abordagens mais consistentes e apoiando as práticas diárias dos educadores. De forma geral, os resultados desta investigação fornecem informações importantes sobre as especificidades do desenvolvimento da aprendizagem autorregulada na Educação Pré-escolar e evidências relativamente às perceções e práticas dos profissionais em contexto acerca deste tema.

O segundo capítulo de autoria de Maria Alzira Cunha Matias, Ana Margarida Veiga Simão e Ana Paula de Oliveira Paulino, explora as potencialidades da estratégia autorregulatória - contraste mental com intenções de implementação - para promover a aprendizagem escolar. Pretende compreender de que forma o ensino explícito da estratégia contraste mental com intenções de implementação afeta a definição de metas, a identificação de obstáculos, o planeamento estratégico, a autorreflexão e a melhoria de resultados escolares dos alunos. O estudo contribui para o conhecimento sobre a aplicação da estratégia em contexto escolar, mostrando-se promissor ao permitir aos alunos uma reflexão mais aprofundada sobre o seu processo de aprendizagem.

As relações entre motivação, estratégia, abordagem à aprendizagem e desempenho académico em estudantes do ensino técnico brasileiro, de Marisa Aghetoni Fontes e António Manuel Duarte, são exploradas no terceiro capítulo, enquadradas na teoria das Abordagens dos Estudantes à Aprendizagem. A necessidade de promover nos estudantes do Ensino Técnico a reflexão sobre a relação da motivação com a estratégia de aprendizagem e destas com o produto de aprendizagem e a pertinência de uma intervenção dirigida ao Ensino Técnico, centrada nas abordagens à aprendizagem dos seus estudantes, são duas das implicações deste estudo.

Carlos Roberto de Oliveira, Eduardo Ribeiro dos Santos e Geraldo Aparecido Borin, abordam no quarto capítulo os desafios da prática e interdisciplinaridade no ensino superior de administração. O estudo possibilita uma reflexão sobre o que o ensino superior de Administração oferece aos estudantes a partir da eclosão de startups e novos perfis de gestão, que atuam em mercados com intensa e constante transformação digital, com novas propostas de organizações exponenciais e de trabalho.

No contexto contemporâneo do ensino superior, a compreensão do sucesso académico tornou-se crucial não apenas para os estudantes e instituições, mas para toda a sociedade. No capítulo quinto, Fábio Emmerich de Souza Mossini e Joaquim Armando Ferreira, apresentam o desenvolvimento e validação da Escala de Percepção de Sucesso Académico que representa uma contribuição inovadora para medir a dimensão subjetiva do sucesso académico ao considerar não apenas indicadores objetivos de desempenho, mas também a experiência subjetiva dos estudantes na sua trajetória académica.

O capítulo sexto da autoria de Isabel Piscalho e Ana Margarida Veiga Simão relata um estudo focado na formação contínua de docentes em contexto e na construção do conhecimento profissional. Investigou-se de que forma se pode promover a autorregulação da aprendizagem com vista à autonomia das crianças, através de processos de apoio/regulação do ensino e da aprendizagem e de uma prática pedagógica reflexiva, analisando a necessidade de articulação e continuidade educativa entre os contextos de educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os resultados do estudo mostram as potencialidades da metodologia observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças.

A leitura é competência fundamental para a aprendizagem e para a participação dos indivíduos na sociedade moderna e as conceções dos professores podem facilitar (ou dificultar) a implementação de boas práticas de ensino da leitura. Fátima Trindade e Maria Dulce Gonçalves, no sétimo capítulo, têm como objetivo compreender quais as conceções pessoais de professores de 1º Ciclo de Ensino Básico sobre a leitura. Os resultados contribuem para um entendimento das conceções dos professores sobre a leitura e permitem equacionar práticas de formação inicial e contínua para docentes.

Colocar o professor na situação de aprendente e ensinante e trabalhar a ligação entre os processos de ensino da autorregulação da aprendizagem nos professores e nos resultados dos alunos, constituem desafios para a formação de professores. Elisabete Ribeiro, Ana Margarida Veiga Simão e Alexandra Barros, no oitavo capítulo, analisam os impactos de uma formação com base numa arquitetura autorregulatória, nos processos autorregulatórios de professores e nas suas perceções sobre o impacto nos seus alunos e nas suas práticas de sala de aula. Os resultados contribuem para reforçar a necessidade de desenvolvimento de competências autorregulatórias nos professores, em contexto de formação, pois possibilitam que os professores apliquem essas competências na sua própria prática com impacto nos processos de aprendizagem dos alunos.

A celeridade com que a tecnologia evolui e se integra no ambiente educacional torna necessária uma reflexão sobre as mudanças e implicações associadas na

área do ensino. No último capítulo desta primeira parte, Eveline Katia de Souza Pontual Cavalcante e Joaquim Armando Ferreira contribuem para o aprofundamento do conhecimento sobre a perceção de alunos sobre as competências *online* dos docentes e a sua associação com a perceção de envolvimento académico e o sucesso escolar de estudantes que frequentam diferentes cursos na modalidade de Ensino a Distância.

Da segunda parte da obra fazem parte dois estudos que investigam num caso a promoção do desenvolvimento vocacional e de carreira, através do estudo dos determinantes do sucesso das transições educativas ou profissionais com que se confrontam os estudantes do ensino secundário e, noutro, a relação entre o desemprego e o bem-estar em mulheres de meia-idade.

No capítulo 10 Francisca Duarte, Maria Paula Paixão e José Tomás da Silva apresentam-nos três estudos realizados numa amostra de estudantes do 11º ano e um ano depois no 12º ano sobre as transições do ensino secundário para trajectórias de vida subsequentes (Cursos Científico-Humanísticos ou Cursos Profissionais). Recorrendo à adaptabilidade de carreira e à temporalidade, em especial, a zona temporal de futuro, exploram estas importantes variáveis na compreensão da organização de trajectórias saudáveis nestes momentos normativos de transição.

No capítulo 11 Fernanda Teresa Nogueira, Joaquim Armando Ferreira e Cristina Vieira deixam-nos um estudo sobre os desafios do desemprego que se colocam em particular às mulheres, numa amostra de mulheres desempregadas de meia-idade (40-65 anos), na sua relação com o bem-estar subjectivo e as suas consequências ao nível da insegurança alimentar decorrente das fragilidades económicas resultantes. Os resultados mostram que estas mulheres estão particularmente vulneráveis ao desemprego de longa duração, sendo este associado a níveis mais baixos de saúde física e de satisfação com a vida. Os níveis de segurança alimentar mostraram ser moderados por variáveis sociodemográficas e pela duração do período de desemprego.

Da terceira parte desta obra fazem parte nove estudos ilustrativos da importância da educação para a saúde e para o bem-estar no âmbito da Psicologia da Educação, ambas resultado da relevância dos contextos educativos enquanto aliados da promoção da saúde global da população, através de programas promotores da saúde e do bem-estar e preventores da doença e do mal-estar, desenvolvidos, mas não limitados ao meio escolar. Seis dos estudos relacionam-se com a promoção da saúde e do bem-estar em indivíduos em idade escolar e em adultos. Dois dos estudos respeitam ao desenvolvimento, implementação e avaliação de programas de intervenção para estudantes universitários, sendo que um deles versa sobre o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis e o outro sobre o desenvolvimento da tomada de decisão. Os estudantes universitários são também a população estudada

na investigação sobre o Duplo Padrão Sexual, com vista ao desenvolvimento de intervenções em âmbito universitário para a desconstrução desta norma tradicional assimétrica de género na vivência da sexualidade. Um outro estudo explora o papel de factores pessoais e situacionais no comportamento dos observadores de cyberbullying entre estudantes do 3º Ciclo do Ensino Básico e dois outros estudos são referentes à promoção de comportamentos de saúde em populações adultas, mais concretamente a promoção da higiene oral em adultos e a promoção da actividade física em mulheres sobreviventes do cancro de mama. Três outros estudos têm como população-alvo professores ou outros profissionais da educação. Uma área com particular destaque respeita ao desenvolvimento de programas e intervenções para promoção de competências sócio-emocionais junto de agentes educativos, um deles através de um programa online com vista a melhorar a saúde ocupacional e o bem-estar docente e o outro através da utilização da mindfulness no desenvolvimento de tais competências. Faz parte deste último conjunto de estudos, uma investigação sobre o papel da espiritualidade e religiosidade na qualidade de vida de profissionais da educação.

Esta terceira parte abre com o capítulo 12 de Andreia Soares e José Manuel Canavarro no qual se descrevem as diferentes fases de um programa piloto -, planeamento, intervenção e avaliação -, com vista à promoção de estilos de vida saudáveis entre primeiranistas da Universidade de Coimbra. A proposta alicerça-se na relação entre estilos de vida, saúde e sucesso académico, propondo uma intervenção na qual um estilo de vida saudável favorece não apenas a saúde, mas também a aprendizagem dos estudantes universitários, particularmente durante a transição e adaptação a novos contextos educativos.

No capítulo 13, Luís Filipe, Maria João Alvarez e Joaquim Armando Ferreira deixam-nos um programa para o desenvolvimento da decisividade junto de estudantes do ensino superior, recorrendo a modelos normativos e descritivos de tomada de decisão, num design de pré-teste e pós-teste com condição de intervenção e de controlo. A capacidade de tomar decisões é considerada uma competência que pode ser promovida e apontada como uma das principais competências transversais exigidas pelo mercado de trabalho. Ao contribuir para a autonomia, pilar da saúde mental e do bem-estar, para a resolução de problemas e para a perseguição de objectivos pessoais é-lhe atribuído um papel importante no desenvolvimento do jovem adulto.

No capítulo 14 Sofia Mateus Francisco, Paula da Costa Ferreira e Ana Margarida Veiga Simão abordam um problema muito premente entre os jovens relacionado com o cyberbullying, uma vitimização que ocorre online muitas vezes em complemento do bullying que ocorre nas escolas. Numa perspectiva de influências mútuas de factores pessoais e situacionais, as autoras investigam o papel do

descomprometimento moral e da empatia nos observadores de cyberbullying do 3º Ciclo do Ensino Básico, através de tarefas gamificadas, mostrando como através de jogos sérios é possível promover comportamentos pró-sociais e empatia.

No capítulo 15 Helena Amaro, Joaquim Armando Ferreira e Maria João Alvarez deixam-nos um conjunto de estudos sobre os contornos actuais de um padrão de avaliação da conduta sexual que atribui mais liberdade a homens, enquanto impõem julgamentos mais negativos e sanções mais severas às mulheres que se envolvem no mesmo tipo de comportamento, ou seja o Duplo Padrão Sexual (DPS). Impulsionado pela persistência de dificuldades no funcionamento sexual e envolvimento em comportamentos de risco, por parte de estudantes universitários, propõe-se que o DPS tem potencial de barreira para a saúde sexual e a sua desconstrução é avançada como estratégia de promoção da saúde sexual no Ensino Superior.

No capítulo 16 Mário Araújo, Cristina Godinho e Maria João Alvarez numa perspectiva de educação para a saúde, exploram novas ferramentas, como a câmara intraoral e as mensagens de texto (sms), para ajudar pacientes a mudar os seus comportamentos de saúde oral, mais concretamente de controlo da gengivite. Ao contrário da tradicional estratégia de transmissão da informação, recorrem a teorias psicológicas de mudança de comportamentos de saúde para averiguarem o papel de novas tecnologias. Com base nos estudos empíricos que realizaram, deixam-nos estratégias e técnicas de mudança comportamental, baseadas em evidência, estruturadas e individualizadas, que se mostraram eficazes na promoção da saúde oral.

No capítulo 17 Margarida Sequeira, Cícero Pereira e Maria João Alvarez propõem-se estudar a promoção da actividade física, uma componente importante na melhoria da qualidade de vida em mulheres sobreviventes do cancro de mama, adoptando uma perspectiva inovadora de estudos de caso único. Recorrendo a um modelo psicológico explicativo da mudança de diversos comportamentos de saúde, estudam a mudança a um nível individual, ao invés de o fazerem a nível grupal, pois mesmo quando há benefícios claros ao nível do grupo, nem sempre as intervenções beneficiam cada pessoa da mesma forma. As suas propostas mostram-nos como as pessoas são sensíveis a aspectos diferentes com vista à adopção deste comportamento e como as intervenções devem ajustar-se aos ingredientes activos das intervenções a que cada pessoa reage positivamente.

No capítulo 18 sobre o desenvolvimento de competências sociais e emocionais de professores portugueses do 1º Ciclo com vista à promoção da sua saúde ocupacional e bem-estar, Sofia Oliveira, Magda Sofia Roberto, Ana Margarida Veiga-Simão e Alexandra Marques-Pinto apresentam o desenvolvimento, implementação e avaliação do programa A+ de carácter universal e com implementação online. Insere-se claramente numa perspectiva promocional e mostra como este tipo de

intervenções potencia o desenvolvimento de recursos pessoais dos docentes, mas também o papel do clima organizacional no desenvolvimento destas competências por parte dos professores. Num período em que se vive uma crise de burnout docente, o estudo contribui com propostas concretas de práticas promissoras para fazer face a este desafio sociopolítico e científico.

No capítulo 19 Joana Carvalho, Alexandra Marques-Pinto e João Marôco deixam-nos um estudo de avaliação dos efeitos de um programa baseado em mindfulness, *Atentamente*, nos professores, nos alunos e no clima de sala de aula. Trata-se de uma intervenção cujo objectivo é o de proteger os professores do stress ocupacional e dos riscos de burnout e de promover a sua saúde e bem-estar, através do desenvolvimento de competências sociais e emocionais por meio de práticas contemplativas baseadas em mindfulness. Os bons resultados obtidos nos professores alargam-se ao clima de sala de aula, tendo os alunos percepcionado os seus professores como mais envolvidos, mais afectuosos e mais sintonizados com as necessidades dos seus alunos.

Por fim, no capítulo 20, Maria Nazarete Costa Catré, Joaquim Armando Ferreira, Teresa Pessoa e Marco Pereira apresentam-nos estudos sobre as principais variáveis associadas à espiritualidade, à religiosidade, à qualidade de vida e à qualidade de vida espiritual, dando a conhecer diversos instrumentos de medida dos conceitos em causa e a validação das versões portuguesas europeias de alguns deles. Deixam-nos, ainda, implicações das diversas variáveis na qualidade de vida em geral e na qualidade de vida espiritual de profissionais da educação (docentes e não docentes), numa amostra envolvendo uma grande variedade de religiões incluindo sem qualquer afiliação religiosa.

PARTE I

Aprendizagem em Contextos Educacionais

CAPÍTULO I

Autorregular a aprendizagem na educação pré-escolar: Contributos para a avaliação e a intervenção

Janete Silva Moreira
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa,
Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI)

Paula Costa Ferreira
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa,
Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI)

Ana Margarida Veiga Simão
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa,
Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI)

Enquadramento conceptual

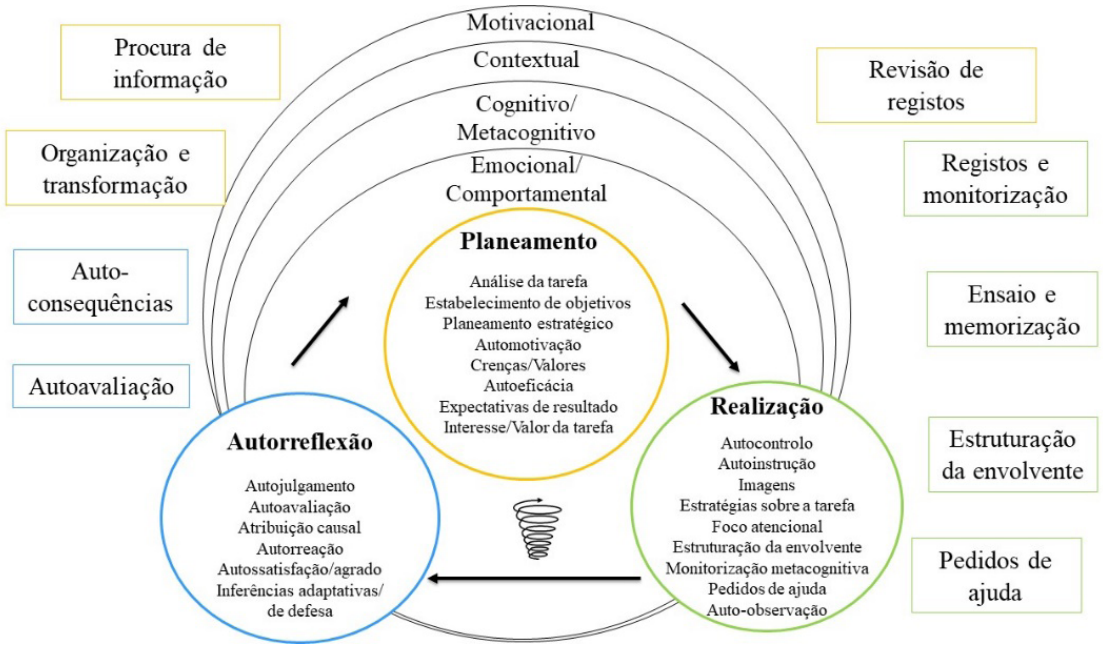
A aprendizagem autorregulada na infância

Durante a infância, as crianças desenvolvem as suas competências com influência de diversas fontes, enquanto o seu próprio corpo cresce, permitindo alcançar novas metas físicas, emocionais, cognitivas e sociais (Bronson, 2000). Reconhece-se um potencial crescente nas crianças dos 3 aos 6 anos para a execução de várias tarefas que incluem aplicar respostas de organização, modificação e regulação de si própria, tornando-se mais responsáveis e conscientes dos seus pensamentos e ações (Bronson, 2000; Pramling, 1988). Nesta faixa etária as crianças tendem a centrar-se na ação e utilizam frequentemente uma conduta verbal que organiza e regula o seu comportamento (Sáiz et al., 2014), mas cerca dos 5 anos de idade, a maioria das crianças consegue pensar por si própria, analisar tarefas específicas, tomar decisões e resolver problemas, o que tem sido associado ao conhecimento

metacognitivo (Piscalho & Veiga Simão, 2014). O facto de as estruturas cerebrais estarem em formação, sobretudo ao nível do córtex pré-frontal (i.e., funções de planeamento, atenção, memória de trabalho, tomada de decisão, controlo inibitório) assume-se como uma oportunidade para o desenvolvimento das competências autorregulatórias (Bronson, 2000; Whitebread et al., 2009).

A perspetiva sociocognitiva da presente investigação, que segue o modelo de aprendizagem autorregulada de Zimmerman (2013), refere que ela é influenciada de forma recíproca pelo contexto e mediada pelos comportamentos do indivíduo (Bandura, 1989a), incluindo o nível de participação ativa, em termos metacognitivos, motivacionais e comportamentais, que o aprendente desenvolve no processo de aprendizagem. O modelo de aprendizagem autorregulada é multidimensional e cíclico, com fases interrelacionadas entre si no processo de aprendizagem, e emerge como um desafio relativamente ao desenvolvimento das crianças (Zimmerman, 2013). Este modelo envolve estratégias, processos de *feedback* e crenças motivacionais, sendo possível estudar como é que estes aspetos permitem que os aprendentes se adaptem às mudanças dos seus pensamentos e emoções relativamente aos comportamentos e ao contexto social. O modelo cíclico apresenta um ciclo de ação, continuamente aberto a novos desenvolvimentos, com recuos e avanços, sempre diferentes, uma vez que são enriquecidos pela experiência prévia. Tem três fases recursivas que se relacionam de modo recíproco, nomeadamente, uma fase de planeamento, uma fase de realização e uma fase de autorreflexão (Figura 1).

Figura 1. Adaptação do modelo cíclico de aprendizagem autorregulada de Zimmerman, 2013



Na fase de planeamento, o aprendente prepara-se para o que vai fazer, identifica o objetivo e antecipa os recursos e estratégias necessários para o fazer. É também o momento em que pré-avalia a sua perceção de autoeficácia (i.e., "Sou capaz?"), a perceção de dificuldade e o valor da tarefa, de modo a estar consciente e ativar os meios para a realização. Na fase de realização, o aprendente resolve a atividade, mobilizando os seus conhecimentos e estratégias. Neste momento poderá ocorrer um conjunto de processos que interfere com a tarefa, contribuindo para atingir o objetivo (e.g., obter ajuda) ou dificultando a resolução (e.g., interrupções). A capacidade de se manter concentrado e motivado na tarefa (a volição) e a gestão de recursos materiais e psicológicos são relevantes. Na fase de autorreflexão, o aprendente analisa o resultado da tarefa e reflete sobre ele, podendo alterá-lo. Nesta fase é pertinente tornar visível os processos aplicados pelo aprendente, a sua sequência e os seus motivos. Pode ser interessante confrontar o resultado com as expectativas iniciais, comparando os objetivos, mas também os processos emocionais, motivacionais e cognitivos/metacognitivos antecipados na fase de planeamento e revisitados durante a reflexão.

A literatura tem revelado que o desenvolvimento das competências autorregulatórias nas crianças está relacionado com as funções executivas (e.g., Davis et al., 2021), as oportunidades disponibilizadas pelos contextos de aprendizagem (Silva Moreira & Veiga Simão, 2019), a forma como a aprendizagem autorregulada é avaliada e promovida e como é possibilitado à criança deter o papel ativo na construção do conhecimento (Whitebread et al., 2005). Tendo presente o âmbito institucional em que grande parte das crianças está inserida, a Educação Pré-escolar é um contexto privilegiado para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada, uma vez que há tempo e espaço para dar atenção ao fazer, pensar e sentir relacionados com o aprender (Pino-Pasternak et al., 2014). Os documentos orientadores da Educação Pré-escolar (Cardona et al., 2021; Silva et al., 2016) preveem que se promova a autonomia e a responsabilização da criança com objetivos apropriados à idade. A nível internacional, a Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável aponta também para a necessidade de as crianças acederem a uma Educação Pré-escolar de qualidade, que contribua para o desenvolvimento de competências importantes para a escolaridade obrigatória (i.e., objetivo específico 4.2; Nações Unidas, 2015). Portanto, tanto a investigação, quanto as normas curriculares vigentes apontam para necessidade de incluir os aprendentes na construção do seu próprio processo de aprendizagem, de forma a estarem mais conscientes de como funcionam e de como podem aprender, a partir de treinos estratégicos que fomentem a proatividade e conduzam à autonomia.

Desafios para a avaliação da aprendizagem autorregulada

Objetivando a identificação e avaliação das estratégias autorregulatórias, e recordando a complexidade do funcionamento da aprendizagem autorregulada, há que ter em conta os fatores pessoais, emocionais e sociais do aprendente; os últimos, mais recentemente integrados nos modelos de autorregulação (Panadero, 2017). As perspetivas globais e integradas consideram a aprendizagem autorregulada de forma contextualizada e contribuem para compreender como as diversas componentes operam num determinado sistema (Zimmerman, 2013). A investigação também tem vindo a estudar o seu dinamismo, enquanto processo de desenvolvimento contínuo e, paralelamente, têm-se apoiado opções metodológicas de avaliação dinâmica da aprendizagem enquanto ela decorre, isto é, enquanto o aprendente está envolvido numa determinada tarefa (Boekaerts & Corno, 2005). Os princípios de avaliação dinâmica dizem respeito, em termos gerais, a um conjunto de procedimentos psicológicos e educativos, orientados para a identificação do potencial de aprendizagem e podem ser utilizados desde idades precoces (Budoff, 1987; Grigorenko & Sternberg, 1998; Grüneisen et al., 2023a). Este processo apresenta uma perspetiva renovada porque é avaliativo e interventivo, pretendendo promover a capacidade de aprendizagem da criança e dar pistas ao avaliador sobre as áreas que pode ajudar a promover (Panadero et al., 2016; Veraksa et al., 2016). O carácter da avaliação dinâmica descreve a natureza do processo de avaliação e significa que, enquanto ele ocorre, há um envolvimento ativo do aprendente e do avaliador. Nesta díade, é valorizada a própria aprendizagem e o estudo dos processos nela envolvidos, sobretudo na sua vertente de modificabilidade porque são sensíveis à reação da criança, podendo considerar-se como um complemento às avaliações tradicionais (Candeias et al., 2006; Grigorenko & Sternberg, 1998; Hidri & Roud, 2020; Zimmerman & Schunk, 2011). Os instrumentos e técnicas de avaliação devem assim ser ajustados aos contextos, contribuindo para compreender as tentativas que os aprendentes fazem para se autorregularem (Lopes da Silva et al., 2004; Veiga Simão, 2002), sendo pertinente a complementaridade entre medidas quantitativas e qualitativas (i.e., abordagens mistas e com triangulação de dados), que valorizem a realização de tarefas de domínio específico e em tempo real, acompanhando o processo de resolução e o produto. Estas práticas avaliativas e educativas serão tanto mais eficazes quanto mais contextualizado for o processo de aprendizagem. Complementarmente, o recurso ao questionamento permite ao aprendente pensar sobre o porquê das coisas e conduz à aquisição de vocabulário, de modo que o uso da linguagem transforme progressivamente o pensamento (Robson, 2016).

Promoção da aprendizagem autorregulada na Educação Pré-escolar

Os instrumentos e metodologias de avaliação dinâmica, apesar de apresentarem reconhecidas potencialidades, são ainda em número reduzido, sobretudo para a infância, importando contribuir com outros com validade ecológica (McClelland & Cameron, 2012). A robustez da teoria que baseia os instrumentos assume também relevância, assim como a opção de intervir em todo o ciclo autorregulatório (e.g., Grüneisen et al., 2023b; Jacob et al., 2019). As intervenções disponíveis para a Educação Pré-escolar têm procurado identificar as melhores práticas para promover a aprendizagem autorregulada das crianças e perceber como se pode apoiar os educadores nessa complexa tarefa (e.g., Kelley, 2018; Rosário et al., 2007). Alguns resultados têm apontado melhores níveis de eficácia quando se intervém de forma integrada nas práticas dos educadores, em infusão curricular (e.g., Silva Moreira et al., 2024a; Veiga Simão et al., 2022) e baseados em histórias (Jacob et al., 2020; Veiga Simão et al., 2022), jogos (Zetzmann et al., 2021) ou materiais digitais (De la Fuente & Lozano, 2011). Relativamente às histórias, a "hora do conto" é especialmente apreciada na Educação Pré-escolar por adultos e crianças já que há uma tendência para se identificarem com as personagens. As histórias constituem-se como um recurso familiar, poderoso e persuasivo que permite abordar valores, ensinar a regular emoções, promover conteúdos de aprendizagem (e.g., linguagem falada e escrita, conhecimento do mundo, entre outros; Ferreira, 2013) e competências transversais (e.g., estratégias autorregulatórias; Green & Brock, 2000). Também se verificam resultados positivos quando as intervenções ocorrem diretamente com as crianças e, simultaneamente, com os educadores (e.g., Dörr & Perels, 2019; Dörr & Perels, 2020). Tem-se compreendido que as crianças têm mais facilidade em melhorar estratégias autorregulatórias associadas ao planeamento em relação à fase de realização, que percecionam como mais difícil (Silva Moreira et al., 2022). Certos estudos têm concluído que os educadores adotam práticas de inspiração autorregulatória, mas falta-lhes formação específica e literacia sobre o tema (Bai & Li, 2024; Callan & Shim, 2019; Jensen & Rasmussen, 2019; Karlen & Hertel, 2024; Saraç & Tarhan, 2020). O apoio aos educadores, tanto ao nível da formação, como da disponibilização de recursos educativos, pode constituir-se como um suporte para a reflexão e a melhoria de práticas. Ele pode, inclusivamente, ser promotor de comportamentos de modelação autorregulatória, contribuindo para uma mudança de atitudes e crenças de forma mais consistente e estável ao longo do tempo (Fernandes & Veiga Simão, 2007; Silva Moreira & Veiga Simão, 2019; Treviño & Godoy, 2022).

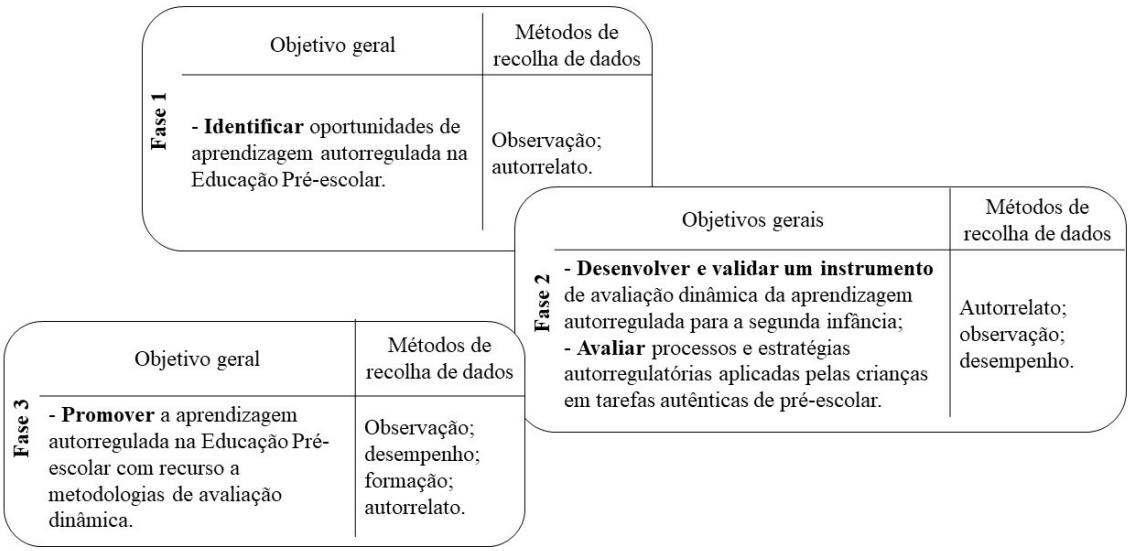
Tendo em conta o enquadramento apresentado, esta investigação teve como principais objetivos compreender como ocorre a aprendizagem autorregulada nas crianças que frequentam a Educação Pré-escolar e quais são as necessidades dos

educadores de infância para a identificação, avaliação e promoção da aprendizagem autorregulada nas suas práticas educativas; contribuir com instrumentos que vão ao encontro das necessidades do contexto, atendendo às especificidades das crianças da segunda infância, que estejam robustamente construídos sobre uma base conceptual autorregulatória e apoiem abordagens e práticas autorregulatórias consistentes.

Método

Para atingir os objetivos da investigação, organizaram-se três fases que recorreram a metodologias mistas de recolha de dados, visando aumentar a validade e fiabilidade dos resultados (Figura 2; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Os procedimentos éticos foram assegurados, tendo a investigação obtido parecer favorável pela Comissão de Ética e Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Foi obtido o consentimento informado dos participantes e dos encarregados de educação das crianças. A confidencialidade foi garantida através de um código de identificação.

Figura 2. Esquema metodológico da investigação



Fase 1 – Oportunidades e necessidades para a avaliar e promover a aprendizagem autorregulada na Educação Pré-escolar

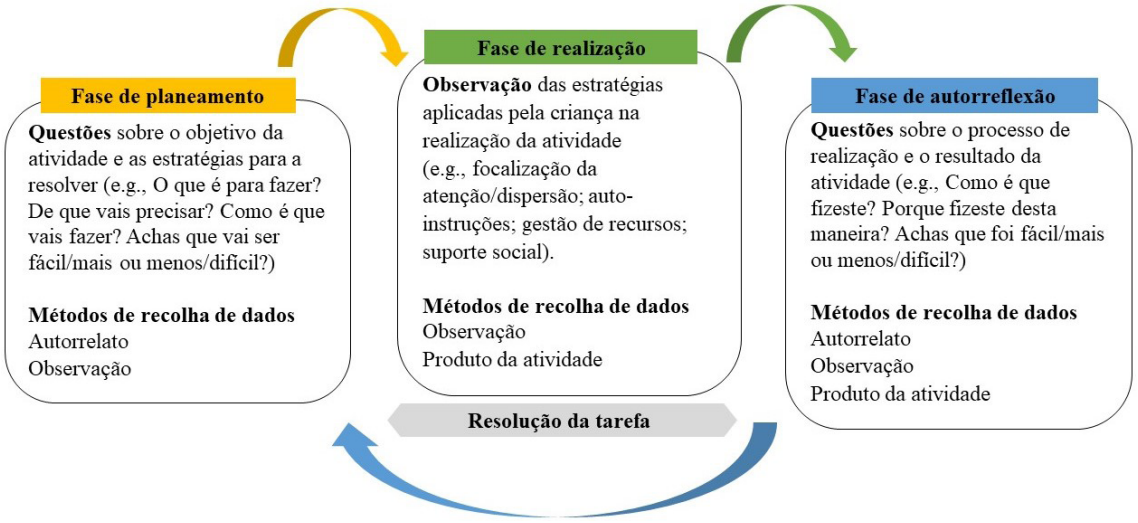
Numa primeira fase realizou-se um estudo de casos múltiplos com quatro educadoras de infância e os seus grupos de crianças, objetivando compreender as suas

perceções sobre a promoção da aprendizagem autorregulada e observar as práticas (Silva Moreira & Veiga Simão, 2019). Optou-se por uma abordagem de autorrelato (i.e., entrevista semiestruturada) e observação sistemática. Foi possível compreender o significado dos contextos e a especificidade dos fenómenos em estudo (Yin, 2009), verificar as interações entre crianças e as práticas diárias dos educadores de infância, contribuindo para identificar as lacunas relativamente aos instrumentos de avaliação da aprendizagem autorregulada. Tratando-se de uma abordagem exploratória, de recolha de informação e construção de conhecimento sobre a aplicação do construto da aprendizagem autorregulada no pré-escolar, o enquadramento conceptual de partida, nomeadamente, as dimensões de autorregulação da aprendizagem assumiram uma relevância ainda mais expressiva para a análise qualitativa dos dados (i.e., controlo emocional e comportamental, controlo cognitivo, atitudes pró-sociais e motivação para a autorregulação; Bronson, 2000).

Fase 2 – Desenvolver e validar um instrumento de avaliação e promoção da aprendizagem autorregulada na Educação Pré-escolar

Nesta fase foram sistematizadas as características dos instrumentos disponíveis para avaliar a aprendizagem autorregulada na infância (e.g., Al-Hroub & Whitebread, 2019; De la Fuente & Lozano, 2011; Grüneisen et al., 2024; Romera, 2003; Stevenson et al., 2013) e a consciência metacognitiva (e.g., Marulis et al., 2016). Estes instrumentos foram úteis para refletir sobre as especificidades das crianças e do contexto pré-escolar (e.g., linguagem, processos psicológicos), contribuindo para a construção de um novo instrumento que correspondesse de forma mais completa às necessidades identificadas (Silva Moreira & Veiga Simão, 2019). O método de Avaliação Dinâmica da Aprendizagem Autorregulada na Educação Pré-escolar (ADAAEP) permite avaliar vários dados através de um conjunto de medidas (i.e., entrevista, observação, resultado) e identificar as competências autorregulatórias das crianças enquanto desempenham atividades autênticas, num dado contexto e tempo, da forma mais fiável possível. O acesso a dados de validação cruzada permite avaliar de forma fiável as estratégias e os processos aplicados em todas as fases cíclicas do ciclo autorregulatório (Figura 3).

Figura 3. Abordagem multimétodos do Método ADAAEP, considerando o modelo de aprendizagem autorregulada



Participaram 58 crianças e quatro educadoras na etapa de desenvolvimento do instrumento, que incluiu uma metodologia mista, visando analisar as respostas mais frequentes e a sua relação entre si e aprofundar o sentido dos dados, as particularidades do discurso e do comportamento das crianças, que contribuíram para a identificação e avaliação de estratégias indicativas de capacidade autorregulatória e metacognitiva crescente e o desenvolvimento do potencial de aprendizagem (Budoff, 1987; Grigorenko, 2009).

Na etapa de validação do método ADAAEP participaram 214 crianças e 15 educadores de infância e foi possível verificar a aplicabilidade do instrumento a partir da resolução de duas tarefas autênticas (i.e., cognitiva e motora; validade concorrente), em contexto ecológico (i.e., sala de atividades; Silva Moreira et al., 2022). A análise de dados foi efetuada através da Teoria de Resposta ao Item, uma análise estatística diferenciada e menos comummente aplicada neste tipo de estudos, configurando-se como uma opção estratégica para a avaliação da fiabilidade dos itens do instrumento face às características dos participantes (Linacre, 2019). Permitiu também analisar a sua perceção de dificuldade e, ao mesmo tempo, aferir a validade de conteúdo do método ADAAEP, relativamente ao construto sobre o qual foi construído (Zimmerman, 2013).

Realizou-se também uma etapa de validação social do método ADAAEP, por nove educadores, que o aplicaram com os seus grupos de crianças e avaliaram qualitativamente a sua adequabilidade e potencialidades para as práticas de pré-escolar, numa lógica de infusão curricular (i.e., entrevista de grupo focal; Bardin, 1977).

Fase 3 – Promover a aprendizagem autorregulada na Educação Pré-escolar

Esta fase da investigação pretendeu apoiar abordagens promotoras da aprendizagem autorregulada recorrendo a metodologias de avaliação dinâmica, tendo contado com 115 crianças e os seus nove educadores. Especificamente, objetivou-se melhorar as estratégias autorregulatórias das crianças (i.e., planeamento, realização e autorreflexão) através de uma intervenção educativa, implementada pelos educadores com as crianças enquanto frequentavam uma ação de formação – estes recursos foram especialmente construídos para o efeito. O método ADAAEP foi usado como medida pré e pós-teste pelos educadores (Silva Moreira et al., 2024a).

A intervenção "Pipo e Mia, cavaleiros da magia" incluiu um conjunto de metodologias ativas, flexíveis e envolventes para facilitar o processo de aprendizagem de competências transversais e conteúdos (Negrete & Lartigue, 2010), estimular a imaginação, fortalecer a dimensão motivacional e contribuir para aumentar e melhorar as competências autorregulatórias, enquanto eram aplicadas a atividades autênticas, que contribuíam para o desenvolvimento integral das crianças (Silva et al., 2016). Concretamente, desenvolveu-se uma história que segue o modelo autorregulatório de forma lúdica e didática, questionamento autorregulatório, ensino explícito e estratégico, modelagem, dupla-codificação, dinâmicas de grupo e *feedback*. Em cada uma das 13 sessões aplicadas pelos educadores, era lido um capítulo da história e realizada uma atividade, numa lógica de infusão curricular (Quadro 1).

Quadro 1. Estrutura da intervenção educativa

Fase	Sessões e títulos das atividades	Objetivos gerais
Introdução da intervenção/ antecipação	1. O meu cognome	Explorar a importância das estratégias autorregulatórias de planeamento/ realização e autorreflexão; Promover a transferibilidade de cada fase autorregulatória para as atividades de pré-escolar; Recodar, integrar e consolidar as estratégias autorregulatórias aprendidas.
Planeamento	2. Sons da floresta 3. Símbolos para planear 4. Atravessar o Rio Frio	
Realização	5. O castelo do rei 6. O dragão 7. O poema 8. Símbolos para realizar	
Autorreflexão	9. Cavaleiros da magia 10. Cavaleiros da matemática 11. Símbolos para refletir	
Integração	12. Uma aventura inesquecível 13. O colar de cavaleiro	

Ao ajudar as personagens da história a enfrentar desafios, as crianças eram conduzidas na exploração das dimensões pessoal, emocional, motivacional e metacognitiva (Figura 4).

Figura 4. Resumo da história Pipo e Mia, cavaleiros da magia

"Pipo e Mia, cavaleiros da magia" conta a história dos gémeos Pipo e Mia, que enfrentam a sua primeira missão enquanto cavaleiros: encontrar a coroa do Rei Luís, o infeliz. Partindo numa aventura com o Cavalo Badalo e a caixa vermelha dos cartões mágicos, os gémeos enfrentam dificuldades ao longo do caminho e encontram amigos que os ajudam na sua missão, como a Coruja Rabuja, na floresta. No castelo, os Guardas com Sardas e o fogo do Dragão Pimpão não são assim tão fáceis de ultrapassar, mas os gémeos conseguem reaver a coroa e devolvê-la ao rei, que até muda de nome por causa disso! Regressando a casa, o Pipo e a Mia recordam e refletem sobre a aventura, com a ajuda das perguntas do Vizinho Zézinho. Eles compreendem então que aprenderam estratégias úteis, não só para este desafio, mas para toda a vida.

As especificidades de desenvolvimento das crianças foram tidas em conta, através da utilização de imagens apelativas e expressivas e facilitadores da fonologia e memorização. O questionamento autorregulatório foi promovido (e.g., O que vou fazer? O que vou precisar? Vai ser fácil? Tomo atenção. Peço ajuda. Porque fiz desta maneira? Como vou fazer da próxima vez?) e utilizaram-se outros elementos para acompanhar o trajeto das personagens e apoiar o ciclo autorregulatório (Figura 5). Na fase de realização foi incluída mais uma sessão para permitir às crianças exercitar os respetivos processos, uma vez que essa fase tende a ser percecionada como mais difícil (Silva Moreira et al., 2022). Os participantes foram distribuídos por dois níveis de intervenção: Prática Guiada (i.e., PG, escutou a história com princípios autorregulatórios, treinou explicitamente o questionamento autorregulatório e desempenhou atividades autênticas propostas pelos investigadores) e Prática Autónoma (i.e., PA, escutou a mesma história e desempenhou atividades construídas autonomamente pelos educadores). A análise de dados quantitativa dos níveis de intervenção (i.e., análise *t*-teste de comparação de médias entre grupos; Field, 2009) permitiu aferir a evolução entre pré (T1) e pós-teste (T2).

Figura 5. Materiais da intervenção educativa

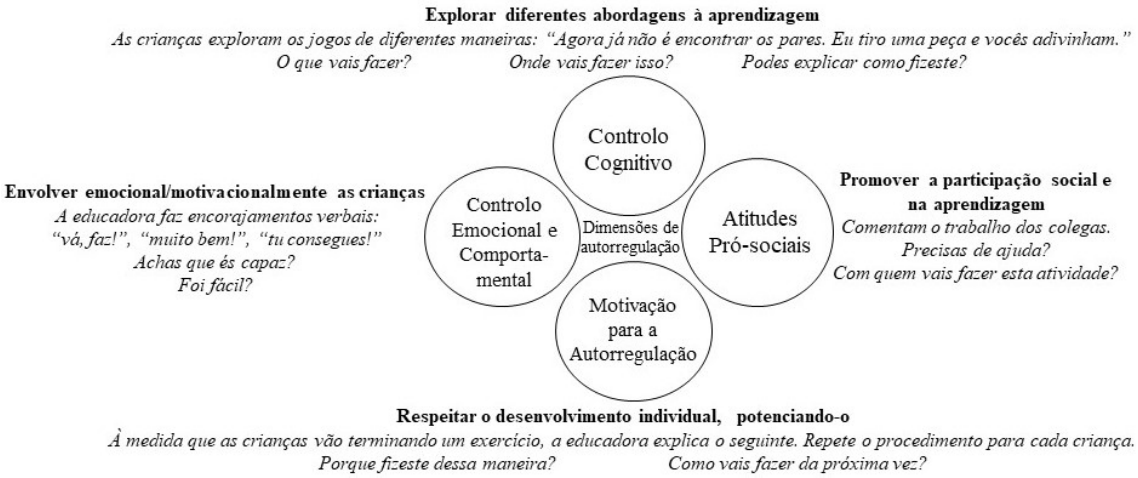
Os educadores frequentaram a formação "Práticas educativas promotoras da aprendizagem autorregulada na Educação Pré-escolar" ao longo do ano letivo. O programa foi construído, tendo em conta o contexto pré-escolar e as indicações da literatura (Hamre et al., 2017; Weiland et al., 2018). Objetivou-se apoiar a reflexão, discussão, aprendizagem e treino de práticas promotoras da aprendizagem autorregulada. A formação incluiu 13 sessões em formato digital, que seguiram uma estrutura autorregulatória para promover os princípios conceptuais e completar uma abordagem coerente com outros recursos da investigação. As perceções dos educadores sobre a intervenção e a formação foram recolhidas através de métodos qualitativos (i.e., entrevista de grupo focal e questionário) no fim do processo.

Resultados

Fase 1

Os resultados permitiram identificar oportunidades para desenvolver as dimensões de autorregulação nos contextos, veiculadas através do discurso dos educadores, das interações verbais, da organização do espaço e da disponibilização de recursos (Figura 6). Estes elementos refletiam a intencionalidade pedagógica do educador e permitiram refletir sobre a pertinência de desenvolver a autonomia das crianças em graus de liberdade progressivos.

Figura 6. Oportunidades para desenvolver as dimensões de autorregulação: cruzamento entre perceções (a negrito) e práticas de educadores (a itálico)



Fase 2

Na etapa de desenvolvimento do método ADAAEP, os resultados revelaram as estratégias de planeamento, realização e autorreflexão das crianças, as suas perceções sobre o desempenho e o resultado da tarefa; permitiram também mapear diferentes dimensões autorregulatórias e compreender as potencialidades do questionamento autorregulatório para ajudar a consciencialização das crianças sobre os processos psicológicos, numa fase de desenvolvimento precoce.

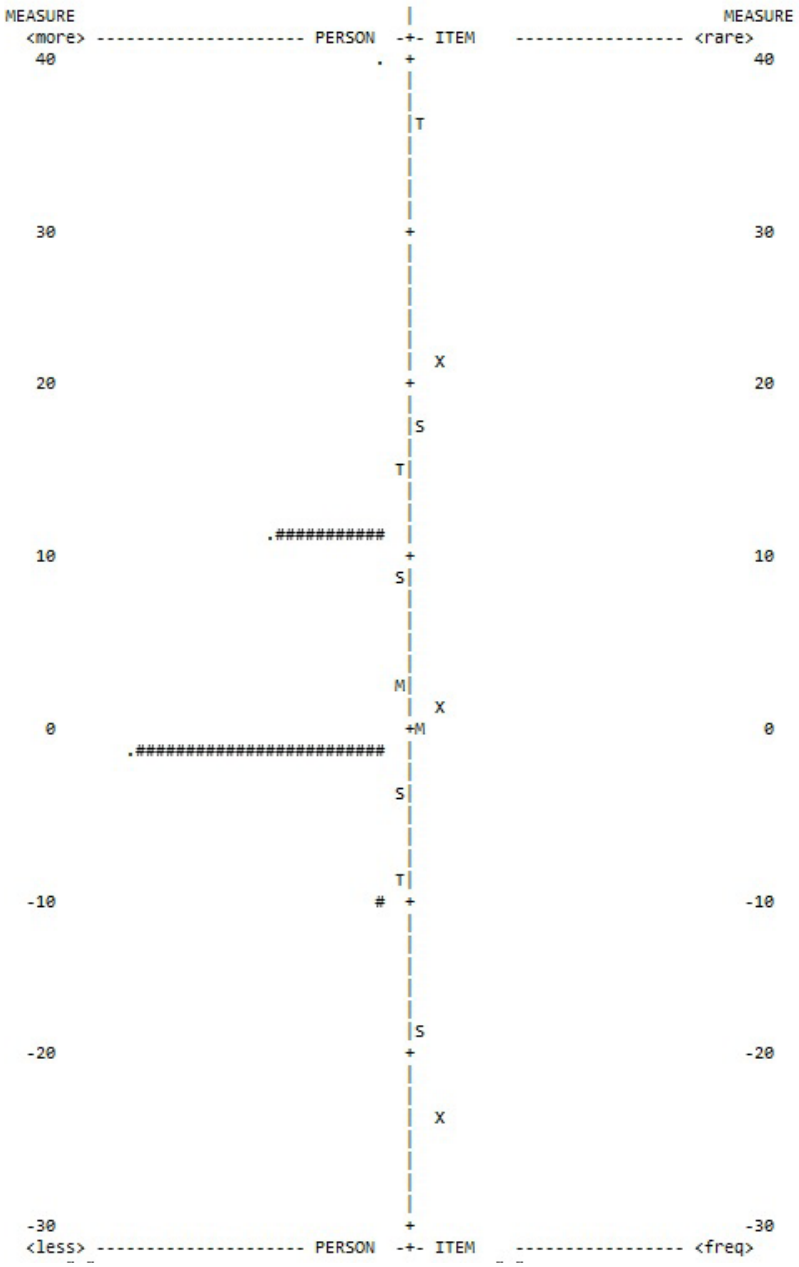
Na etapa de validação, os resultados apresentaram bons valores quanto à adequabilidade do método ADAAEP (Quadro 2), bons indicadores quanto à fiabilidade das tarefas e evidências do nível da dificuldade das crianças no desempenho das tarefas.

Quadro 2. Adequabilidade dos itens considerando as três fases autorregulatórias

Fases autorregulatórias	Tarefa cognitiva *Item fit*	Tarefa motora *Item fit*
Planeamento	.99	.99
Realização	1.00	1.00
Autorreflexão	.99	.99

Especificamente, os participantes percecionaram a fase de realização como a mais difícil (Figura 7).

Figura 7. Mapa de correspondência indivíduo-item na fase de realização da tarefa cognitiva



Os resultados relativos à validação social, que permitiram aferir a utilidade e adequabilidade do método ADAAEP para as práticas de pré-escolar, foram sistematizados num sistema de categorias (Figura 8). O tema "Utilidades" incluiu um conjunto de possibilidades que a utilização do instrumento permite e que contribuem para as práticas diárias de pré-escolar (e.g., Na fase de realização, em que as crianças executam e nós observamos, fez-nos observar alguns pormenores; Eu sinto que, agora, as crianças estão mais atentas e motivadas sobre o que estão a fazer). O tema "Influenciador de práticas" abarcou elementos sobre como a utilização do

método ADAAEP pode impactar nas práticas habituais dos educadores (e.g., Foi um enriquecimento profissional porque me fez refletir; Se aplicarmos este método no início, no meio e no fim do ano, provavelmente vamos ver evolução nas crianças). As "Sugestões de melhoria" refletiram possíveis alterações para tornar a utilização do método mais próxima e exequível ao contexto pré-escolar (e.g., Algumas perguntas deviam ser reestruturadas; A aplicação do método requer tempo, mas é possível, se lhe dermos prioridade).

Figura 8. Sistema de categorias resultante da validação do método ADAAEP por educadores de infância

Fase 3

Os resultados revelaram melhorias na utilização de estratégias autorregulatórias por parte das crianças em todas as fases (Figura 9). Os resultados comparativos entre os níveis de intervenção são apresentados no Quadro 3.

Figura 9. Estratégias autorregulatórias aplicadas pelas crianças, nas três fases, em pré e pós-teste

Quadro 3. Estatística descritiva sobre as fases autorregulatórias nos dois níveis de intervenção, em pré e pós-teste

		Prática Guiada	Prática Autónoma	t-teste para amostras independentes					Cohen's d
		M (DP)	M (DP)	t	gl	Sig. (2-tailed)	Diferença de médias	95% IC	
Planeamento	T1	2.82 (.32)	2.53 (.33)	3.91*	91	.00	.29	[.14, .43]	.89
	T2	2.89 (.24)	2.61 (.33)	4.16*	91	.00	.29	[.15, .42]	.97
Realização	T1	1.85 (.2)	1.81 (.19)	.71*	91	.48	.03	[-.55, .12]	.2
	T2	1.89 (.12)	1.83 (.28)	1.31*	91	.2	.06	[.04, -.03]	.27
Autorreflexão	T1	2.67 (.21)	2.65 (.3)	.41**	77.18	.69	.22	[-.09, .13]	.07
	T2	2.85 (.15)	2.71 (.3)	2.96**	89.99	.00	.14	[.05, .23]	.59

*Assumidas variâncias iguais.
**Variâncias iguais não assumidas.

Na fase de planeamento os participantes do grupo PG utilizaram mais estratégias no início e no fim da intervenção relativamente ao grupo PA, sendo a diferença significativa e o efeito grande, nos dois tempos de medida. Uma vez que ambos aumentaram o uso de estratégias de planeamento, estes resultados sugerem que todos beneficiaram com a intervenção, expressando melhorias acentuadas na identificação do objetivo e utilização de estratégias de organização e transformação (e.g., Preciso de pintar; Preciso de prestar atenção).

Na fase de realização, verificou-se que o grupo PG usou mais estratégias nos dois tempos de medida, apesar de a diferença não ter sido significativa. Este dado pode indicar que as melhorias identificadas se relacionam com outros fatores além da intervenção. Apesar disso, verificaram-se valores mais elevados na focalização da atenção e monitorização e gestão de recursos, identificando-se valores mais baixos nas categorias de suporte social e auto-instruções. Estes resultados traduzem indicadores positivos de internalização de estratégias de desempenho (i.e., manter a atenção e tomar conta do seu desempenho; É aqui, ou Agora, preciso de...), assim

como o decréscimo nos pedidos de ajuda e na utilização de verbalizações audíveis poderá indicar que as crianças foram capazes de realizar a atividade de forma mais autónoma e tiveram menos necessidade de pensar em voz alta.

Na fase de autorreflexão, o grupo PG usou mais estratégias no início e no fim da intervenção. A diferença não foi significativa no momento inicial, mas sim no pós-teste (i.e., efeito médio), sugerindo que, particularmente este grupo, beneficiou da promoção de estratégias. Um maior número de participantes explicou aspetos específicos do seu desempenho (e.g., Primeiro, olhei para as formas, depois escolhi a cor, depois desenhei os triângulos) e reportou uma perceção de autoeficácia positiva. Na categoria relativa a inferências adaptativas/de defesa, houve mais crianças a nomear estratégias cognitivas ou metacognitivas e a antecipar melhorias - crescente consciência metacognitiva na idade pré-escolar (Larkin, 2010; Lewis, 2019; Rosário et al., 2007).

Relativamente à avaliação da intervenção e da formação pelos educadores, as suas perceções foram sintetizadas no tema "Práticas de aprendizagem autorregulada." As referências mais frequentes foram organizadas na primeira categoria que indicou a ocorrência de mudanças nas práticas educativas, especificamente, pela adoção da reflexão sistemática, que foi considerada uma subcategoria (e.g., Permitiu-me escutar e aprofundar alguns princípios sobre a aprendizagem). As referências ao reforço positivo na relação entre os educadores e as crianças foram consideradas outra subcategoria (e.g., Comecei a passar mais tempo individual com cada criança). A segunda categoria fez menção à transferibilidade das práticas treinadas na investigação (e.g., Espero continuar a usar alguns princípios aprendidos neste projeto).

Discussão

Os resultados da investigação vão ao encontro dos objetivos propostos e completam um ciclo investigativo com contributos consideráveis para a literatura e o estudo da aprendizagem autorregulada na segunda infância (Panadero, 2017; Silva Moreira et al., 2022, 2024a; Silva Moreira & Veiga Simão, 2019, 2020; Whitebread e al., 2005). A fase 1 permitiu conhecer o contexto em profundidade e caracterizar as práticas dos educadores de infância relativamente à autorregulação, do ponto de vista das suas perceções e do que praticam. A conceptualização das dimensões de autorregulação de Bronson (2000) possibilitou um enquadramento ajustado e os dados adquiriram sentido a partir da teoria: as categorias identificadas no discurso das educadoras tinham uma raiz conceptual a partir das referidas dimensões, assim como os comportamentos e as verbalizações dos educadores e das

crianças nas interações quotidianas. A triangulação destes dados contribuiu para compreender como se operacionalizam as oportunidades de aprendizagem autorregulada a partir das tarefas autênticas da Educação Pré-escolar e conhecer as necessidades quanto a instrumentos e recursos para a sua avaliação e promoção.

Foi nesta sequência que se desenvolveu a fase 2, que visou a construção de um instrumento para avaliar a aprendizagem autorregulada, atendendo de forma criteriosa às características específicas das crianças de pré-escolar e aos desafios que a avaliação de tão complexo construto requer. Tratando-se de idades precoces, o instrumento exigiu cuidados especiais dadas as características do desenvolvimento global das crianças, nomeadamente pela aquisição da linguagem e a consciência de si, com os respetivos processos psicológicos dependentes da formação das estruturas cerebrais, que se encontra a decorrer. Deste modo, o instrumento incluiu inquirição e interação, com medidas de recolha de dados variados que congregam medidas de autorrelato, observação indireta, análise do produto de tarefas e, mesmo, a possibilidade de validação complementar com observações externas. O método ADAEEP apresentou indícios fiáveis de permitir avaliar os processos e estratégias autorregulatórias aplicados pelos aprendentes enquanto desempenham uma tarefa, além de permitir avaliar o resultado (i.e., fase de planeamento, realização e autorreflexão). Especificamente sobre a fase de realização, apesar das melhorias observadas, os resultados não foram significativos, provavelmente devido à dificuldade sentida pelas crianças nesta fase, como tinha sido identificado anteriormente (Silva Moreira et al., 2022) e mesmo tendo sido incluída mais uma sessão de intervenção nesta fase. Uma vez que esta é a fase menos guiada externamente, parecem ser necessárias mais oportunidades de treino específico para que ocorra a internalização progressiva dos processos autorregulatórios e as crianças aprendam a monitorizar a sua própria aprendizagem (Klug et al., 2011). A opção de análise dos dados através da Teoria de Resposta ao Item revelou-se adequada e permitiu que a validação deste instrumento se constituísse como um contributo metodológico de relevância para a literatura na área (e.g., Stevenson et al., 2013). O conceito de avaliação dinâmica integrado no instrumento contribuiu para explicar como este método respeita o potencial dos aprendentes, os processos modificáveis envolvidos na aprendizagem, que são influenciados por diversas dimensões e podem, inclusivamente, ser promovidos na interação entre o aprendente e o aplicador (i.e., educador, psicólogo, entre outros). É também esta duplicidade de avaliação e intervenção (Panadero et al., 2016) que vai ao encontro do dinamismo da aprendizagem autorregulada e permite acompanhar o ciclo de aprendizagem, sempre aberto a novos contributos e enriquecido com diferentes experiências (Zimmerman, 2013). O contributo inovador deste instrumento deverá suprir uma necessidade previamente identificada, contribuindo para compreender como é que uma abordagem

ecológica, dinâmica e multidimensional pode contribuir para avaliar os processos autorregulatórios visíveis e invisíveis nas crianças. O facto de se considerar uma abordagem de avaliação dinâmica no método ADAAEP torna a sua utilidade e aplicabilidade mais ampla do que outras medidas, apoiando a promoção de competências das crianças que estão ainda em aquisição. Os indicadores de validade e adaptabilidade do método ADAEEP apresentados na fase 2 sublinharam a pertinência da sua integração nas práticas de pré-escolar, em conjunto com outros recursos de apoio aos educadores de infância.

A fase 3 constituiu-se, assim, como a construção e exploração de recursos para uma efetiva integração da aprendizagem autorregulada nas áreas de conteúdo abordadas na Educação Pré-escolar. As metodologias de avaliação dinâmica utilizadas nesta investigação, ou seja, o método ADAAEP, a intervenção "Pipo e Mia, cavaleiros da magia" e a formação para educadores "Práticas educativas promotoras da aprendizagem autorregulada na Educação Pré-escolar", procuraram corresponder a lacunas apontadas pela literatura e às especificidades do contexto, de forma ecológica e flexível.

Decorrendo dos resultados alcançados e dos contributos que eles permitiram discutir face a anteriores investigações, considera-se que a investigação contribuiu para a contextualização dos processos investigativos, espelhando o que se expõe e pratica no contexto pré-escolar, desenvolvendo relações estreitas com as crianças, os profissionais e as práticas reais observadas e relatadas (e.g., Rosário et al., 2007; Silva Moreira & Veiga Simão, 2019). Desta forma, foi respeitada a ecologia investigativa, onde a academia se colocou ao serviço da Psicologia e da Educação. Paralelamente, os instrumentos e recursos disponibilizados por esta investigação deram relevância a opções metodológicas mistas (i.e., multimétodos) que contribuíram para uma validade fiável dos instrumentos. Estas abordagens, que permitem um cruzamento de dados, vão ao encontro do dinamismo do conceito autorregulatório (Zimmerman, 2013) e dos processos psicológicos envolvidos na aprendizagem, uma vez que eles estão em desenvolvimento enquanto são aplicados na realização de tarefas. É também neste sentido que se utiliza o termo "tornar visível" porque uma avaliação a este nível torna visível e audível os processos, estratégias e crenças associados à aprendizagem, através dos comportamentos e das verbalizações das crianças. Por outro lado, a opção por instrumentos multimétodos atende às características específicas da segunda infância onde a linguagem e o pensamento estão em desenvolvimento e a interação com os adultos de referência, particularmente os educadores de infância, permite destacar o potencial do aprendente (Bronson, 2000; Budoff, 1987; Grigorenko, 2009; Grigorenko & Sternberg, 1998; Panadero et al., 2016; Vygotsy, 1978). A triangulação de dados robusteceu a validade da medição e da promoção, uma vez que os dados trabalhados, observados e

avaliados derivam de várias fontes e cruzam-se, confirmando-se e completando-se mutuamente, a partir da intencionalidade pedagógica e dos objetivos de aprendizagem traçados previamente.

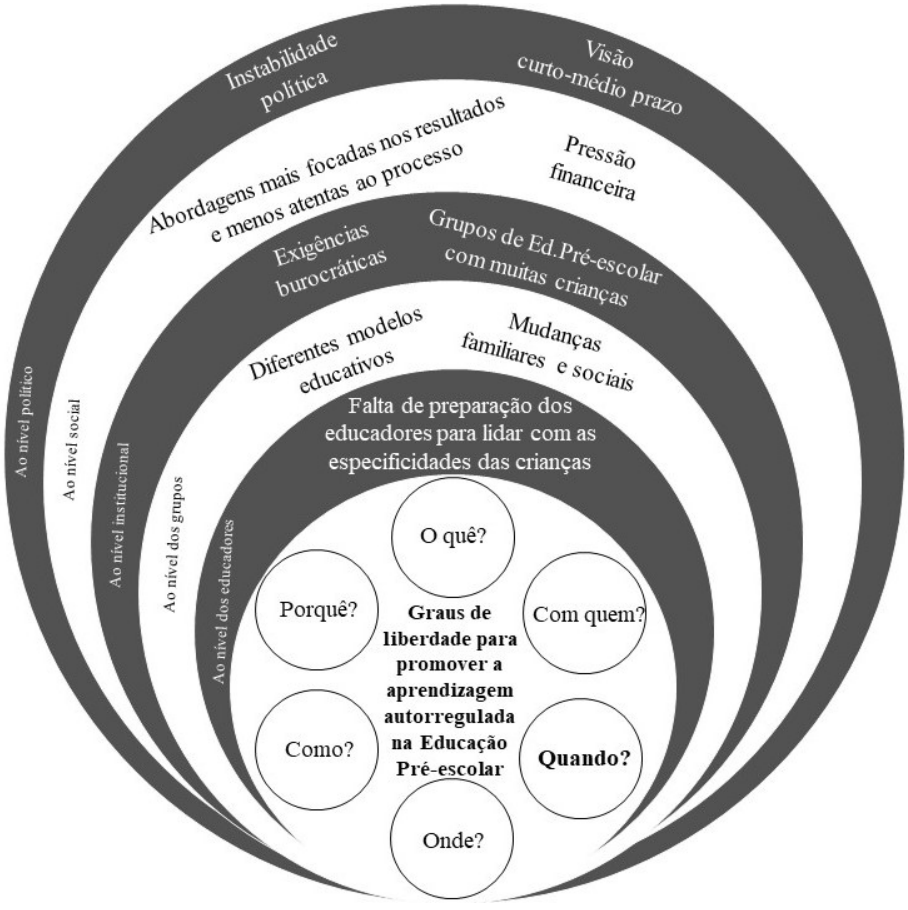
Limitações e sugestões para estudos futuros

Apesar das mencionadas potencialidades desta investigação, reconhecem-se algumas limitações, nomeadamente, do ponto de vista metodológico. Relativamente ao número de participantes incluído nas amostras e ao facto de estas serem de conveniência, não permitem assumir a representatividade do contexto em estudo e a generalização dos resultados. Sugere-se que os próximos estudos possam atender a este aspeto com maior acuidade. A um outro nível, aquando do processo de construção e validação do método ADAAEP, não foi incluída a gravação áudio ou vídeo durante as interações com as crianças. Ainda que tenha sido uma opção estratégica, a fim de que as aplicações se assemelhassem à relação adulto-criança nas salas de pré-escolar, este aspeto pode ser relevante enquanto aspeto formativo para o aplicador, aferindo os seus comportamentos e verbalizações e permitindo uma autoanálise útil à sua prática. Sugere-se, por isso, que outras experiências possam incluir o elemento em falta, desde que o apoio tecnológico não se constitua como um distrator, mas um contributo para mais conhecimento sobre o processo autorregulatório e a sua avaliação dinâmica. No âmbito do estudo exploratório da fase 3, identificam-se algumas lacunas, por exemplo, relativas à avaliação dos impactos da formação nos educadores, sobretudo a médio e longo prazo. Ou seja, sugere-se a inclusão de medidas de seguimento (*follow up*) para averiguar a consistência das alterações nas práticas educativas e nas mudanças de crenças, a sua estabilidade e transferibilidade ao longo do tempo. Os próximos estudos podem, assim, equacionar estes aspetos e contribuir com investigações longitudinais para compreender a evolução destes complexos processos que beneficiam de acompanhamento por períodos longos e espaçados. Finalmente, considera-se que há necessidade de continuar a desenvolver formas confiáveis e válidas para avaliar e promover a aprendizagem autorregulada das crianças, nomeadamente através de recursos educativos manipuláveis e digitais conforme as áreas de conteúdo de pré-escolar (e.g., De la Fuente & Lozano, 2011; Jacob et al., 2019; Stevenson et al., 2013), integrando também o estudo dos conceitos de co-regulação e regulação socialmente partilhada (Escolano-Pérez et al., 2019; Hadwin et al., 2018). Adicionalmente, os resultados sugerem que, apesar de se terem apresentado contributos pertinentes, há necessidade de continuar a apoiar os educadores, com instrumentos, recursos e formação, para uma efetiva promoção autorregulatória.

Implicações práticas, teóricas e investigativas

Os avanços realizados nesta investigação são de particular interesse do ponto de vista do estudo da aprendizagem autorregulada e da assunção de que o aprendente é o centro do processo de aprendizagem. Considera-se que, quanto mais cedo a criança for envolvida no processo de aprendizagem, mais ativos estarão os seus interesses e necessidades (Bronson, 2000; Whitebread et al., 2005). Este facto deve contribuir para desenvolver junto de educadores de infância uma maior sensibilidade para prestar atenção às dimensões emocional, social, motivacional, cognitiva e metacognitiva envolvidas na aprendizagem, que variam e modificam a sua intensidade de criança para criança, conforme a sua maturidade. As implicações sobre as quais se reflete neste estudo são, contudo, passíveis de uma análise mais profunda relativa aos sistemas em que ocorrem, nomeadamente político e social, que, por sua vez, influenciam os meios institucionais e o seu funcionamento diário. A figura 10 é uma possível representação do sistema global sob o qual esta investigação decorreu e aponta alguns constrangimentos para a promoção da aprendizagem autorregulada na Educação Pré-escolar.

Figura 10. Constrangimentos e oportunidades para promover a aprendizagem autorregulada na Educação Pré-escolar



Contudo, a diferença pode estar na forma de olhar, pensar e atuar. Estes constrangimentos podem, na verdade, representar oportunidades para o âmbito educativo e para a forma como a investigação em Psicologia Educacional pode apoiar e ajudar a mudar o desenvolvimento e a monitorização dos percursos individuais de aprendizagem. Esta investigação constituiu-se como um contributo no conhecimento dos aspetos supracitados, disponibilizando instrumentos para a avaliação e promoção da aprendizagem autorregulada, tendo em atenção as áreas curriculares, as competências-chave a desenvolver no pré-escolar e as características específicas das crianças desta idade. Foram igualmente levantadas outras necessidades investigativas, de continuidade ou novas linhas, que tenham também em conta os graus de liberdade a permitir às crianças, na quotidianidade do seu contexto, para apoiar o desenvolvimento autorregulatório de forma progressiva, com recursos concretos (e.g., Silva Moreira, 2023; Silva Moreira et al., 2024b). O reforço da literacia e competências práticas dos educadores, com formação específica na área da aprendizagem autorregulada, foi outro elemento apontado e que carece de continuidade (e.g., Bai & Li, 2024). Do ponto de vista teórico, há benefício em considerar o ciclo autorregulatório na sua totalidade e complexidade, em contraponto a outros estudos (e.g., Marulis et al., 2016). De facto, a interdependência e continuidade das fases, processos e dimensões autorregulatórias requerem a sua compreensão e mobilização por inteiro e a prossecução da sua promoção mostra-se como uma linha de investigação e ação promissora.

Financiamento

Esta investigação foi financiada por fundos nacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior através da bolsa de investigação com a referência SFRH/BD/137715/2018, atribuída pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Referências

AL-HROUB, A., & Whitebread, D. (2019) Dynamic assessment for identification of twice-exceptional learners exhibiting mathematical giftedness and specific learning disabilities. *Roeper Review*, *41*(2), 129-142. https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1585396

BAI, B. & Li, J. (2024). Development and validation of a self-regulated learning teaching scale for preschool teachers. *European Journal of Education, 59*, e12613. https://doi.org/10.1111/ejed.12613

BANDURA, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist, 44*(9), 1175-1184. https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.9.1175

BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Presses Universitaires de France.

BOEKAERTS, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied* Psychology: *An international Review, 54*(2), 199–231. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x

BRONSON, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture.* The Guilford Press.

BUDOFF, M. (1987). Measures for assessing learning potential. In C. Lidz (Eds.), *Dynamic assessment: Foundations and fundamentals* (pp. 173–195). The Guilford Press.

CALLAN, G. & Shim, S. (2019) How teachers define and identify self-regulated learning. *The Teacher Educator, 54*(3), 295-312. https://doi.org/10.1080/08878730.2019.1609640

CANDEIAS, A., Almeida, L., Reis, T., & Reis, M. (2006). Avaliação dinâmica do potencial cognitivo em alunos com baixo desempenho escolar. *Psicologia e Educação, 5*(1), 119-132. http://psicologiaeeducacao.ubi.pt/Ficheiros/ArquivoHistorico/VOL5/PE%20VOL5%20N1/PE%20VOL5%20N1_index_11_.pdf

CARDONA, M.J., Lopes da Silva, I., Marques, L., Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf

DE LA FUENTE, J., & Lozano, A. (2011). Design of the SEAI self-regulation assessment for young children and ethical considerations of psychological testing. In G. Dettori & D. Persico (Eds.), *Fostering self-regulated learning through ICTs* (pp. 39-53). Information Science Reference.

DAVIS, H., Valcan, D. S., & Pino-Pasternak, D. (2021). The relationship between executive functioning and self-regulated learning in Australian children. *British Journal of Developmental Psychology, 39*(4), 625–652. https://doi.org/10.1111/bjdp.12391

DÖRR, L., & Perels, F. (2019). Improving metacognitive abilities as an important prerequisite for self-regulated learning in preschool children. *International Electronic Journal of Elementary Education, 11*(5), 449-459. https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/838/417

DÖRR, L., & Perels, F. (2020). Improving young children's self-regulated learning using a combination of direct and indirect interventions. *Early Child Development and Care, 190*(16), 2581–2593. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1595608

ESCOLANO-PÉREZ, E., Herrero-Nivela, M. L., & Anguera, T. (2019) Preschool metacognitive skill assessment in order to promote educational sensitive response from mixed-methods approach: Complementarity of data analysis. Frontiers in Psychology, 10(1298), 1-22. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01298

FERNANDES, M. C. & Veiga Simão, A. M. (2007). O portfolio na educação de infância: Estratégias de reflexão dos educadores e das crianças. In A. M. Veiga Simão, A. Lopes da Silva & I. Sá (Org.) *Autorregulação da aprendizagem: das concepções às práticas*. (pp. 195-223). Educa | Unidade de I&D de Ciências da Educação.

FERREIRA, A.F. (2013). A literatura infantil como oportunidade de abordagem aos valores na Educação Pré-Escolar. *Aprender*, *33*, 140-150. https://doi.org/10.58041/aprender.103

FIELD, A. (2009). Discovering statistics using IBM SPSS statistics. Sage publications.

GREEN, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(5), 701-721. https://doi.org/10.1037//0022-3514.79.5.701

GRIGORENKO, E. (2009). Dynamic assessment and response to intervention: Two sides of one coin. *Journal of Learning Disabilities, 42*(2), 111-32. https://doi.org/10.1177/0022219408326207

GRIGORENKO, E., & Sternberg, R. (1998). Dynamic testing. *Psychological Bulletin, 124*(1), 75-111. https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.1.75

GRÜNEISEN, L., Dörrenbächer-Ulrich, L. & Perels, F. (2023a). Self-regulated learning as a mediator of the relation between executive functions and preschool academic competence. *Acta Psychologica, 240*, 104053. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.104053

GRÜNEISEN, L., Dörrenbächer-Ulrich, L., & Perels, F. (2023b). Differential development and trainability of self-regulatory abilities among preschoolers. *Acta Psychologica, 232*, 103802. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103802

GRÜNEISEN, L., Dörrenbächer-Ulrich, L., Kapsali, E. & Perels, F. (2024). Assessing knowledge about self-regulated learning: validation of a measurement tool for preschoolers. *Frontiers in Education, 9*, 1332170. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1332170

HADWIN, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2018). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. In D. H. Schunk, & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 83-106). Routledge. https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315697048.ch6

HAMRE, B., Partee, A., & Mulcahy, C. (2017). Enhancing the impact of professional development in the context of preschool expansion. *AERA Open, 3*(4), 1–16. https://doi.org/10.1177/2332858417733686

HIDRI, S., & Roud, L. (2020). Developing and using hints in computerized dynamic assessment of a TOEFL iBT reading exam. *Heliyon, 6*(9), e04985. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04985

JACOB, L., Dörrenbächer, S., & Perels, F. (2019). A pilot study of the online assessment of self-regulated learning in preschool children: Development of a direct, quantitative measurement tool. *International Electronic Journal of Elementary Education, 12*(2), 115-126. https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/981/436

JACOB, L., Benick, M., Dörrenbächer, S., & Perels, F. (2020). Promoting self-regulated learning in preschoolers. *Journal of Childhood, Education & Society, 1*(2), 116-140. https://doi.org/10.37291/2717638X.20201237

JENSEN, P. & Rasmussen, A. (2019). Professional development and its impact on children in early childhood education and care: A meta-analysis based on European studies. *Scandinavian Journal of Educational Research, 63*(6), 935-950. https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1466359

JOHNSON, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14–26. https://doi.org/10.3102/0013189X033007014

KARLEN, Y., & Hertel, S. (2024). Inspiring self-regulated learning in everyday classrooms: Teachers' professional competences and promotion of self-regulated learning. *Unterrichtswiss, 52*, 1–13. https://doi.org/10.1007/s42010-024-00196-3

KELLEY, L. (2018). Solution stories: A narrative study of how teachers support children's problem solving. *Early Childhood Education Journal, 46*, 313–322. https://doi.org/10.1007/s10643-017-0866-6

KLUG, J., Ogrin, S., Keller, S., Ihringer, A., & Schmitz, B. (2011). A plea for self-regulated learning as a process: Modelling, measuring and intervening. *Psychological Test and Assessment Modeling, 53*(1), 51–72.

LARKIN, S. (2010). Metacognition in young children. Routledge.

LEWIS, H. (2019). Supporting the development of young children's metacognition through the use of video-stimulated reflective dialogue. *Early Child Development and Care, 189*(11), 1842-1858. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1417273

LINACRE, J. (2019). *Winsteps*. https://www.winsteps.com

LOPES DA SILVA, A., Veiga Simão, A.M., & Sá, I. (2004). A autorregulação da aprendizagem: Estudos teóricos e empíricos. *InterMeio, 19*(10), 58-74. https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2592/1850

MARULIS, L., Palincsar, A., Berhenke, A., & Whitebread, D. (2016). Assessing metacognitive knowledge in 3-5 year olds: The development of a metacognitive knowledge interview (McKI). *Metacognition and Learning, 11*(3), 339-368. https://doi.org/10.1007/s11409-016-9157-7

MCCLELLAND, M., & Cameron, C. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 136-142. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x

NAÇÕES UNIDAS (2015). *Objetivos para o desenvolvimento sustentável: 17 objetivos para transformar o nosso mundo*. http://www.un.org/sustainabledevelopment/

NEGRETE, A., & Lartigue, C. (2010). The science of telling stories: Evaluating science communication via narratives (RIRC method). *Journal Media and Communication Studies, 2*(4), 98–110. https://doi.org/10.5897/JMCS

PANADERO, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, *8*(422), 1-28. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00422/full

PANADERO, E., Klug, J., & Järvelä, S. (2016) Third wave of measurement in the self-regulated learning field: When measurement and intervention come hand in hand. *Scandinavian Journal of Educational Research, 60*(6), 723-735. https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1066436

PINO-PASTERNAK, D., Basilio, M., & Whitebread, D. (2014). Interventions and classroom contexts that promote self-regulated learning: Two intervention studies in United Kingdom primary classrooms. *Psykhe, 23*(2), 1-13. http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.739

PISCALHO, I., & Veiga Simão, A. M. (2014). Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos: Perspetivas de investigadores e docentes. *Interacções, 30*, 72-109. https://doi.org/10.25755/int.4026

PRAMLING, I. (1988). Developing children's thinking about their own learning. *British Journal of Educational Psychology, 58*(3), 266–278. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1988.tb00902.x

ROBSON, S. (2016). Are there differences between children's display of self-regulation and metacognition when engaged in an activity and when later reflecting on it? The complementary roles of observation and reflective dialogue. *Early Years, 36*(2), 179-194. https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1129315

ROMERA, J. (2003). Procedure for evaluating self-regulation strategies during learning in early childhood education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy, 1*(1), 19-42. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/728/Art_1_3_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ROSÁRIO, P., Costa, J., Mourão, R., Chaleta, E., Grácio, M., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2007). De pequenino é que se auto-regula o destino. *Educação: Temas e Problemas, 4*, 281-293. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11925/1/2007_de_pequenino_ar_destino.pdf

SÁIZ, M. C., Carbonero, M. M. A. & Román, S. JM. (2014). Aprendizaje de habilidades de autorregulación en niños de 5 a 7 años. *Universitas Psychologica, 13*(1), 2-23. https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-1.ahan

SARAÇ, S., & Tarhan, B. (2020). Preschool teachers' promotion of self-regulated learning in the classroom and role of contextual and teacher-level factors. *International Electronic Journal of Elementary Education, 13*(2), 309-322. https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1324

SILVA, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

SILVA MOREIRA, J. (2023). *Identificar, avaliar e promover a aprendizagem autorregulada na Educação Pré-escolar*. [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/58287/1/scnd_td_Janete_Moreira.pdf

SILVA MOREIRA, J., & Veiga Simão, A. M. (2019). Oportunidades de autorregulação em contexto pré-escolar: Perceções e práticas de educadores de infância. *Educação e Pesquisa, 45*, e189254. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945189254

SILVA MOREIRA, J., & Veiga Simão, A. M. (2020). Entrevista com tarefas autênticas na educação infantil: Avaliação da aprendizagem autorregulada. L. Frison & E. Boruchovitch (Org.). *Autorregulação da aprendizagem: cenários, desafios, perspectivas para o contexto educativo* (pp. 146-168). Vozes.

SILVA MOREIRA, J., Ferreira, P., & Veiga Simão, A. M. (2022). Dynamic assessment of self-regulated learning in preschool. *Heliyon, 8*(8), e10035. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10035

SILVA MOREIRA, J., Ferreira, P., & Veiga Simão, A.M. (2024a). Fostering self-regulated learning in preschool through dynamic assessment methodologies. *PLoS ONE, 19*(3), e0298759. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0298759

SILVA MOREIRA, J., Ferreira, P., & Veiga Simão, A.M. (2024b). *Pipo e Mia, cavaleiros da magia*. Cordel D'Prata Editora [Manuscrito aprovado para publicação]

STEVENSON, C., Hickendorff, M., Resing, W., Heiser, W., & de Boeck, P. (2013). Explanatory item response modeling of children's change on a dynamic test of analogical reasoning. *Intelligence, 41*(3), 157–168. https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.01.003

TREVIÑO, E. & Godoy, F. (2022). Adapting early childhood education interventions to contexts: Lessons and challenges of using different evaluation designs. *Studies in Educational Evaluation, 74*, 101177. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101177

VEIGA SIMÃO, A. M. (2002). *Aprendizagem estratégica: Uma aposta na auto-regulação*. Desenvolvimento Curricular - Ministério da Educação.

VEIGA SIMÃO, A.M., Oliveira, S., Silva Moreira, J., & Temudo, M.I. (2022). Assessing the efficacy and social validity of C*riativo*, a curriculum-based intervention to promote self-regulation of writing in Portuguese elementary education. *SAGE Open*, July-September, 1–16. https://doi.org/10.1177/21582440221117133

VERAKSA, N., Shiyan, O., Shiyan, I., Pramling, N., & Pramling-Samuelsson, I. (2016). Communication between teacher and child in early child education: Vygotskian theory and educational practice. *Infancia y Aprendizaje Journal for the Study of Education and Development, 39*(2), 221-243. https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1133091

VYGOTSKY, L. (1978). Mind in Society. The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

WEILAND, C., McCormick, M., Mattera, S., Maier, M., & Morris, P. (2018). Preschool curricula and professional development features for getting to high-quality implementation at scale: A comparative review across five trials. *AERA Open, 4*(1), 1–16. https://doi.org/10.1177/2332858418757735

WHITEBREAD, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Pino-Pasternak, D. & Mehta, S. (2005). Developing independent learning in the early years. *Education 3-13*, *33*(1), 40-50. https://doi.org/10.1080/03004270585200081

WHITEBREAD, D., Coltman, P., Pino-Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning, 4*(1), 63-85. https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1

YIN, R. (2009). Case study research: design and methods. Sage Publications.

ZETZMANN, N., Böhm, T., & Perels, F. (2021). *Design of an educational game to foster self-regulated learning* [Conference paper]. European Conference on Game Based Learning, Brighton, United Kingdom.

ZIMMERMAN, B. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist, 48*(3), 135-147. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676

ZIMMERMAN, B., & Schunk, D. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. In B. Zimmerman & D. Schunk (Org.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1-12). Routledge/Taylor & Francis Group.

CAPÍTULO II

Contraste mental com intenções de implementação: Uma estratégia autorregulatória para promover a aprendizagem escolar

Maria Alzira Cunha Matias
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa,
Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI)

Ana Margarida Veiga Simão
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa,
Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI)

Ana Paula de Oliveira Paulino
Universidade Lusófona,
HEI-Lab: Laboratórios Digitais de Ambientes e Interacções Humanas

Introdução

A utilização de estratégias metacognitivas em contextos escolares tem-se revelado altamente eficaz para o sucesso escolar, já que aprender a utilizar estratégias específicas de aprendizagem, tais como estabelecer metas, planear estrategicamente, gerir o tempo, pedir ajuda, rever tarefas durante a sua realização, autoavaliar-se e autorrefletir, constitui uma maneira de organizar e planificar a aprendizagem dos alunos.

Este estudo faz parte de uma investigação mais alargada que teve como propósito analisar o impacto do ensino explícito da estratégia Contraste Mental com Intenções de Implementação (MCII) em alunos dos ensinos básico e secundário (Matias, 2024).

Teoricamente situa-se numa perspetiva sociocognitiva segundo a qual as aprendizagens significativas ocorrem em ambientes que integram as crenças individuais,

as oportunidades do contexto, o papel ativo dos alunos e as estratégias autorregulatórias e motivacionais. As crenças individuais e as oportunidades do contexto enquadram-se no conceito de reciprocidade triádica (Bandura, 2010) que, por abranger a interação de determinantes pessoais, ambientais e comportamentais, de acordo com o autor, presume que os indivíduos são agentes proativos do seu desenvolvimento e consequentemente da sua aprendizagem, ou seja, assenta na conceção da agência humana (idem). O papel ativo dos alunos relaciona-se com o construto de Autorregulação da Aprendizagem (ARA) concetualizada em três fases cíclicas interconectadas (antevisão/planeamento, execução/controlo volitivo, avaliação/reflexão) e diversas dimensões nomeadamente metacognitiva/cognitiva, motivacional e comportamental (Zimmerman, 2013). Esta aprendizagem proativa, integrada no agenciamento do aluno, pode ser promovida pelo recurso a estratégias autorregulatórias. Neste sentido, alguns estudos mencionam a importância do estabelecimento e implementação de metas recorrendo a estratégias metacognitivas, perfeitamente enquadradas no construto de ARA, das quais destacamos MCII que congrega os benefícios de outras duas estratégias: Contraste Mental (MC) e Intenções de Implementação (II). A estratégia MC tem como objetivo confrontar mentalmente os aspetos positivos do futuro (metas a alcançar) com os aspetos negativos do presente considerados como impedimentos (obstáculos) para alcançar esses objetivos.

Por sua vez, a estratégia II favorece uma mudança comportamental que envolve um elevado nível de compromisso com as metas ao mesmo tempo que, através de planos do tipo "se … então", determina onde, como e quando é possível encontrar os meios para ultrapassar esses prováveis obstáculos e transformá-los em oportunidades (Oettingen & Gollwittzer, 2010). A estratégia MCII, por somar as potencialidades destas duas estratégias autorregulatórias, diminui o espaço entre a intenção de atingir uma determinada meta e o comportamento adotado para alcançar esse fim facilitando, deste modo, um percurso ajustado à meta. Por favorecer a adaptação das metas estabelecidas com a antecipação de possíveis dificuldades de execução e com a procura dos meios mais adequados para superar os obstáculos, alguns estudos relacionados com estilos saudáveis de vida, comportamentos relacionais e de autodisciplina, relações interpessoais, desempenho académico, realização profissional e gestão do tempo (e.g., Duckworth et al., 2011) têm revelado que MCII é mais eficiente do que qualquer uma das suas componentes quando usadas em separado, nomeadamente quando os obstáculos são difíceis de superar (e.g., von Weichs et al., 2021).

Deste modo, o foco deste capítulo centra-se na seguinte questão de investigação: de que forma o ensino explícito da estratégia MCII afetou a definição de metas, a identificação de obstáculos, o planeamento estratégico, a autorreflexão e a

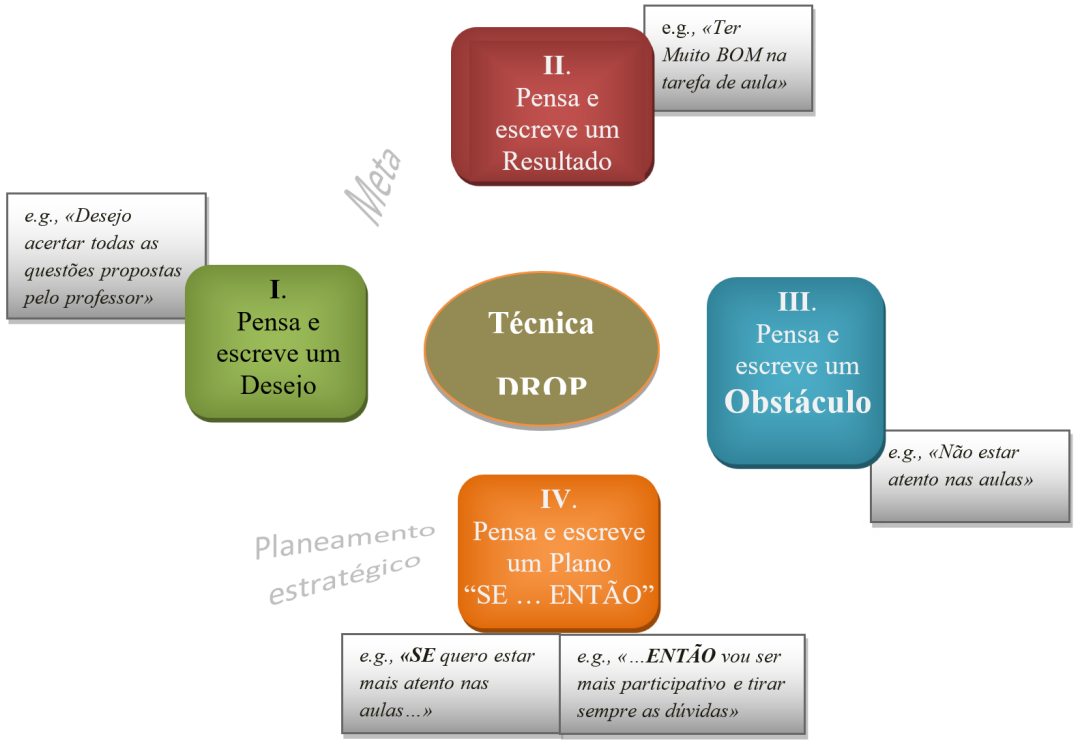
melhoria de resultados escolares dos alunos. Em consequência, exploram-se resultados na formulação de metas, no reconhecimento de obstáculos e planeamento estratégico para os ultrapassar, nos níveis de sofisticação nas autorreflexões dos alunos e nas médias obtidas pelos alunos nas fichas de trabalho para autoavaliação de conhecimentos.

Método

A amostra foi composta por 55 alunos do 7º e 10º anos, 22 rapazes e 33 raparigas, com idades situadas entre os 12 e os 17 anos (*M* = 14,39; *DP* = 1.89), de uma escola pública de Lisboa. Trata-se de uma amostra de conveniência considerando a atividade docente da primeira autora. Foram respeitadas as questões éticas e deontológicas quer no parecer favorável ao projeto pela Comissão de Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e pela Direção do Agrupamento de Escolas onde a investigação foi realizada, quer na autorização dos encarregados de educação e no consentimento informado dos participantes.

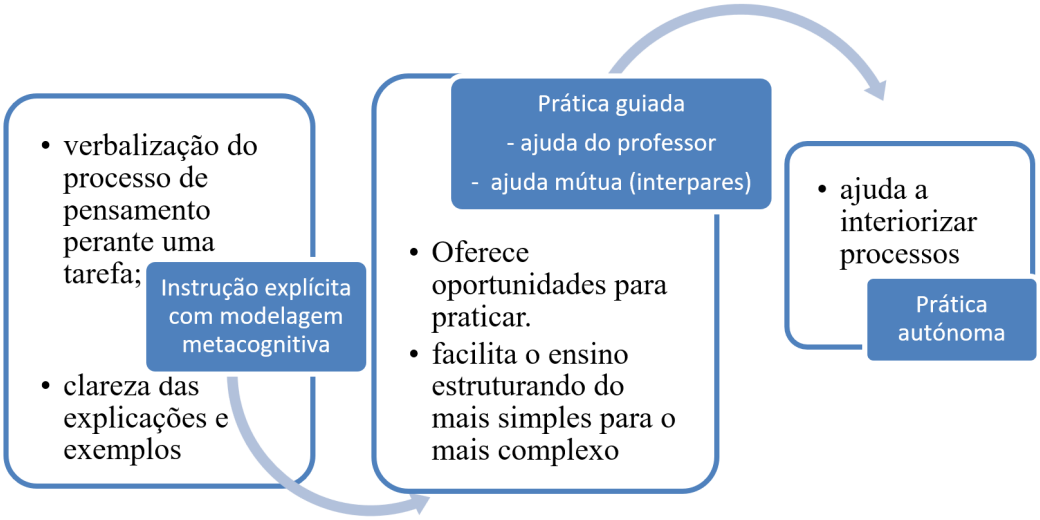
Para operacionalizar e ensinar explicitamente a estratégia MCII, seguiu-se o procedimento metacognitivo WOOP (Duckworth et al., 2011, 2013), livremente traduzido pelo acrónimo DROP, que engloba a sequência dos 4 passos expressos na Figura 1.

Figura 1. Sequência de passos da técnica DROP



Este ensino explícito ajuda a incentivar cada aluno na tomada de consciência do que faz e para que o faz, a fortalecer o prosseguimento das metas definidas e a reforçar a autoavaliação da sua aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2004). Vários autores (e. g., Muijs & Bokhove, 2020), mostram que seguir os momentos do ensino explícito de estratégias metacognitivas, traduzidos pela Figura 2, incentiva os alunos a planear, orientar e avaliar aspetos específicos da sua própria aprendizagem.

Figura 2. Sequência de momentos do ensino explícito do procedimento metacognitivo.



O desenho deste estudo incluiu: i) pré-teste (Questionário A: "Vou definir Metas e Planear Estrategicamente"); ii) intervenção (inclusão do procedimento metacognitivo DROP nos conteúdos de disciplinas curriculares); iii) pós-teste (Questionário B: "Vou Autoavaliar-me e Refletir" e Ficha de Trabalho para autoavaliação de conhecimentos). Seguindo as fases do ciclo trifásico de ARA (Zimmerman, 2013), o ensino explícito de MCII decorreu em 15 etapas (tanto no 7º ano como no10.ºano) que foram executadas ao longo do 2.º e 3.º períodos letivos.

Como instrumentos de recolha de dados utilizaram-se os questionários de resposta aberta (A: "Vou definir Metas e Planear Estrategicamente" e B: "Vou Autoavaliar-me e Refletir") e a Ficha de Trabalho para autoavaliação de conhecimentos relacionados com os conteúdos temáticos explorados na unidade curricular lecionada.

Aplicaram-se medidas de pré e pós-teste e a intervenção resultou do ensino explícito da estratégia MCII que, como já foi referido, foi articulado com a estrutura autorregulatória do modelo trifásico de Zimmerman e integrado nos conteúdos curriculares das disciplinas de CN (7.º ano) e de BG (10.º ano). A conjugação da Figura 3 com a Figura 4 esquematiza os cinco momentos do ensino explícito do procedimento metacognitivo DROP alinhados no contexto das aulas das referidas disciplinas.

Mais especificamente, a Figura 4 expõe como cada momento do ensino explícito da estratégia MCII foi dividido em três etapas de acordo com a arquitetura trifásica do modelo de Zimmerman e foi devidamente articulado com a lecionação e aprendizagem dos conteúdos curriculares das referidas disciplinas.

Figura 3. Momentos do ensino explícito da técnica DROP ao longo do 2.º e 3.º períodos letivos.

Figura 4. Momentos do ensino explícito da estratégia MCII introduzidos na estrutura autorregulatória do modelo trifásico de Zimmerman com inclusão nos conteúdos de disciplinas curriculares.

Momentos do Ensino Explícito	Fases de ARA (Zimmerman, 2013)	Etapas N.º	Tempos letivos (45')	Atividades em sala de aula
1.º Apresentação da estratégia (sem instrução explícita)	I Antevisão / Planeamento	1.ª	1	○ Apresentação da Unidade temática; ○ Questionário A (definição de metas; antecipação de obstáculos / expetativas; planeamento (como? quando? onde?)
	II Execução / Monitorização	2.ª	Variável*	○ Aulas teóricas / práticas; ○ Ficha de Monitorização
	III Autoavaliação / Reflexão	3.ª	1	○ Ficha de Avaliação de Conhecimentos; ○ Questionário B (autoavaliação e autorreflexão)

Momentos do Ensino Explícito	Fases de ARA (Zimmerman, 2013)	Etapas N.º	Tempos letivos (45')	Atividades em sala de aula
2.º Apresentação da estratégia (com modelagem metacognitiva)	I Antevisão / Planeamento	1.ª	1	○ Apresentação da Unidade temática; ○ Questionário A (definição de metas; antecipação de obstáculos / expetativas; planeamento (como? quando? onde?)
	II Execução / Monitorização	2.ª	Variável *	○ Aulas teóricas / práticas; ○ Ficha de Monitorização
	III Autoavaliação / Reflexão	3.ª	1	○ Ficha de Avaliação de Conhecimentos; ○ Questionário B (autoavaliação e autorreflexão)

Momentos do Ensino Explícito	Fases de ARA (Zimmerman, 2013)	Etapas N.º	Tempos letivos (45')	Atividades em sala de aula
3.º Prática guiada (com ajuda do professor)	I Antevisão / Planeamento	1.ª	1	○ Apresentação da Unidade temática; ○ Questionário A (definição de metas; antecipação de obstáculos / expetativas; planeamento (como? quando? onde?)
	II Execução / Monitorização	2.ª	Variável *	○ Aulas teóricas / práticas; ○ Ficha de Monitorização
	III Autoavaliação / Reflexão	3.ª	1	○ Ficha de Avaliação de Conhecimentos; ○ Questionário B (autoavaliação e autorreflexão)

Momentos do Ensino Explícito	Fases de ARA (Zimmerman, 2013)	Etapas N.º	Tempos letivos (45')	Atividades em sala de aula
4.º Prática guiada (ajuda mútua entre pares)	I Antevisão / Planeamento	1.ª	1	○ Apresentação da Unidade temática; ○ Questionário A (definição de metas; antecipação de obstáculos / expetativas; planeamento (como? quando? onde?)
	II Execução / Monitorização	2.ª	Variável *	○ Aulas teóricas / práticas; ○ Ficha de Monitorização
	III Autoavaliação / Reflexão	3.ª	1	○ Ficha de Avaliação de Conhecimentos; ○ Questionário B (autoavaliação e autorreflexão)

Momentos do Ensino Explícito	Fases de ARA (Zimmerman, 2013)	Etapas N.º	Tempos letivos (45')	Atividades em sala de aula
5.º Prática autónoma	I Antevisão / Planeamento	1.ª	1	○ Apresentação da Unidade temática; ○ Questionário A (definição de metas; antecipação de obstáculos / expetativas; planeamento (como? quando? onde?)
	II Execução / Monitorização	2.ª	Variável	○ Aulas teóricas / práticas; ○ Ficha de Monitorização
	III Autoavaliação / Reflexão	3.ª	1	○ Ficha de Avaliação de Conhecimentos; ○ Questionário B (autoavaliação e autorreflexão)

Os dados resultantes dos registos escritos produzidos pelos alunos, em pré e pós-teste, foram posteriormente sujeitos a análise qualitativa (análise de conteúdo: indutivo, dedutivo e misto) para tratar a informação disponível nas respostas escritas pelos alunos nos Questionários A e B, em pré e pós-teste, com o objetivo de sintetizar a elevada quantidade de dados produzidos (metas, obstáculos, planos estratégicos e autorreflexões). Procedeu-se à interpretação das principais tendências e significados presentes em cada um dos parâmetros, os quais foram organizados num conjunto de vetores, categorias e, por vezes, subcategorias que, de um modo geral, encontram fundamentos teóricos em modelos predefinidos. A fiabilidade do processo de análise foi garantida através do recurso ao acordo de conformidade por juízes externos (Amado, 2017).

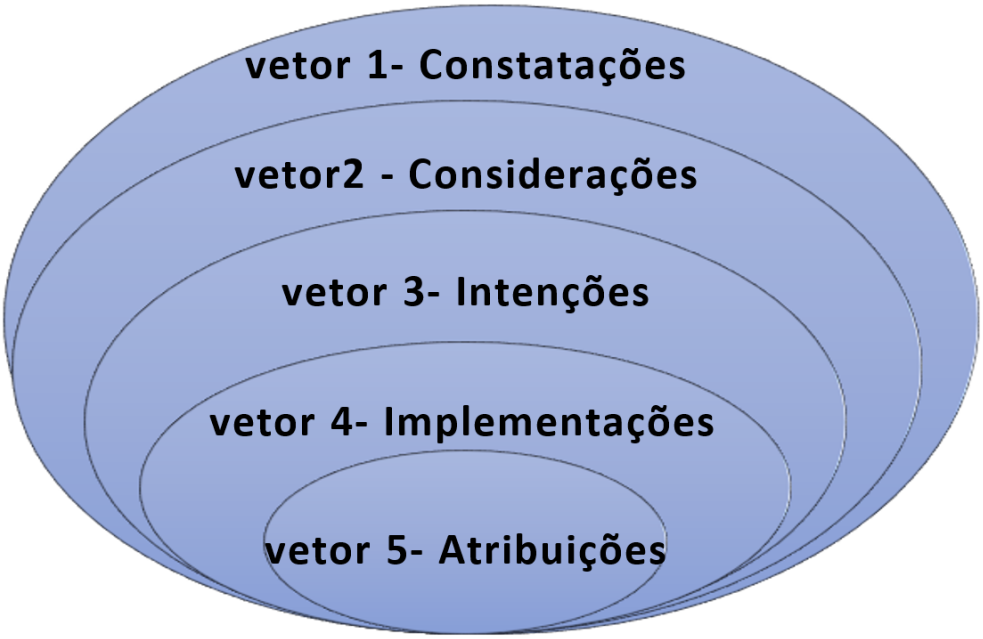
Neste sentido, no que diz respeito ao estabelecimento de metas indicadas pelos participantes emergiram indicadores que foram distribuídos por 7 categorias agrupadas de acordo com 3 vetores de análise: i) Natureza – foram incluídas as categorias relativas a metas de realização, isto é, metas de desempenho/resultado, metas de aprendizagem e outras; ii) Especificidade – foram abrangidas as categorias relacionadas com metas genéricas e metas específicas; iii) Temporalidade – para enquadrar as categorias com metas de longo prazo e metas de curto prazo (Locke & Latham, 1990; Paulino et al., 2015). Da concordância de três juízes externos resultou uma fiabilidade de *F* = 88%.

A Teoria da Atribuição de Causalidade (e.g., Almeida et al., 2008) serviu-nos para orientar a análise qualitativa a que foram sujeitos os indicadores de obstáculos antecipados pelos alunos com vista à elaboração de planos estratégicos destinados a ultrapassá-los e a alcançar as metas estabelecidas. Da respetiva análise de conteúdo surgiram seis categorias (Motivação, Capacidade, Contexto, Tarefa, Esforço, Imponderáveis). O acordo de *F* = 89,6% resultou da conformidade de três juízes externos.

Analisámos os dados referentes ao planeamento estratégico que foram obtidos a partir das respostas dos alunos (7.º e 10.º anos) nos seus vários domínios, designadamente: a) Como vou aplicar o meu plano; b) Onde vou aplicar o meu plano; c) Quando vou executar o meu plano; d) A quem vou pedir ajuda, caso necessite, para aplicar o meu plano. O resultado de *F* = 82% expressa a fiabilidade e concordância por juízes externos.

O "Modelo da Cebola" (Korthagen & Vasalos, 2010) que concetualiza, em profundidade crescente, os diferentes níveis de reflexão na prática educativa do docente foi adaptado e aplicado para analisar qualitativamente as reflexões dos participantes, antes e após a intervenção (Figura 5).

Figura 5. Ordem crescente de sofisticação dos vetores emergentes das reflexões dos alunos do grupo DROP.



Esta figura mostra os vetores (cujo nível de aprofundamento reflexivo vai crescendo do vetor 1 para o 5 à semelhança das camadas da cebola) que emergiram a partir das reflexões escritas pelos alunos. Estes 5 vetores agrupam um sistema de 16 categorias (por vezes divididas em subcategorias). O acordo de três juízes permitiu chegar a um grau de fiabilidade de F = 99,1%.

Resultados

Considerando a questão de investigação que orientou este trabalho de investigação, apresentamos alguns dos resultados relacionados com as variáveis em estudo nos alunos da nossa amostra.

Comparando o número de indicadores, em pré e pós-teste, correspondentes a cada um dos atributos relacionados com as metas, obtiveram-se os resultados revelados no Quadro 1, dos quais ressaltou o significativo aumento das metas de aprendizagem em pós-teste.

Quadro 1. Distribuição de indicadores por vetor e categoria, em número e percentagem, de metas mencionadas pelos alunos do grupo DROP (7.º e 10.º anos), antes e após a intervenção.

		7.º ano			10.º ano		
Vetor de Análise	**Categoria**	Pré-teste a)	Pós-teste b)	% c)	Pré-teste a)	Pós-teste b)	% c)
Natureza das Metas	Resultado por Aproximação	50	34	-28,5	53	32	-24,8
	Aprendizagem por Aproximação	17	26	+ 21	13	34	+44,6
Especificidade das Metas	Gerais/Genéricas	13	6	-36,8	6	3	-50
	Específicas	36	37	+1,4	28	47	+25,4
Temporalidade das Metas	Longo Prazo	19	8	-40,8	26	6	-62,7
	Curto Prazo	31	35	+6	24	29	+7,6

Nota*:* a) Número de indicadores categorizados, antes da intervenção, b) Número de indicadores categorizados, após a intervenção, c) Diferença na % de indicadores entre pós-teste e pré-teste.

Mas o impacto do ensino explícito de MCII também pode ser confirmado pela evolução no tipo de metas definidas pelos alunos pois alguns alunos em pós-teste alteraram o tipo de metas que tinham definido em pré-teste, parecendo indicar que o mesmo aluno pode variar o tipo de meta que define, tanto em função da condição pessoal quanto perante as condições contextuais que enfrenta ao longo do seu percurso escolar, como mostram os exemplos que a seguir se mencionam:

1. Metas de Resultado por Aproximação que evoluíram para Metas de Aprendizagem:
   Aluno 71418 (pré-teste) - *"Desejo conseguir ter no mínimo uma positiva de 70% no próximo teste de Ciências Naturais" /* Aluno 71418 (pós-teste) - *"Saber selecionar as informações mais importantes. Até ao próximo teste vou tentar perceber a matéria";*
   Aluno 101413 (pré-teste) - *"Um resultado positivo para que se concretizasse o objetivo era ter melhores resultados nos testes ou fichas e, consequentemente melhor média final" /* Aluno 101413 (pós-teste) – *"Tenho como objetivo desafiador a boa aprendizagem e sistematização da matéria".*

2. Metas Genéricas/Gerais que mudaram para Metas Específicas:
   Aluno 71515 (pré-teste) – *"eu quero e tento ser um bom aluno" /* Aluno 71515 (pós-teste) – *"eu gostava de saber bem a matéria e ter 95% no teste";*
   Aluno 101410 (pré-teste) – *"Um desejo que tenho é conseguir subir a nota de biologia" /* Aluno 101410 (pós-teste) – *"Conseguir obter pelo menos um bom (mais de 14 valores) no teste".*
3. Metas de Longo Prazo alteradas para Metas de Curto Prazo:
   Aluno 71528 (pré-teste) – *"Desejo ter, nesta disciplina, 5 no final do ano" /*
   Aluno 71528 (pós-teste) – *"Tirar pelo menos 90% no próximo teste";*
   Aluno 101514 (pré-teste) – *"O meu desejo é terminar com a nota 15 a Biologia e Geologia no final do ano" /* Aluno 101514 (pós-teste) – *"Acertar as 10 perguntas da próxima ficha de autoavaliação".*

No Quadro 2 expomos a frequência de indicadores, por cada categoria, resultantes da análise qualitativa a que estiveram sujeitos os indicadores de obstáculos, antecipados pelos alunos, antes e após a intervenção. Verificou-se que no 7.º ano, tanto em pré como em pós-teste, foram apontados como principais obstáculos a motivação, o contexto e o esforço, mas em pós-teste as percentagens baixaram. No 10.º ano, percebe-se que, do pré para o pós-teste, ocorreu um aumento na frequência de indicadores na categoria Contexto, manteve-se na categoria Motivação e diminui nas restantes categorias.

Quadro 2. Distribuição de indicadores por vetor e categoria, em número e percentagem, relativos aos obstáculos antecipados pelos alunos do grupo DROP, antes e após a intervenção.

		7.º ano			**10.º ano**		
Vetores	**Categoria**	Pré-Teste a)	Pós-Teste b)	% c)	Pré-Teste a)	Pós-Teste b)	% c)
Causalidade, Estabilidade, Controlabilidade	Motivação	19	12	-22,6	14	14	0
	Capacidade	3	2	-20	9	1	-80
	Contexto	9	4	-38,5	1	10	+81,8
	Tarefa	2	1	-50	3	0	-100
	Esforço	7	5	-41,7	7	2	-55,6
	Imponderáveis	1	0	-100	1	0	-100

Nota: a) Número de indicadores categorizados, antes da intervenção, b) Número de indicadores categorizados, após a intervenção, c) Diferença na % de indicadores entre pós-teste e pré-teste.

Quisemos ainda perceber se a intervenção teve influência na evolução de obstáculos relacionados com causas estáveis e/ou incontroláveis pelo que procedemos a uma análise pormenorizada dos registos. Apresentamos, a título de exemplo, os apontamentos de dois alunos: Aluno 71418 (pré-teste) - *"não tenho muita facilidade em memorizar a matéria"* / Aluno 71418 (pós-teste) - *"Muita distração"* e do Aluno 101510 (pré-teste) - *"Dificuldade em compreender a matéria dada"* / Aluno 101510 (pós-teste) - *"distrações enquanto estudo"*. Pelos exemplos notou-se que, em pós-teste, os alunos priorizaram os obstáculos instáveis e controláveis (e.g., motivação, esforço, contexto, tarefa) em detrimento dos estáveis e incontroláveis (e.g., capacidade) mais referidos em pré-teste.

Estas alterações podem ser percebidas como efeitos da intervenção pois, segundo Weiner (2010), quando o aluno valoriza as causas estáveis tenderá a gerar expectativas de que no futuro nada se alterará, mas, se as causas forem instáveis e controláveis prevalecerá o benefício da dúvida sobre o que poderá acontecer no futuro e sobre a motivação para transpor os inerentes obstáculos. Deste modo, se justifica o necessário investimento em planos do tipo "*se* (obstáculo identificado) … *então* (ação eficaz para ultrapassá-lo)" e a possibilidade de o ensino explícito de MCII ter influenciado o modo como os participantes lidaram com os obstáculos antecipados e priorizaram os que podiam controlar através do planeamento estratégico.

O Quadro 3 traduz uma visão geral dos planos estratégicos dos participantes e inclui o número de indicadores que foram distribuídos por cada um dos seis vetores de análise. Fazendo a comparação entre o número de indicadores apresentados nas condições de pré e pós-teste, representados nos vetores da referida tabela, foi possível notar que os resultados apontaram para a diminuição, após intervenção, do número de indicadores alusivos ao vetor Regulação do Comportamento, revelaram ausência de alteração (do pré para o pós-teste) na frequência relativa ao vetor Pedidos de Ajuda e também indicaram um incremento, em pós-teste, da frequência de indicadores nos vetores Metas de Realização, Regulação da Atenção, Gestão do Tempo e Regulação do Contexto.

Quadro 3. Distribuição de indicadores por vetor e categoria, em número e percentagem, emergentes dos planos estratégicos dos alunos do grupo DROP, em pré e pós-teste.

		Indicadores		
Vetor	**Categoria**	Pré-teste (N) a)	Pós-teste (N) b)	Pós-Pré (%) c)
Metas de Realização	- Metas de Aprendizagem	4	17	+61,9
	- Metas de Resultado	5	5	0
	Total	9	22	+41,9
Regulação de Comportamento	- Estratégias/Métodos de Estudo	18	30	+25
	- Intenções Vagas sobre Regulação de Comportamento	69	20	-55,1
	- Organização do Estudo	0	5	+100
	- Autonomia	2	10	+66,7
	- Definição de um Plano Alternativo	1	4	+60
	Total	90	69	-13,2
Regulação da Atenção	- Regulação da Atenção	7	13	+30
	Total	7	13	+30
Gestão do Tempo	- Ausência de Estratégias de Gestão do Tempo	7	0	-100
	- Definição de Rotinas/Horários	31	57	+29,5
	Total	38	57	+20
Regulação do Contexto	- Nomeação do Local de Estudo	38	29	-13,4
	- Caraterização do Ambiente de Estudo	11	27	+42,1
	- Manipulação do Contexto	3	3	0
	Total	52	59	+6,3
Pedidos de Ajuda	- Solicitação de Apoio	47	50	+3,1
	- Pedidos de Ajuda Orientados	13	10	-13,0
	Total	60	60	0

Nota: a) Número de indicadores categorizados, antes da intervenção, b) Número de indicadores categorizados, após a intervenção, c) Diferença na % de indicadores entre pós-teste e pré-teste.

Verificou-se igualmente que ensino explícito de MCII parece ter estimulado uma maior sofisticação dos planos estratégicos produzidos pelos alunos da amostra tendo em conta os três critérios que considerámos traduzirem a sofisticação dos planos para a condição pós-teste: i) maior especificidade (resposta específicas às questões "Como", "Quando" e "Onde"; ii) maior detalhe dos planos (mais

pormenores quanto à operacionalização; iii) maior referência aos motivos que determinaram as opções. Apresentamos alguns exemplos ilustrativos:

i. Evolução de Pedidos de Ajuda para Autonomia (maior especificidade):
A10146 (pré-teste) – *"quando precisar posso recorrer à professora, aos meus colegas"* / A10146 (pós-teste) – *"Acho que primeiro terei sempre de tentar ser autónomo e conseguir as coisas por mim próprio"*.

ii. Evolução na Regulação do Contexto (maior detalhe):
A7144 (pré-teste) – *"Vou estudar no meu quarto"* / A7144 (pós-teste) – *"Vou estudar no meu quarto, mas tiro as coisas que me podem distrair (telemóvel, computador, etc.)"*.

iii. Evolução na Gestão do Tempo (referência a motivos):
A71527 (pré-teste) – *"Tenciono estudar todos os dias para acompanhar a matéria"* / A71527 (pós-teste) – *"Vou estudar regularmente e fazer resumos durante 1 hora para me sentir confortável a participar nas aulas"*.

Os resultados apresentados sugeriram que o ensino explícito do MCII suporta inegáveis benefícios relacionados com a conceção de planos estratégicos mais concretos e sofisticados que ajudam os alunos a envolver-se nos esforços necessários à regulação da atenção/concentração, do interesse, do comportamento e do contexto, à organização do estudo, à gestão do tempo e a pedidos de ajuda que conduzem a maior autonomia. Desenvolver este papel autónomo dos alunos é um dos elementos centrais no processo de Autorregulação da Aprendizagem (ARA) e uma das Áreas de Competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Partindo do pressuposto, preconizado por Gibbs (1992), que o processo de reflexão favorece uma abordagem profunda da aprendizagem pela tomada de consciência do que se aprende (aprendizagem como produto) e de como se aprende (aprendizagem como processo), quisemos estudar até que ponto o ensino explícito da estratégia MCII se tornou numa privilegiada oportunidade de reflexão para os alunos.

Os principais resultados que surgiram nas respostas ao Questionário B: "Vou Autoavaliar-me e Refletir" estão resumidos quer em termos numéricos quer através da narração de alguns exemplos, nos Quadros 4 e 5.

No Quadro 4 sobressaíram, para o 7.º ano, quer os ganhos ao nível dos vetores Implementações e Atribuições quer as perdas no vetor Intenções parecendo apoiar a noção de que é necessário resolver os problemas mais exteriores para que os mais interiores se manifestem e exijam a nossa atenção.

Quadro 4. Distribuição de descritores por vetor e categoria, em número e percentagem, emergentes nas autorreflexões dos participantes do grupo DROP (7.º ano), antes e após a intervenção.

DROP (**7.º ano**)					
Vetor	**Categoria**	**Exemplos** (pré e pós teste)	**Pré-Teste** (N) a)	**Pós-Teste** (N) b)	**Pós-Pré** (%) c)
1 CONSTATAÇÕES	– Conseguimentos	*A71523- "Atingi parcialmente os objetivos"*	21	9	-43,3
	– Eficácia da Estratégia/Plano	*A7144- "Ajudou-me a atingir os objetivos"*	19	21	+7,5
	– Apreciação da Estratégia	*A7158- "À medida que fui aplicando, fui gostando mais".*	23	27	+8
	– Dificuldades	*A71521 - "Ainda tenho muita dificuldade em estudar, de me concentrar e de cumprir o plano".*	10	6	-25
		Total	**73**	**63**	**-7,4**
2 CONSIDERAÇÕES	– Razões para alcançar metas	*A71527 - "Atingi porque sabia bem a matéria que saía no teste".*	15	29	+31,8
	– Razões para não alcançar metas	*A7146- "Acho que não atingi e a ficha não me correu bem porque não estudei"*	13	1	-85,7
	– Razões para operacionalizar o plano	*A71411 - "Acho que cumpri o plano porque acertei mais do que falhei e melhorei como desejava".*	1	4	+60
	– Razões para não operacionalizar o plano	*A7148 - "Não cumpri porque já tenho um plano melhor".*	3	0	-100
		Total	**32**	**34**	**+3,0**

DROP (**7.º ano**)					
Vetor	**Categoria**	**Exemplos** (pré e pós teste)	**Pré-Teste** (N) a)	**Pós-Teste** (N) b)	**Pós-Pré** (%) c)
3 INTENÇÕES	– Continuidade de Objetivos/Planos/ Estratégia	*A7158- "Não acho necessário alterar nada porque obtive os resultados que pretendia"*	8	13	+23,8
	– Mudança de Objetivos/Planos/ Estratégia	*A A71521- "Alterar estratégias para fazer muito esforço para cumprir o plano, porque se cumprir consigo melhorar as notas"*	14	5	-47,4
	– Ajustamento de procedimentos	*A71523 - "Comprometo-me a não me precipitar nas respostas e a ler atentamente as questões".*	42	19	-37,7
		Total	**64**	**37**	**-26,7**
4 IMPLEMENTAÇÕES	– Regulação comportamental	*A7141 - "Já não prejudico as aulas como no período passado".*	2	18	+80
	– Eficácia no desempenho	*A71522 - "Já melhorei na ficha e no teste porque já não tenho negativas".*	1	18	+89,5
		Total	**3**	**36**	**+84,6**
5 ATRIBUIÇÕES	– Convicções	*A7158 - "Quando escrevo as metas, valorizo-as, comprometo-me mais e cumpro mais o plano".*	2	12	+71,4
	– Capacidade de adequar estratégias	*A7144 - "Arranjei alguns truques para conseguir distinguir as definições").*	2	5	+28,6
	– Foco nas competências	*A7158- "Ganhei treino e vou usá-la (estratégia MCII) em qualquer disciplina".*	6	28	+64,7
		Total	**10**	**45**	**+63,6**

Nota: a) Número de indicadores categorizados, antes da intervenção, b) Número de indicadores categorizados, após a intervenção, c) Diferença na % de indicadores entre pós-teste e pré-teste.

No 10.º ano (Quadro 5) verificou-se que a prática reflexiva proporcionou oportunidades crescentes de evolução desde os níveis reflexivos mais superficiais (vetores 1, 2, 3 e 4) aos descritores mais nucleares que remetem para o perfil, a identidade e a missão do aluno autorregulado (vetor 5).

Quadro 5. Distribuição de descritores por vetor e categoria, em número e percentagem, emergentes nas autorreflexões dos participantes do grupo DROP (10.º ano), antes e após a intervenção.

DROP (**10.º ano**)					
Vetor	**Categoria**	**Exemplos** (pré e pós teste)	**Pré-Teste** (N) a)	**Pós-Teste** (N) b)	**Pós-Pré** (%) c)
1 CONSTATAÇÕES	– Conseguimentos	*A101514 - "melhorei em relação à ficha anterior".*	22	8	-56,7
	– Eficácia da Estratégia/Plano	*A101524- "Ajudou, mas não o suficiente, mesmo assim ajudou a melhorar".*	25	22	-6,4
	– Apreciação da Estratégia	*A101413- "Gostei de ter aprendido esta estratégia".*	26	25	-2
	– Dificuldades	*A10145- "Dificuldade de concentração é um meu aspeto negativo".*	9	1	-80
		Total	**82**	**56**	**-18,8**
2 CONSIDERAÇÕES	– Razões para alcançar metas	*A101515- "Atingi em parte os objetivos porque consegui estudar um pouco todos os dias".*	9	23	+43,8
	– Razões para não alcançar metas	*A101422- "Ainda não estou a ter os resultados pretendidos porque só cumpri o plano 2 dias".*	22	9	-41,9
	– Razões para operacionalizar o plano	*A101420- "Atingi porque cumpri o plano e estava bem preparado para a ficha".*	1	5	+66,7
	– Razões para não operacionalizar o plano	*A1011423- "Esta matéria é complicada e não estudei o suficiente".*	6	1	-71,4
		Total	**38**	**38**	**0**
3 INTENÇÕES	– Continuidade de Objetivos/Planos/ Estratégia	*A10159- "Devo continuar com esta estratégia que está a dar-me bons resultados".*	10	17	+25,9
	– Mudança de Objetivos/Planos/ Estratégia	*A101520 - "Vou alterar estratégias porque penso que posso melhorar".*	11	9	-45
	– Ajustamento de procedimentos	*A10158- "Proponho-me a pôr de lado as distrações (telemóvel e internet) e concentrar-me no objetivo".*	37	21	-27,6
		Total	**58**	**47**	**-10,5**

DROP (**10.º ano**)					
Vetor	**Categoria**	**Exemplos** (pré e pós teste)	**Pré-Teste** (N) a)	**Pós-Teste** (N) b)	**Pós-Pré** (%) c)
4 IIMPLEMENTAÇÕES	– Regulação comportamental	*A10154- "Mesmo não tendo chegado a atingir todos os objetivos, esforcei-me e sei que fiz tudo o que pude".*	5	22	+63
	– Eficácia no desempenho	*A10148 - "Já tenho tido bons resultados e espero continuar assim até ao fim do ano".*	3	19	+72,7
		Total	**8**	**41**	**+67,3**
5 ATRIBUIÇÕES	– Convicções	*A101416 - "estou convencida que se cumprir o plano de forma mais objetiva, vou alcançar os meus objetivos e assim fico mais confiante para os testes".*	7	12	+26,3
	– Capacidade de adequar estratégias	A101520 - *"reservo mais dias para o estudo e estudo menos em cada dia em vez de fazer um estudo intensivo em poucos dias.".*	0	7	+100
	– Foco nas competências * Apropriação de Aprendizagens * Pensamento Crítico/Reflexivo * Transferibilidade	*A 101413- "Sinto que com este plano, a matéria dada ficou mais bem aprendida e organizada e houve uma melhor compreensão da matéria".*	4	26	+73,3
		Total	**11**	**45**	**+60,7**

Nota: a) Número de indicadores categorizados, antes da intervenção, b) Número de indicadores categorizados, após a intervenção, c) Diferença na % de indicadores entre pós-teste e pré-teste.

De acordo com Korthagen e Vasalos (2010), as qualidades fundamentais das pessoas emergem nos níveis mais interiores. Este critério parece ter sido atingido pelos alunos da amostra já que, ao analisar os Quadros 4 e 5, é notório que do pré para o pós-teste se apurou um incremento no número de descritores no quinto nível reflexivo (vetor Atribuições), i. e., houve mais manifestações da forma como os alunos interiorizaram ações que envolvem uma participação ativa, construtiva e autónoma no seu processo de aprendizagem (e.g., foco nas competências) características de um aluno autorregulado, permitindo ponderar que, após a intervenção, a reflexão destes alunos se tornou mais fulcral.

Por conseguinte, numa análise mais centrada na aprendizagem do aluno quisemos ainda examinar como em cada categoria do vetor 5 (Atribuições) se processou a evolução nas expressões retiradas dos registos de alguns alunos, antes e após o ensino explícito de MCII.

1. Na categoria Convicções assinalámos:

i. Evolução nas Crenças de Autoeficácia
A71411(pré-teste) - *"acredito que vou obter melhores resultados" /* A71411 (pós-teste) - *"Já me sinto mais confortável com os resultados já que estes melhoraram bastante";*
A101422 (pré-teste) - *"Estou confiante que vou melhorar os meus resultados" /* A101422 (pós-teste) - *"Agora sinto-me menos nervosa e mais confiante nos testes".*

ii. Valorização do Contexto/Tarefas
A71425 (pré-teste) - *"Acho que vou conseguir focar-me mais nas coisas da escola" /* A71425 (pós-teste) - *"Desapareceu a minha falta de paciência e de interesse pela escola e começo a gostar de aprender".*
Ressalva-se que, relativamente a este parâmetro, no 10.º ano não houve registos tanto em pré como em pós-teste.

2. Na categoria Adequação de Estratégias obtivemos:

i. Organização de Estudo/Aprendizagem
A71514 (pré-teste) - *"arranjei método para melhorar o meu estudo" /* A71514 (pós-teste) - *"Já faço esquemas o que facilita e me concentra mais no estudo".No 10.º ano apenas temos registos em pós-teste, tais como,* A101514 - *"Já estou a organizar melhor o tempo para estudar mais e fazer sempre todos os exercícios da aula e TPC(s)".*

3. Na categoria Foco nas Competências destacámos:

i. Apropriação de Aprendizagens
A71528 (pré-teste) - *"percebi melhor a matéria, mas podia estar melhor" /* A71528 (pós-teste) - *"Já tento sempre compreender o que se pergunta e não me precipitar a responder".*
A101423 (pré-teste) - *"já estou a perceber melhor esta matéria, mas também é mais fácil)" /* A101423 (pós-teste) - *"Este processo de autorregulação permite-me perceber melhor a matéria e já tive muito boa nota".*

ii. Pensamento Crítico/ Reflexivo
A7154 (pré-teste) - *"deu para refletir que podia ter tido melhor nota, ou seja, podia e devia ter estudado mais" /* A7154 (pós-teste) - *"Reflito sobre as minhas dificuldades e faço planos para ultrapassá-las e perceber a matéria".*
A10158 (pré-teste) - *"Fez-me refletir para perceber porque errei algumas respostas" /* A10158 (pós-teste) - *"Ajuda-me a refletir nos conhecimentos que*

tenho e na matéria que sei e não sei e agora já consigo perceber onde falhei e tenho de melhorar".

iii. Transferibilidade

Neste nível que considerámos mais caraterístico do perfil do aluno autorregulado, tanto no 7.º como no 10.º ano, apenas se encontraram registos em pós-teste de que são exemplos: A71515 - *"Já compreendo bem as etapas da estratégia e já me sinto preparado para a utilizar nas outras disciplinas" e* A101520 - *"Vou continuar a usá-la nesta e noutras disciplinas para perceber sempre a matéria".*

Os testemunhos apresentados como exemplos permitiram uma comparação entre participantes do 7.º ano e do 10.º ano. Nestes dois anos de escolaridade, de um modo geral, em pós-teste denota-se maior sofisticação em todas as categorias. Mas o facto de nem sempre ter sido possível estabelecer este paralelismo sugeriu a probabilidade de existirem diferentes modos de abordagem no 7.º e no 10.º ano pois, ao nível do 10.º ano, na subcategoria Valorização do Contexto/Tarefas (categoria Convicções) não houve nenhum indicador nem em pré e nem em pós-teste, mas na categoria Capacidade de Adequar Estratégias o incremento foi de 100% em pós-teste, uma vez que não apareceu nenhum indicador em pré-teste, factos que não aconteceram no 7.º ano. Contudo, acautela-se que os indicadores na subcategoria Transferibilidade apenas surgiram em pós-teste, tanto no 7.º como no 10.º ano.

Neste sentido, as autorreflexões dos alunos, por manifestarem evolução do pré para o pós-teste, podem traduzir que o pensamento crítico e reflexivo, partindo de situações concretas dos alunos, desempenhou um papel determinante na tomada de consciência pessoal podendo interferir de forma positiva nas aprendizagens profundas dos alunos com manifestação expressa nos resultados escolares.

Sendo a melhoria do rendimento escolar dos alunos um dos objetivos deste estudo que envolveu a metacognição e a motivação como preditores de aprendizagens mais significativas e de melhores resultados escolares através do ensino da estratégia MCII, a título de exemplo, apresentamos a diferença de médias (em %) (pré-teste: M =64,56; DP =12,77; pós-teste: M=79,76; DP=12,16; teste t = -15.065, p < .001; N = 55) que traduziu uma evolução positiva ao nível das médias das Fichas de Trabalho para autoavaliação de conhecimentos. Já que são visivelmente superiores após a intervenção em comparação com o pré-teste, parecem mostrar que durante a intervenção foram promovidos ambientes considerados pelos alunos como mais favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem e revelam a importância do ensino da estratégia autorregulatória MCII em disciplinas curriculares pois, do pré para o pós-teste, registaram-se significativas melhorias no desempenho escolar destes alunos.

Atendendo aos resultados obtidos consideramos que este estudo é validado enquanto aposta no ensino explícito de estratégias autorregulatórias implementado nos conteúdos curriculares e como metodologia pedagógica que conduz os alunos a priorizar metas de aprendizagem em detrimento de metas de resultado, a planear estrategicamente para ultrapassar obstáculos e a promover uma prática reflexiva e responsável que os torne conscientes e participativos nas suas aprendizagens.

Conclusão

À luz da literatura no âmbito da ARA, os resultados do presente estudo permitem assinalar alguns pontos fortes, algumas limitações e futuras pesquisas neste âmbito.

O ensino explícito da estratégia MCII aplicado ao contexto escolar proposto por esta intervenção manifesta-se eficaz pois, de acordo com os resultados procedentes dos registos escritos pelos alunos da amostra, facilita a diferenciação entre metas viáveis e inviáveis. Paralelamente orienta para comportamentos em função do estabelecimento e alcance de metas (nomeadamente metas de aprendizagem) v maximizar a sua concretização. Finalmente valoriza os obstáculos percebidos como instáveis e controláveis associando-os a planos estratégicos nos quais se identifica o recurso a estratégias adequadas para ultrapassá-los e consequentemente para obter as metas pretendidas.

As descrições dos participantes, após intervenção, indicaram uma maior sofisticação no pensamento crítico e na capacidade de refletir sobre o seu processo de aprendizagem. Indiciaram também mais enfoque nos aspetos que os tornam alunos mais autónomos na implementação da estratégia de MCII e mais predispostos a aprender. Estas orientações surgem bem expressas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória quando recomenda que a intervenção seja centrada em ações que permitam o aumento de práticas de autorregulação dos alunos e valorizem atividades com recurso a definição de metas de aprendizagem, planeamento, monitorização e reflexão. Neste sentido, consagram que à saída da escolaridade obrigatória os estudantes sejam capazes de estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia. Consideramos, pois, que o conhecimento e a aplicação da estratégia MCII permitiram aos alunos uma reflexão mais aprofundada sobre o seu processo de aprendizagem o que, segundo Oettingen (2014), promove uma gestão mais adequada dos recursos internos e externos em situações onde se deve investir e não naquelas que é melhor desistir.

Foram identificadas algumas limitações neste trabalho principalmente as que dizem respeito: à homogeneidade da amostra (7.º e 10.º anos) e ao número de

participantes (*N* = 55), às disciplinas em estudo (CN e BG), ao número e intervalo variável entre etapas e também à necessidade de disponibilizar mais tempos letivos para treinar e operacionalizar cada um dos momentos do ensino explícito de uma estratégia metacognitiva (MCII).

Contudo, pela escassez de investigações semelhantes no âmbito educacional, consideramos que este estudo, entre outros pontos fortes, se constitui num contributo para a compreensão da estratégia MCII e para o reforço da importância do ensino explícito de estratégias autorregulatórias motivacionais em contexto escolar quando inseridas em disciplinas curriculares (Matias, 2024).

Por explorar implicações na eficácia do ensino explícito da estratégia MCII, na motivação e envolvimento dos participantes nos seus processos de aprendizagem (Matias et al., 2020), pode estimular os investigadores desta área a replicar a presente intervenção. Neste âmbito, sugerimos a utilização de diferentes amostras (e.g., maior número de participantes), diferentes faixas etárias (e.g., crianças em idade pré-escolar e 1º Ciclo), diversas disciplinas curriculares (e.g., Matemática e Português), ambientes educacionais distintos (e.g. centros educativos, centros comunitários, programas de intervenção, ações de formação de professores) e mais tempo para o ensino explícito da estratégia MCII (e.g., todo o ano letivo).

Globalmente, este estudo apresenta implicações importantes porque mostra uma intervenção inovadora que, podendo ser ensinada e aprendida através da estratégia MCII (Oettingen & Gollwitzer, 2010), capta diferenças nos alunos, antes e após o ensino explícito desta estratégia. Por isso, o destaque incide ao nível do estabelecimento e alcance de metas intrínsecas, exequíveis, mas suficientemente desafiadoras, na identificação de obstáculos que se constituam como impedimentos para as alcançar e no planeamento estratégico que leva os alunos a organizar a informação, a planificar e aproveitar de maneira eficaz o tempo de estudo e de concentração nas tarefas.

Em síntese, para guiar o aluno nas suas descobertas, o papel do professor torna-se fulcral (enquanto modelo e mediador) para ensinar e proporcionar aos alunos, durante as aulas, a utilização de estratégias de aprendizagem (Boruchovitch & Machado, 2017; Veiga Simão & Frison, 2013; Zimmerman, 2013). De acordo com Veiga Simão (2002), as estratégias de aprendizagem são inseparáveis dos processos de ensinar e aprender, requerendo que o professor saiba conjugar adaptativamente o ensino de conteúdos, técnicas, procedimentos, estratégias e atitudes em função das situações concretas em que se encontra.

Este estudo torna-se pertinente na medida em que mostra a conveniência de que o docente valorize o uso de estratégias metacognitivas (e.g., MCII) na construção de conhecimento, que as exercite em contexto específico de sala de aula, as inclua no

currículo da/s disciplina/s que leciona e que oriente as suas práticas letivas em função de gerar um clima de aula que estimule aprendizagens reflexivas e significativas. Sendo estas algumas das propostas do *"Currículo do Ensino Básico e Secundário e os Princípios Orientadores da Avaliação das Aprendizagens"*, acreditamos que o empoderamento alicerçado na estratégia MCII contribuem para a educação de alunos autónomos, conscientes e estratégicos para atuar nas suas aprendizagens.

Referências

ALMEIDA, L. S., Miranda, L., & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia (Campinas), 25*(2), 169-176. https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000200001

AMADO, J. (Ed.) (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

BANDURA, A. (2010). Self-efficacy. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The Corsini encyclopedia of psychology* (pp. 1–3). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0836

BORUCHOVITCH, E., & Machado, A. C. T. A. (2017). Autorregulação da aprendizagem na formação inicial e continuada de professores: Como intervir para desenvolver? In S. Polydoro (Ed.), *Promoção da autorregulação da aprendizagem: Contribuições da teoria social cognitiva* (vol. 1, pp. 89-104). Letra 1.

DUCKWORTH, A. L., Grant, H., Loew, B., Oettingen, G., & Gollwitzer P. M. (2011). Self-regulation strategies improve self-discipline in adolescents: Benefits of mental contrasting and implementation intentions. *Educational Psychology, 31*(1), 17-26. https://doi.org/10.1080/01443410.2010.506003

DUCKWORTH, A. L., Kirby, T. A., Gollwitzer, A., & Oettingen, G. (2013). From fantasy to action: Mental contrasting with implementation intentions (MCII) improves academic performance in children. *Social Psychological and Personality Science, 4*(6), 745-753. https://doi.org/10.1177/1948550613476307

GIBBS, G. (1992). *Improving the quality of student learning*. Technical and Educational Services Ltd.

KORTHAGEN, F., & Vasalos, A. (2010). Indo ao cerne: Aprofundar a reflexão conectando a pessoa à profissão. In N. Lyons (Ed.), *Manual de reflexão e investigação reflexiva: Mapeando uma forma de saber para investigação reflexiva profissional* (pp. 529-552). Springer.

LOCKE, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting & task performance.* Prentice-Hall, Inc.

LOPES DA SILVA, A. (2004). Auto-regulação da aprendizagem: A demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In A. Lopes da Silva, A. M. Duarte, I. Sá, & A. M. Veiga Simão (Eds.), *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 17-39). Porto Editora.

MATIAS, A. (2024). *Contraste mental com intenções de implementação: Uma estratégia autorregulatória para superar obstáculos e promover a aprendizagem* [Tese de doutoramento não publicada]. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

MATIAS, A., Veiga Simão, A. M., Paulino, P., & Frison, L. M. B. (2020). In L. M. B. Frison & E. Boruchovitch (Eds.), *Autorregulação da aprendizagem: Cenários, desafios, perspetivas para o contexto educativo* (pp. 131-145). Editora Vozes.

MUIJS, D., & Bokhove, C. (2020). *Metacognition and self-regulation: Evidence review.* Education Endowment Foundation https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/metacognition-and-self-regulation

OETTINGEN, G. (2014). *Rethinking positive thinking: Inside the new science of motivation*. Penguin Random House.

OETTINGEN, G., & Gollwitzer, P. M. (2010). Strategies of setting and implementing goals: Mental contrasting and implementation intentions. In J. E. Maddux & J. P. Tangney (Eds.), *Social psychological foundations of clinical psychology* (pp. 114-135). Guilford Press.

PAULINO, P., Sá, I., & Lopes da Silva, A. (2015). Autorregulação da motivação: Crenças e estratégias de alunos portugueses do 7º ao 9º ano de escolaridade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *28*, 574-582. https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528316

VEIGA SIMÃO, A. M. (2002). *Aprendizagem estratégica. Uma aposta na autorregulação*. Ministério da Educação.

VEIGA SIMÃO, A. M., & Frison, L. M. B. (2013). Autorregulação da aprendizagem: Abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação, 45*, 2-20. https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3814

VON WEICHS, V., Krott, N. R., & Oettingen, G. (2021). The self-regulation of conformity: Mental contrasting with implementation intentions (MCII). *Frontiers in Psychology, 12*, Article 546178. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.546178

WEINER, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, *45*(1), 28-36. https://doi.org/10.1080/00461520903433596

ZIMMERMAN, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist, 48*(3), 135-147. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676

CAPÍTULO III

As relações entre motivação, estratégia, abordagem à aprendizagem e desempenho académico em estudantes do ensino técnico brasileiro

Marisa Aghetoni Fontes
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

António Manuel Duarte
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa,
Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI)

Introdução

A investigação no enquadramento da teoria das Abordagens dos Estudantes à Aprendizagem (do inglês, *Students' Approaches to Learning - SAL*), tem vindo a evidenciar aquela aprendizagem como um processo compósito (conceptualizado como abordagem à aprendizagem), tanto afetivo (motivacional) como cognitivo (estratégico) que, conduzindo a determinados resultados (e.g., classificações, qualidade do produto de aprendizagem), é influenciado tanto pelas características dos estudantes (e.g., nível cognitivo) como pelo contexto de aprendizagem (e.g., método de ensino) (Biggs, 1987; Entwistle, 2015; Marton & Säljö, 2005; Richardson, 2015).

Especificamente, de acordo com aquela teoria *SAL*, a componente motivacional da abordagem à aprendizagem diferencia-se em: *motivação instrumental* (intenção de evitamento do fracasso, através de uma correspondência mínima às exigências, considerando o conteúdo da aprendizagem como desinteressante, sem relação com os interesses pessoais e imposto exteriormente); *motivação intrínseca* (envolvimento na aprendizagem em função da satisfação em relação a ela própria, tida como forma de atualização de interesses e/ou competências e de desenvolvimento pessoal); e *motivação de realização* (procura de resultados elevados, no

sentido de fortalecer o autoconceito académico através da exibição da excelência pessoal). Uma análise discriminada do construto de motivação na perspectiva *SAL* (Duarte, 2002, 2012b) sugere que aquele compreende várias dimensões, das quais se destacam: a intenção ou motivos pessoais da aprendizagem; o investimento ou quantidade de energia despendida na aprendizagem; a perceção das tarefas de aprendizagem; a avaliação ou valorização do tempo empregue na aprendizagem; a satisfação com a aprendizagem; e o contexto preferido de aprendizagem.

Por sua vez, a componente estratégica da abordagem à aprendizagem varia em termos de: uma *estratégia de superfície* (memorização mecânica dos conteúdos, reproduzindo-os de forma literal, sequencial e acrítica); uma *estratégia de profundidade* (compreensão e análise crítica do significado dos conteúdos, considerando tanto as suas partes como o seu todo, além da sua relação com conhecimentos adquiridos em outras circunstâncias, ocasionando assim novas representações); e de *uma estratégia de organização* (organização disciplinada da aprendizagem no sentido de planear os materiais e trabalhos pessoais, com base na gestão estruturada do contexto temporal e espacial de estudo visando a excelência pessoal). Do mesmo modo que para a motivação, uma análise discriminada do construto de estratégia de aprendizagem na perspectiva *SAL* (Duarte, 2002, 2012b) propõe que aquele igualmente integra diversas dimensões: a intenção ou o que se procura fazer para aprender; o enfoque da atenção quando se aprende; o modo de aprendizagem; e o grau de análise crítica empregue na aprendizagem.

A investigação *SAL* (e.g., Biggs,1987) tem vindo ainda a evidenciar um cruzamento entre a *motivação instrumental* e a *estratégia de superfície* (*abordagem de superfície*), entre a *motivação intrínseca* e a *estratégia de profundidade* (*abordagem de profundidade*) e entre a *motivação de realização* e a *estratégia de organização* (*abordagem de sucesso*). Embora os estudantes possam ter uma predisposição para adotar mais consistentemente uma das três abordagens à aprendizagem, adotam igualmente níveis variáveis de cada abordagem, dependendo da sua perceção da situação em que a aprendizagem ocorre (Pandey & Zimitat, 2007). Por outro lado, alguns estudos *SAL* (e.g., Leunget al., 2008) identificaram também uma *abordagem intermédia*, caracterizada por combinar memorização e compreensão: aquilo que é compreendido é depois memorizado, ou memoriza-se primeiro para posteriormente se compreender.

Diferentes abordagens à aprendizagem conduzem a variados produtos de aprendizagem, expressos quer em termos do rendimento escolar quer da qualidade do que é aprendido (Biggs, 1987). Operacionalizando-se o rendimento escolar em termos das classificações escolares, no enquadramento da teoria *SAL*, a qualidade da aprendizagem tem sido sobretudo operacionalizada em termos da complexidade estrutural do produto da aprendizagem (e.g., resposta a uma questão sobre um conteúdo aprendido), expressa nos níveis da designada "taxonomia SOLO" (do

inglês, *Structure of the Observed Learning Outcome*, de Biggs e Collis (1982) (Amantes & Borges, 2008; Leung, 2000): *pré-estrutural* (i.e., ausência de elementos corretos na resposta); *uni-estrutural* (i.e., presença de apenas um elemento correto e relevante); *multi-estrutural* (i.e., diversos elementos corretos e relevantes, mas sem integração entre eles, podendo apresentar inconsistências); *relacional* (i.e., integração de vários elementos em uma estrutura coerente, mas sem generalização para outros domínios do conhecimento); e *abstrato* (i.e., estrutura coerente e generalizada para outros domínios do conhecimento).

Considerando as classificações escolares, os estudos apontam que, de uma maneira geral, a *abordagem de superfície* está relacionada com classificações mais reduzidas e a *abordagem de profundidade* com classificações mais elevadas (Ak, 2008; Donnison & Edwards, 2012; Duffet.al., 2004; Gijbelset al., 2005; Solomonides & Swanell, 1995; Valadas, 2014). De particular relevância para a presente investigação, o estudo de Biggs (1982), que comparou estudantes de "colégios de educação avançada" (i.e., ensino técnico) com estudantes universitários, detetou nestes uma relação entre a classificação escolar de "excelente" e a *motivação intrínseca* e, nos primeiros, uma relação da mesma classificação com a *estratégia de organização*. No entanto, a relação entre abordagens à aprendizagem e classificações nem sempre ocorre de forma linear conforme apresentado nos estudos anteriores. Efetivamente, em níveis de ensino mais inferiores ou quando a natureza de determinada atividade exige um tipo específico de abordagem, a *abordagem de profundidade* não se associa necessariamente a classificações mais elevadas e a *abordagem de superfície* a classificações mais reduzidas (Sinapuelas & Stacy, 2015). Há mesmo casos em que a *abordagem de profundidade* está associada a piores resultados, principalmente quando utilizada em excesso e face a formas de avaliação mais tradicionais ou que possuem objetivos de nível cognitivo reduzido (Duarte, 2002). Por exemplo, o estudo de Beyaztaş e Senemoğlu (2015) indicou que a influência da abordagem à aprendizagem na classificação dependia do tipo de avaliação aplicado. Finalmente, há mesmo estudos que não encontraram relações entre abordagem à aprendizagem e classificações escolares (Karagiannopoulou & Milienos, 2015; Sadeghi, 2015; Trigwellet al., 2013).

Paralelamente, a complexidade estrutural do produto de aprendizagem, tal como medida pela taxonomia SOLO atrás referida, tende a ser menor com a utilização da *abordagem de superfície*, que condiciona uma reprodução pouco elaborada, de reduzida integração e abstração; e mais elevada com a *abordagem de profundidade* (Duarte, 2002). No mesmo sentido, Choy e Delahaye (2012), que investigaram estudantes de "Institutos de Educação Técnica e Avançada (TAFE)", lembram que a *abordagem de profundidade* permite que os alunos operem num nível elevado ou abstrato de conceituação, e reflitam meta-cognitivamente sobre o que é para ser

feito (Biggs & Moore, 1993, cit. Choy & Delahaye, 2012), levando-os a resultados qualitativos mais elevados (Trigwell & Posser, 1991, cit. Choy & Delahaye, 2012).

O estudo empírico a seguir apresentado tem enfoque nas inter-relações entre as orientações motivacionais, as estratégias de aprendizagem, as abordagens à aprendizagem e o desempenho académico (i.e., o sucesso escolar e a qualidade da aprendizagem) de estudantes de ensino técnico no Brasil, na perspectiva da teoria *SAL*. O estudo teve assim como questão de investigação principal, quais as relações entre as orientações motivacionais, as estratégias de aprendizagem, as abordagens à aprendizagem e o desempenho académico (i.e., o sucesso escolar e a qualidade da aprendizagem) de estudantes de Ensino Técnico no Brasil, na perspectiva da teoria *SAL*. Considerou-se como questões de investigação específicas, como se relacionam nestes estudantes: as orientações motivacionais com as estratégias de aprendizagem (eventualmente constituindo abordagens à aprendizagem); e as orientações motivacionais, as estratégias de aprendizagem e as eventuais abordagens à aprendizagem com as classificações académicas e a qualidade da aprendizagem.

O estudo da inter-relação daquelas variáveis contribuirá para a testagem da replicação da teoria *SAL* no contexto do Ensino Técnico e no contexto brasileiro, no que toca à relação crítica, por ela considerada, entre processo e produto de aprendizagem, conceitualizado tanto em termos de classificações escolares (Asikainen, 2014; Betoret & Artiga, 2011; Karagiannopoulou & Milienos, 2015; Valadas, 2014), como de qualidade dessa aprendizagem avaliada pela taxonomia *SOLO* (Noor, 2010; Paiva, 2007; Trigwellet al., 2013). Efetivamente, as investigações sobre a aprendizagem neste tipo de ensino são escassas (Scacchetti et al., 2014) e, em particular, considerando o referencial teórico *SAL*. Efetivamente, apesar de existirem vários estudos brasileiros na perspetiva *SAL* (Costa et al., 2014; Galvão et al., 2012; Gomes, 2010, 2011, 2013; Gomes & Golino,2012; Gomes et al., 2011), não encontramos estudos nesta área dirigidos especificamente para o Ensino Técnico brasileiro, onde se registra uma elevada taxa de abandono escolar (Linke & Nogueira, 2017; Lüscher & Dore, 2011; Meira, 2015) e, em alguns estados, uma taxa de evasão que pode ir até aos 35% (Bruno, 2013). Pensa-se concorrer assim para o alargamento da compreensão e reflexão do fenômeno da aprendizagem no Ensino Técnico (e particularmente no contexto brasileiro), na sua vertente afetiva e cognitiva, trazendo um contributo para uma fundamentação de um planeamento mais eficaz de ações educativas neste contexto.

O objetivo do estudo foi assim o de explorar as relações entre as orientações motivacionais, as estratégias de aprendizagem, as abordagens à aprendizagem e o desempenho académico (i.e., o sucesso escolar e a qualidade da aprendizagem) de estudantes de Ensino Técnico no Brasil, na perspetiva da teoria *SAL*. Como objetivos

específicos pretendeu-se estudar as inter-relações das orientações motivacionais com as estratégias de aprendizagem (eventualmente constituindo abordagens à aprendizagem); das orientações motivacionais, das estratégias de aprendizagem e das eventuais abordagens à aprendizagem com as classificações escolares e a qualidade da aprendizagem, operacionalizada em termos da taxonomia SOLO.

Método

Participantes

O estudo envolveu 20 estudantes, 10 de sexo feminino, com idades entre os 16 e os 18 anos (*M*=16.5; *DP*=0.77). Estes estudantes frequentavam o primeiro ano (segundo período) do Ensino Médio Técnico, dos cursos de Alimentos (20%), Biotecnologia (20%), Farmácia (20%), Meio-Ambiente (20%) e Química (20%). No sentido de hipoteticamente aumentar a variabilidade das respostas dos participantes entrevistados, tentou-se diversificá-los no que diz respeito ao sucesso escolar, considerando que este tende a variar com a motivação para a aprendizagem e a estratégia de aprendizagem (Donnison & Edwards, 2012; Gijbels et al., 2005; Valadas, 2014): 13 foram os alunos do curso com as médias escolares mais elevadas no período anterior (*M*=8.2 numa escala de 0 a 10) e sete foram os alunos do curso com as médias escolares mais reduzidas no mesmo período (*M*=4.5).

Com base numa análise documental das matrizes curriculares e regimentos da instituição de pertença dos participantes, assim como de uma entrevista à sua diretora, procurou-se caracterizar o contexto de aprendizagem dos participantes. Os objetivos educacionais são os de formar pessoas críticas, avaliadoras de alternativas nos seus trabalhos, com conhecimento bem fundamentado, reflexivas, com responsabilidade e ética e capazes de aplicar o conhecimento ao seu trabalho, em paralelo com a compreensão daquilo que se realiza. A conceção de aprendizagem vigente no contexto representa aquela como compreensão e memorização de informação através da aplicação refletida do conhecimento. A expectativa da escola sobre o processo de aprendizagem dos seus alunos envolve a aspiração de que aquele se opere pela experiência prática, no sentido da compreensão.

A amostra foi estabelecida por conveniência e o critério de amostragem para determinação da sua amplitude foi o da saturação das categorias emergentes de uma análise temática de conteúdo dos dados.

Método de recolha de dados

As orientações motivacionais e as estratégias de aprendizagem foram avaliadas qualitativamente e tanto o método como os resultados destas avaliações (que não foram objectivados neste estudo), foram anteriormente reportados (Fontes & Duarte, 2019, 2020a, 2020b), pelo que não constituem método e resultados do presente texto, sendo resumidamente apresentados neste ponto apenas para permitir a compreensão das secções seguintes.

As orientações motivacionais foram avaliadas por entrevista semiestruturada realizada individualmente, com um guião (Anexo A). O referido guião foi adaptado de um pré-existente (Duarte, 2012a), que tem um enfoque, entre outras, em seis dimensões já referidas da orientação motivacional discriminadas na perspetiva *SAL* (Duarte, 2002, 2012b): Intenção (motivos pessoais da aprendizagem no ensino técnico), Investimento (quantidade de energia normalmente empregue na aprendizagem no ensino técnico), Perceção da tarefa (perceção usual das tarefas de aprendizagem no ensino técnico), Avaliação do tempo (valorização habitual do tempo empregue na aprendizagem no ensino técnico), Satisfação (grau usual de satisfação com a aprendizagem no ensino técnico) e Contexto preferido (contexto preferido de aprendizagem no ensino técnico). As respostas à entrevista foram sujeitas a uma análise temática de conteúdo com segmentação dedutiva das respostas, em função das dimensões e categorização indutiva das unidades segmentadas, validada pelo método dos juízes (acordo médio de 85.54% para segmentação e 93.55% para categorização, para as seis dimensões consideradas). As meta-categorias encontradas para a dimensão Intenção foram: *motivação instrumental* (i.e., intenção de evitamento do fracasso, através de uma correspondência mínima às exigências, considerando o conteúdo da aprendizagem como desinteressante, sem relação com os interesses pessoais e imposto exteriormente)*; motivação intrínseca* (i.e., envolvimento na aprendizagem em função da satisfação em relação a ela, tida como forma de atualização de interesses de desenvolvimento pessoal)*; motivação de realização* (i.e., procura de classificações ou resultados elevados, no sentido de fortalecer o autoconceito académico através da exibição da excelência pessoal); *e padrão degradado de motivação* (i.e., motivação deslocada da aprendizagem, no sentido do convívio e do abandono escolar). A meta-categoria *motivação intrínseca* compreende duas categorias: *aplicar* (i.e., motivação para aplicação na prática das aprendizagens realizadas)*; retirar prazer da aprendizagem* (i.e., motivação de retirada de prazer da aprendizagem)*. A meta-categoria motivação de realização* compreende cinco categorias: *superior* (i.e., motivação de prosseguimento para o Ensino Superior)*; trabalho* (i.e., motivação para ingresso no mercado de trabalho)*; realização* (i.e., motivação de superação de dificuldades na aprendizagem)*; classificações* (i.e., motivação para classificações elevadas)*; certificação* (i.e., motivação

para obtenção de uma certificação académica). A meta-categoria *motivação instrumental* compreende três categorias*: indicação* (i.e., aquiescência à sugestão externa para estudar no Ensino Técnico)*; exemplo* (i.e., seguimento do exemplo de alguém na família que estuda ou estudou no Ensino Técnico)*; evitar insucesso* (i.e., motivação para a obtenção de classificações que permitam evitar o insucesso). A meta-categoria *padrão degradado de motivação* compreende duas categorias*: convívio* (i.e., motivação para o convívio social com outras pessoas na escola)*; abandono* (i.e., motivação para abandonar a escola). As categorias encontradas para a dimensão Investimento foram: *elevado* (i.e., elevado investimento de energia na aprendizagem)*; mediano* (i.e., mediano investimento de energia na aprendizagem)*; reduzido* (i.e., reduzido investimento de energia na aprendizagem). As categorias encontradas para a dimensão Perceção da tarefa foram: *positiva* (i.e., perceção positiva das tarefas de aprendizagem)*; negativa* (i.e., perceção negativa das tarefas de aprendizagem). As categorias encontradas para a dimensão Avaliação do tempo foram: *acelerado* (i.e., perceção do tempo investido na aprendizagem como passando rápido)*; lento* (i.e., perceção do tempo investido na aprendizagem como passando devagar). As categorias encontradas para a dimensão Satisfação foram: *alta* (i.e., nível alto de satisfação com a aprendizagem)*; média-alta* (i.e., nível médio-alto de satisfação com a aprendizagem)*; média* (i.e., nível médio de satisfação com a aprendizagem)*; baixa* (i.e., nível baixo de satisfação com a aprendizagem). As categorias encontradas para a dimensão Contexto preferido foram: *seminário* (i.e., preferência por aprendizagem em seminários)*; teórico* (i.e., preferência por aprendizagem em aulas teóricas)*; prático* (i.e., preferência por aprendizagem em aulas práticas)*; teórico-prático* (i.e., preferência por aprendizagem em aulas teórico-práticas).

Por sua vez, as estratégias de aprendizagem foram igualmente avaliadas por entrevista semiestruturada individual, com base num outro guião (Anexo B). O referido guião foi igualmente adaptado do guião pré-existente acima referido (Duarte, 2012a), centrado, entre outras, em quatro dimensões anteriormente referidas da estratégia de aprendizagem igualmente discriminadas na perspetiva *SAL* (Duarte, 2002, 2012b): Intenção (o que se procura fazer para aprender no ensino técnico), Atenção (o enfoque habitual da atenção quando se aprende no ensino técnico), Modo (a maneira habitual de aprendizagem no ensino técnico) e Crítica (o grau de análise crítica normalmente empregue na aprendizagem no ensino técnico). As respostas à entrevista foram igualmente sujeitas a uma análise temática de conteúdo com segmentação dedutiva das respostas, em função das dimensões e categorização indutiva das unidades segmentadas, e as mesmas foram validadas pelo método dos juízes (acordo médio de 83.34% para a segmentação e acordo médio de 87.53% para a categorização, para as quatro dimensões consideradas). As meta-categorias encontradas foram: *estratégia de superfície* (i.e., aprendizagem passiva,

onde os conteúdos são aprendidos de forma sequencial e desintegrados de outros conhecimentos e com atenção focada no símbolo ao invés do significado*; estratégia de profundidade* (i.e., aprendizagem ativa, onde há compreensão e análise crítica do significado dos conteúdos, e relacionação com outros conhecimentos adquiridos); *estratégia intermédia* (i.e., conjugação da compreensão e memorização) e estratégia de organização (i.e., investigação *a priori* do que é necessário para alcançar uma avaliação de sucesso, direcionando a atenção para os critérios e conteúdos da avaliação). A meta-categoria *estratégia de superfície* encontrada para a dimensão Intenção compreende duas categorias: *memorizar* (i.e., memorizar os conteúdos a serem aprendidos) e *automatizar* (i.e., automatização dos procedimentos a serem aprendidos). A meta-categoria *estratégia de profundidade* encontrada para a dimensão Intenção compreende cinco categorias: *compreender* (i.e., compreensão dos conteúdos); *compreender relacionando* (i.e., compreensão dos conteúdos relacionando-os entre si); *compreender entendendo o processo* (i.e., compreensão dos conteúdos entendendo aos processos da sua construção); *compreender por organizadores avançados* (i.e., compreensão dos conteúdos adquirindo alguma informação prévia sobre eles); compreender e sintetizar (i.e., compreensão dos conteúdos resumindo-os). A meta-categoria *estratégia intermédia* encontrada para a dimensão Intenção compreende duas categorias: *compreender e memorizar* (i.e., compreensão dos conteúdos para posterior memorização); *compreender ou memorizar* (i.e., compreensão ou memorização dos conteúdos em função da necessidade). A meta-categoria *estratégia de superfície* encontrada para a dimensão Atenção compreende a categoria *forma* (i.e., atenção às palavras literais da fonte de informação). A meta-categoria *estratégia de profundidade* encontrada para a dimensão Atenção compreende a categoria *conteúdo* (i.e., atenção ao conteúdo-mensagem da fonte de informação). A meta-categoria *estratégia intermédia* encontrada para a dimensão Atenção compreende duas categorias: *forma e conteúdo* (i.e., atenção aos termos literais e ao conteúdo-mensagem da fonte de informação); *forma ou conteúdo* (i.e., atenção aos termos literais ou ao conteúdo-mensagem da fonte de informação, dependentemente do assunto). A meta-categoria *estratégia de superfície* encontrada para a dimensão Modo compreende três categorias: *anotar passivamente* (i.e., anotar literalmente a informação); *exercitar* (i.e., realizar exercícios) e *memorizar* (i.e., memorizar os conteúdos). A meta-categoria *estratégia de profundidade* encontrada para a dimensão Modo compreende cinco categorias: *anotar ativamente* (i.e., anotar ativamente o que pretende aprender); *ler ativamente* (i.e., ler ativamente o conteúdo); *pesquisar* (i.e., aprender pesquisando); *compreender* (i.e., aprender compreendendo o conteúdo); questionar (i.e., aprender questionando e esclarecendo dúvidas). A meta-categoria *estratégia intermédia* encontrada para a dimensão Modo compreende três categorias: *compreender e memorizar* (i.e., compreender e memorizar informação); *compreender e exercitar* (i.e., compreender e

exercitar procedimentos). A meta-categoria *estratégia de organização* encontrada para a dimensão Modo compreende a categoria *focando alvos de avaliação* (i.e., focar o estudo nos conteúdos que serão avaliados). A meta-categoria *estratégia de superfície* encontrada para a dimensão Crítica compreende duas categorias: não *crítico* (i.e., grau nulo de crítica na aprendizagem) e *pouco crítico* (i.e., grau reduzido de crítica na aprendizagem). A meta-categoria *estratégia de profundidade* encontrada para a dimensão Crítica compreende duas categorias: *crítico* (i.e., grau elevado de crítica na aprendizagem) e *bastante crítico* (i.e., grau muito elevado de crítica na aprendizagem).

Tentou-se constituir, sem sucesso, a variável conceitualizada como abordagem à aprendizagem a partir dos resultados do cruzamento previsto, por meio de tabelas de contingência, entre orientações motivacionais com estratégias de aprendizagem dos dados relativos às meta-categorias e categorias das orientações motivacionais com as meta-categorias e categorias das estratégias de aprendizagem. Na sequência desta impossibilidade, a abordagem à aprendizagem foi constituída com base num critério teórico, atendendo ao tipo de coocorrências das meta-categorias relevantes das orientações motivacionais e das estratégias de aprendizagem que prefiguram as três abordagens à aprendizagem consideradas pela teoria: *abordagem de superfície* (*motivação instrumental* e *estratégia de superfície*); *abordagem de profundidade* (*motivação intrínseca* e *estratégia de profundidade*) e *abordagem de realização* (*motivação de realização* e *estratégia de organização*).

O desempenho académico foi avaliado considerando duas das suas dimensões: classificações escolares e qualidade da aprendizagem. A constituição da primeira variável foi efetuada com base na consulta dos registos individuais dos participantes, na secretaria da sua instituição escolar, em termos da média das classificações finais das disciplinas do último período letivo frequentado. Por seu lado, a qualidade da aprendizagem foi avaliada através de dois instrumentos construídos para o efeito e aplicados correspondentemente aos estudantes participantes e aos seus professores. Através do primeiro destes instrumentos solicitou-se a cada estudante que este caracterizasse a qualidade habitual dos seus produtos de aprendizagem em "geral" e para cada uma das dez disciplinas que frequenta (i.e., Arte, Biologia, Filosofia, Física, Educação Física, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Sociologia, Química). Essa caracterização dos produtos de aprendizagem foi efetuada numa escala ascendente com os cinco níveis da taxonomia SOLO (Biggs & Collis, 1982), referidos na Introdução. Por outro lado, através do segundo dos instrumentos, com dez variantes (uma para cada das referidas disciplinas), solicitou-se aos professores das disciplinas (N= 35) que caracterizassem a qualidade habitual dos produtos de aprendizagem dos seus alunos. Essa caracterização foi efetuada na mesma escala de cinco níveis da taxonomia SOLO e auxiliada por

exemplos em cada um dos instrumentos, que foram validados por 20 professores do Ensino Técnico. As primeiras versões dos dois instrumentos foram pré-testadas com dez estudantes e dez professores do Ensino Técnico. A correlação (Spearman r) entre as médias dos valores reportados para todas as disciplinas pelos estudantes e pelos seus professores foi de .80 (p=.00), entre os valores e a avaliação geral dos estudantes foi de .71 (p=.00), e entre os valores dos professores e a avaliação geral dos alunos foi de .78 (p = .00). Sendo assim, a variável qualidade da aprendizagem foi constituída em termos da média das médias dos valores reportados para todas as disciplinas pelos estudantes, pelos seus professores e pelo valor avaliado pelos estudantes no "geral". Todas as avaliações foram efetuadas sob consentimento informado dos participantes (e dos seus encarregados de educação), tendo sido sublinhada a confidencialidade em relação aos dados. O estudo foi aprovado pela Comissão de Ética e Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

Método de análise dos dados

Para a análise da relação das orientações motivacionais com as estratégias de aprendizagem foi realizado o estudo da coocorrência das meta-categorias e das categorias relativas àquelas variáveis no discurso dos participantes (contabilizou-se a presença de cada categoria e meta-categoria no discurso de cada participante considerando apenas uma incidência da respetiva categoria e meta-categoria, independente do número de vezes em que elas estiveram presentes naquele discurso). Esta análise foi efetuada por meio de tabelas de contingência e teste de Qui-quadrado de independência ou teste de Fisher (para os casos em que nalguma das células se esperava uma contagem menor que cinco devido ao tamanho da amostra). Para a análise da relação das orientações motivacionais e estratégias de aprendizagem com o sucesso escolar (média das classificações escolares) realizou-se o teste não paramétrico de Mann Whitney para duas amostras independentes. Para a análise da relação entre as orientações motivacionais e as estratégias de aprendizagem com a qualidade da aprendizagem (média das avaliações dos estudantes e dos professores), também se realizou o teste não paramétrico de Mann Whitney para duas amostras independentes. Finalmente, para a análise da relação entre os tipos de abordagens à aprendizagem encontrados com o sucesso escolar (média das classificações escolares) e com a qualidade da aprendizagem (média das avaliações dos estudantes e dos professores) realizou-se igualmente o teste não paramétrico de Mann Whitney para duas amostras independentes. Todos os cálculos foram realizados com o apoio do programa informático SPSS – versão 24.

Resultados

Não foram encontradas relações significativas e "positivas" (i.e., quando a presença de ambas as categorias possuem percentagem maioritária) entre as categorias/meta-categorias da orientação motivacional e da estratégia de aprendizagem, não tendo assim sido possível constituir desta forma, como já referido anteriormente, a variável conceitualizada como abordagem à aprendizagem.

Considerando a relação das orientações motivacionais com o desempenho académico foi constatado que os estudantes com *motivação instrumental* (i.e., intenção de evitamento do fracasso, através de uma correspondência mínima às exigências, considerando o conteúdo da aprendizagem como desinteressante, sem relação com os interesses pessoais e imposto exteriormente) obtiveram classificações significativamente menores (*Med*=3.00) que os estudantes sem esse tipo de motivação (11.82) (U=3.00; *p*=.008). Os estudantes com *indicação* (i.e., aquiescência à sugestão externa para estudar no ensino técnico) obtiveram também classificações significativamente menores (*Med*=3.00) do que os estudantes sem ela (11.82) (U=3.00; *p* =.008). Os estudantes que apresentaram *acelerado* (i.e., perceção do tempo investido na aprendizagem como passando rápido) obtiveram classificações significativamente mais elevadas (*Med*=11.82) do que os estudantes sem ela (*Med*=3.00) (U=3.00; *p* =.008). Os estudantes com *negativa* (i.e., perceção negativa das tarefas de aprendizagem) também obtiveram classificações significativamente mais elevadas (*Med*=12.58) do que os estudantes sem ela (*Med*=7.38) (U=23.00; *p* =.033). Finalmente os estudantes com a categoria *elevado* (i.e., elevado investimento de energia na aprendizagem) apresentaram uma qualidade de aprendizagem (medida pela Taxonomia SOLO) significativamente menor (*Med*=7.83) que os estudantes que não apresentaram esta categoria (*Med*=14.50) (U=16.00; *p* =.013).

Por outro lado, considerando a relação das estratégias de aprendizagem com o desempenho académico, a única relação significativa apurada foi entre *compreender ou memorizar* (i.e., compreensão ou memorização dos conteúdos em função da necessidade) e a qualidade de aprendizagem (medida pela da Taxonomia SOLO), que foi significativamente menor nos estudantes que apresentaram aquela estratégia (*Med*=5.90), comparativamente como os estudantes que não a apresentaram (*Med*=12.03) (U=14.50; *p* =.044).

Finalmente, considerando a relação das abordagens à aprendizagem com o desempenho académico, foi constatado que não houve diferenças no sucesso escolar e na qualidade da aprendizagem em função daquelas abordagens.

Discussão

O fato de que tanto os estudantes com *motivação instrumental* (i.e., intenção de evitamento do fracasso, através de uma correspondência mínima às exigências, considerando o conteúdo da aprendizagem como desinteressante, sem relação com os interesses pessoais e imposto exteriormente), como os estudantes com *indicação* (i.e., aquiescência à sugestão externa para estudar no ensino técnico) terem obtido classificações significativamente menores que os estudantes sem este tipo de motivação é condizente com os resultados de outros estudos da teoria *SAL*, de que uma *abordagem de superfície* (que compreende uma *motivação instrumental*) se associa a classificações escolares inferiores (Biggs, 1982; Donnison & Edwards, 2012; Duff, et al., 2004; Gijbels et al., 2005; Gomes, 2010; Sinapuelas & Stacy, 2015).

O facto dos estudantes que apresentaram *acelerado* (i.e., perceção do tempo investido na aprendizagem como passando rápido) terem obtido classificações significativamente mais elevadas do que os estudantes sem aquela perceção pode significar que ela resulta de um maior envolvimento e interesse pelos conteúdos aprendidos, que também resultarão num melhor aproveitamento escolar. Um maior envolvimento com o conteúdo da aprendizagem é característico da *motivação intrínseca*, que se relaciona com classificações escolares mais elevadas (Donnison & Edwards, 2012; Duff, et al., 2004; Gijbels, Dochy et al., 2005; Gomes, 2010; Sinapuelas & Stacy, 2015).

O facto de que os estudantes com *negativa* (i.e., perceção negativa das tarefas de aprendizagem) obtiveram classificações significativamente maiores do que os estudantes sem ela não vai ao encontro do esperado, considerando que uma perceção negativa das tarefas de aprendizagem corresponde a uma *motivação instrumental*, normalmente associada a resultados mais reduzidos (Ak, 2008; Donnison & Edwards, 2012; Duff et al., 2004; Gijbels et al., 2005; Valadas, 2014). É, no entanto, importante lembrar que todos os estudantes apresentaram, simultaneamente, uma perceção positiva das tarefas de aprendizagem, que corresponde a uma *motivação intrínseca*. Para além disso a relação entre abordagens à aprendizagem e classificações nem sempre ocorre de forma linear, ou seja, em níveis de ensino mais inferiores (como o primeiro ano do ensino técnico, frequentado pelos participantes) ou face a conteúdos (e.g., fórmulas matemáticas; nomes de partes do corpo humano) mais conducentes a uma memorização mecânica (como alguns conteúdos do ensino técnico), nem a *abordagem de profundidade* produzirá necessariamente classificações mais elevadas, nem a *abordagem de superfície* produzirá necessariamente classificações mais reduzidas (Duarte, 2002).

O facto dos estudantes com *elevado* (i.e., elevado investimento de energia na aprendizagem) apresentarem uma qualidade de aprendizagem significativamente

menor que os estudantes que não apresentaram esta orientação não confirma o esperado, no sentido de que um elevado investimento de energia na aprendizagem tende a corresponder a uma *motivação intrínseca*, que se relaciona positiva e significativamente com uma qualidade superior de aprendizagem (Betoret & Artiga, 2011; Asikainen, 2014). Talvez na amostra inquirida o elevado investimento de energia não corresponda necessariamente a uma *abordagem de profundidade*, eventualmente devido à grande carga de trabalho e à pressão de avaliação a que os seus participantes estão sujeitos.

O facto de não ter havido evidências de que há diferenças no sucesso escolar em função das estratégias de aprendizagem pode talvez ser explicado pelo reduzido número de respostas, já que a amostra selecionada foi reduzida. Lembremos ainda que este resultado não é único, considerando que alguns estudos da teoria *SAL* também não encontraram relação entre as abordagens à aprendizagem (que envolvem as estratégias de aprendizagem) com o sucesso escolar (Karagiannopoulou & Milienos, 2015; Sadeghi, 2015; Trigwell et al., 2013).

O facto dos estudantes com *compreender ou memorizar* (i.e., compreensão ou memorização dos conteúdos em função da necessidade) apresentarem uma qualidade de aprendizagem significativamente menor que os estudantes que não apresentaram esta estratégia pode significar que estes estudantes, embora tentem, não saibam quando utilizar cada uma das estratégias para aprender da forma mais adequada, causando, portanto, prejuízos na qualidade da sua aprendizagem. Ou ainda, pode ser que dentro da escolha entre compreender ou memorizar, acabem por utilizar mais a memorização, que se alinha com uma qualidade de aprendizagem inferior (Entwistle et al., 2000).

A ausência de evidências de diferenças no sucesso escolar em função das abordagens à aprendizagem pode igualmente ser explicada pela reduzida dimensão da amostra selecionada. Paralelamente, este resultado não é único, visto que alguns estudos da teoria *SAL* também não encontraram relação entre abordagens à aprendizagem e sucesso escolar (Karagiannopoulou & Milienos, 2015; Sadeghi, 2015; Trigwell et al., 2013).

A ausência de evidências de diferenças na qualidade da aprendizagem em função das abordagens à aprendizagem contraria a maior parte dos estudos que relacionam abordagens à aprendizagem com a qualidade da aprendizagem (Alamdarloo et al., 2012; Noor, 2010; Otunuku et al., 2013). No entanto, o resultado em causa não é único. Newton e Martin (2013), por exemplo, também não encontraram relação entre as abordagens à aprendizagem com os níveis da taxonomia SOLO, provavelmente pelo fato de terem igualmente trabalhado com uma pequena amostra e da distribuição de respostas dos participantes não ter abarcado todos os níveis da taxonomia.

Concluindo, no que se refere à relação entre os processos de aprendizagem avaliados (motivação para a aprendizagem, estratégias de aprendizagem e abordagens à aprendizagem) e os produtos de aprendizagem (sucesso escolar e qualidade de aprendizagem) considerados, destaca-se a replicação, nos estudantes de Ensino Técnico brasileiro inquiridos, de uma associação entre a *motivação instrumental* e classificações escolares mais reduzidas e entre uma *motivação intrínseca* e classificações escolares mais elevadas. Além de uma associação entre uma menor qualidade de aprendizagem e um elevado investimento de energia na aprendizagem, como uma estratégia de compreensão ou memorização dos conteúdos em função da necessidade.

Estes resultados devem ser considerados com cautela, tendo em conta as limitações do estudo, sobretudo relacionadas com a reduzida amostra de participantes, que frequentavam um período de um único ano de escolaridade, e numa mesma instituição. É de se acrescentar que no que diz respeito à motivação e à estratégia de aprendizagem estes participantes foram avaliados através das suas auto-observações e reflexões. A generalização dos resultados encontrados não pode assim ser efetuada para a população, mas sim para a teoria. Portanto, são necessários estudos futuros sobre a orientação motivacional e estratégia de aprendizagem e suas relações com o (in)sucesso escolar e qualidade de aprendizagem dos estudantes de ensino técnico com amostras mais amplas e diversificadas. Para além disso, podem ser sugeridos estudos longitudinais, que investiguem a variação dos tipos de motivação e estratégia de aprendizagem ao longo do Ensino Técnico; estudos comparativos, que diferenciem os tipos de motivação e estratégia de aprendizagem de estudantes deste contexto com diferentes níveis de aproveitamento; estudos que testem o efeito de intervenções dirigidas à modificação da motivação e estratégia de aprendizagem no Ensino Técnico; e estudos focados em estudantes desta variante de ensino com dificuldades de aprendizagem.

Do ponto de vista das implicações práticas, esta investigação sugere a necessidade de promover nos estudantes do Ensino Técnico a reflexão tanto sobre a relação da motivação com a estratégia de aprendizagem, como a das relações destas com o produto de aprendizagem. Abre ainda perspetivas para uma intervenção dirigida ao Ensino Técnico centrada nas abordagens à aprendizagem dos seus estudantes. Em particular, considera-se a possibilidade da avaliação pedagógica incluir, neste contexto, um critério relativo à qualidade da aprendizagem exibida pelas respostas dos alunos, que pode ser avaliada nos termos da taxonomia SOLO utilizada neste estudo. Perspetiva-se ainda uma formação dos professores do Ensino Técnico brasileiro que lhes permita conhecer a relação, quer entre motivação e estratégia de aprendizagem dos seus alunos, quer entre estas e os produtos de aprendizagem daqueles alunos, assim como com o ensino a que estes estão expostos. Este

conhecimento poderá ter importantes implicações, no sentido em que possibilitará àqueles professores organizar o seu ensino de modo a promoverem um melhor sucesso e qualidade de aprendizagem dos seus alunos.

Financiamento

Capítulo com conteúdo resultante da tese de doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, intitulada “Motivações, estratégias e abordagens à aprendizagem em estudantes do ensino técnico brasileiro: relações com o sucesso escolar e a qualidade da aprendizagem”, com participação no “Programa de Doutorado pleno no Exterior” pela CAPES como instituição de fomento (Proc. nº BEX 1014145) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.

Referências

AK, S. (2008). A conceptual analysis on the approaches to learning. *Educational Sciences: Theory & Practice, 8*(3), 707-720.

ALAMDARLOO, G. H., Moradi, S., & Dehshiri, G. R. (2013). The Relationship between students' conceptions of learning and their academic achievement. *Psychology, 4*, 44-49.

AMANTES, A., & Borges, O. (2008). Uso da taxonomia SOLO como ferramenta metodológica na pesquisa educacional. *Anais do 6 Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, Florianópolis.

ASIKAINEN, H. (2014). *Successful learning and studying in biosciences*. Tese de Doutoramento, Universidade de Helsínquia, Finlândia.

BETORET, F. & Gómez-Artiga, A. (2011). The relationship among student psychological Need Satisfaction, Approaches to Learning, Reporting of Avoidance Strategies and Achievement. *Eletronic Journal of Research in Educational Psychology. 9(*2), 463-496.

BEYAZTAŞ, D., & Senemoğlu, N. (2015). Learning approaches of successful students and factors affecting their learning approaches. *Education and Science, 40*(179), 193-216.

BIGGS, J. B. (1982). Student motivation and study strategies in university and college of advanced education populations. *Higher Education Research & Development, 1*(1), 33-55.

BIGGS, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying.* Australian Council for Educational Research Limited.

BIGGS, J. B., & Collis, K. F. (1982). *Evaluating the quality of learning – the SOLO taxonomy*. Academic Press.

BRUNO, C. (2013, Março, 30). No Rio, abandono chega a 50%; goteiras e rachaduras são rotina. *O Globo*. http://oglobo.globo.com/educacao/no-rio-abandono-chega-50-goteiras-rachaduras-sao-rotina-7985136

CHOY, S., & Delahaye, B. (2012, July). Learning approaches, study orientation and readiness for self-directed learning of youth in TAFE. In *Vocational Education and Training Research Conference*, Coffs Harbour.

COSTA, S. A., Pfeuti, M. M., & Nova, S. P. C. (2014). As estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelos docentes e sua relação com o envolvimento dos alunos. *Revista Evidenciação Contábil & Finanças, 2(*1), 59-74.

DONNISON, S. & Edwards, S.P. (2012). Focusing on first year assessment: Surface or deep approaches to learning? *The International Journal of the First Year in Higher Education, 3*(2), 9-20.

DUARTE, A. M. (2002). *Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional – uma perspetiva cognitivo-motivacional*. Porto Editora.

DUARTE, A. M. (2012a). *Aprender melhor: Aumentar o sucesso e a qualidade da aprendizagem*. Escolar Editora.

DUARTE, A. M. (2012b). *Guião de entrevista de concepção & abordagem à aprendizagem* (documento interno). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

DUFF, A., Boyle, E., Dunleavy, K., & Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences, 36*, 1907-1920.

ENTWISTLE, N. (2015). The origins and evolution of the concept of 'approaches to learning'. *The Psychology of Education Review*, *39*(2), 9-14.

ENTWISTLE, N. J., Tait, H. & McCune, V. (2000). Patterns of response to an approaches to studying inventory across contrasting groups and contexts. *European Journal of The Psychology of Education, 15*, 33-48.

FONTES, M. A., & Duarte, A. M. (2019). Aprendizagem de estudantes do ensino técnico brasileiro: Motivos, investimento e satisfação na aprendizagem em estudantes do Ensino Técnico brasileiro. *Educação e Pesquisa,* 45. http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945192610

FONTES, M. A., & Duarte, A. M. (2020a). Intenção e atenção face à aprendizagem em estudantes do ensino técnico brasileiro. *Psicologia em Estudo*, 25. https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.45939

FONTES, M. A., & Duarte, A. M. (2020). Modo de aprendizagem e análise crítica no ensino técnico brasileiro. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 72(1), 173-186* https://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v72n1/12.pdf

GALVÃO, A., Câmara, J., & Jordão, M. (2012). Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários, *Revista brasileira de estudos pedagógicos - Brasília*, *93*(235), 627-644.

GIJBELS, D., Dochy, F., Van den Bossche, P., & Segers, M. (2005). Effects of problem based learning: A meta-analysis from the angle of assessment. *Review of Educational Research, 75*(1), 27-61.

GOMES, C. (2010). Perfis de estudantes e a relação entre abordagens de aprendizagem e rendimento escolar. *Psico Porto Alegre, PUCRS, 40*(4), 503-509.

GOMES, C. M. A. (2013). A construção de uma medida em abordagens de aprendizagem. *Psico, 44(*2), 193-203.

GOMES, C. M. A., & Golino, H. F. (2012). Validade incremental da Escala de Abordagens de Aprendizagem (EABAP). *Psicologia Reflexão e Crítica, 25*(4), 623-633.

GOMES, C. M. A., Golino, H. F., Pinheiro, C. A. R., Miranda, G. R., & Soares, J. M. T. (2011). Validação da escala de abordagens de aprendizagem (EABAP) em uma amostra brasileira. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24*(1), 19-27.

GOMES, A., & Mauro, C. (2011). Abordagem Profunda e Abordagem superficial à aprendizagem: diferentes perspectivas do rendimento escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 24*(3), 438-447.

KARAGIANNOPOULOU, E., & Milienos, F.S. (2015). Testing two path models to explore relationships between students' experiences of the teaching–learning environment, approaches to learning and academic achievement. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 35*(1), 26-52.

LEUNG, C. F. (2000). Assessment for learning: using Solo Taxonomy to measure design performance of Design & Technology Students. *International Journal of Technology and Design Education, 10*(2),149-161.

LEUNG, D. Y., Ginns, P., & Kember, D. (2008). Examining the cultural specificity of approaches to learning in universities in Hong Kong and Sydney. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *39*(3), 251–266.

LINKE, E. C., & Nogueira, B. C. (2017). A evasão escolar no ensino técnico profissionalizantes. In Cruz Alta Anais, *XXII Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão*. Unicruz.

LUSCHER, A. Z., & Dore, R. (2011). Política educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. *RBPG, 1*(8), 147-176.

MARTON, F., & Säljö, R. (2005). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The experience of learning* (3ª ed., pp. 39–58). Centre for Teaching, Learning and Assessment.

MEIRA, C. A. (2015). *A evasão escolar no ensino técnico profissionalizante.* (Tese de Doutoramento). Universidade Federal do Espírito Santo centro de ciências jurídicas e econômicas programa de pós-graduação em gestão pública, Vitória.

NEWTON, G., & Martin, E. (2013). Blooming, SOLO taxonomy, and phenomenography as assessment strategies in undergraduate science education. *Journal of College Science Teaching*, *43*(2), 78-90.

NOOR, N. (2010). ESL learners' reading approaches of an academic expository text. *The Southeast Asian Jounal of English Language Studies, 16*(2), 19-46.

OUTUNUKU, M., Brown, G. T., & Airini (2013). Tongan secondary students' conceptions of schooling in New Zealand relative to their academic achievement. *Asia Pacific Educational Review, 14*, 345-357.

PAIVA, M. O. (2007). *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: Uma aproximação à dinâmica do aprender no Secundário*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

PANDEY, P., & Zimitat, C. (2007). Medical students' learning of anatomy: memorisation, understanding and visualisation. *Medical Education, 41* (1), 7–14.

RICHARDSON, J. T. (2015). Approaches to learning or levels of processing: what did Marton and Säljö (1976a) really say? the legacy of the work of the Göteborg Group in the 1970s. *Interchange: A Quarterly Review of Education, 46*(3), 239-269.

SADEGHI, M. R., & Ashtar, M. (2015) Learning in higher education, miscellaneous approaches. *Modern Journal of Language Teaching Methods, 5*(1), 295-300.

SCACCHETTI, F. A. P., Oliveira, K. L., & Rufini, S. E. (2014). Medida de motivação para aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. *Avaliação Psicológica, 13*(2), 297-305.

SINAPUELAS, M. L. S., & Stacy, A. M. (2015). The Relationship between student success in introductory university chemistry and approaches to learning outside of the classroom. *Journal of Research in Science Teaching, 52*(6), 790–815.

SOLOMONIDES, I., & Swanell, M. (1995). Can students learn to change their approach to study? In G. Gibbs (Ed.), *Improving student learning through assessment and evaluation* (pp. 225-232). Oxford Centre for Staff Development.

TRIGWELL, K., Ashwin, P., & Millan, E. (2013). Evoked prior learning experience and approach to learning as predictors of academic achievement. *British Journal of Educational Psychology, 83*(3), 363-378.

VALADAS, S. S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso académico no ensino superior. *Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde, 4*(1), 47-67.

Anexo A

Guião de Entrevista – Orientações motivacionais para a aprendizagem

Dimensões	Objetivos (alvos de avaliação)	Exemplos de questões
Intenção	Motivos pessoais da aprendizagem no ensino técnico - razões dessa aprendizagem (e.g., para se desenvolver; para ter sucesso; para evitar insucesso, para arrumar bom emprego)	Se lhe pedissem para caracterizar os seus motivos ou razões pessoais para você aprender no ensino técnico, o que você diria?
Investimento	Quantidade de energia normalmente empregada na aprendizagem no ensino técnico (e.g., muita, pouca, etc.)	Se lhe pedissem para falar da quantidade de energia normalmente empregada por você na aprendizagem no ensino técnico, quanta seria?
Tarefa	Percepção usual das tarefas de aprendizagem no ensino técnico (e.g., como impostas; como envolventes; interessantes, etc.)	O que representam para você as tarefas de aprendizagem no ensino técnico?
Tempo	Valorização habitual do tempo empregado na aprendizagem no ensino técnico (e.g., positivo; negativo; dependente do resultado)	Como valoriza o tempo que emprega na aprendizagem no ensino técnico?
Satisfação	Grau usual de satisfação com a aprendizagem no ensino técnico (e.g., alta, baixa, etc.)	Como caracterizaria a sua satisfação com a aprendizagem no ensino técnico?
Contexto	Contextos preferidos de aprendizagem no ensino técnico (e.g., aulas teóricas-expositivas; aulas práticas - de atividades; etc.).	Fale-me dos contextos ou situações em que prefere aprender no ensino técnico.
Conclusão da entrevista		Há mais alguma coisa que você gostaria de dizer?

Anexo B

Guião de Entrevista – Estratégias de aprendizagem

Dimensões	Objetivos (alvos de avaliação)	Exemplos de questões
Intenção	O que normalmente procura-se fazer para aprender no ensino técnico (e.g., memorizar; compreender, memorizar e compreender)	Se lhe pedissem para descrever o que procura fazer para aprender no ensino técnico, o que diria?
Atenção	Enfoque habitual da atenção quando se aprende no ensino técnico (e.g., atenção à forma – palavras literais da fonte de informação; atenção à forma e ao conteúdo-mensagem da fonte de informação)	Numa situação de aprendizagem no ensino técnico costuma sobretudo dar atenção a quê?
Modo	Modo habitual de aprendizagem no ensino técnico (e.g. repetindo um procedimento observado; compreendendo esse procedimento, memorizando, memorizando e compreendendo)	Como descreveria o seu modo habitual de aprendizagem no ensino técnico?
Crítica	Grau de análise crítica normalmente empregada na aprendizagem no ensino técnico (e.g., aceitação passiva; questionamento; etc.)	Como caracterizaria o grau de análise crítica que normalmente emprega na aprendizagem no ensino técnico?
Conclusão da entrevista		Há mais alguma coisa que você gostaria de dizer?

CAPÍTULO IV

Os desafios da prática e interdisciplinaridade no ensino superior de administração

Carlos Roberto de Oliveira
Universidade Santa Cecília – Santos

Eduardo Ribeiro dos Santos
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

Geraldo Aparecido Borin
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Introdução

Os estudantes de Administração estão prontos para o trabalho?

Um tema recorrente no modelo de ensino superior em Administração tem sido a questão da falta de prática do profissional que sai da universidade, assunto abordado inclusive pelo Conselho Federal de Administração do Brasil, como entidade de classe, ligada ao governo federal brasileiro, mas também considerado em pesquisas que reforçam essa realidade.

Plens e Brighenti (2002) realizaram um estudo comparativo entre as escolas de administração no mundo. Concluiram faltar às escolas uma aproximação mais estreita com a realidade empresarial. A defasagem verificada na comparação entre teoria e prática reside na falta de pragmatismo na formação dos graduados dos cursos de Administração, o que prejudica a entrada desses novos profissionais no mercado de trabalho, porque saem do curso com muita teoria e pouca prática. Uma outra contribuição veio da publicação do jornal USA Today, citada por Schermerhorn (2014), 66% dos estudantes disseram que estavam bem preparados para trabalhar em equipas variadas, mas apenas 13% dos empregadores concordaram.

Ainda nessa perspectiva, é oportuno trazer a reflexão de Pereira (1992), no texto de Carrão e Montebelo (2009), ao afirmar que a ação do homem sobre o mundo é a prática e que por isso não é possível falar em teoria isoladamente. Esta depende da prática, que é o seu fundamento e o de seus pressupostos. Enfatiza também o aspecto cultural do agir, que culmina em ação transformadora do mundo e de si mesmo e, nesse sentido, afirma que "o homem não teoriza no vazio, fora da relação de transformação tanto da natureza, do mundo como, consequentemente, de si mesmo".

Claxton (2005) lembra que na Idade Média as universidades tornaram-se academias para o desenvolvimento concentrado do intelecto e da erudição. Desde o século XVII, a separação das disciplinas uma da outra e da academia das coisas práticas da vida, ocorreu a passo acelerado. Desta forma, os alunos passaram a saber cada vez mais sobre cada vez menos e a hegemonia do intelecto analítico e crítico tornou-se cada vez mais absoluta. As universidades rapidamente se concentraram no "conhecimento" e a imaginação, a intuição e o conhecimento prático decorrente da experiência eram julgados de segunda classe e menos recompensados.

No entanto, o autor ressalta que apesar de ainda hoje as principais posições na administração do governo dos Estados Unidos e no Reino Unido, estarem dominados pela *Ivy League*[1] e por graduados em Oxford e Cambridge, uma pesquisa realizada pela *Association of Graduate Recruiters* revela que os empregadores britânicos estão insatisfeitos com as competências dos candidatos para falar e escrever com clareza, para se envolver de modo inteligente com os problemas da vida real e para trabalhar em equipa.

Como se percebe, as lacunas entre o que as empresas demandam e o que o mercado de mão de obra oferece, já vem de considerável tempo. A partir dessa realidade fica a questão de como melhorar a competência profissional do Administrador, no curso de graduação, considerando as necessidades contemporâneas das empresas?

Como a literatura revela a existência de um *gap* entre teoria e prática no ensino de Administração, objetivou-se neste estudo conhecer um modelo desenvolvido por uma instituição de ensino superior brasileira, que buscou incentivar a prática e interdisciplinaridade na graduação em Administração.

1 *Ivy League* refere-se ao grupo das oito universidades mais prestigiadas dos Estados Unidos: Brown, Columbia, Cornell, Dartmouth, Harvard, Princeton, Universidade da Pensilvânia e Yale.

Administrador e o ensino de Administração no Brasil

O curso de Administração superior está entre os dois mais procurados no Brasil, com mais de 800 mil matriculados. O Conselho Federal de Administração relaciona aproximadamente 115 diferentes campos de atuação profissional para o Administrador, uma das fortes razões que justifica a massiva adesão de alunos.

O modelo de produção de conhecimento em administração vem, tradicionalmente, seguindo o modelo da ciência pura, conforme Rodrigues (2001). A autora reforça que a deficiência do conhecimento administrativo em termos de valor para a prática vem aumentando e faz uma alusão a autores americanos que se preocupam demais com publicações em revistas com prestígio internacional, sem introduzir inovações em seus cursos, além de não estarem em dia com as mudanças no ambiente de negócios, com as demandas de inovação.

Já em meados da década passada, Cruz Junior, Araújo, Wolf e Ribeiro (2006) no artigo "Empreendedorismo e educação empreendedora: Confrontação entre a teoria e prática", citam o resultado de uma pesquisa do Conselho Federal de Administração, realizada de 1995 a 1999, que constata que o problema não é recente:

a. os graduados de Administração carecem de formação prática;
b. os conhecimentos dos graduados em Administração são genéricos e superficiais;
c. os cursos de Administração estão dissociados das necessidades do mercado;
d. os cursos de Administração proporcionam ensino desatualizado e não criativo;
e. os cursos de Administração não integram os conhecimentos das várias atividades de uma organização empresarial.

Ao ser indagado sobre o que o profissional de administração deve fazer para construir carreira bem sucedida nas organizações públicas e privadas, Chiavenato (2009) apontou a necessidade de flexibilidade exigida para a carreira, diante das profundas e rápidas mudanças no cenário, dado que hoje as organizações estão conduzindo uma espécie de *just in time* na alocação de talentos, para aproveitar as novas oportunidades imprevistas ou para mudar de acordo com exigências do mercado. "Ou, ainda, para construir rapidamente novas competências que tragam vantagens competitivas para a organização", complementa Chiavenato (2009, p. 13).

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria da Educação, enfoca a competência profissional, no material sobre Educação profissional (2000, p. 11), e nele defende a adequação da educação ao mundo contemporâneo, quando afirma que "A nova educação profissional desloca o foco do trabalho educacional do ensinar

para o aprender, do que vai ser ensinado para o que é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro", e explica que a ênfase anterior nos conteúdos do ensino transfere-se para as competências a serem construídas pelo sujeito que aprende.

Conteúdos, nesta percepção, não se constituem núcleo do trabalho educacional: são insumos ou suportes de competências. Assim como os métodos ou processos não mais têm um papel secundário ou simplesmente animador, mas se identificam com o próprio exercício das competências.

As competências, na visão do MEC, enquanto ações e operações mentais, articulam os conhecimentos (o saber, as informações articuladas operatoriamente), as habilidades (o saber fazer, elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores, as atitudes (o saber ser, as predisposições para decisões e ações, as construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional.

O MEC sintetiza o conceito de competência considerando que a realização competente tem nela agregados saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos. A competência caracteriza-se, essencialmente, pela condição de alocar esses saberes, como recursos ou insumos, mediante análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, ou seja, de esquemas mentais adaptados e flexíveis, em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenhos eficientes e eficazes.

O paradigma de superação x paradigma em implantação, apresentado pelo MEC apresenta a proposta de mudança do foco nos conteúdos a serem ensinados para foco nas competências a serem desenvolvidas, nos saberes (saber, saber fazer e saber ser) a serem construídos.

Método

Os recursos metodológicos para viabilizar o estudo basearam-se em uma pesquisa descritiva explicativa, por meio de estudo de caso único em uma universidade do município de Santos, Brasil, com aplicação de questionários e realização de entrevistas junto aos públicos-alvo do estudo, que são os alunos formandos em Administração, além de consulta a registros internos da instituição, como as avaliações feitas pelos alunos ao final de cada ano, sobre o curso de Administração, avaliação do ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), feita pelo Ministério da Educação do Brasil, conteúdos programáticos de todos as disciplinas do curso de Administração da instituição de ensino pesquisada e plano pedagógico

do curso. Também foi realizada observação participante por ser o autor integrante do quadro avaliativo dos alunos de Administração.

A pesquisa explicativa, segundo Gil (2010 p. 28), "tem como propósito identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos". Estas pesquisas são as que mais aprofundam o conhecimento da realidade, pois têm como finalidade explicar a razão, o porquê das coisas. Nas ciências sociais, a pesquisa explicativa recorre também a outros métodos, sobretudo o observacional.

Os estudos explicativos vão além da descrição de conceitos ou fenômenos ou do estabelecimento de relações entre conceitos; ou seja, são responsáveis pelas causas dos eventos e fenômenos físicos ou sociais, na visão de Sampieri, Collado e Lucio (2013). Seu principal interesse, acrescentam os autores, é explicar por que um fenômeno ocorre e em que condições ele se manifesta, ou por que duas ou mais variáveis estão relacionadas.

Neste contexto do estudo, mediante abordagem quantitativa, insere-se a avaliação das variações de conhecimento do final do ano em relação ao seu início. Mediante abordagem qualitativa, o presente estudo visa a explicar os relatos do observador participante, como também das percepções dos gestores da IES, acerca do Projeto Profissional, usado como metodologia de educação empreendedora.

O enfoque quantitativo, conforme Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 30), utiliza a coleta de dados para testar hipóteses, baseando-se na medição numérica e na análise estatística para estabelecer padrões e comprovar teorias, que prevê o seguinte processo: Ideia; Formulação do problema; Revisão da literatura e desenvolvimento do marco teórico; Visualização do alcance do estudo; Elaboração de hipóteses e definição de variáveis; Desenvolvimento do desenho de pesquisa; Definição e seleção da amostra; Coleta de dados; Análise dos dados; Elaboração do relatório de resultados.

O enfoque qualitativo utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação.

O público alvo, foco deste estudo, foram os alunos que cursaram o último ano do curso de graduação em Administração, no total de 103 alunos matriculados, obtendo-se, para a pesquisa de conhecimento, 89 respondentes.

O modelo desenvolvido pela instituição de ensino estudada foi denominado de "Projeto Profissional", que apresentada o objetivo de "promover interdisciplinaridade e integração teoria-prática, com intuito de oferecer oportunidade de experiência prática ao aluno. Desenvolver a capacidade dos alunos do último ano do curso de graduação de Administração em lidar com os assuntos práticos do dia a dia das empresas, pela mediação do emprego dos conceitos já vistos durante o curso, de forma que eles sejam aplicados em um único trabalho interdisciplinar, isto é,

em um Projeto Profissional de conclusão de curso". Este capítulo do livro aborda a questão da prática do ensino de Administração.

Propósitos e implementação de novas formas de aprendizagem

A partir da constatação da existência desse *gap* entre teoria e prática, uma universidade brasileira resolveu partir para uma nova proposta de ensino, que contemplasse a prática, a interdisciplinaridade e comportamento gerencial do aluno, atuando em grupo e submetido a problemas desafiadores do cotidiano da Administração.

A administração pressupõe a transformação de recursos para atender mercados, e para isso, necessita da construção de uma equipa competente para atender aos objetivos das organizações.

O conteúdo do projeto Profissional foi desenvolvido considerando a educação empreendedora, como oportunidade de se trabalhar a inovação e avaliação de oportunidades de negócios.

O critério usado na orientação desses trabalhos considerou a teoria de Closs e Antonello (2010) sobre aprendizagem transformadora, que se volta para a educação de adultos e envolve a aprendizagem em contextos formais e informais, e relembram Mezirow (1998, p.190)[2] como "o processo de utilizar uma interpretação prévia para construir uma interpretação nova ou revisada do significado da experiência de alguém para guiar futuras ações". As autoras, considerando a teoria de Mezirow (1994) sobre aprendizagem transformadora de adultos, apresentam uma reflexão crítica sobre a formação gerencial, analisando os aspectos técnico, prático e emancipatório. O técnico leva em consideração as problemáticas solucionáveis, através da realização de testes empíricos, de mensuração objetiva, que permite controlo ou a manipulação do meio ambiente, a predição de eventos físicos/sociais observáveis e tomadas de decisão apropriadas. O prático considera a necessidade de os seres humanos entenderem-se pela linguagem, com envolvimento de interação ou ação comunicativa, denominado conhecimento prático ou comunicativo, envolvendo valores, intenções, sentimentos, decisões morais, ideais e conceitos normativos, que podem ser definidos apenas pelos seus contextos.

2 Closs e Antonello referem-se à reflexão de Mezirow (1998), no artigo On critical reflection. *Adult Education Quarterly, 48*(3), 185-198.

Como a premissa do Projeto Profissional é também a inovação, os alunos exercitaram novas ideias e foram desafiados a conviver com as diferenças, respeitar seus limites e de seus colegas, aceitar a possibilidade de errar, desenvolver maior resiliência, ter segurança e autoconfiança, realizar o trabalho em grupo. Neste capítulo é enfocada a competência técnica, através do conhecimento e habilidade.

O desenvolvimento dos conteúdos, de forma prática e buscando a interdisciplinaridade, ocorreu em sala de aula, como um laboratório, mas também fora da escola, contando com a organização e planejamento dos próprios grupos.

Os prazos fixados para as entregas dos itens mensal, conforme figura 1, e os prazos inegociáveis, relacionaram-se com os compromissos de uma empresa em cumprir prazos de entrega de produtos. A cada entrega, os grupos apresentavam fichas de atividades, conforme figura 2, relacionando as contribuições de cada integrante e seu envolvimento no trabalho, o que interferia na classificação do bimestre, ou seja, se um aluno, com envolvimento previsto de 20%, não correspondia ao planejamento da equipa, conseguindo apenas 10% de envolvimento, a classificação seria proporcional, ou neste exemplo dado, metade da classificação. A ficha representava consenso e continha a assinaturas de todos os integrantes do grupo.

Figura 1. Desenvolvimento do Projeto Profissional

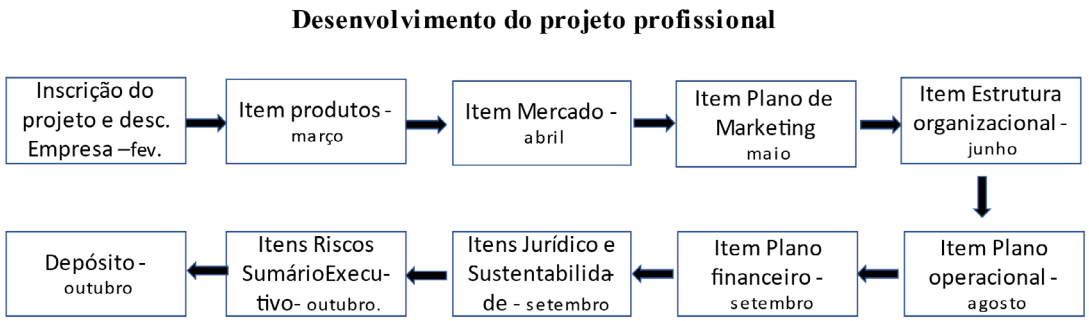


Figura 2. Ficha de atividades

PROJETO PROFISSIONAL 2014
FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE ATIVIDADES INDIVIDUAIS

ITEM DO PN:_____ **DATA:** ___/___/___ **GRUPO:** _____

ALUNO	Atividades desenvolvidas
1	
2	
3	
4	
5	

Nome	RA	Envolvimento-%	Assinatura
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

100%

Recebido em ___/___/____ Visto do prof._____

O critério de avaliação para aprovação do Projeto profissional foi a classificação 5.0, com os seguintes pesos:

a. **Apresentação e Comunicação (peso 20%)** – Formatação, linguagem clara, persuasiva e gramaticalmente correta.
b. **Inovação, aplicabilidade e relevância (peso 30%)** – proposta de inovação relevante e viável.
c. **Tecnicidade (peso 50%)** – apresentar conceitos teóricos fundamentais do curso de Administração, com coerência e integrada.
d. **Coerência e consistência entre as decisões estratégicas e administrativas.** A cada inconsistência verificada entre as decisões perda de 10% da classificação final da banca.

Para balizar a evolução do conhecimento dos alunos, a partir do Projeto Profissional, os mesmos preencheram um questionário de conhecimento, com 66 questões que traduziam os principais conteúdos de Administração, subdivididos em sete áreas de atuação da Administração, conforme figura 3. Os questionários foram preenchidos no início do ano letivo, antes de se iniciar o Projeto Profissional, e ao final do ano letivo, após conclusão do último item do Projeto.

Figura 3. Questionário Conhecimento

1. Domínio suficiente **2.** Domínio parcial e insuficiente **3.** Não domina

CONTEÚDO	**AVALIAÇÃO** (1, 2 OU 3)
ITEM 3 – DADOS GERAIS DA EMPRESA	
1. Missão, visão, objetivos e valores	
ITEM 4 – ESTRATÉGIA E MERCADO	
2. Análise de macro-ambiente	
3 .Análise de setor, mercado e oportunidades	
4. Análise e definição de segmento	
5 .Dimensionamento de demanda	
6 .Fatores de influência do comportamento de compra	
7. Processo de compra – necessidades e desejos	
8.Inovação e vantagem competitiva	
9. Estratégia competitiva – Porter, Prahalad, Kim, etc	
10. Posicionamento de marca	
11. Estratégia de inovação	
12. Análise de concorrência	
13. Análise SWOT	
ITEM 5 – PRODUTOS	
14. Estratégia de produtos –desenvolvimento e ciclo de vida	
15. Estratégia de produtos – características, benefícios, obsolescência	
16. Estratégia de produtos – posicionamento de produto	
17. Estratégia de produtos – Matriz BCG	
ITEM 6 – MARKETING	
18. Estratégia de marketing – marketing mix	
19. Política de preços e créditos	
20. Estratégia de localização	

21. Estratégia de distribuição – cobertura, venda direta, indireta e intermediários
22. Canais de vendas – varejo com loja, sem loja
23. Projeções de vendas e estratégia de crescimento
24. Sazonalidade em vendas
25. Estratégia de Serviço – marketing mix de serviço
26. Estratégia de comunicação – composto de comunicação de marketing
27. Identificação e localização de clientes
28. Ações de comunicação – planejamento de mídia
29. Processos de atendimento e venda
ITEM 7 – OPERAÇÕES
30. Análise de instalações – layout de empresa
31. Capacidade de produção e atendimento
32. Método de produção
33. Planejamento de equipamentos, máquinas e utensílios
34. Depreciação de bens
35. Previsão de estoque mínimo de insumos
36. Controle de estoques
37. Logística de fornecimento e seleção de fornecedores
38. Custos de produção
39. Processos de produção
40. Estratégia de terceirização de produção
41. Controle de qualidade
ITEM 8 – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL
42. Organograma funcional
43. Autoridade e responsabilidade
44. Descrição de funções
45. Política de Recrutamento e seleção
46. Treinamento, desenvolvimento e integração
47. Motivação, Criatividade e inovação de funcionários
48. Perfil gerencial
49. Processo decisório
ITEM 9 – FINANÇAS
50. Investimentos – origens e fontes

51. Investimentos tangíveis
52. Investimentos intangíveis
53. Previsão de Capital de giro
54. Investimentos pré-operacionais
55. Balanço patrimonial
56. Demonstrativo de resultados
57. Fluxo de caixa
58. Ponto de equilíbrio
59. Análise de investimento – TIR, VPL, Pay-back
ITEM 10 – SUSTENTABILIDADE E IMPACTO
60. Questões de sustentabilidade na produção, distribuição e consumo
61. Programas de certificação e proteção de questões ambientais
ITEM 11 – RISCOS CRÍTICOS
62. Análise de riscos – inerentes ao negócio, barreiras, mercado, tempo, financeiros
ITEM 12 – JURÍDICO
63. Constituição da empresa
64. Implicações jurídicas e vantagens tributárias da forma de constituição da empresa
65. Licenças e permissões
66. Registro de marcas, patentes e direitos autorais

Fonte: Oliveira, C.R. (2018)

As avaliações eram bimestrais, acompanhando o critério da faculdade de Administração para todas as disciplinas. No primeiro bimestre, ao iniciar o Projeto Profissional no ano letivo 2014, no mês de fevereiro, foi disponibilizado o manual do Projeto Profissional 2014, que serviu de orientação base para a elaboração e desenvolvimento do projeto durante todo o ano, apresentando roteiro a ser seguido, com prazos para cada entrega.

O público-alvo desse projeto foram os formandos de Administração, divididos em três turmas. Em todas as turmas percebeu-se número equivalente de alunos dos sexos masculino e feminino, sendo que a maioria trabalhava durante o dia e estudava à noite. Embora grande número de alunos fosse da cidade de Santos, a maior cidade da região metropolitana da Baixada Santista, muitos alunos residiam em várias outras cidades da região, distantes até 200 quilômetros, como é o caso da cidade de Registro.

Muitos desses alunos de outras cidades se mostravam bastante ansiosos ao final da aula, quanto ao horário de saída, pois dependiam de transportes coletivos, alguns patrocinados pelas prefeituras de seus municípios. Do ponto de vista econômico, o grupo se apresentava muito heterogêneo, com alunos de classe de renda alta, filhos de empresários, executivos, outros que trabalhavam e pagavam seus estudos e outros que contavam com bolsa do governo federal ou financiamento estudantil.

Por essa heterogeneidade, percebeu-se certo desnível de preparação do ensino fundamental e médio. Para alguns alunos, advindos de escolas públicas, com qualidade de ensino inferior aos que frequentaram escolas particulares, esse desnível era bastante evidente, principalmente em relação ao raciocínio lógico em questões básicas de matemática, como percentuais, ponderações, por exemplo, mas também com dificuldade em escrita formal.

Os alunos foram organizados em grupos de cinco integrantes e essa organização era livre, ou seja, os alunos escolhiam seus colegas e as formações permaneciam por todo o ano letivo, período de desenvolvimento do projeto. Trabalhar em grupo, durante todo o ano pode ter sido o maior desafio dos alunos. Alguns, inclusive, pediram para mudar de grupo, por falta de sintonia.

A partir da composição dos grupos foram dadas duas semanas para que apresentassem suas opções de negócio para registro do Projeto Profissional, além de já apresentarem uma descrição geral da empresa.

Nessa primeira fase do projeto já percebemos muitos pontos de discordância entre os integrantes dos grupos, pois faltava consenso do tipo de oportunidade de negócio; cada um tinha uma ideia diferente de produto ou modelo de negócio. No entanto, como havia um prazo para inscrição, cada grupo encontrou a solução para escolher sua ideia de negócio. O registro da ideia de negócio foi formal e contou com a assinatura de todos os integrantes do grupo.

Outra dificuldade, ainda na fase de inscrição, foi com relação à exigência do projeto, como prevê o manual, de uma proposta de inovação. Os alunos tiveram muita dificuldade de entender o conceito de inovação exigido. Esta dificuldade faz coro com o que o instituto Endeavor revelou em um evento de Educação Empreendedora, de que a faculdade menos criativa, dentre as que apresentam projetos no instituto, é a de Administração.

A comprovação de conhecimento de conteúdos básicos de Administração já no início mostrou o desafio dos alunos, como descrição de produtos, estratégia e análise de mercado, quantificar o segmento alvo, dados incontroláveis do macro ambiente, que poderiam influenciar nas decisões do negócio, pesquisa de mercado. Os alunos tinham muita dificuldade em praticar o que aprenderam e entender a integração e interdependência dos conceitos, como exemplo: o volume de vendas

depende do *Market-share* estabelecido, que depende do dimensionamento de demanda, que depende da demanda anual do público-alvo. Embora fosse o último ano do curso era a primeira oportunidade que tiveram para pesquisar o mercado. Outras situações semelhantes puderam ser notadas.

No primeiro bimestre não houve nenhum caso de perdas por envolvimento, mas houve perda por atraso de entrega, pois o critério prevê que qualquer atraso registre uma perda de 1.0 ponto por dia útil.

Ao receberem a avaliação dessa primeira fase, houve grande surpresa, pois a maioria dos grupos obteve notas abaixo de 5.0 (nota mínima de aprovação). Percebeu-se, num primeiro momento, um grande desânimo e certa desmotivação. Alguns chegaram a comentar que não tinham condições para fazer aquele projeto, era muito difícil.

No segundo bimestre, no período compreendido entre abril e junho, foram desenvolvidos os itens referentes aos planos de Marketing e Operacional, quando a grande dificuldade de muitos grupos foi concluir a pesquisa de campo, que mostrasse a intenção de compra por parte do segmento alvo, pois sem essa informação não era possível dimensionar a demanda, informação indispensável para definir o plano de vendas, um dos itens de marketing. Por outro lado, sem definir a quantidade a ser vendida, o plano operacional não tinha como ser elaborado, pois a empresa deve ter o tamanho de suas necessidades operacionais para fazer frente ao que irá vender.

Nesse momento foram percebidas situações de descontentamento com o desempenho de colegas de grupos, por falta de comprometimento e envolvimento, situação que, na entrega dos itens do semestre, ficou evidenciada por algumas fichas de acompanhamento de atividades individuais que mostraram níveis de envolvimento mais baixos. No entanto, as avaliações dos itens desse segundo bimestre foram melhores, o que garantiu o prosseguimento dos projetos por parte de quase todos os grupos, exceto um grupo que nem chegou a concluir os itens inseridos no cronograma.

Percebia-se que, embora os alunos se mostrassem cansados com tanta atividade, com muitas dificuldades para sua elaboração e até aparente desmotivação, não houve nenhum indício de contestação formal de qualquer grupo quanto à importância e à utilidade do projeto. As reclamações se concentravam no volume de atividades e na dificuldade em aplicar tantos conteúdos em tão pouco tempo.

No início do terceiro bimestre, já na primeira semana, os grupos deveriam entregar o item referente à Estrutura organizacional, desenvolvido em julho, período de férias. Nesse momento, os grupos se mostravam mais dispostos e animados, pois consideraram que o item entregue era mais fácil. No entanto, estavam muito

preocupados com o próximo item, o plano financeiro, que consolidaria o projeto, sendo clara a insegurança dos alunos quanto aos cálculos nessa fase.

Os resultados da avaliação desse item financeiro, entregue em setembro, foram muito ruins, pois nenhum grupo conseguiu nota de aprovação. Percebia-se que, além da dificuldade com os cálculos financeiros, os alunos tinham imensa dificuldade em analisar o contexto das decisões que tomavam e os efeitos que essas decisões provocavam nos demais itens, o que gera inconsistências e compromete o resultado do projeto e sua viabilidade.

Um exemplo pode ser lembrado: um grupo, percebendo que a receita de vendas não seria suficiente para a viabilidade do negócio, decidiu aumentar as vendas, sem, no entanto, adequar os demais recursos, como, insumos e pessoal operacional, ou seja, pretendiam vender o que não tinham.

A cada período de avaliação os orientadores faziam uma devolutiva do item entregue, apontando cada erro ou oportunidade de melhoria do projeto.

Quarto bimestre e conclusão

Entre a entrega do plano financeiro e os resultados da avaliação, os grupos concluíram os itens restantes, plano jurídico, riscos e sustentabilidade e sumário executivo. Estes conteúdos, considerados mais acessíveis pelos alunos, tiveram classificações muito boas, o que elevou o ânimo deles. Nessa fase já era mais comum o rigor dos integrantes dos grupos com eles mesmos, punindo com envolvimento baixo quem não cumpria com suas parcelas de responsabilidades.

À medida que o projeto ia sendo concluído, era notória a satisfação dos grupos pela conquista e pelo domínio do assunto. Tanto que, nos resultados da pesquisa Percepção e avaliação geral, feita pela faculdade, praticamente todos os depoimentos foram favoráveis ao projeto, declarando o grande impacto positivo que esse trabalho iria trazer para suas carreiras.

Após um período de correções de todo o projeto, os grupos depositaram os projetos concluídos, desta vez, impressos. A partir desse depósito, os orientadores tiveram um mês para avaliação e indicação ou não à banca. Ao entregar os projetos, vários grupos demonstraram certa afetividade com o projeto, chamando-o de “nosso filho”.

Divulgados os resultados das análises técnicas dos orientadores, verificou-se que dos 22 grupos que depositaram o projeto, três grupos foram reprovados e os demais, no total de 19, foram indicados e posteriormente aprovados pela banca. Isto mostrou que esses grupos, apesar de todas as dificuldades e desafios, buscaram e

conseguiram o nível mínimo exigido pela instituição, o que representou um índice de 86.3%.

Em questões gerais, vale lembrar que os alunos entenderam a proposta do projeto de desenvolver a prática, mas tiveram muita dificuldade com a interdisciplinaridade. Estabelecer as correlações e interdependências entre os conteúdos representaram grande desafio para os alunos, acostumados a estudarem um conteúdo e fazer prova.

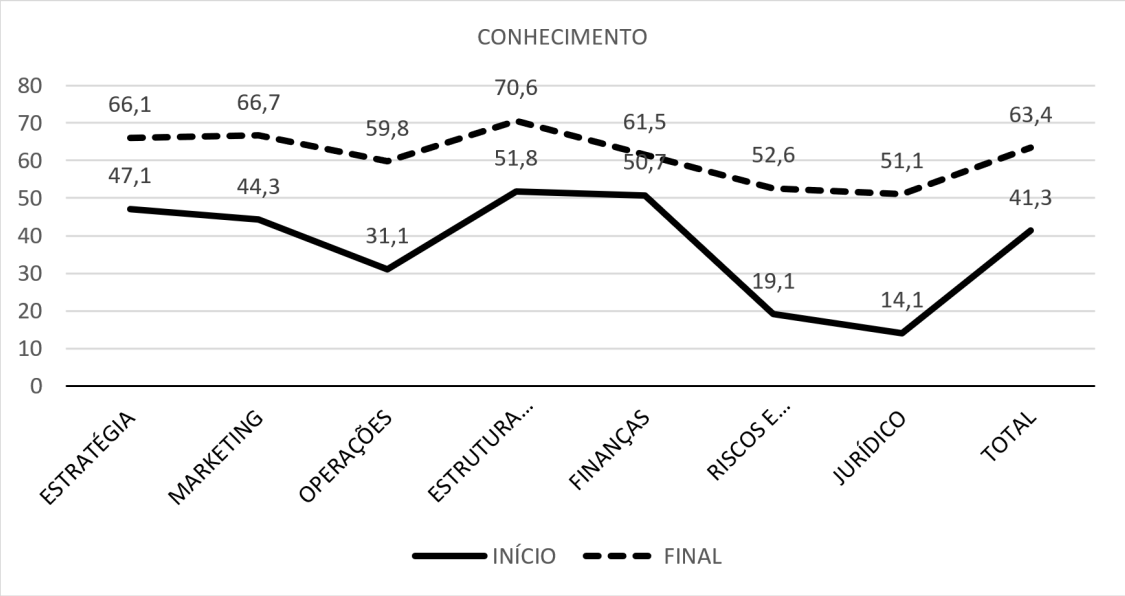
Resultados

Após conclusão do projeto profissional, ao final do ano letivo, percebeu-se que os resultados se mostraram alentadores, pois houve evolução de domínio do conhecimento e habilidade técnica em todos os grupos de conteúdos analisados, como pode ser visto na figura 4.

Para efeito de análise, as 66 questões, da figura 3 foram agrupadas por áreas de conhecimento da administração:

a. Estratégia – questões de 01 a 13;
b. Marketing – questões de 14 a 29;
c. Operações – questões de 30 a 41;
d. Recursos humanos – questões de 42 a 49;
e. Finanças – questões de 50 a 59;
f. Riscos e sustentabilidade – questões de 60 a 62;
g. Jurídico – questões de 63 a 66.

Figura 4. Média dos itens no Início e no Final do Projeto Profissional



Fonte: Oliveira, C. R (2018)

A análise inferencial foi adotada para análise estatística e separada em duas partes. Na primeira foi testada a associação entre as variáveis resposta (ao item) e época (início e final do Projeto Profissional) mediante o teste Exato de Fisher, Teste de Qui-quadrado e o coeficiente de contingência. Na segunda parte foi testado se a média das respostas mudou do início para o fim do semestre, para cada um dos 66 itens. Os resultados do teste Exato de Fisher foi apresentado para cada item, que testou a independência entre as respostas no início e no fim do projeto, conformando pelos resultados de significância houve relação entre a resposta e a época de cada item, no total de respostas, pelo Teste Qui-Quadrado.

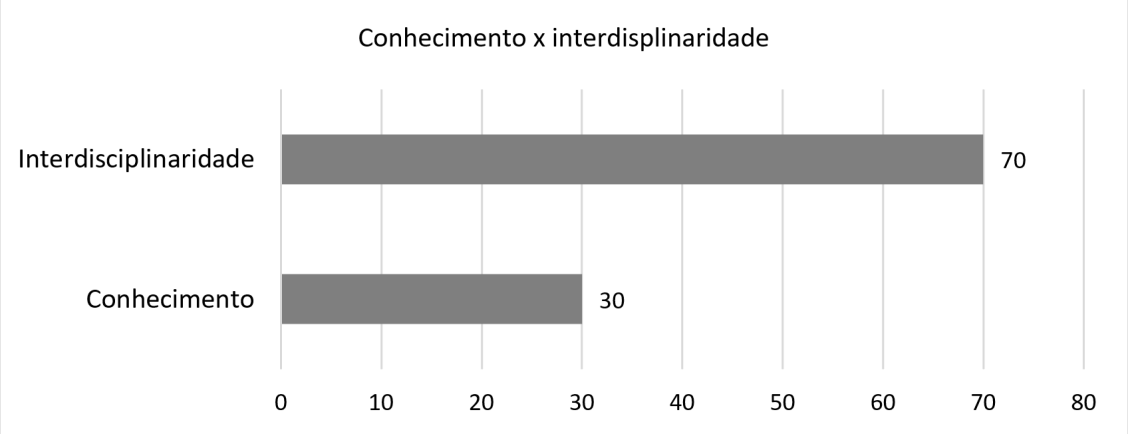
Vimos na parte descritiva que essa associação é do tipo “a resposta ao item ao final do semestre é melhor do que a resposta no início”, salvo os itens 5, 13, 55 e 58, entre os 66 itens analisados.

A proposta de ensino estudada coletou também depoimentos de 95 alunos participantes, conforme Oliveira (2018). Percebe-se que a tônica dessas mensagens está na aquisição de prática dos conhecimentos adquiridos, mas também do esforço adicional exigido de cada aluno, muito acima do cotidiano de outras disciplinas, ressaltando também as dificuldades em trabalhar em grupos. O projeto, efetivamente trouxe maiores habilidades para os formandos assumirem posições nas empresas, como se pode notar nas dezenas de depoimentos constantes no estudo, sendo mostrados aqui alguns, como exemplos:

> "*O projeto mostrou na prática como funciona, como seria uma estrutura montada, ficou bem perto da realidade, abrindo muito minha visão perante as empresas. Sendo assim uma vantagem de competência profissional.*"
>
> *"O projeto representou a vivência prática do que aprendi teoricamente. Colaborou para aprender a tomar decisões mais sensatas, exercer um papel de liderança e mediador no trabalho em equipe. Em sumo, creio que todas as faculdades de administração devem seguir esse modelo de trabalho para conclusão de curso."*
>
> *"Representou uma grande maturidade, fazendo com que aprendesse a trabalhar em equipe, respeitar as outras opiniões, entender como uma empresa é feita e colocar em prática as teorias que aprendi ao longo dos 4 anos de faculdade. Ter uma visão e ser tratada como administradora e não como aluna."*

A interdisciplinaridade representou também grande desafio aos alunos, conforme pode ser observado na figura 5.

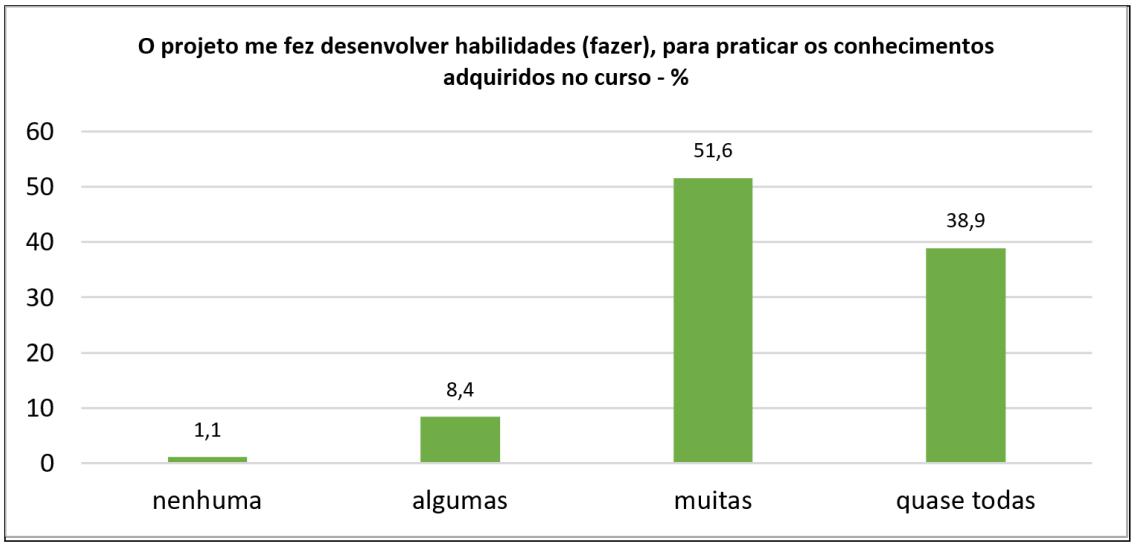
Figura 5. Maior dificuldade - conhecimento x interdisciplinaridade



Fonte: Oliveira, C.R (2018)

Os dados da Figura 5 mostram que 70.0% dos alunos apontaram a interdisciplinaridade como maior dificuldade, o que mostra que as disciplinas ao serem tratadas isoladamente só preparam para as avaliações através das provas periódicas.

Figura 6. O projeto me fez desenvolver habilidades (fazer) para praticar os



Fonte: Oliveira, C. R (2018)

A figura 6 apresenta dados que reforçam a realidade do resultado positivo com esse estudo, comprovando que apenas 1.1% dos respondentes não perceberam mudanças com o Projeto Profissional.

Discussão

As principais descobertas confrontadas com as realidades teóricas e com os resultados das pesquisas junto aos sujeitos do estudo: alunos da instituição pesquisada permitem perceber, que de fato, o curso de graduação em Administração apresenta uma metodologia de ensino predominantemente teórica, ou com insuficiência de prática, o que cria certa distância com as necessidades das empresas, que atuam em mercados competitivos e de inovação.

Considerando tal realidade e o que se espera da função, conforme Cruz Junior, Araújo, Wolf e Ribeiro (2006) Plens e Brighenti (2002), Chiavenato (2009), como também as relações entre Empreendedorismo e Administração – Drucker (1993), Chiavenato (2013) e Ramsey (2014) – e ainda que o Empreendedorismo se reveste de inovação e busca de oportunidades, requisito essencial para sucesso nos negócios atualmente, entendemos que o estudo o desenvolvimento de competência do Administrador, com foco na prática, se firma como de relevância para as estratégias educacionais do curso de graduação em Administração. Pudemos confirmar a percepção de alunos e gestores da instituição de ensino.

Os conflitos entre integrantes dos grupos de estudo estiveram presentes durante o ano de estudo, citados pelo observador, mas que também fazem parte da dinâmica e do dia a dia das empresas, conforme reflexão de Aguiar (2010), que ressalta a complexidade na formação do comportamento humano, sendo impossível explicá-lo por meio de uma causa única, pois é resultante de fatores psicológicos e não psicológicos, tais como fatores biológicos, antropológicos, sociológicos, econômicos, políticos, os quais interagem e são responsáveis pela formação e mudança do comportamento.

A adoção de rigor na aplicação da proposta de ensino, e consequente desânimo notado nos alunos pelas baixas avaliações, pode ser explicada por Morgan (2005), quando lembra que estados de equilíbrio podem ser fundamentados por processos de aprendizagem com *feedback* negativo que, por sua vez, podem ser utilizados como função controlo no campo da Administração. O estabelecimento de objetivos e metas, com prazos inegociáveis também pode ser explicado por Bernardes e Marcondes (2006), quando buscam explicar o processo que determina comportamentos individuais, mediante o modelo de estímulo-resposta, lembrando que os indivíduos têm impulsos internos, os quais desencadeiam ações com o objetivo de satisfazer necessidades e que grande parte delas são satisfeitas pelas organizações. Explicam que "Estímulo é qualquer modificação interna ou externa ao indivíduo capaz de nele despertar uma necessidade susceptível de provocar um comportamento." Por intermédio desse comportamento, entendido como todas as ações observáveis, os indivíduos buscam alcançar objetivos e metas.

A importância do Projeto Profissional para a competência do Administrador, numa perspectiva transversal da educação empreendedora pode ser evidenciada também pelos depoimentos do diretor e coordenador do curso de graduação em Administração. Esses gestores se mostraram convencidos do resultado positivo e citam fatos que podem ser comprovados, como a avaliação do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), cuja classificação passou de 3.0 para 4.0 com o advento do Projeto Profissional em 2010.

Outro fato que pode ser evidenciado pelo Guia do Estudante foi a pontuação cinco (5) estrelas (nota máxima, sendo a maior pontuação dentre todos os cursos da universidade), obtida após implantação do Projeto Profissional, conforme afirma o coordenador do curso. Antes do Projeto Profissional a classificação dada pelos alunos era de três (3) estrelas.

Conclusões

O presente estudo nos permite concluir que efetivamente o curso de Administração, considerando a dinâmica do mercado, que exige das empresas inovação e respostas rápidas, não tem oferecido aos seus alunos um nível de competência que os permita estar preparados para atuarem nesse mercado de intensa competição, conclusão fundamentada também por Cruz Junior, Araujo, Wolf e Ribeiro (2006) Plens e Brighenti (2002), Chiavenato (2009). Tal constatação nos remete à ausência da prática no curso, numa intensidade que permita desenvolver adequadamente a habilidade e a prática profissional desses alunos, conforme Carrão e Montebelo (2009) e Claxton (2005).

A característica teórica, com estruturação em disciplinas, impede o aluno de assimilar os conhecimentos transmitidos no curso, apenas o prepara para as avaliações através de provas periódicas, cujo tempo de memorização é efêmero, como nos lembra Ebbinghaus (2012) e também Sengue (2005).

Quanto ao nível de conhecimento técnico, percebemos a melhoria em todos os grupos de disciplinas pesquisadas e, praticamente, todos os itens que representam os conteúdos fundamentais de Administração, retratados em uma estrutura de Plano de Negócio. Alguns poucos conteúdos, que se apresentaram desfavoráveis, dentre os 66 analisados, tiveram sua análise qualitativa justificando a excepcionalidade dos resultados, sendo eles, cálculo de ponto de equilíbrio e análise de balanço, da área financeira, análise SWOT e dimensionamento de demanda, da área Estratégica. A habilidade, a competência do saber fazer, foi constatada pelo resultado dos projetos entregues, que representou mais de 80% de aprovação, além de todas as avaliações dos alunos participantes, atestando melhoria do nível de conhecimento e prática no curso, reproduzindo situações reais de uma empresa, com desafios nunca vivenciados pelos alunos ao longo do curso.

Apenas 6% dos alunos, na pesquisa de início de ano, antes do projeto, consideraram o curso prático ou muito prático. O Projeto Profissional mudou esta percepção, passando esse número para 31%, após conclusão do Projeto Profissional.

Tal contexto nos remete ainda ao que Hermann Ebbinghaus (2012) nos deixou sobre a memória e esquecimento do que aprendemos, quando afirma que esquecemos dois terços do que aprendemos nas últimas 24 horas e seus experimentos concluem pontos relevantes, como: conteúdos esquecidos podem ser reaprendidos com mais rapidez do que conteúdos novos; conteúdos significativos são lembrados por cerca de dez vezes mais tempo do que conteúdos insignificantes ou aleatórios; sessões de aprendizagem repetidas durante um intervalo maior de tempo intensificam a memorização de qualquer assunto.

Revendo a lista de depoimentos favoráveis dos alunos, apresentadas por Oliveira (2018), incluindo dos alunos reprovados, podemos concluir sobre a efetividade da proposta de ensino "Projeto Profissional", elaborado pela instituição pesquisada.

Os alunos se manifestaram também quanto a dificuldade com interdisciplinaridade, que pode ser amenizada durante o ano do Projeto. Muitos grupos tiveram dificuldades em perceber os efeitos de suas decisões nas diversas áreas das empresas que estavam planejando.

Impõe-se relembrar que consideramos como competência técnica o conhecimento ou o domínio dos conteúdos exigidos no Projeto Profissional e a habilidade ou a capacidade para praticar o que foi aprendido, de uma forma integrada e interdisciplinar, o que permite uma aprendizagem mais consistente e real, considerando o mundo dos negócios.

Quanto à interdisciplinaridade, preconizada pela instituição, pode também ser evidenciada, considerando o formato e a metodologia de aplicação do Projeto Profissional. Se tomarmos como referência Lüke (2003), que estabelece relação entre atitude e interdisciplinaridade, podemos verificar, pela observação participante, que durante o ano de desenvolvimento do projeto os alunos tiveram muitas oportunidades de falar e expressar suas ideias, nos seus grupos de estudo, em sala de aula, em plantões de dúvidas. Puderam exercer as críticas e autocríticas, como verificado em seus depoimentos. Tiveram que rever os conteúdos de todas as disciplinas abordadas no projeto.

Para futuros estudos acerca do tema, entendemos que o projeto, tal como foi idealizado pela IES, ainda que atendendo aos objetivos e expectativas da instituição pesquisada, melhorando de fato a competência de seus alunos de Administração, nos deixa pistas de oportunidades para outros avanços que podem se tornar objeto de novos estudos. A teoria nos acena para uma melhor aprendizagem, quando a motivação dos alunos, que precisa ser melhor trabalhada, considerando rigor, prazos, nível muito alto de exigências e qualidade.

O critério definido para as avaliações no Projeto Profissional gerou muitos conflitos entre integrantes de diversos grupos. Embora convencidos que situações como essa são comuns no mundo real das empresas e concordando com as vantagens que situações como essas trazem para a vivência dos alunos, como resiliência, trabalho em grupo e outras características, entendemos que possa se articular uma estratégia de melhor envolvimento e engajamento dos alunos, não apenas pelo compromisso de entrega, mas também baseados em desafios e estímulos mais motivacionais, lembrando Morgan (2005) e Bernardes e Marcondes (2006).

Outro ponto que merece registro é que, embora o critério adotado na condução do Projeto Profissional tenha sido com rigor, o caminho para os resultados contou

com decisão e escolhas dos grupos, inclusive sobre a decisão final de cada estratégia, ficando os orientadores na condução e esclarecimentos durante o tempo de execução dos trabalhos.

Verificamos também, na coleta de dados, que a formulação das questões da pesquisa "conhecimento", baseou-se em respostas muito diretas, sem contextualização do conteúdo, situação que pode ter levado o aluno a se sentir constrangido em responder que não dominava esses assuntos. Nosso entendimento, portanto, é de que em futuras pesquisas essas questões sejam elaboradas de forma mais indireta.

Para novos estudos também torna-se oportuna a investigação sobre o que o ensino superior de Administração está oferecendo aos estudantes a partir da eclosão de startups e novos perfis de gestão, conforme apresenta Ismail e Geest (2015) que atuam em mercados com intensa e constante transformação digital, com novas propostas de organizações exponenciais e de trabalho.

Referências

AGUIAR, M. A. F. (2010). *Psicologia aplicada à Administração – uma abordagem interdisciplinar*. Saraiva.

AZEVEDO JOLY, M.C.R.A. (2015). Escrita criativa – avaliando estratégias e procedimentos educacionais eficazes para o ensino fundamental . *In*. Witter, G. P., *Psicologia e Educação – professor, ensino e aprendizagem,* (2ª ed.), (pp. 61-80). Alínea.

BAIRON, S. (2002). *Interdisciplinaridade – Educação, história da cultura e hipermídia*. Futura.

BARROS, M. H. I. L., & Laquis, A. (2002). *Metodologia transversal para curso superior de administração de empresas*. Enampad 2002. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2002/EPA/2002_EPA213.pdf>. Acesso em 26/09/2016.

BERNARDES, C., & Marcondes, R.C. (2006) *Teoria geral da administração gerenciando organizações,* (3.ed.). Saraiva.

BOVO, M. C. (2004). Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. *Revista Urutágua: revista acadêmica e multidisciplinar, 7, 1-12*. Maringá. Disponível em <http://www.urutagua.uem.br/007/07bovo.htm>. Acesso em 31/07/2015.

BOYATZIS, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. Wiley.

BRASIL. *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: APRESENTAÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS, ética* (1997) MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>.

BRUNER, J. (2012). Saber é um processo, e não um produto. *In* C. Fortino (Editor). *O livro da psicologia (*pp.164-165). Globo.

CARBONE, P. P. (2009). *Gestão por competências e gestão do conhecimento.* FGV.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (1977). Parecer 776/77 de 03/12/1997. *Diretrizes curriculares dos cursos de graduação*. DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf>. Acesso em: 25/04/2015.

CARRÃO, A. M. R., & Montebelo, M. L. (2009). Os conceitos de teoria e prática na percepção de egressos do curso de administração. *Revista Angrad* / Associação Nacional dos cursos de Graduação em Administração, *10*(3), 33-57. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/download/185/149>.

CLAXTON, G. (2005). *O desafio de aprender ao longo da vida*. Artmed.

CHIAVENATO, I. (2013). *Princípios da administração - o essencial em teoria geral de administração* (2.ed.). Manole.

CHIAVENATO, I. (2009). A inteligência nos negócios. *Revista Brasileira de Administração*, *XIX* (72), 10-14.

CHING, H. Y., Silva, E. C., & Trentin, P. H. (2014) Formação por competência: Experiência na estruturação do projeto pedagógico de um curso de Administração. *Revista ERA*, *15*(4), 703.

CLOSS, L. C., & Antonello, C. S.(2010). Aprendizagem transformadora: a reflexão crítica na formação gerencial. *CADERNOS EBAPE. BR*, *8*(1), 20-37.

CLOSS, L. Q., Aramburu, J. V., & Antunes, E. D. (2009). Produção científica sobre o ensino em administração: Uma avaliação envolvendo o enfoque do paradigma da complexidade. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, *7*(2), 150-169.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2002) – *Câmara de educação superior.* Diretrizes para o curso de Administração. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>. Acesso em 17/03/2014.

CRUZ JUNIOR, J. B., Araujo, P.C., Wolf, S.M., & Ribeiro, T.V.A (2006). Empreendedorismo e educação empreendedora: Confrontação entre a teoria e prática. *Revista de Ciências da Administração, 8*(15) Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4012933>. Acesso em 26/10/2013.

DOLABELA, F. (2003). *Pedagogia empreendedora*. Cultura.

DORNELAS, J. C. A., Timmons, J. A., Zacharakis & A., & Spinelli, S. (2010). *Planos de negócios que dão certo*. Campus/ Elsevier.

DRUCKER, P. F. (1993). *As novas realidades – no governo e na política, na economia e nas empresas, na sociedade e na visão do mundo*. Pioneira.

DRUCKER, P. F. (1998). *Inovação e espírito empreendedor – Entrepreneurship – Prática e princípios*. Pioneira.

DRUCKER, P. F. (2012). *Os novos desafios dos executivos.* Elsevier.

DURAND, T. (2000). L'alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*, *127* (1). 84-102.

EBBINGHAUS, H. (1850 – 1909) (2012). Esquecemos dois terços do que aprendemos nas últimas 24 horas. *In* C. Fortino (Ed.)*O , Livro da psicologia* (pp. 48-49). Globo.

ENDEAVOR (2013). *Empreendedorismo nas universidades brasileiras. Endeavor Brasil*. Disponível em: <https://rdstation-static.s3.amazonaws.com/cms/files/172/ENDEAVOR_-_Empreendedorismo_nas_Universidades_Brasileiras_2012.pdf>. Acesso em 29/10/2014.

FLEURY, M. T. L., & Oliveira Jr, M. M. (Org.) (2001). *Gestão estratégica do conhecimento – integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. Atlas.

FONSECA, F. B. L., Luiz, F. B., & Luca G. G. (2013). *Psicologia da educação*. Fael.

FREIRE, P.(1970) *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

GALLO, S. (sd). *Conhecimento, transversalidade e currículo*. Disponível em: <http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/T2-4SF/Akiko/13-Transversalidade.doc>. Acesso em 14/09/2015

GIL, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa.* (5.ed). Atlas.

GOULART, I. B (2015). *Psicologia da educação – fundamentos teóricos Aplicação à prática pedagógica* (21.ed). Vozes.

HASHIMOTO, M., & Borges, C. (2014) *Empreendedorismo: Plano de negócios em 40 lições* (3.ed.). Saraiva.

HISRICH, R. D., Peters, M. P., & Sheperd, D. A. (2009). *Empreendedorismo*. Bookman.

HODGE, S. (2014) Transformative learning as an "inter-practice" phenomenon. *Adult Education Quarterly*, *64*(2), 165–181.

ISMAIL, S., Malone, M. S., & Geest, Y. V. (2015). *Organizações exponenciais – porque elas são 10 vezes melhores, mais rápidas e mais baratas que a sua (e o que fazer a respeito).* HSM.

JONES, G. R., & Jones, G. R. (2008). *Administração contemporânea*. McGraw Hill.

KUBO, O., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: Uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia, 5*, 133-152.

LE BOTERF, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (3.ed.). Artmed.

LIMA, P. G. (2008) Transversalidade e docência universitária: por uma recorrência dialética do ensinar-aprender. *Revista educação UFSM*, *33*(3) 457-468). Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2/index.php/reveducacao/article/view/84/58>. Acesso em 31/07/2015.

LOPES, R. M. (2010). *Educação empreendedora - Conceitos, modelos e práticas*. Campus.

LÜCK, H. (2003). *Pedagogia interdisciplinar – Fundamentos teórico-metodológicos* (11. ed.). Vozes.

MAXIMIANO, A. C. A. (2010). *Administração para empreendedores*. Pearson.

MEC (2000). *Educação profissional – Referências curriculares nacionais da educação profissional do nível técnico.* Secretaria da Educação Média e tecnológica. (2000). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>. Acesso em 03/05/2015.

MEC (2005) - Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Superior- resolução nº 4, de 13 de julho de 2005. Disponível em: <mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf>. Acesso em 13/09/2016.

MEZIROW, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education, 31*(1), 3-27.

MIALARET, G. (1999). *Psicologia da educação*. Instituto Piaget.

MORGAN, G. (1996). *Imagens da organização*. Atlas.

NAUDE L, van den Bergh, T. J., & Kruger I.S. (2014) Learning to like learning: an appreciative inquiry into emotions in education. *Social Psychology of Education, 17*, 211–228.

NEWMAN, M. (2014) Transformative learning: Mutinous thoughts revisited. *Adult Education Quarterly*, *64*(4), 345–355.

NICOLINI, A. M. (2004). A trajetória do ensino de administração analisada por um binóculo institucional: Lições para um novo caminho. *ENCONTRO ANUAL DA ANPAD*, XXVIII. Curitiba.

NONAKA, I., & Takeuchi, I. (1997). *Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica de inovação*. Campus.

NOGUEIRA, M. O. G., & Leal, D. (2012). *Teorias da aprendizagem – um encontro entre os pensamentos filosóficos, pedagógicos e psicológicos*. IBPEX.

OLIVEIRA, C. R. (2014). *Manual projeto profissional*. Disponível em pdf no portal do aluno. Universidade Santa Cecília.

OLIVEIRA, C.R. (2018). *Competência técnica e comportamental do Administrador: A transversalidade da educação empreendedora – um estudo de caso brasileiro*. Tese disponível em: <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/81112/1/Compet%C3%AAncia%20T%C3%A9cnica%20e%20Comportamental%20do%20Administrador.pdf>

PERRENOUD, P. (2013). *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida.* Penso.

PHAN, P., & Siegel, D. S. (2006). The effectiveness of university technology transfer. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, *2*(2), 77-144.

PLENS, M., & Brighenti, I. (2002). O que fazem as melhores escolas de administração. *Anais do XXXVII Congresso Latino-Americano de Escolas de Administração*. Porto Alegre.

PORTO, G. S. (2013). *Gestão da inovação e empreendedorismo*. Campus.

QUINN, R. E., Faerman, S.E., Thompson M.P., Mcgra, M.R., & Brigth, D.S. (2012). *Competências gerenciais - A abordagem de valores concorrentes na gestão* (5.ed.). Elsevier.

RAMSEY, D. (2014). *Líder empreendedor – seja um líder que estruture e desenvolva empresas*. Novas Ideias.

RAUCH, A., & Frese, M. (2007), 'Let's put the person back into entrepreneurship research: A meta-analysis on the relationship between business owners' personality traits, business creation and success'. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 16* (4), 353–385.

XX (2014). O DESAFIO DA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL. *REVISTA O ADMINISTRADOR PROFISSIONAL 334*(38), 9.

RODRIGUES, S. B. (2001). *De fábricas a lojas de conhecimento - As universidades e a desconstrução do conhecimento sem cliente.* In Fleury, M.T.L. *Gestão Estratégica do conhecimento - integrando aprendizagem, conhecimento e competências.* Atlas.

RUSSELL, R., Atchisona, M., & Brooks R. (May 2008). Business plan competitions in tertiary institutions: encouraging entrepreneurship education. *Journal of Higher Education Policy and Managemen*t, *30*(2), 123-138.

SALVADOR, C. C. (1999). *Psicologia da educação*. Artmed.

SAMPIERI, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. del P. B. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5.ed.). McGrawHill.

SCHERMERHORN, J. R. (2014). *Administração.* LTC.

SEBRAE (2011). Coleção Estudos E Pesquisas. Disponível em: <http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/bds.nsf/45465B1C66A6772D832579300051816C/$File/NT00046582.pdf>. Acesso em 24/02/2013.

SEIKKULA-LEINO, J. (2011). The implementation of entrepreneurship education through curriculum reform in Finnish comprehensive schools. *Journal of Curriculum Studies*, *43*(1), 69-85. Disponível em <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220270903544685>. Acesso em 07/07/2015.

SENGUE, P. (2005). *Escolas que aprendem*. Bookman.

SILVA, R. O. (2008). *Teorias da administração*. Pearson.

SILVESTRE, C. A. (2013). *Educação e formação de adultos e idosos: Uma nova oportunidade*. Instituto Piaget.

SOBRAL, F. (2007). *Administração*: *Teoria e prática no contexto brasileiro*. Pearson Prentice Hall.

YIN, R. K. (2010). *Estudo de caso – planejamento e métodos.* Bookman.

ZABALA, A., &. Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências.* Artmed.

ZARIFIAN, P. (2001). *Objetivo competência.* Atlas.

CAPÍTULO V

Construção e validação da escala de perceção de sucesso académico

Fábio Emmerich de Souza Mossini
Centro Universitário Lusíadas, Brasil

Joaquim Armando Ferreira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo-Comportamental (CINEICC)

No contexto contemporâneo do ensino superior, a compreensão do sucesso académico tornou-se crucial não apenas para os estudantes e instituições, mas para toda a sociedade (Almeida et al., 2012; Bahar, 2016). O sucesso académico é um construto multifacetado que transcende a simples mensuração de notas ou taxas de aprovação. Enquanto os indicadores objetivos são amplamente utilizados e documentados, a dimensão subjetiva do sucesso académico - que engloba a autopercepção do estudante sobre sua trajetória, realizações e desenvolvimento pessoal - permanece menos explorada na literatura científica (Pascarella et al., 2014).

Esta lacuna é particularmente relevante quando consideramos que o processo de formação superior transcende a mera obtenção de um diploma. Como apontam Araújo et al. (2015) e Mayhew et al. (2016), existe uma distinção significativa entre a conclusão formal de um curso e a experiência transformadora que o ensino superior deveria proporcionar. Em alguns casos, observa-se uma "simulação do processo de ensino e aprendizagem", onde os resultados académicos formais não refletem necessariamente um desenvolvimento pessoal significativo e quantificável.

No Brasil, o cenário do ensino superior apresenta características particulares que tornam ainda mais pertinente o estudo da percepção subjetiva do sucesso académico. Com um contingente de 8,6 milhões de alunos matriculados e uma taxa de evasão significativa, especialmente durante o período pandémico (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2020, 2021,

2022), torna-se essencial compreender como os estudantes avaliam o seu próprio sucesso académico, para além dos indicadores tradicionais.

Diante deste cenário, o presente estudo teve como objetivo desenvolver e validar a Escala de Percepção de Sucesso Académico (EPSA), um instrumento especificamente concebido para mensurar a dimensão subjetiva do sucesso académico. Esta ferramenta busca capturar não apenas a autoavaliação do estudante sobre o seu desempenho, mas também a sua percepção comparativa em relação aos pares, proporcionando uma compreensão mais holística da experiência académica.

A construção deste instrumento fundamenta-se na premissa de que o sucesso académico subjetivo é constituído essencialmente por múltiplos fatores, tais como: persistência, aprendizagem, aquisição de habilidades e competências, expectativas de sucesso profissional e satisfação com a experiência universitária (Granado et al., 2005; Tinto, 1993; York et al., 2015). Para além disso, considera-se fundamental a análise dos parâmetros de qualidade definidos pelo contexto institucional, incluindo infraestrutura, recursos disponíveis, estrutura curricular e relações interpessoais (Almeida & Ferreira, 1999; Almeida et al., 2002).

Este capítulo apresenta o processo de desenvolvimento e validação da EPSA, incluindo a sua fundamentação teórica, metodologia de construção e evidências iniciais de validade. Os resultados obtidos sugerem que o instrumento pode contribuir significativamente para a compreensão mais abrangente do sucesso académico, oferecendo uma ferramenta válida e confiável para investigadores e instituições de ensino superior.

Visão Ampla sobre o Sucesso Académico

O sucesso académico constitui um fenómeno complexo e multifacetado, caracterizado por uma integração dinâmica de múltiplos fatores que se entrelaçam ao longo da trajetória universitária. A sua composição abrange desde elementos objetivamente mensuráveis, como frequência às aulas e desempenho em avaliações, até aspectos mais subtis e subjetivos, incluindo o desenvolvimento pessoal e a construção de relacionamentos significativos no ambiente universitário. Esta configuração multidimensional engloba o progresso consistente na aprendizagem, a aquisição de competências profissionais, o fortalecimento da autoestima e a construção de um senso de bem-estar e realização pessoal.

A nossa investigação sobre este tema, desenvolvida no âmbito do doutoramento na Universidade de Coimbra e concluída em janeiro de 2020, procurou aprofundar a compreensão deste construto complexo. O estudo focou especificamente a

mensuração do impacto relativo dos diversos fatores que influenciam a percepção pessoal de sucesso académico, tendo como sujeitos, estudantes, numa fase de vida particularmente significativa: a transição entre a formação universitária e o ingresso no mercado profissional.

A conceptualização do sucesso académico permanece um desafio significativo na literatura especializada. Farsides e Woodfield (2003) apontam que a multiplicidade de definições, abordagens e perspectivas analíticas embora enriqueça o campo de estudo, também introduz complexidades metodológicas que dificultam a comparabilidade entre diferentes investigações.

Na tentativa de sistematizar este campo de conhecimento, identificamos distintas vertentes de análise. Uma abordagem tradicional enfatiza parâmetros quantificáveis, como evidenciado nos estudos de Coutinho (2007) e Monteiro et al. (2005), que priorizam resultados académicos mensuráveis. Complementarmente, pesquisadores como Zajacova et al. (2005) exploram métricas de envolvimento, como a retenção estudantil, enquanto organismos internacionais como a OCDE desenvolvem indicadores próprios, como a "survival rate" (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo do Ministério da Educação [GIASE], 2007).

Uma contribuição particularmente significativa para a evolução deste conceito vem de Tavares e Huet (2001), que propõem uma visão mais abrangente do sucesso académico. Para estes autores, o sucesso transcende as métricas quantitativas, manifestando-se através do desenvolvimento de competências cognitivas, metacognitivas, comportamentais e comunicativas ao longo da experiência universitária. Esta perspectiva enfatiza a importância do desenvolvimento pessoal e social como elementos fundamentais do sucesso académico, aspectos particularmente valorizados por potenciais empregadores.

Tavares e Santiago (2000) ampliam ainda mais esta concepção ao argumentar que o sucesso académico deve englobar não apenas o desempenho educacional, mas também as dimensões pessoal, social e comunitária da experiência universitária. Esta visão encontra ressonância nos trabalhos de Soares et al. (2006), que demonstram como o conceito de sucesso transcende o mero êxito escolar, incorporando aspectos do desenvolvimento psicológico.

Lencastre et al. (2000) oferecem uma perspectiva adicional ao enquadrar o sucesso académico como um componente da adaptação bem-sucedida, destacando a sua natureza simultaneamente multifacetada e subjetiva. Esta abordagem reconhece que o sucesso compreende tanto o desempenho académico quanto aspectos sócio-relacionais e biopsicológicos, estando a sua percepção intrinsecamente ligada aos objetivos individuais dos estudantes.

A dimensão subjetiva do sucesso académico ganha particular relevância quando consideramos, como apontam Brites-Ferreira et al. (2011), que a satisfação com os resultados está intimamente relacionada às expectativas iniciais dos estudantes. Esta perspectiva é reforçada por Mills et al. (2009), que demonstram como as experiências do primeiro ano universitário frequentemente se constituem como preditores significativos da persistência académica.

A literatura especializada revela ainda uma interessante sobreposição terminológica entre "sucesso escolar" e "sucesso académico" (Pereira et al., 2008; Saavedra, 2004), além de conceitos correlatos como "rendimento académico" (Coleta et al., 2012; Stupnisky et al., 2008) e "sucesso educativo" (Merdinger et al., 2005). Esta diversidade conceptual reflete a complexidade do fenómeno e a necessidade de abordagens metodológicas que capturem sua natureza multidimensional.

Apesar dos diferentes enfoques metodológicos, observa-se uma tendência persistente à quantificação do sucesso através de métricas objetivas, como médias de classificações e taxas de conclusão de disciplinas, exemplificadas por medidas como o GPA norte-americano ou o WAM australiano (Parker et al., 2006; Zajacova et al., 2005).

Diante desta complexidade conceptual e metodológica, a nossa investigação procurou desenvolver um instrumento capaz de capturar a natureza multifacetada do sucesso académico subjetivo, do ponto de vista do aluno. A Escala de Percepção de Sucesso Académico (EPSA) foi concebida para oferecer evidências empíricas sobre como diferentes fatores se articulam na construção da percepção individual de sucesso, reconhecendo, como apontam Tavares e Huet (2001), que as concepções de sucesso no ensino superior variam conforme a ênfase atribuída a diferentes fatores e causas.

Contextualização do Sucesso Académico Subjetivo

O sucesso académico constitui um fenómeno multidimensional que integra tanto aspectos objetivos quanto subjetivos da experiência universitária. Tinto (1993) e York et al. (2015) propõem que este construto é fundamentado em três dimensões principais: resultados académicos, desenvolvimento pessoal e preparação profissional. A partir desta base conceptual, outros pesquisadores identificaram componentes específicos que caracterizam o sucesso académico, incluindo persistência nos estudos, desempenho em avaliações, desenvolvimento de competências e satisfação com a experiência universitária (Granado et al., 2005; Vendramini et al., 2004).

A dimensão subjetiva do sucesso académico merece particular atenção, pois está intrinsecamente relacionada com a qualidade da experiência universitária. Almeida e Ferreira (1999) destacam que esta percepção subjetiva é influenciada por diversos fatores contextuais, incluindo a infraestrutura institucional, a adequação dos programas curriculares e a qualidade das relações interpessoais estabelecidas no ambiente académico.

Na análise do ensino superior, podemos categorizar as variáveis que influenciam o sucesso em três grupos principais: objetivas (como notas e conclusão do curso), subjetivas (percepções de realização e satisfação pessoal) e fatores de insucesso, que auxiliam na compreensão holística do fenómeno (Tinto & Pusser, 2006). O presente estudo concentra-se especificamente na dimensão subjetiva, explorando os processos de autoavaliação e autopercepção do sucesso.

A relevância da componente subjetiva do sucesso académico é evidenciada pela sua estreita relação com o bem-estar psicológico dos estudantes. Weiner (1985) e Dweck e Leggett (1988) demonstraram que as interpretações individuais das experiências académicas geram reações afetivas significativas, que evoluem ao longo do tempo e influenciam o desenvolvimento pessoal do estudante.

As investigações contemporâneas sugerem que o sucesso académico subjetivo está fundamentado em cinco elementos principais: qualidade do ambiente universitário, envolvimento com o curso, condições adequadas para aprendizagem, participação em atividades extracurriculares e desenvolvimento de competências académicas e sociais (Almeida & Ferreira, 1999). O processo de formação superior favorece o desenvolvimento de competências tanto interpessoais quanto intrapessoais. Pascarella e Terenzini (1991) identificaram cinco atributos essenciais neste desenvolvimento: autoconsciência, autonomia, confiança, competência social e senso de propósito. Kuh et al. (2006) complementam esta perspectiva, indicando que tais atributos são fundamentais para a formação de indivíduos com capacidade crítica e flexibilidade intelectual. O desenvolvimento dessas competências é sustentado por três pilares fundamentais: compromisso institucional com a formação académica, qualidade do relacionamento com o corpo docente, nível de envolvimento com os pares (Kuh et al., 2006).

Compromisso com o Processo do Ensino Superior

O compromisso com o processo de formação superior constitui-se como um elemento-chave para o desenvolvimento académico. Este compromisso manifesta-se através da adesão aos valores, normas e práticas que caracterizam o ethos

universitário, materializando-se no investimento de recursos e tempo dedicados ao processo de ensino-aprendizagem. Tal envolvimento cria as condições necessárias para o desenvolvimento do pensamento reflexivo e a construção sistemática de conhecimentos e competências (Astin, 1993; Bailey et al., 2005).

No âmbito do ensino superior, o desenvolvimento de habilidades cognitivas representa um objetivo primordial, pois fundamenta a construção de competências intelectuais e práticas essenciais à formação académica. Este processo enfatiza particularmente o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade criativa (Astin, 1993; Miller & Leskes, 2005), alinhando-se aos padrões e valores que caracterizam a excelência académica.

Kuh (1995) identifica cinco elementos fundamentais que sustentam a aquisição de conhecimentos no contexto universitário: qualidade das interações pedagógicas - refletindo o compromisso com os padrões de excelência no ensino, rigor académico - evidenciado pela dedicação sistemática aos estudos e à investigação científica, integração contextual - incorporando elementos familiares, sociais e circunstanciais ao processo formativo, desenvolvimento psicossocial - alinhado aos valores e objetivos da formação superior, experiências de liderança - proporcionando oportunidades de desenvolvimento em conformidade com os padrões institucionais.

Relacionamento com os Docentes

A compreensão da experiência universitária requer o reconhecimento da profunda interdependência entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Soares et al. (2006) demonstram que esta relação não é meramente casual, mas constitui um elemento fundamental da formação superior, onde os resultados académicos emergem da interação complexa entre fatores internos e externos ao ambiente universitário. A natureza multifacetada desta interação sugere que o desenvolvimento do estudante não pode ser compreendido de forma fragmentada, mas deve ser analisado na sua totalidade.

Pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas têm, consistentemente, demonstrado que múltiplas fontes de influência atuam simultaneamente no desenvolvimento holístico dos estudantes universitários (Kuh et al., 1991; Pascarella et al., 1996). Este processo de desenvolvimento não se limita à aquisição de conhecimentos específicos, mas abrange transformações significativas nas dimensões cognitiva, social e pessoal do indivíduo.

A experiência universitária possui um potencial transformador que frequentemente deixa marcas duradouras na formação dos estudantes. Este impacto formativo

resulta da confluência de diversos elementos institucionais significativos. A missão institucional estabelece os valores e objetivos fundamentais da formação, enquanto o ambiente académico proporciona o contexto necessário para as interações e aprendizagens. A cultura organizacional, por sua vez, molda as práticas e expectativas compartilhadas, sendo complementada pelas características distintivas de cada instituição, que criam uma identidade única no processo formativo.

Estudos desenvolvidos por Gumport (2000) e Kuh e Lund (1993) evidenciam que estas dimensões institucionais não apenas influenciam o percurso académico imediato, mas também impactam significativamente a futura vida profissional dos estudantes. A qualidade desta influência está diretamente relacionada à capacidade da instituição em criar e manter um ambiente educacional coerente e estimulante.

A efetividade do processo formativo potencializa-se quando existe um ambiente de ensino-aprendizagem bem estruturado, que consegue harmonizar diferentes aspetos essenciais do desenvolvimento académico. O rigor académico manifesta-se através da excelência no ensino, dos padrões elevados de desempenho e do estímulo constante do pensamento crítico. Paralelamente, a qualidade das interações sociais evidencia-se nos relacionamentos significativos entre pares, nas interações produtivas com docentes e nas diversas oportunidades de colaboração académica.

A satisfação das expectativas dos estudantes emerge como outro aspecto fundamental, caracterizando-se pelo alinhamento entre objetivos pessoais e institucionais, pela disponibilidade de oportunidades de desenvolvimento individual e pelo suporte adequado às necessidades académicas. As pesquisas de Mayhew et al. (2016) e Pascarella e Terenzini (2005) confirmam que quando estes elementos estão presentes e bem articulados, observa-se um impacto positivo significativo tanto no desempenho académico quanto no desenvolvimento pessoal dos estudantes.

Este ambiente integrado proporciona as condições necessárias para que os estudantes não apenas adquiram conhecimentos específicos, mas também desenvolvam competências essenciais para sua formação profissional e crescimento pessoal. A criação e manutenção deste ambiente educacional propício, requer um compromisso institucional contínuo com a qualidade do processo formativo, bem como uma compreensão profunda das necessidades e aspirações dos estudantes. Tal compromisso manifesta-se através de políticas, práticas e recursos que suportam tanto o desenvolvimento académico quanto o crescimento pessoal dos estudantes.

Envolvimento com Colegas

O período universitário oferece experiências significativas que transcendem o ambiente formal da sala de aula. O envolvimento em serviços comunitários, a participação em entidades de política estudantil e o envolvimento em atividades culturais, quando conduzidos com propósitos bem definidos, contribuem significativamente para o desenvolvimento de habilidades de liderança, competências de gestão e o fortalecimento da percepção da competência pessoal (Astin & Kent, 1983; Kuh & Lund, 1994; Pascarella et al., 1988).

A amplitude destes benefícios formativos está diretamente relacionada com o nível de dedicação que os estudantes investem nas suas experiências universitárias. O empenho dedicado aos estudos, o investimento na convivência académica, o comprometimento com a investigação científica e a superação dos desafios inerentes à vida estudantil, determinam a profundidade dos ganhos desenvolvimentais alcançados (Astin et al., 1999; Frost, 1991; Pace, 1990).

A procura intencional por vivências além do currículo formal assume particular relevância no processo formativo. Kuh (1993, 1995) e Pascarella e Terenzini (2005) evidenciam que as interações espontâneas entre estudantes, as experiências profissionais e as oportunidades de exercício de liderança constituem elementos fundamentais para o fortalecimento da autoestima, o desenvolvimento da autoconfiança e a consolidação do desenvolvimento pessoal do estudante universitário.

Estudar no Ensino Superior

O processo de estudar no ensino superior representa muito mais que uma atividade instrumental para obtenção de um diploma - constitui-se como uma competência fundamental que molda tanto a trajetória académica quanto o futuro profissional do estudante. Esta habilidade, quando adequadamente desenvolvida, estabelece-se como um recurso permanente para a aprendizagem contínua e a participação ativa na sociedade do conhecimento.

O ambiente universitário caracteriza-se como um espaço privilegiado de transformação, apresentando aos estudantes desafios progressivos que estimulam o desenvolvimento da autonomia intelectual, fortalecem a construção da identidade e catalisam a definição de projetos de vida (Almeida & Ferreira, 1999; Chickering & Reisser, 1993). Estas experiências formativas requerem dos estudantes um envolvimento substancial, manifestado através de um compromisso meticuloso com a

aprendizagem e uma dedicação consistente ao desenvolvimento académico (Astin, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005).

A efetividade deste processo está intrinsecamente ligada à qualidade do envolvimento do estudante com sua formação. Galvão (2001) demonstra que o investimento deliberado de tempo e esforço na compreensão aprofundada dos conteúdos constitui um preditor robusto não apenas do desempenho académico imediato, mas também do desenvolvimento de competências duradouras para a aprendizagem autónoma.

Contudo, a literatura revela uma complexidade significativa nas estratégias adotadas pelos estudantes na sua trajetória académica. Perrenoud (1995) e Nogueira (2004) identificam um fenómeno interessante: alguns estudantes desenvolvem uma sofisticada capacidade de navegação pelo sistema académico, alcançando resultados expressivos através da otimização estratégica de escolhas e recursos, mais do que pelo ennvolvimento substantivo com o processo de aprendizagem. Esta abordagem, frequentemente associada a uma motivação predominantemente extrínseca, prioriza a obtenção de resultados formais em detrimento do desenvolvimento genuíno de competências.

O sistema de ensino superior brasileiro apresenta características estruturais que influenciam significativamente esta dinâmica. A organização curricular, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 1996, estabelece uma estrutura relativamente rígida, com limitadas opções de personalização do percurso formativo. Este modelo, se por um lado reduz as possibilidades de escolhas táticas pelos estudantes, por outro exige um envolvimento mais direto com o conjunto integral de conteúdos e experiências formativas propostas.

A distinção entre motivação extrínseca e intrínseca emerge como elemento central nesta discussão. Enquanto a primeira orienta-se primariamente por resultados externos e reconhecimento formal, a segunda fundamenta-se no interesse genuíno pelo processo de aprendizagem e no compromisso com o desenvolvimento pessoal e profissional (Deci et al., 1991; Street, 2001). Esta diferença não é meramente conceptual - ela impacta profundamente a qualidade da experiência formativa e os resultados a longo prazo do processo educacional.

A dimensão pública do desempenho académico adiciona uma outra camada de complexidade a este cenário. Como evidenciam Poorthuis et al. (2015), os resultados e experiências académicas transcendem a esfera individual, constituindo elementos significativos na construção da identidade social do estudante e influenciando suas possibilidades de mobilidade no tecido social. Esta característica reforça a importância de promover não apenas o sucesso formal, mas principalmente o desenvolvimento de competências substantivas e duradouras.

Escala de Perceção do Sucesso Académico

A compreensão do sucesso académico requer uma abordagem que contemple tanto a sua dimensão objetiva quanto a subjetiva. A dimensão objetiva manifesta-se através de indicadores quantificáveis, como as notas e critérios formais de avaliação, enquanto a dimensão subjetiva emerge da percepção individual do estudante sobre as suas conquistas e realizações no ambiente universitário. Esta dualidade fundamental do sucesso académico requer instrumentos de avaliação capazes de capturar ambos os aspectos deste fenómeno complexo.

A percepção subjetiva do sucesso académico, foco central deste estudo, estrutura-se em dois eixos complementares: a autoavaliação individual, que reflete a satisfação do estudante com o seu próprio desempenho e desenvolvimento, e a avaliação comparativa, que contempla a percepção do estudante sobre o seu sucesso em relação aos pares. Esta estrutura bidimensional permite uma compreensão, simultaneamente, mais detalhada e abrangente da experiência subjetiva do sucesso académico.

A Escala de Percepção de Sucesso Académico (EPSA) foi desenvolvida durante o nosso doutoramento, visando preencher uma lacuna percebida nos instrumentos de avaliação disponíveis. Embora existam múltiplas ferramentas para medir o sucesso académico objetivo, identificamos a necessidade de um instrumento específico para avaliar sua dimensão subjetiva, complementando assim as métricas tradicionais baseadas em resultados escolares.

A EPSA foi desenvolvida com uma estrutura bidimensional teoricamente fundamentada, contemplando aspectos essenciais da percepção de sucesso académico. O primeiro fator, denominado Percepção Individual de Sucesso, engloba a avaliação de desempenho académico, realização de objetivos pessoais, desenvolvimento de relacionamentos interpessoais, crescimento pessoal e profissional, aquisição de competências, progresso académico e satisfação global com os estudos. O segundo fator, focado na Dimensão Comparativa, aborda a avaliação do sucesso em relação aos pares e o posicionamento relativo no contexto académico.

O instrumento estrutura-se em nove itens, organizados de forma a contemplar as duas dimensões fundamentais do sucesso académico subjetivo. Os primeiros oito itens, focados na autoavaliação individual, utilizam uma escala Likert de cinco pontos, com gradação que varia entre “Muito Insatisfeito” (1) e “Muito Satisfeito” (5). Esta estrutura permite aos respondentes expressarem com precisão os seus níveis de satisfação com diferentes aspectos da sua experiência académica.

O nono item, dedicado à dimensão comparativa do sucesso, emprega uma escala específica que permite ao estudante posicionar o seu desempenho em relação aos

colegas. As opções de resposta para este item foram cuidadosamente elaboradas para capturar nuances na percepção comparativa, variando desde "Sucesso muito inferior aos meus colegas" (1) até "Sucesso muito superior aos meus colegas" (5), com um ponto médio que indica equivalência de sucesso (3).

Esta estruturação da EPSA permite uma avaliação compreensiva da percepção de sucesso académico, capturando tanto a dimensão individual quanto a comparativa deste fenómeno, oferecendo assim um instrumento robusto para a investigação do sucesso académico subjetivo.

Construção da Escala de Perceção do Sucesso Académico

A construção da Escala de Perceção do Sucesso Académico foi realizada em duas etapas. Na primeira, realizamos a escolha e definição das dimensões para compor a escala. Essas dimensões são um conjunto de traços latentes a serem observados através de manifestações comportamentais (Byrne, 2016; Pasquali, 1997, 2005). Na segunda, os itens da EPSA foram submetidos à análise teórica, com vista à identificação da coerência entre as definições dos traços latentes (dimensões) e os comportamentos (itens) que os representariam empiricamente.

Elaboração dos (Itens) Aspetos Comportamentais

A versão inicial da EPSA foi sustentada por duas dimensões teóricas: perceção de sucesso (Flowers et al., 2000; Pascarella, 2006) e sucesso comparado (Harackiewicz et al., 2002; Pajares & Schunk, 2001; Parker et al., 2004). As dimensões referidas seriam dois traços latentes, os quais foram representados por 9 itens, segundo Pasquali (2007) em "... tarefas, ações empíricas por meio das quais o traço latente se manifesta" (p. 95). Deve-se ressaltar, contudo, que as ações contidas nos 9 itens da EPSA não constituíam tarefas ou atos do participante, antes, da sua perceção. Neste sentido, o participante da EPSA realizaria uma autoavaliação e comparação do seu sucesso académico (Quadro 1).

Quadro 1. Enunciado da Escala de Perceção do Sucesso Académico (EPSA)

EPSA_Satisfação_Notas	Estou satisfeito com os RESULTADOS (Notas) que tenho alcançado em minha faculdade.
EPSA_Satisfação_ Progresso	Estou satisfeito com o PROGRESSO da minha aprendizagem nesta faculdade.

EPSA_Satisfação_ Amigos	Estou satisfeito com os AMIGOS que fiz e mantenho na faculdade.
EPSA_Progre_Estudos	Estou satisfeito com o PROGRESSO que tenho feito no meus ESTUDOS na Universidade.
EPSA_Progre_Objetivos	Estou satisfeito com o PROGRESSO que realizado em direção aos meus OBJETIVOS de carreira.
EPSA_Desv_Pessoal	Estou satisfeito com o PROGRESSO que tenho feito em meu DESENVOLVIMENTO PESSOAL, resultado da minha PRESENÇA nas aulas da Universidade.
EPSA_Sucesso Adadémico	Estou satisfeito com o SUCESSO ACADÉMICOS que tenho alcançado na Universidade.
EPSA_Sucesso Comparado	Comparando os meus resultados nas diferentes disciplinas com os resultados obtidos por seus colegas de classe na faculdade, indique o nível de sucesso que você perceber ter alcançado.

Análise Teórica dos Itens

Um grupo de 4 professores do doutoramento em psicologia e 8 alunos do programa de doutoramento, atuaram como juízes na fase de avaliação da correspondência entre definição das dimensões teóricas *versus* itens da EPSA. Para tal, foi-lhes solicitado que, após lerem as definições das duas dimensões e os 9 itens, revisassem a clareza e a compreensibilidade da escrita do item. Após esta etapa, os itens foram reescritos e a nova estrutura foi apresentada para um grupo de 10 alunos de graduação, para leitura e interpretação, sendo que as suas análises concluíram a identificação dos traços latentes (Pasquali, 1997). Os resultados desta etapa definiram a escala com 9 itens para avaliar o sucesso académico subjetivo.

Estudo de Validação da Escala de Perceção do Sucesso Académico

Método

Amostra. A fase de validação fatorial da EPSA constituiu-se de um estudo empírico do qual participaram voluntariamente 558 alunos finalistas. Apresentaremos a caracterização da amostra em função de sexo, faixa etária, variáveis pessoais e familiares (Quadros 2 a 4). A fim de garantir uma amostra heterogénea, incluíram-se participantes de todos os cursos oferecidos por uma universidade brasileira, no ano do estudo.

Quadro 2. Caracterização da amostra em função do sexo, faixa etária e etnia

	Sexo		Faixa Etária			Etnia				
	M	F	17-25	26-30	31-65	Amarelo	Branco	Indígena	Negro	Pardo
N	258	300	385	107	66	15	398	6	28	111
%	46	54	69	19	12	3	71	1	5	20

Como podemos verificar (Quadro 2), o sexo masculino representa 46% da amostra, e o feminino, 54%. A faixa etária de 17-25 anos apresenta maior quantidade de indivíduos, o que era esperado para uma amostra de alunos universitários. Nesta amostra, verifica-se ainda a prevalência de brancos sobre outras etnias.

Quadro 3. Caracterização da amostra em função do estado civil, PNE e faixa de renda

	PNE		Faixa de Renda (R$)			Estado Civil			
	S	N	Até 1000	1001 - 2000	Acima 2000	Solteiro	Casado	Separado	Viúvo
N	3	555	15	398	6	486	57	12	3
%	1	99	3	71	1	87	10	2	1

A análise dos dados sociodemográficos da amostra, apresentada no Quadro 3, revela características significativas dos participantes. Em relação ao estado civil, observa-se uma expressiva predominância de estudantes solteiros (87%), proporção que se alinha com o perfil etário típico de universitários e corrobora dados de estudos anteriores sobre a demografia do ensino superior brasileiro.

O Quadro 3 também apresenta informações sobre a presença de Pessoas com Necessidades Especiais (PNE) e a distribuição das faixas de renda entre os participantes, oferecendo um panorama da diversidade socioeconómica da amostra, porém concentrada em uma faixa de renda baixa.

Particularmente relevante para a compreensão do contexto social dos participantes é a caracterização do nível de formação dos seus pais, detalhada no Quadro 4. Os dados revelam um padrão significativo: aproximadamente 70% dos pais e mães dos participantes possuem escolaridade que não ultrapassa o ensino médio, distribuídos entre aqueles que não concluíram nenhum nível de ensino formal, os que completaram apenas o ensino básico e os que finalizaram o ensino médio. Este perfil educacional dos pais é especialmente significativo pois evidencia um momento histórico de expansão do acesso ao ensino superior no Brasil, caracterizado pela presença expressiva de estudantes que representam a primeira geração de suas famílias a alcançar a educação universitária.

Este panorama demográfico não apenas descreve a amostra, mas também oferece importantes indicadores do processo de democratização do ensino superior brasileiro, marcado pela inclusão progressiva de segmentos sociais historicamente distanciados da formação universitária.

Quadro 4. Caracterização da amostra em função da formação dos pais

	Formação dos Pais				
	Não concluiu	Básico	Médio	Superior	Pós-Graduado
Pai (N)	23	120	240	133	42
%	4	22	43	24	8
Mãe (N)	15	130	218	142	53
%	3	23	39	25	9

Procedimento de Recolha de Dados. O protocolo do estudo foi desenvolvido em estrita observância às diretrizes éticas vigentes, tendo como elemento central um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, previamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Este documento apresentava de forma clara e detalhada os objetivos e a natureza da investigação, a identificação completa dos pesquisadores responsáveis, as garantias de confidencialidade e anonimato, bem como o caráter estritamente voluntário da participação e os direitos assegurados aos participantes.

O instrumento de coleta foi meticulosamente elaborado para garantir a máxima clareza e precisão nas respostas. Cada seção do questionário foi precedida por instruções detalhadas de preenchimento, complementadas por informações contextuais sobre o estudo e sua relevância. Os participantes receberam informação relativa ao tempo estimado de participação e indicações específicas para cada etapa do processo de resposta.

A coleta de dados foi realizada através da plataforma digital *SurveyMonkey*, um ambiente especializado em pesquisas académicas que possibilitou alcançar uma amostra diversificada e geograficamente distribuída. A escolha desta plataforma fundamentou-se na sua capacidade de assegurar tanto a qualidade quanto a confiabilidade do processo de coleta de dados, oferecendo simultaneamente facilidade de acesso aos participantes e rigor metodológico na obtenção das informações.

A implementação digital do questionário priorizou aspetos de acessibilidade e usabilidade, criando um ambiente propício para uma participação reflexiva e precisa. O formato online permitiu que os participantes escolhessem o momento e local mais adequados para a sua participação, contribuindo potencialmente para

a qualidade e fidedignidade das respostas obtidas. Este conjunto de procedimentos metodológicos assegurou a robustez necessária para a coleta dos dados da investigação.

Procedimento de Análise de Dados. A validação estatística da Escala de Percepção de Sucesso Académico (EPSA) envolveu um conjunto sistemático de análises, realizadas através dos programas SPSS e AMOS para Windows, versão 23.0. O processo analítico foi estruturado em etapas sequenciais, permitindo uma avaliação rigorosa da validade e precisão do instrumento.

Na fase inicial, realizamos uma análise de componentes principais para identificar a estrutura dimensional subjacente ao instrumento. Este procedimento focalizou a identificação de componentes significativos, definidos por autovalores superiores a 1, considerando as nove variáveis empíricas que constituem a EPSA. Esta etapa foi fundamental para estabelecer uma compreensão preliminar da estrutura fatorial do instrumento.

Subsequentemente, conduzimos uma análise fatorial exploratória utilizando o método de extração dos eixos principais (Principal Axis Factoring - PAF). A escolha deste método específico fundamentou-se na necessidade de examinar a estrutura latente do constructo. A extração dos fatores seguiu o critério de autovalores superiores a 1, em consonância com a fundamentação teórica do instrumento. Optamos por não realizar a rotação fatorial, considerando que o construto de percepção de sucesso académico foi teoricamente concebido com duas dimensões (traços latentes), presumivelmente independentes.

Os resultados obtidos através destes procedimentos de extração forneceram evidências empíricas que orientaram as decisões metodológicas subsequentes, fundamentando a aplicação de análises complementares. A descrição detalhada destes resultados e as suas implicações será apresentada na próxima secção, permitindo uma compreensão mais aprofundada da estrutura psicométrica do instrumento.

Resultados

A validação psicométrica da Escala de Percepção de Sucesso Académico (EPSA) seguiu um rigoroso protocolo de análise estatística, iniciando com a verificação dos pressupostos fundamentais para a análise fatorial. A amostra de 558 participantes proporcionou uma razão de 62 sujeitos por item, uma proporção que excede substancialmente os critérios mais conservadores estabelecidos na literatura psicométrica (Pasquali, 1997, 2005). Esta robustez amostral contribuiu significativamente para a estabilidade e confiabilidade das estruturas fatoriais identificadas.

A avaliação preliminar da adequação dos dados para a análise fatorial revelou indicadores excepcionalmente favoráveis. O índice Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) alcançou .918, valor considerado "excelente" na classificação tradicional, que considera valores acima de .90 como indicativos de adequação superior para a análise fatorial. Este resultado sugere uma proporção muito elevada de variância comum entre as variáveis, indicando que os padrões de correlações são relativamente compactos e que a análise fatorial deve produzir fatores distintos e confiáveis.

O teste de esfericidade de Bartlett [$\chi 2\ (36) = 2271{,}56$, $p < .001$] apresentou um resultado altamente significativo, rejeitando categoricamente a hipótese nula de que a matriz de correlações seria uma matriz identidade. A magnitude do qui-quadrado observado, combinada com o nível de significância obtido, fornece evidência inequívoca de que existem correlações suficientes entre as variáveis para prosseguir com a análise fatorial.

A investigação da validade do construto através da análise fatorial exploratória, empregando o método de extração dos eixos principais (Principal Axis Factoring - PAF), foi conduzida sem rotação, uma decisão metodológica fundamentada na expectativa teórica de independência entre as dimensões do construto. Esta abordagem revelou uma estrutura fatorial notavelmente clara e teoricamente coerente.

O primeiro fator extraído, denominado "Percepção de Sucesso", emergiu como componente dominante da escala, explicando 52% da variância comum - uma proporção substancial que indica a robustez desta dimensão. O autovalor de 4.68 associado a este fator supera amplamente o critério de Kaiser, e as cargas fatoriais, variando entre .50 e .85, demonstram que todos os itens apresentam associações substanciais com o construto subjacente. A amplitude dessas cargas fatoriais sugere que os itens capturam diferentes nuances do construto e mantêm uma forte coesão teórica.

O segundo fator, "Sucesso Comparado", contribuiu com 11,25% adicional na explicação da variância comum, com autovalor de 1.01. Embora este valor esteja próximo do limiar estabelecido pelo critério de Kaiser, a carga fatorial de .73 indica uma forte relação entre o item e o construto latente. Esta estrutura bifatorial clara corrobora o modelo teórico que fundamentou o desenvolvimento da escala.

A confiabilidade do instrumento, avaliada através do coeficiente alfa de Cronbach de .88, demonstra excelente consistência interna. Este valor não apenas supera o limiar convencional de .70 (Cronbach, 1984), mas aproxima-se do nível considerado ideal para instrumentos de avaliação psicológica. Uma análise mais detalhada dos itens revelou que todos contribuem positivamente para a confiabilidade da escala, não havendo indicação de que a remoção de qualquer item melhoraria o coeficiente alfa.

A distribuição das cargas fatoriais, todas superiores a .50, merece atenção particular. Este padrão indica que cada item compartilha pelo menos 25% da sua variância com o construto que pretende medir, um resultado especialmente relevante considerando a natureza subjetiva do construto em questão. A ausência de cargas cruzadas significativas entre os fatores suporta a independência conceitual das duas dimensões identificadas.

Estes resultados, considerados em conjunto, fornecem evidência empírica robusta para a validade e confiabilidade da EPSA como instrumento de medida da perceção de sucesso académico. A estrutura bifatorial clara, as cargas fatoriais elevadas, a variância explicada substancial e a excelente consistência interna sugerem que o instrumento captura efetivamente as dimensões teóricas propostas do construto.

Quadro 5. Análise fatorial da EPSA - sucesso subjetivo

	Fator 1	Fator 2	h2
Estou satisfeito com os RESULTADOS	.695	.307	.578
Estou satisfeito com o PROGRESSO	.845	-.016	.714
Estou satisfeito com os AMIGOS	.497	-.573	.576
Estou satisfeito com os meus ESTUDOS	.827	.013	.684
Estou satisfeito com alcance dos meus OBJETIVOS	.634	-.175	.433
Estou satisfeito com o meu DESENVOLVIMENTO PESSOAL	.796	-.113	.647
Estou satisfeito com a aquisição de novas HABILIDADES	.804	-.104	.658
Estou satisfeito com o meu SUCESSO ACADÉMICO	.828	.054	.688
Sucesso comparado aos colegas	.432	.728	.718
Valor Próprio	4.68	1.01	
% da Variância	52.,02	11.25	

A análise de componentes principais (ACP) foi empregada como procedimento inicial para explorar a estrutura dimensional subjacente à Escala de Percepção de Sucesso Académico (EPSA). Esta técnica, fundamental para a compreensão preliminar da organização dos dados, revelou uma estrutura bidimensional robusta e teoricamente significativa.

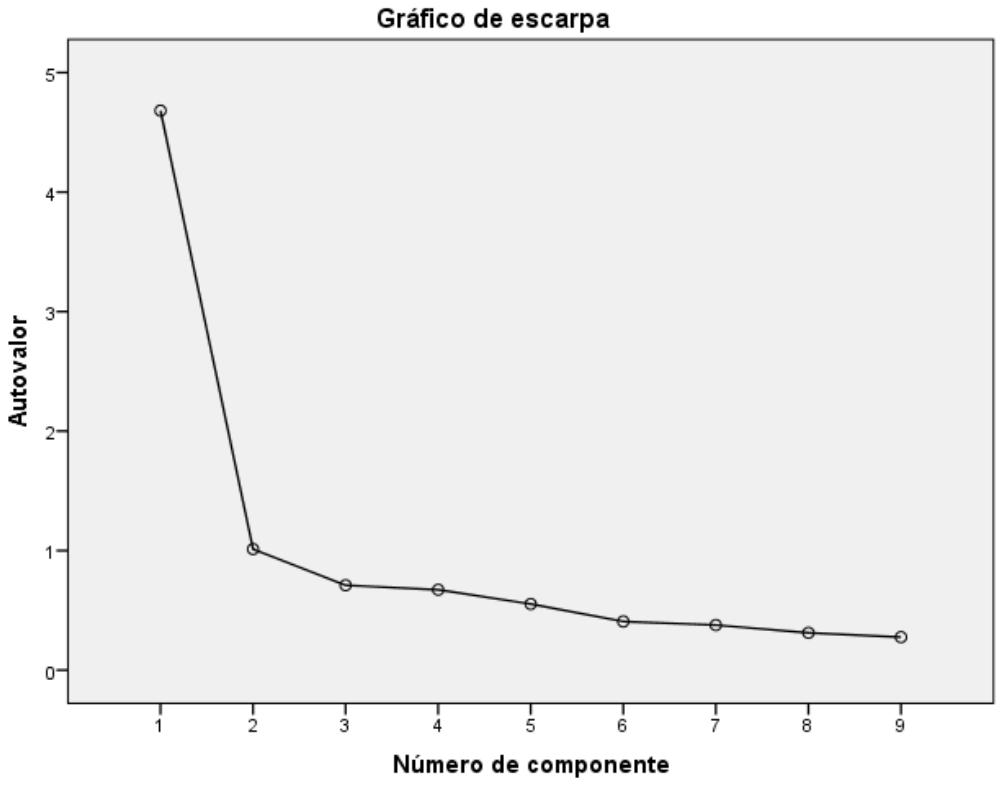
Os resultados da ACP identificaram dois componentes principais com autovalores superiores ao critério convencional de Kaiser (>1,0), uma configuração que coincide com a estrutura teórica proposta para o instrumento. Em conjunto, estes componentes demonstraram notável capacidade explicativa, respondendo por 63,27% da variância total dos dados - um resultado expressivo que supera os parâmetros tradicionalmente aceitos em estudos psicométricos para instrumentos de avaliação psicológica.

A magnitude da variância explicada (63,27%) merece particular atenção por três aspectos fundamentais. Primeiro, este valor indica que uma porção substancial da variabilidade nas respostas dos participantes é capturada por apenas dois componentes, sugerindo uma estrutura parcimoniosa e bem definida. Segundo a proporção de variância explicada supera o limiar frequentemente recomendado de 60% para instrumentos psicológicos, evidenciando a robustez da solução encontrada. Terceiro, este resultado é especialmente significativo considerando a natureza subjetiva e complexa do construto em análise.

A distribuição da variância entre os dois componentes principais revela um padrão teoricamente coerente com a conceptualização do instrumento. O primeiro componente, dominante na estrutura, demonstra a primazia da percepção individual de sucesso académico, enquanto o segundo componente captura a dimensão comparativa desta percepção. Esta hierarquia na contribuição dos componentes alinha-se com a fundamentação teórica da EPSA, que postula a predominância da autoavaliação sobre a comparação social na construção da percepção de sucesso académico.

A solução bidimensional encontrada não apenas satisfaz os critérios estatísticos de retenção de componentes, mas também oferece uma estrutura interpretável e teoricamente significativa, estabelecendo assim uma base sólida para as análises fatoriais subsequentes e para a validação do instrumento como um todo.

Figura 1. Scree Plot para os autovalores da Escala de Perceção do Sucesso Académico (EPSA)



A análise da estrutura dimensional da EPSA foi aprofundada através de múltiplas abordagens complementares, iniciando com a inspeção visual do gráfico scree (Figura 1). Esta análise gráfica revelou um padrão característico e teoricamente significativo: após o segundo componente, observa-se uma nítida horizontalização da curva, um indicador clássico de que, a partir deste ponto, a variância única passa a predominar sobre a variância comum (Hair et al., 2009). Esta evidência visual, em conjunto com o critério de autovalor previamente discutido, oferece suporte robusto para a estrutura bidimensional originalmente proposta para o instrumento.

Para estabelecer evidências mais rigorosas sobre a estrutura fatorial da EPSA, conduzimos um processo sistemático de validação através de análises fatoriais confirmatórias (AFC). Esta etapa foi estruturada em duas fases distintas e complementares, permitindo uma avaliação comparativa de modelos alternativos. O primeiro modelo testado assumiu uma estrutura unifatorial, representando a hipótese mais parcimoniosa de organização dos dados. O segundo modelo, mais complexo, incorporou a estrutura bidimensional teoricamente proposta, incluindo a possibilidade de cargas fatoriais cruzadas para capturar potenciais complexidades na relação entre os itens e as dimensões latentes.

A especificação dos modelos foi fundamentada nas evidências empíricas preliminares, particularmente nas cargas fatoriais obtidas na análise exploratória e documentadas no Quadro 5. Esta abordagem assegurou que os modelos confirmatórios fossem não apenas teoricamente fundamentados, mas também empiricamente embasados. A comparação sistemática destes modelos, cujos resultados detalhados são apresentados no Quadro 6, permite uma avaliação rigorosa da adequação relativa de cada estrutura proposta.

A análise confirmatória representa um passo crucial na validação do instrumento, pois permite testar explicitamente as hipóteses estruturais subjacentes à EPSA. Esta etapa não apenas complementa as análises exploratórias anteriores, mas também oferece evidências mais robustas sobre a validade estrutural do instrumento, fundamentais para sua aplicação em contextos práticos e de investigação. Uma inspeção no gráfico do scree (Figura 1) revela que, a partir do segundo componente a curva do gráfico torna-se horizontal, indicando que, a partir deste ponto, a variância única prevalece sobre a variância comum (Hair et al., 2009). Deste modo, identificamos, quer pelo gráfico, quer pelo critério de autovalor, que a EPSA parece estar organizada em dois componentes, conforme planeado na sua construção.

Com o objetivo de investigar a adequação da EPSA, foram executadas, duas análises fatoriais confirmatórias (AFC). A primeira AFC foi realizada numa estrutura unifatorial; a segunda AFC, numa estrutura de dois fatores e com a presença de cargas fatoriais cruzadas. O critério de composição dos itens em cada um dos fatores da

EPSA teve por base as cargas fatoriais dos itens, apresentadas no Quadro 5 Os resultados obtidos por meio dessas análises são apresentados no Quadro 6.

Quadro 6. EPSA – Índice de ajustamento confirmatório

Modelo		gl	RMSEA	CFI	TLI
Unifatorial	110.29	27	.07	.96	.95
Dois Fatores	71.56	24	.06	.98	.97

****** p < .001

A análise comparativa dos modelos estruturais da EPSA, apresentada no Quadro 6, revelou evidências consistentes a favor da estrutura bidimensional do instrumento. O modelo de dois fatores demonstrou superioridade sistemática em todos os índices de ajustamento avaliados, fornecendo suporte empírico robusto para a conceptualização teórica original do instrumento.

A avaliação da adequação do modelo foi realizada através de múltiplos índices de ajustamento, seguindo as recomendações metodológicas contemporâneas para análises fatoriais confirmatórias. O Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) foi utilizado como indicador primário da qualidade do ajustamento, considerando a sua sensibilidade ao erro de aproximação na população. Seguindo os critérios estabelecidos por Brown (2006), valores de RMSEA inferiores a .10 são considerados aceitáveis, com valores abaixo de .08 indicando bom ajustamento e abaixo de .05 sugerindo ajustamento excelente. A análise do intervalo de confiança de 90% do RMSEA oferece informação adicional sobre a precisão da estimativa do ajustamento populacional.

O Comparative Fit Index (CFI) e o Tucker-Lewis Index (TLI), índices incrementais de ajustamento, complementaram a avaliação do modelo. Estes indicadores comparam o modelo proposto com um modelo nulo, fornecendo uma medida da melhoria proporcional no ajustamento. Valores superiores a .90 são considerados indicativos de ajustamento adequado, com valores acima de .95 sugerindo ajustamento excelente (Brown, 2006). A consistência entre estes diferentes índices é particularmente relevante, pois cada um captura aspectos distintos da adequação do modelo.

A estrutura bidimensional refinada da EPSA demonstrou índices de ajustamento que não apenas atendem aos critérios estabelecidos na literatura, mas os superam em diversos aspectos. Esta superioridade em relação ao modelo unifatorial manifesta-se tanto na magnitude absoluta dos índices quanto na consistência entre diferentes indicadores, oferecendo evidência convergente para a validade da estrutura proposta.

A robustez destes resultados é particularmente significativa considerando que os índices utilizados são sensíveis a diferentes aspectos do ajustamento do modelo. O RMSEA penaliza a complexidade desnecessária, o CFI é sensível às correlações entre variáveis observadas, e o TLI incorpora uma penalidade para a adição de parâmetros que não melhoram substancialmente o ajustamento do modelo. A convergência destes indicadores fornece evidência multifacetada para a adequação da estrutura bidimensional da EPSA.

Discussão

O presente estudo centrou-se no desenvolvimento e validação da Escala de Percepção de Sucesso Académico (EPSA), representando uma contribuição inovadora para medir a dimensão subjetiva do sucesso académico. Esta iniciativa reveste-se de particular relevância no contexto contemporâneo da educação superior, onde se reconhece crescentemente a importância de considerar não apenas indicadores objetivos de desempenho, mas também a experiência subjetiva dos estudantes na sua trajetória académica.

A revisão extensiva da literatura revelou uma lacuna significativa nos instrumentos disponíveis para avaliação do sucesso académico. Embora existam diversas ferramentas focadas em aspectos objetivos do desempenho académico e outras voltadas para o envolvimento e aprendizagem, identificamos a ausência de instrumentos específicos para avaliar a percepção subjetiva do sucesso académico. Esta lacuna mostra-se particularmente relevante considerando que a experiência universitária constitui fundamentalmente um processo de desenvolvimento pessoal e profissional, cuja avaliação não pode se limitar a métricas objetivas.

A EPSA foi desenvolvida com uma estrutura bidimensional teoricamente fundamentada, contemplando duas dimensões essenciais da percepção de sucesso académico: individual e comparativa. O processo de validação do instrumento seguiu uma metodologia rigorosa, combinando análises fatoriais exploratórias e confirmatórias. Esta abordagem permitiu não apenas confirmar a estrutura bidimensional proposta, mas também refinar o instrumento através de ajustamentos empiricamente fundamentados. A necessidade de ajustamentos em dois pares de itens durante a análise confirmatória reflete a complexidade do construto e a importância de um processo iterativo de validação.

Uma característica distintiva da EPSA é a sua orientação para o momento de conclusão do curso, solicitando uma avaliação retrospectiva da experiência académica. Esta escolha metodológica permite uma avaliação mais madura e reflexiva da experiência universitária, possibilitando a integração de diferentes aspectos da trajetória académica e favorecendo uma perspectiva holística do processo formativo.

O desenvolvimento da EPSA representa uma contribuição significativa para o campo da avaliação educacional, introduzindo uma abordagem sistemática para avaliar a dimensão subjetiva do sucesso académico e integrando aspectos individuais e comparativos da percepção de sucesso. O instrumento oferece às instituições uma ferramenta validada para avaliar a experiência subjetiva dos estudantes, permitindo identificar aspectos da formação que impactam a percepção de sucesso e possibilitando intervenções mais direcionadas para melhorar a experiência académica.

Do ponto de vista teórico, o instrumento amplia a compreensão do construto de sucesso académico, estabelecendo bases para estudos futuros sobre percepção subjetiva na educação superior e oferecendo um modelo teórico-metodológico para desenvolvimento de instrumentos similares. Reconhecemos, entretanto, a necessidade de estudos adicionais, incluindo investigações longitudinais para avaliar a estabilidade temporal das percepções, validações culturais e estudos sobre as relações com outros construtos relevantes.

Perspectivas futuras de pesquisa incluem a possibilidade de adaptar o instrumento para diferentes momentos do percurso académico, desenvolver versões específicas para diferentes áreas de conhecimento e investigar as relações entre a percepção subjetiva de sucesso e os indicadores objetivos de desempenho. O aprofundamento destes estudos contribuirá para uma compreensão mais abrangente dos fatores que influenciam a percepção de sucesso académico e o seu impacto no desenvolvimento dos estudantes e o sucesso académico.

Referências

ALMEIDA, L. S., & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação e rendimento académico no ensino superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, *1*(4), 157–170.

ALMEIDA, L. S., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Anales de Psicología, 28(3),* 860–865. https://www.redalyc.org/pdf/167/16723774024.pdf

ALMEIDA, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de vivências académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica, 1*(2), 81–93. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12074/4/Almeida%2c%20Soares%20%26%20Ferreira%2c%202002.pdf

ARAÚJO, A., Almeida, L. S., Costa, A. R., Alfonso, S., Conde, Á., & Deaño, M. (2015). Variáveis pessoais e socioculturais de diferenciação das expectativas académicas: Estudo com alunos do Ensino Superior do Norte de Portugal e Galiza. *Revista Portuguesa de Educação, 28*(1), 201-220. http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872015000100009

ASTIN, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revised*. Jossey-Bass.

ASTIN, A. W., & Kent, L. (1983). Gender roles in transition: Research and policy implications for higher education. *Journal of Higher Education*, *54*, 309–324. https://doi.org/10.2307/1981803

ASTIN, A. W., Sax, L. J., & Avalos, J. (1999). The long-term effects of volunteerism during the undergraduate years. *The Review of Higher Education*, *21*(2), 187–202. https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1110&context=slcehighered

BAHAR, M. (2016). Student perception of academic achievement factors at high school. *European Journal of Educational Research*, *5*(2), 85–100. https://doi.org/10.12973/eu-jer.5.2.85

BAILEY, T., Jenkins, D., & Leinbach, T. (2005). *What we know about community college low-income and minority student outcomes: Descriptive statistics from National Surveys.* Community College Research Center. https://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/low-income-minority-completion.pdf

BRITES-FERREIRA, J., Seco, G.-M., Canastra, F., Simões-Dias, I., & Abreu, M.-O. (2011). Éxito y fracaso académico en la Enseñanza Superior: Conceptos, factores y estrategias de «intervención». *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2*(4), 28-40. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2011.4.35

BYRNE, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming* (3rd ed.). Routledge.

CHICKERING, A., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. Jossey-Bass.

COLETA, J. A. D., Lopes, J. E. F., & Coleta, M. F. D. (2012). Felicidade, bem-estar subjetivo e variáveis sociodemográficas, em grupos de estudantes universitários. *Psico-USF*, *17*(1), 129–139. https://doi.org/10.1590/S1413-82712012000100014

COUTINHO, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, *7*(1), 39-47. https://www.researchgate.net/publication/26598106_The_relationship_between_goals_metacognition_and_academic_success

CRONBACH, L. J. (1984). *Essentials of psychological testing* (4th ed.). Harper & Row.

DECI, E. L., Vallerand, R. J., & Pelletier, L. G. (1991). Motivation an education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, *26*(3 & 4), 325–346. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_DeciVallerandPelletierRyan_EP.pdf

DWECK, C., & Leggett, G. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*(2), 256-273. https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256

FARSIDES, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application. *Personality and Individual Differences*, *34*(7), 1225–1243. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00111-3

FLOWERS, L., Pascarella, E. T., & Pierson, C. T. (2000). Information technology use and cognitive outcomes in the first year of college. *The Journal of Higher Education*, *71*(6), 637-667. https://doi.org/10.2307/2649157

FROST, P. (1991). Examination hell. In E. R. Beauchamp (Ed.), *Windows on Japanese education* (pp. 291–305). Greenwood Press.

GABINETE DE INFORMAÇÃO E AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2007). *Estatísticas da Educação* (04-05). Direcção de Serviços de Estatística. https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/65773dcb1c5ebb42fe23c9c0

GALVÃO, A. C. T. (2001). Pesquisa sobre expertise: perspectivas e limitações. *Temas em Psicologia da SBP, 9*(3), 223-237. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2001000300007&script=sci_abstract

GRANADO, J. I., Santos, A., Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Guisande, M. A. (2005). Integração académica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação, 4*(2), 31-41. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12089/1/Granado%2c%20Santos%2c%20Almeida%2c%20Soares%20%26%20Guisande%2c%202005.pdf

GUMPORT, P. J. (2000). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. *Higher Education, 39*, 67-91. https://www.jstor.org/stable/3447907

HAIR, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2009). *Multivariate data analysis*. Pearson.

HARACKIEWICZ, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, *94*(3), 562–575. https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.562

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (2020, outubro 1). *Censo da Educação Superior 2019*. Diretoria de Estatísticas Educacionais, Ministério da Educação.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (2021, outubro 1). *Censo da Educação Superior 2020*. Diretoria de Estatísticas Educacionais, Ministério da Educação.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (2022, outubro 1). *Censo da Educação Superior 2021*. Diretoria de Estatísticas Educacionais, Ministério da Educação.

KUH, G. D. (1993). In their own words: What students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal, 30*, 277-304. https://doi.org/10.3102/0002831203000227

KUH, G. D. (1995). The other curriculum: out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *The Journal of Higher Education, 66*(2), 123-155. https://doi.org/10.1080/00221546.1995.11774770

KUH, G. D., Kinzie, J., & Buckley, J. A. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. National Postsecondary Education Cooperative. https://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf

KUH, G. D., & Lund, J. P. (1994). What students gain from participating in student government. *New Directions for Student Services*, *66*, 5–17. https://doi.org/10.1002/ss.37119946603

KUH, G. D., Schuh, J. H., Whitt, E. J., & Associates. (1991). *Involving colleges: Encouraging student learning and personal development through out-of-class experiences*. Jossey-Bass.

LENCASTRE, L., Guerra, M. P., Lemos, M. S., & Pereira, D. C. (2000). Adaptação dos alunos do 1º ano das licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. In J. Tavares & R. A. Santiago (Eds.), *Ensino superior: (In)sucesso académico* (pp. 49–72). Porto Editora.

MAYHEW, M. J., Rockenbach, A. N., Bowman, N. A., Seifert, T. A. D., Wolniak, G. C., Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2016). *How college affects students: 21st century evidence that higher education works.* Jossey-Bass.

MERDINGER, J. M., Hines, A. M., Osterling, K. L., & Wyatt, P. (2005). Pathways to college for former foster youth: Understanding factors that contribute to educational success. *Child Welfare*, *84*(6), 867–896. https://www.jstor.org/stable/45400375

MILLER, R., & Leskes, A. (2005). *Level of assessment: From the student to the institution*. Association of American Colleges and Universities. https://oiep.gmu.edu/wp-content/uploads/2016/04/LevelsofAssessment.pdf

MILLS, C., Heyworth, J., Rosenwax, L., Carr, S., & Rosenberg, M. (2009). Factors associated with the academic success of first year health science students. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, *14*(2), 205–217. https://doi.org/10.1007/s10459-008-9103-9

MONTEIRO, S., Vasconcelos, R. M., & Almeida, L. S. (2005, September 14-16). *Rendimento académico: Influência dos métodos de estudo* [Paper presentation]. VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Minho, Braga, Portugal. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4204/1/419.pdf

NOGUEIRA, M. A. (2004). Favorecimento económico e excelência escolar: um mito em questão. *Revista Brasileira de Educação, 26*, 133-144. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/dLZG78MMKMrynQKfLKckTph/

PACE, C. R. (1990). *The undergraduates: A report of their activities and college experiences in the 1980s*. Center for the Study of Evaluation, University of California, Los Angeles. https://eric.ed.gov/?id=ED375701

PAJARES, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239–266). Ablex Publishing.

PARKER, J. D. A., Hogan, M. J., Eastabrook, J. M., Oke, A., & Wood, L. M. (2006). Emotional intelligence and student retention: Predicting the successful transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, *41*(7), 1329–1336. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.022

PARKER, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, *36*(1), 163–172. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X

PASCARELLA, E. (2006). How college affects students: Ten directions for future research. *Journal of College Student Development*, *47*(5), 508–520. https://doi.org/10.1353/csd.2006.0060

PASCARELLA, E., Ethington, C. O., & Smart, J. C. (1988). The influence of college on humanitarian/civic involvement values. *Journal of Higher Education*, *59*(4), 412–437. https://doi.org/10.2307/1981919

PASCARELLA, E. T., Martin, G. L., Hanson, J. M., Trolian, T. L., Gillig, B., & Blaich, C. (2014). Effects of diversity experiences on critical thinking skills over 4 years of college. *Journal of College Student Development*, *55*(1), 86–92. https://doi.org/10.1353/csd.2014.0009

PASCARELLA, E., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*: *Findings and insights from twenty years of research.* Jossey-Bass.

PASCARELLA, E., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (2nd ed.). Jossey-Bass.

PASCARELLA, E., Terenzini, P. T., & Blimling, G. (1996). Students' out-of-classroom experiences and their influence on learning and cognitive development: A literature review. *Journal of College Student Development*, *37*(2), 149–162.

PASQUALI, L. (1997). *Psicometria: teoria e aplicações*. Universidade de Brasília.

PASQUALI, L. (2005). *Análise fatorial para pesquisadores*. LabPAM.

PASQUALI, L. (2007). Validade dos testes psicológicos: Será possível reencontrar o caminho? *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 23*, 99-107. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722007000500019

PEREIRA, A., Gomes, R., Francisco, C., Jardim, J., Motta, E., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, J., Ferreira, J., Rodrigues, M. J., & Pereira, P. (2008). Desenvolvimento de competências pessoais e sociais como estratégia de apoio à transição no ensino superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*, 419–426. https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832317044.pdf

PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.* Porto Editora.

POORTHUIS, A. M. G., Juvonen, J., Thomaes, S., Denissen, J. J. A., Orobio de Castro, B., & van Aken, M. A. G. (2015). Do grades shape students' school engagement? The psychological consequences of report card grades at the beginning of secondary school. *Journal of Educational Psychology*, *107*(3), 842–854. https://doi.org/10.1037/edu0000002

SAAVEDRA, L. (2004). Alunas da classe trabalhadora: Sucesso académico e discurso de regulação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *17*(2), 267–276. https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200014

SENADO FEDERAL, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília (2005). *Lei de Diretrizes e Educação Nacional 1996* n. 9.394. https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf

SOARES, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MNAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus estudantes de ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica, 24*, 15-27. https://doi.org/10.14417/ap.150

STREET, P. (2001). The role of motivation to the academic achievement of gifted secondary students. In B. Wallace, *Gifted education international* (Vol. 15, pp. 164–177). Ab Academic Publishers.

STUPNISKY, R., Renaud, R., Daniels, L., Stewart, T., & Perry, R. (2008). The interrelation of first-year college students' critical thinking disposition, perceived academic control, and academic achievement. *Research in Higher Education*, *49*, 513–530. https://doi.org/10.1007/s11162-008-9093-8

TAVARES, J., & Huet, I. (2001). Sucesso académico no ensino superior: um olhar sobre o professor universitário. *Pedagogia na Universidade* (pp. 149-160). Universidade Técnica de Lisboa.

TAVARES, J., & Santiago, R. A. (2000). *Ensino Superior: (In)sucesso académico*. Porto Editora.

TAVEIRA, M. (2000). Sucesso no ensino superior: Uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares & R. A. Santiago (Eds.), *Ensino superior: (In)sucesso académico* (pp. 49–72). Porto Editora.

TEJEDOR, F. J. T., & Muñoz-Repiso, A. G-V. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos): Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, *342*. https://www.researchgate.net/publication/28161214_Causas_del_bajo_rendimiento_del_estudiante_universitario_en_opinion_de_los_profesores_y_alumnos_Propuestas_de_mejora_en_el_marco_del_EEES

TINTO, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition.* University of Chicago Press.

TINTO, V., & Pusser, B. (2006). *Moving from theory to action: Building a model of institutional action for student success*. National Postsecondary Education Cooperative. https://nces.ed.gov/npec/pdf/tinto_pusser_report.pdf

WEINER, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, *92*(4), 548-573.

VENDRAMINI, C. M. M., Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Sbardelini, E. T. B., Serpa, M. N. F., & Natário, E. G. (2004). Construção e validação de uma Escala sobre Avaliação da Vida Académica (EAVA). *Estudos de Psicologia (Natal)*, *9*(2), 259–268. https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000200007

YORK, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *20*(5). https://doi.org/10.7275/HZ5X-TX03

ZAJACOVA, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, *46*(6), 677–706. https://doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z

CAPÍTULO VI

Observar, refletir e narrar: Ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças

Isabel Piscalho
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém,
Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI)

Ana Margarida Veiga Simão
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa,
Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI)

Introdução

A autorregulação da aprendizagem (ARA) é um constructo que se reveste de grande acuidade no contexto atual, sendo um dos eixos primordiais da prática educativa e tema central de investigação da psicologia educacional. Os benefícios de se promover a ARA têm sido amplamente discutidos na literatura, pois englobam vários aspetos imprescindíveis aos processos de ensino e de aprendizagem, particularmente, quando consideramos a aprendizagem como um conceito multidimensional (Avila et al., 2016; Ganda & Boruchovitch, 2018; Zimmerman & Schunk, 2011).

Vários/as investigadores/as têm percebido que aprendentes mais autorregulados/as têm maior motivação, mais organização, mais disciplina e maior persistência diante das dificuldades, atributos esses que, por sua vez, promovem um melhor desempenho escolar e êxito em qualquer contexto de vida (Andrzejewski et al., 2016; Fabriz et al., 2013; Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman, 2013).

Cada vez mais o/a aprendente desempenha um papel importante no seu processo de aprendizagem e a promoção de competências autorregulatórias é, entre outras, uma base para garantir o desenvolvimento efetivo de uma pedagogia diferenciadora e inclusiva, uma gestão flexível do currículo centrada nas características da criança (Vieira & Santos, 2019). Os/As docentes deverão, assim, desde os anos iniciais de escolaridade, criar oportunidades e ambientes favoráveis ao desenvolvimento dos processos de autorregulação, com vista a estimular nos/as aprendentes as competências que lhes permitam ter um papel ativo e construtivo nos processos e produtos da aprendizagem.

Os primeiros anos são cada vez mais vistos como o primeiro passo na aprendizagem ao longo da vida e a transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico (1.º CEB) é, particularmente, um componente-chave deste percurso. Embora seja um processo complexo, a ARA pode e deve ser ensinada e aperfeiçoada, desde as primeiras idades (Boruchovitch & Ganda, 2013; Bronson, 2000; Marulis et al., 2016; Marulis et al., 2020; Perry, 2019; Saraç et al., 2017; Venitz & Perels, 2019; Whitebread et al., 2009).

Este capítulo relata um estudo que se focou na formação contínua de docentes em contexto e na construção do conhecimento profissional. Sempre numa vertente do desenvolvimento e da aprendizagem, investigou-se de que forma se pode promover a ARA com vista à autonomia das crianças, através de processos de apoio/regulação do ensino e da aprendizagem e de uma prática pedagógica reflexiva, analisando a necessidade de articulação e continuidade educativa entre os contextos de educação pré-escolar e do 1.º CEB.

Promoção da autorregulação da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos

Nesta investigação, parte-se do referencial teórico, sociocognitivo, de Barry Zimmerman, que enfatiza o caráter temporal e dinâmico da aprendizagem autorregulada. A ARA é assim definida como pensamentos, sentimentos e ações autogeridos que são planeados e adaptados ciclicamente para a consecução de objetivos pessoais (Zimmerman, 2000) e é crucial para lidar com os acontecimentos da vida diária que se alteram rapidamente (Brunstein & Glaser, 2011). Podemos afirmar que, nas últimas duas décadas, a ARA tornou-se mesmo uma das principais áreas de pesquisa e os atuais avanços no campo são um sinal de que a sua relevância continuará (Panadero, 2017).

A ARA permite ao/à aprendente assumir o controlo das suas aprendizagens, através da aplicação autónoma e autodirecionada de estratégias. É um processo que se desenvolve e se torna mais sofisticado ao longo do tempo e com a prática (Brunstein & Spörer, 2010; Vieira, 2016).

Há evidências empíricas que demonstram que, embora o comportamento das crianças seja regulado por vários processos que operam fora da sua consciência, há intencionalidade de autorregulação da aprendizagem por parte destas (Jacob et al., 2019; Perry, 2019; Perry et al., 2018).

São diversos/as os/as autores/as que demonstram que as crianças mais novas são capazes de autorregular a sua aprendizagem (i. e., demonstram capacidade de conduzir ativamente as suas cognições, afetos e ações em função das diferentes situações, adotando diferentes padrões de conduta), uma vez que esta é uma fase crucial em que as competências de aprendizagem ainda não se encontram cristalizadas. É, por isso, mais fácil a sua modificação e, também, das suas crenças de autoeficácia, o que dificilmente acontece nos/as aprendentes que já desenvolveram estilos e comportamentos de aprendizagem desadequados (Bronson, 2000; Bryce et al., 2014; Piscalho & Veiga Simão, 2014a).

Estes/as autores/as sugerem, ainda, que a promoção da ARA em idades tão precoces ajuda as crianças na adaptação à escola a beneficiar de experiências de aprendizagem e a ter sucesso nas interações sociais. Além disso, de acordo com Ponitz e McClelland (2009), as crianças com um comportamento autorregulado desde o jardim de infância (JI) apresentam um melhor desempenho na matemática, alfabetização e vocabulário. Pelo contrário, as crianças que demonstram fracas competências autorregulatórias estão em maior risco de baixa realização, problemas emocionais e de conduta e de abandono escolar durante a infância e adolescência (Duncan et al., 2007; Vitaro et al., 2005).

Segundo Silva Moreira e Veiga Simão (2019), na segunda infância, o desenvolvimento da ARA implica mais do que o autocontrolo porque a vontade de aprender é, especialmente, natural e não deliberada. A autorregulação e o autocontrolo estão ligados conceptualmente, uma vez que ambos dependem do desenvolvimento, mas diferem no grau, já que a primeira é adaptativa face a mudanças, podendo ser considerada uma forma mais madura de controlo que implica o uso da reflexão (Kopp, 1982).

Nesta fase, a criança tem um potencial para o desenvolvimento de respostas de organização, de modificação e regulação dela própria e, por volta dos 4 anos, já utiliza competências que envolvem a introspeção e a consciencialização, tornando-se mais responsável e consciente dos seus pensamentos e ações (Bronson, 2000). A maleabilidade das estruturas cerebrais que caracteriza esta etapa, sobretudo, ao

nível do córtex pré-frontal (planeamento, atenção, memória de trabalho, tomada de decisão e controlo inibitório), cria uma janela de oportunidades no desenvolvimento das competências autorregulatórias da aprendizagem.

Considerando a aprendizagem um conceito ativo e multidimensional, os processos envolvidos requerem que o/a aprendente esteja consciente da sua utilização e mobilize aspetos emocionais, prossociais, cognitivos e motivacionais em função dos seus objetivos de aprendizagem. Estas dimensões, segundo Bronson (2000), permitem compreender como se podem estruturar as oportunidades para as crianças na segunda infância autorregularem as tarefas nos contextos educativos.

O controlo emocional e comportamental define-se pelo facto de as crianças abordarem novas tarefas de forma confiante, por poderem controlar a sua atenção e resistirem à distração. Desta forma as crianças começam a ser cada vez mais capazes de respeitar regras e utilizar estratégias e planos para guiar o seu comportamento e, por isso, é esperado que consigam adiar o sentimento de gratificação sem recorrer a comportamentos agressivos de frustração.

As atitudes prossociais manifestam-se quando as crianças já conseguem falar sobre os seus estados mentais e começam a desenvolver uma compreensão mais sofisticada sobre os pensamentos das outras pessoas e conseguem desenvolver atividades de cooperação com os pares.

O controlo cognitivo relaciona-se com o facto de as crianças conseguirem falar sobre como fizeram alguma coisa ou o que aprenderam, poderem fazer escolhas e tomar decisões fundamentadas. Ou seja, num amplo conjunto de tarefas, as crianças já devem conseguir resistir à distração, utilizar estratégias apropriadas e eficazes, monitorizar o seu progresso e, em último caso, atingir o objetivo com sucesso.

E, por fim, a motivação para a autorregulação relaciona-se com o facto de as crianças iniciarem atividades, desenvolvendo assim, formas próprias para realizar as suas tarefas. Esta vai aumentando de acordo com as capacidades pessoais e o sucesso nessas áreas for crescendo. Atinge o seu pico quando a criança acredita que é responsável pelas suas ações, que é capaz de controlá-las e que tem poder de decisão.

A autorregulação da aprendizagem em contexto colaborativo na formação contínua de docentes

As escolas carecem de um olhar atento e investigativo pois passam por mudanças sociais, políticas, económicas e culturais acentuadas que têm um reflexo direto na prática e na formação dos/as docentes, com impacto no ensino e na aprendizagem das crianças (Scott, 2015; Swartz et al., 2013).

Estudos com as variáveis autorregulatórias mostram que é possível preparar os/as aprendentes para as solicitações da sociedade atual ensinando-os/as a terem melhores estratégias de aprendizagem, a desenvolverem crenças positivas sobre si próprios/as e a minimizarem os comportamentos que prejudicam a sua aprendizagem (Andrzejewski et al., 2016; Ganda & Boruchovitch, 2018; Panadero, 2017).

Neste enquadramento, os/as docentes deverão, desde cedo, criar as oportunidades e os ambientes propícios ao desenvolvimento da ARA, que estimulem um papel ativo, proativo, interativo e construtivo nos processos e produtos autonomizantes de aprendizagem das crianças. Porém, Boruchovitch (2014) refere que os/as docentes não estão preparados/as para intervir junto das crianças com estratégias para aprendizagem autorregulada, presumivelmente, porque a sua formação inicial foi lacunar nesse ponto.

A formação contínua de docentes pode, então, contribuir para melhorar o conhecimento de como promover a ARA das crianças (Venitz & Perels, 2019).

A regulação partilhada tem sido apontada como uma estratégia a adotar, já que é um processo através do qual os membros de um grupo regulam a sua atividade coletiva, envolvendo-se numa partilha interdependente regulatória de processos, crenças e conhecimentos (Woolfolk, 2014). Se as experiências de aprendizagem profissional fomentarem explicitamente os processos de ARA, podem resultar numa maior consciencialização dos vínculos entre as práticas pedagógicas dos/as docentes e a aprendizagem das crianças (Butler et al., 2004).

Posto isto, deverão ser criados contextos que viabilizem oportunidades aos/às docentes de sustentação e de experimentação da prática numa lógica científico-pedagógica, reflexiva e investigativa, com a finalidade destes/as conseguirem intervir criticamente em prol de uma educação de qualidade face às exigências mutáveis da sociedade (Kaasila et al., 2014; Kitchen & Petrarca, 2016; Rodgers & LaBoskey, 2016).

Mais recentemente, a abordagem reflexiva tem sido complementada com uma ênfase na promoção de uma atitude investigativa que, nalguns casos, se relaciona com a introdução da realização de um trabalho de investigação, como forma de desenvolver capacidades para a utilização dessas ferramentas (reflexivas e investigativas) ao longo do contínuo da formação de docentes (White & Forgasz, 2016). Isto implica, dominar capacidades cognitivas e metacognitivas, de forma a criticar a sua prática, os valores implícitos nessa prática, assim como os contextos em que se desenvolvem e as repercussões que estas têm na melhoria da qualidade dessa prática (Veiga Simão 2016).

Uma formação contínua de docentes com esta natureza desempenha um papel nuclear na construção da sua profissionalidade pelo facto de proporcionar contextos de desenvolvimento da capacidade de recorrer a resultados da investigação para fundamentar a(s) prática(s), resolver problemas de ensino e de aprendizagem, no

fundo, desenvolver competências para agir profissionalmente, assim como para dar sentido às suas experiências de aprendizagem profissional (Cochran-Smith, 2012).

Nesta perspetiva, um/a docente que investiga é alguém que adota uma atitude de constante questionamento, refletindo e aprendendo continuamente (Alarcão, 2001; Schön, 1992). A finalidade será a de formar profissionais reflexivos/as e autónomos/as, capazes de usar a investigação no seu ensino e de se tornarem docentes que se autorregulam e pensam pedagogicamente (Toom et al., 2010).

O presente estudo

Este estudo procurou: a) analisar as potencialidades da promoção da ARA nas crianças dos 5 aos 7 anos, na transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB; b) perceber de que modo a metodologia "observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada", desenvolvida no âmbito desta investigação, influi sobre a prática dos/as docentes para que promovam a autorregulação da aprendizagem das crianças dos 5 aos 7 anos, favorecendo a continuidade educativa.

Método

A investigação inscreve-se no âmbito da aprendizagem autorregulada e enquadra-se na formação contínua de educadores/as de infância e professores/as do 1.º CEB. Trata-se de um estudo de cariz qualitativo, orientado por uma epistemologia interpretativa, incidindo na observação e, particularmente, nas narrativas de formação.

Participantes e contexto

Acompanhámos durante um ano letivo um grupo colaborativo composto por três educadoras (duas trabalhavam no ensino privado e uma no ensino público) e três professoras do 1.º CEB (trabalhavam no ensino público), e os respetivos grupos de crianças (97) (Quadro 1).

Quadro 1. Grupos de crianças observadas nos contextos de JI e 1.º CEB

Participantes	**Jardim de infância (5/6 anos)**
Educadora 1	grupo de 10 crianças (rede pública)
Educadora 2	grupo de 5 crianças (rede privada)
Educadora 3	grupo de 24 crianças (rede privada)

Participantes	**1.º CEB (6/7 anos)**
Professora 1	grupo de 25 crianças (rede pública)
Professora 2	grupo de 20 crianças (rede pública)
Professora 3	grupo de 13 crianças (rede pública)

Nota: Elaborada pelas autoras.

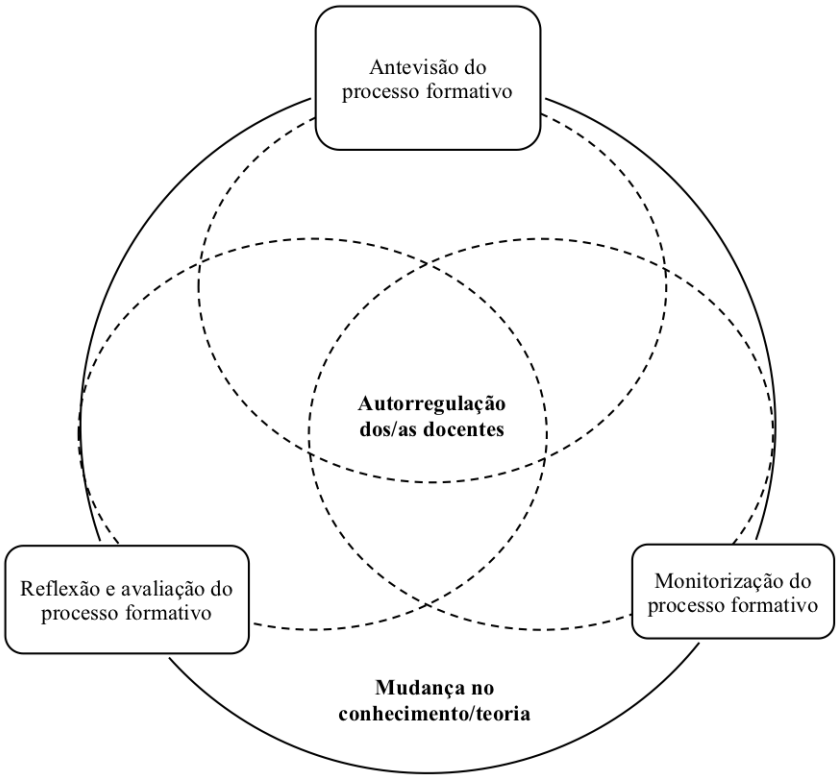
Observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada

Coconstruímos uma metodologia "observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada" com a participação/colaboração dos/as docentes (no papel de aprendentes). Durante o processo, acompanhámos o uso, análise e (re) construção desta metodologia por parte das participantes, que possibilitou um posicionamento crítico, implicando-as na assunção de uma atitude de questionamento face a si próprias (i.e. o seu papel, a sua ação, as suas convicções, os seus valores e atitudes, etc.) e face às crianças (i.e., as suas representações, necessidades e expectativas, o seu comportamento, os seus valores e atitudes, etc.).

Esta metodologia envolveu sempre trabalho colaborativo entre as participantes, ao longo de um período de tempo mais ou menos prolongado, associado à ideia de regulação partilhada (Järvelä et al., 2015; Latorre, 2004). Para tal, foram mobilizadas competências reflexivas e de autorregulação, tais como: estratégias de planeamento, planos de ação, estratégias de monitorização e avaliação. Por outras palavras, o que Swartz et al. (2013) chamam de autonomia reflexiva: "estar ciente do processo de pensamento que estamos a realizar, planeá-lo, executá-lo refletindo sobre o que estamos a fazer e avaliar o resultado" (p. 104).

Em resumo, inspirámo-nos no modelo de aprendizagem autorregulada para caracterizar o envolvimento colaborativo das participantes em ciclos de mudança instrucional (Butler & Cartier, 2004; Schnellert et al., 2008; Zimmerman & Schunk, 2011).

Figura 1. Desenho da metodologia "observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada" usada na formação contínua



Nota: Elaborada pelas autoras.

A espiral de ciclos envolve as fases de planificação, ação, observação e reflexão. Este modelo de regulação partilhada centra-se na interação do social com o individual. Por outras palavras, espera-se que haja uma relação entre o processo de aprendizagem social e individual, através desta proposta de metodologia de formação e desenvolvimento profissional, o relacionamento entre a aprendizagem obtida e as mudanças nas práticas de raciocínio dos/as aprendentes e, consequentemente, nas suas práticas pedagógicas com as crianças (Butler et al., 2004).

Este processo baseia-se numa investigação sustentada de um determinado problema e na tentativa de intervenção baseada em alicerces fundamentais para a resolução eficaz desse mesmo problema, pelo que se aproxima bastante da investigação – ação.

Este não foi um processo estanque, pois permitiu uma flexibilidade dos procedimentos que se desenvolveram ao longo do trabalho, sendo assim um processo dinâmico, adaptando-se e reorientando-se ao longo da intervenção sempre que foi necessário (Leite et al., 2001).

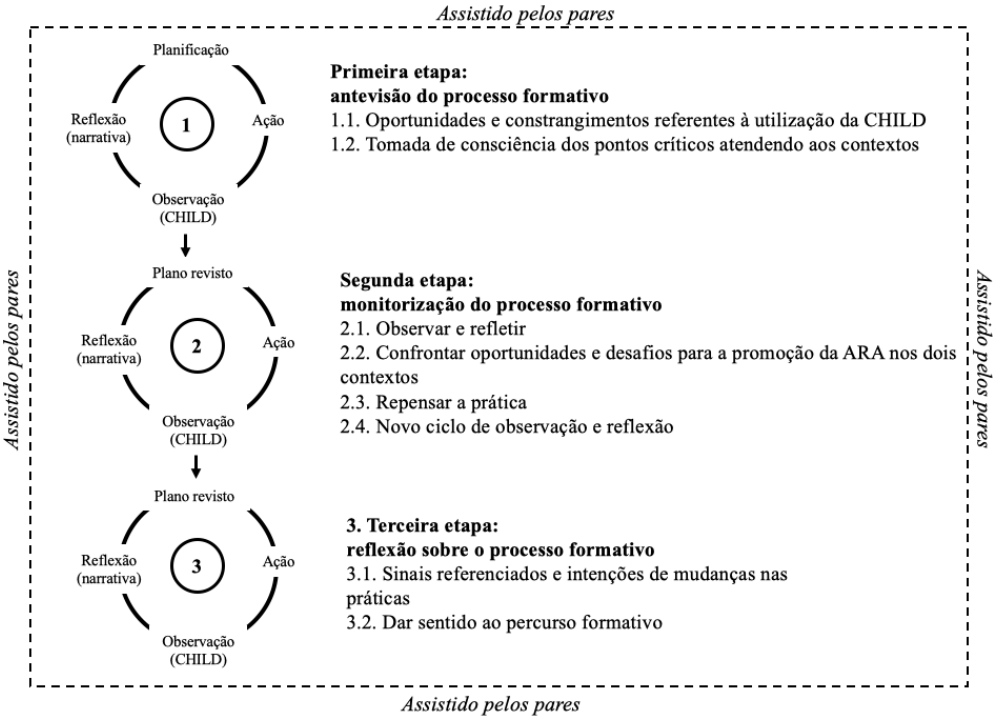
No decorrer da investigação, acompanharam-se as participantes a partir da sua própria perspetiva interior e do confronto com as experiências das outras colegas,

deixando-as evoluir, devolvendo-lhes as suas ideias e dando-lhes espaço para pensar, proporcionando-lhes outros ângulos de análise, no sentido da consciencialização e reconstrução das suas teorias e práticas, mediante um posicionamento crítico a partir da "Checklist of Independent Learning Development" (CHILD) (Piscalho & Veiga Simão, 2014b) e de guiões orientadores de reflexão.

De relevar o facto de o trabalho colaborativo permitir o desenvolvimento de ideias a partir da teoria, de proporcionar a reflexão e perspetivar ideias futuras (Wennergren & Rönnerman, 2006).

No que concerne à estrutura, esta metodologia encontra-se dividida em três etapas que se apresentam resumidas na Figura 2 e permitem compreender a recolha de dados.

Figura 2. Etapas da metodologia "observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada"



Nota: Adaptada de Latorre (2004)

As etapas iniciavam-se a partir do uso da CHILD em que se desafiavam as futuras docentes a observarem o seu grupo de crianças. A par desta tarefa eram facultados os guiões orientadores para desencadear o processo reflexivo, para que o questionamento sobre as práticas fosse uma constante.

No final de cada etapa era facultada uma síntese dos dados das narrativas de todas, para que tivessem oportunidade de conhecer as perspetivas das outras participantes que trabalhavam no mesmo contexto e/ou em contexto diferente.

Este procedimento favoreceu a transição entre contextos, pois permitiu o acesso a várias estruturas de reflexão, às causas das ocorrências, levando à criação de novas estratégias de atuação, sugerindo alterações, num processo evolutivo de abertura à inovação, ao mesmo tempo em que se constituiu uma base cada vez mais sólida de conhecimentos coconstruídos a partir do intercâmbio entre as aprendizagens teóricas e o conhecimento prático que iam adquirindo (Riessman, 1993).

Na terceira e última etapa avaliou-se a metodologia.

Instrumentos

Observação

Utilizou-se a observação naturalista e participante (Pawlowski et al., 2016) como instrumento de pesquisa a partir da utilização da CHILD - devidamente traduzida e adaptada para o português - que permitiu a recolha de dados em contexto real, com os respetivos grupos de crianças (Whitebread et al., 2009).

A CHILD foi idealizada para monitorizar níveis de ARA em crianças pequenas e pode ser usada para projetar programas de formação que visem desenvolver competências autorregulatórias já que permite aos/às docentes: potencializar estratégias cognitivas, emocionais, sociais e motivacionais; identificar crianças que necessitam de apoio adicional ou atenção diferenciada; perceber aspetos que requerem intervenções específicas; e obter uma visão clara sobre o funcionamento do grupo em geral (Saraç, Karakelle & Whitebread, 2017).

A CHILD tem sido referida com potencialidades no trabalho para a reflexão sobre as práticas em diversos estudos (Perry & Rahim, 2011; Piscalho & Veiga Simão, 2011, 2014a, 2014b; Piscalho, Veiga Simão, Ferreira, Felizardo & Conde, 2018; Silva Moreira & Veiga Simão, 2019; Veenman, 2011).

Esta ferramenta contém uma lista de 22 itens descritivos de processos a serem observados que estão divididos pelas quatro dimensões de ARA já anteriormente mencionadas, propostas por Bronson (2000): controlo emocional e comportamental, atitudes prossociais, controlo cognitivo e motivação para a autorregulação. O/A docente deverá responder a todos os itens, selecionando o número que corresponde à afirmação que melhor descreve o observado, recorrendo a uma escala Likert de quatro pontos (1=sempre; 2=usualmente; 3=às vezes; 4=nunca) e a pontuação total pode ser calculada considerando o total aritmético. Tratando-se de uma lista de verificação, esta destina-se a registar a presença ou ausência de um comportamento ou de um resultado de aprendizagem. Poderá, ainda, comentar cada um dos itens descrevendo acontecimentos, descrevendo comportamentos, dando

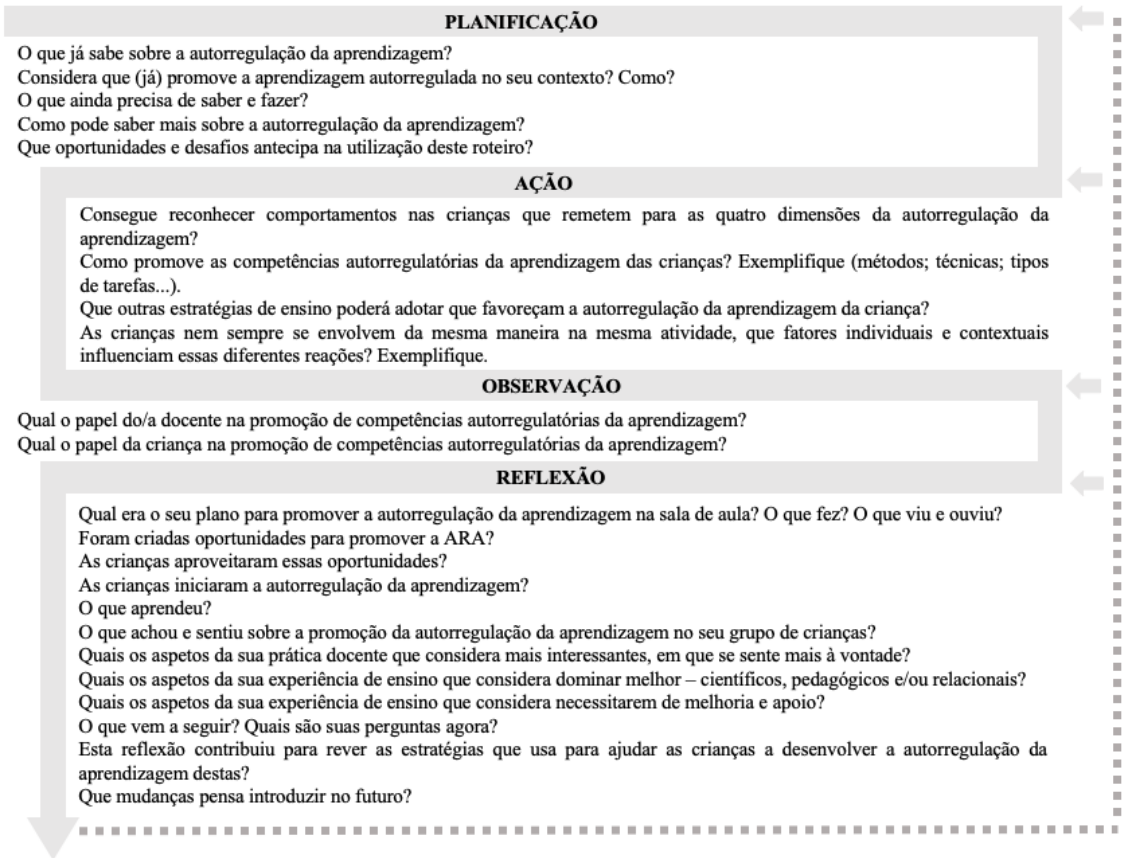
exemplos. No final da lista, onde consta "Outros comentários", o/a docente deve pôr por escritos aspetos importantes a reter (Piscalho & Veiga Simão, 2014a).

Apesar da CHILD poder ser preenchida por quem observa regularmente a criança na sala de aula, de uma forma ocasional para uma primeira aproximação ou sistemática, neste estudo optou-se por aplicá-la ao longo do ano letivo para permitir verificar a evolução dos processos da criança e refletir sobre a ação do/a docente (este tipo de instrumento desempenha um papel formativo muito importante uma vez que dá indicações precisas sobre a ARA).

Narrativas de formação

Neste estudo propusemo-nos, também, analisar narrativas de formação, despoletadas pelo uso da CHILD e de guiões com questões orientadoras (figura 3).

Figura 3. Exemplos das questões orientadoras



Nota: Adaptada de Butler, Schnellert , & Perry (2017) e Josso (2006).

O estudo das trajetórias de formação pelo meio de narrativas permite interpretar e compreender melhor as lógicas que orientam os processos dos/as participantes,

bem como o sentido que lhes atribuem, levando a dados sobre os fenómenos inacessíveis por outras técnicas.

A narrativa de formação como processo de reflexão pedagógica permite ao/à futuro/a docente minudenciar os seus processos de ensino e de aprendizagem e perceber as razões que os/as levam a agir de determinada maneira. À medida que relata uma determinada situação, compreende as causas e consequências de atuação, cria novas estratégias num processo de reflexão, investigação e nova reflexão. Estas narrativas têm, por isso, uma dimensão formativa importante já que permitem compreender mais claramente os mecanismos que o/a movem na sua prática e um entendimento mais complexo dos processos autorregulatórios da aprendizagem (Josso, 2006; Piscalho & Veiga Simão, 2014b).

A narrativa de formação poderá ser também usada como um processo de interação, que proporciona ao/à docente um maior conhecimento de si próprio/a, pela reflexão sobre o efeito que as suas atitudes provocam nos/a outros/as, ao mesmo tempo em que obriga a equacionar aprendizagens, a reconhecer limites pessoais e a redefinir modos de agir (Galvão, 2005).

Procedimento de recolha de dados

No início do ano letivo as seis participantes tiveram uma formação de três horas sobre o referencial teórico do constructo da ARA para implicar o grupo neste processo de aprendizagem centrado na planificação, ação, observação e reflexão, nunca acentuando a articulação entre a ação e a investigação.

Neste momento, foram ainda apresentados os objetivos da investigação e as participantes analisaram detalhadamente a CHILD e um roteiro de (auto)formação construído para o efeito. Este roteiro visava potenciar a organização, em primeiro lugar, da aprendizagem dos/as participantes, e, em segundo lugar, como um meio de gerir os materiais e conteúdos a serem disponibilizados e trabalhados. Este não se trata de um instrumento de avaliação. Colocava, sim, questões que permitiam a reflexão aprofundada, fundamentada e crítica, individualmente ou em grupo, sobre várias dimensões da ARA, do ambiente educativo e das práticas pedagógicas que podiam facilitar ou colocar obstáculos à participação e ao envolvimento das crianças (e.g., ambiente social, ambiente físico, materiais, comunicação, etc.). O roteiro incitava a considerar em que medida é que a promoção da ARA das crianças dos 5 aos 7 anos favorece a transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB. Perante estas perguntas, as participantes eram solicitadas a refletir, anotar e ilustrar as suas respostas com exemplos de situações ou atividades. No final, ficava também o convite para identificarem as mudanças necessárias e para definir prioridades.

Neste primeiro contacto, relativamente à especificidade da pesquisa narrativa de formação, inspiradora de cuidados, cumpriu-se a dimensão ética da pesquisa que implica, em primeira instância, a negociação do contrato de trabalho com o grupo envolvido, explicitação dos procedimentos de análise e de como serão utilizadas as fontes na pesquisa; devolução do trabalho ao grupo e, consequentemente, revisão e autorização para utilização da narrativa (Souza, 2006). A confidencialidade dos dados das participantes envolvidas neste processo de investigação-ação-formação foi assegurada.

Todos os outros momentos foram dinamizados na *Moodle* (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning*) que é uma plataforma de gestão de aprendizagens.

Procedimento de tratamento de dados

No que respeita à CHILD, foi realizada uma estatística descritiva para que os dados das observações fossem apresentados em tabelas e gráficos, adequados para organizar e resumir a informação, de forma a realçar as características mais importantes.

Quanto às narrativas de formação, optou-se pela análise de conteúdo para captação de ideias e significados, permitindo analisar, categorizar e interpretar o conteúdo de cada mensagem decorrente (Bardin, 1977; Coutinho, 2011).

Realizou-se uma leitura flutuante do material, formularam-se os objetivos, identificaram-se os indicadores que orientaram a interpretação de forma a compreender o lugar atribuído à metodologia "observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada" no processo formativo. A estratégia seguida desenvolveu-se de acordo com o princípio indutivo. Este princípio não admite a existência de categorias preestabelecidas - a estratégia de análise qualitativa clássica.

Para o trabalho de análise qualitativa recorremos ao programa informático de dados *MAXqda* e ainda a três juízas com experiência na formação de docentes. Procedeu-se à categorização de todo o corpus documental e em reunião de juízes aferiram-se os acordos e os desacordos constituindo um sistema único.

Decorrente deste procedimento identificaram-se cinco temas emergentes e as respetivas categorias (Quadro 2):

Quadro 2. Temas e categorias emergentes

Tema	Categoria
Práticas educativas promotoras das competências autorregulatórias da aprendizagem em crianças dos 5 aos 7 anos	· Promover competências de regulação emocionais · Promover competências de regulação prossociais · Promover competências de regulação cognitivas · Promover competências de regulação motivacional
Papel dos/a docente na promoção de competências ARA, visando a continuidade educativa	· Ensinar competências autorregulatórias (cognitivas e metacognitivas) · Promover as fases do processo autorregulatório · Estratégias de ensino · Apoiar a transição escolar/(des)continuidade educativa
Papel da criança na promoção de competências ARA	· Conhecimento metacognitivo · Fases da autorregulação da aprendizagem · Consciência da própria perspetiva e dos/as outros/as
Autoavaliação do desempenho docente sobre a promoção de competências ARA	· Pontos fortes da sua prática · Pontos fracos da sua prática · Mudanças e intenções ao nível da prática
Potencialidades da metodologia "observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada"	· Promove mudanças na prática · Promove a continuidade educativa · Investigação da própria prática · Aplicabilidade na reflexão · Reconhecer o constructo da autorregulação da aprendizagem

Nota: Dados da pesquisa

Resultados

Especificamente, foi possível constatar que esta metodologia conduziu a aprendizagem de um grupo de docentes (educadoras de infância e professoras do 1.º CEB) através de ciclos de ação colaborativa em que as participantes definiram, planearam, executaram, monitorizaram, avaliaram e adaptaram metas específicas do contexto para as crianças e para elas mesmas. Ao longo do processo (auto)formativo, fomos examinando sistematicamente as mudanças no conhecimento sobre a ARA e na prática pedagógica, como resultado do seu envolvimento.

A regulação partilhada parece ser um elemento essencial nas formações colaborativas, criando boas oportunidades para que se possam desenvolver competências autorregulatórias pelas interações com os/as outros/as, como também, ter um papel importante, contribuindo para o desenvolvimento de uma aprendizagem coletiva (Marques et al., 2019). Tal foi visível, no discurso das participantes. Estas sentiram-se acompanhadas no processo, tendo tido a oportunidade de evoluir de forma colaborativa. Referiram que tomaram mais consciência dos processos que utilizam quando ensinam, compreenderam melhor os seus efeitos e tornaram-se mais comprometidas com o ensino de competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças desta faixa etária.

> Aprender coletivamente, através de narrativas e do uso da CHILD, possibilitou-nos criar momentos, atividades e ambientes mais adequados e contextualizados. (Educadora 3)

> Mais facilmente fazemos mudanças nas nossas práticas quando participamos nestes processos colaborativos e nos envolvemos na (co)construção e implementação de estratégias. (Educadora 2)

> Muitas vezes, as nossas rotinas e tarefas acabam por se sobrepor à reflexão crítica e à aprendizagem efetiva. Desta constatação surgiu uma nova visão do constructo da autorregulação da aprendizagem - não estática, mas dinâmica - como ferramenta de descoberta da realidade e como ferramenta de criação de alternativas para implementar projetos que redimensionem a prática e a aprendizagem das crianças. (Educadora 1)

> Tomei consciência de outras realidades. A prática, por si mesma, não é suficiente. (Professora 2)

Os resultados deste estudo aproximam-se de outros estudos publicados sob este enfoque (Bronson, 2000; Rosário, Núñez & González-Pienda, 2012; Cadório & Veiga Simão, 2013; Veiga Simão & Frison, 2013). Neles, as práticas de intervenção integram propostas de ensino e de estratégias, buscando a promoção de processos de autorregulação da aprendizagem; a autonomia e o controlo em relação ao seu desempenho na aprendizagem; o desenvolvimento de competências e de atitudes nas componentes que integram a autorregulação (comportamental, cognitiva, prossocial e motivacional), atendendo aos diferentes contextos; o ensino às crianças sobre como autorregular a aprendizagem; a reorganização e a estruturação de ambientes educativos facilitadores e promotores da ARA.

Ora, de acordo com as docentes participantes, a ARA é a chave para a autonomia, pois é através de estratégias que promovam estes comportamentos autorregulados, que as crianças chegam a processos de independência.

> Nós podemos providenciar a estrutura para que a criança possa funcionar e aprender autonomamente. (Educadora 1)

> A autonomia precisa de ser trabalhada para que a criança venha a ser decidida, segura e independente e com iniciativa. A autorregulação da aprendizagem vai contribuir para essa iniciativa e, naturalmente, a criança participa mais e desenvolve-se melhor, ficando mais autónoma. (Educadora 3)

Assim, a criança assume um controlo ativo, tornando-se eficiente e eficaz, é capaz de monitorizar e avaliar os seus próprios pensamentos e constrói o caminho da sua aprendizagem, testando as estratégias que melhor se ajustam às suas características individuais e ao contexto em que se insere.

A metodologia usada serviu para tornar mais evidente a evolução das competências autorregulatórias da aprendizagem das crianças através da CHILD. Numa análise global, salientamos o facto de as docentes manifestarem alguma defesa no uso desta ferramenta, tiveram dúvidas nos indicadores, foram críticas, algo inseguras e com relativa resistência à mudança.

É consensual a evolução de todas as dimensões da ARA da primeira para a segunda observação, ou seja, surgem mais indicadores nas categorias "usualmente" e "sempre".

Quando observamos o percurso das participantes docentes, reparamos que as oportunidades referentes à dimensão "motivação para a autorregulação" foram as menos observadas, no geral.

Verificou-se, também, que a dimensão que apresentou uma maior evolução entre a primeira e a segunda observação, foi a referente ao "controlo emocional e comportamental". No entanto, as dimensões mais identificadas na observação final foram as dimensões "controlo cognitivo" e "atitudes prossociais".

Analisando os resultados das docentes participantes pelos seus contextos de atuação, verificamos que todas as dimensões da ARA foram encorajadas de uma forma mais evidente durante o processo pelas educadoras de infância. Isto é, mencionam a categoria "sempre" mais frequentemente do que as professoras do 1.º CEB, na segunda observação.

Confirmou-se, ainda, que no contexto do 1.º CEB identificaram, com menos frequência, indicadores da dimensão "motivação para a autorregulação".

Numa análise por dimensões, e em relação ao "controlo emocional e comportamental" (figura 4), destacou-se a importância de se proporcionar uma aprendizagem diária para que as crianças sejam capazes de estabilizar as suas ações, de respeitar regras e de utilizar estratégias e planos para guiar o seu comportamento. Logo, é esperado que consigam adiar o sentimento de gratificação sem recorrer a comportamentos agressivos de frustração.

> Uma *criança* que é elogiada de forma adequada, vai sentir-se valorizada e, assim, fica com um sentido de pertença mais enraizado que a torna mais estável e responsável. (Educadora 1)

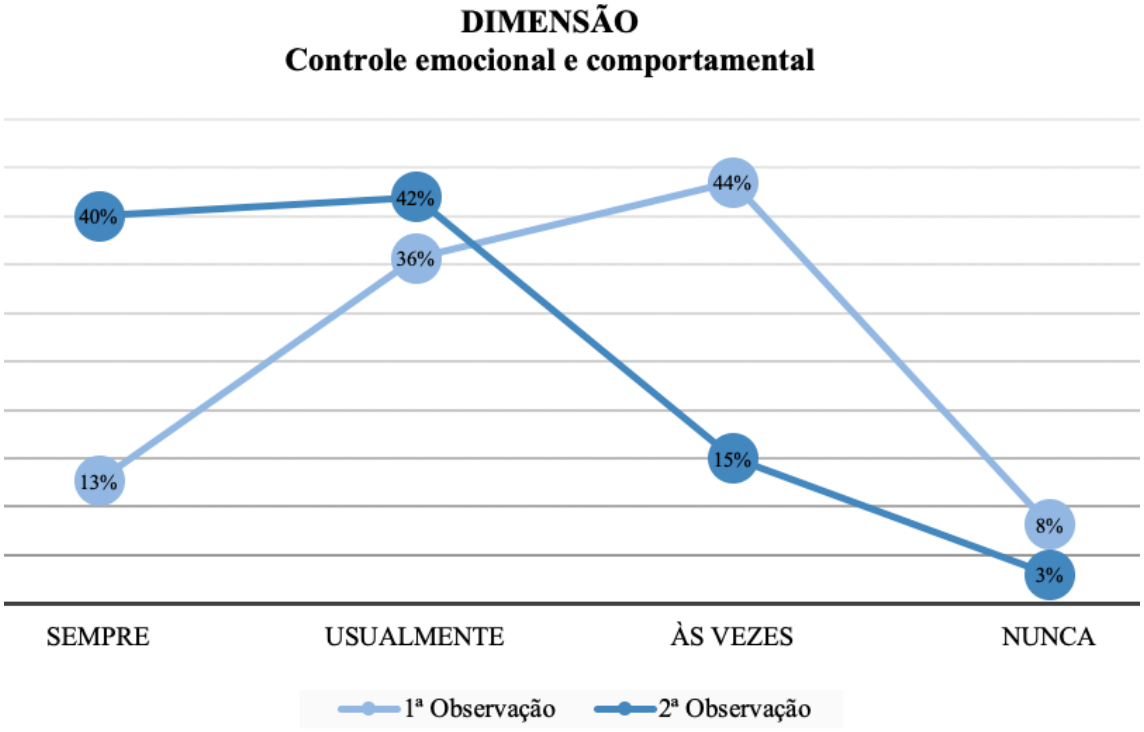
> Eu tento que as crianças utilizem estratégias para regularem o comportamento. Eu própria vou dizendo: "Boa!", "Muito bem!", "Vês, tu consegues.", "Agora é para estarmos a ouvir os amigos". (Educadora 2)

> Em vez de chamar atenção quando agem de uma forma pouco correta, opto antes por elogiar quando fazem algo corretamente. (Educadora 3)

> Eu vou incentivando, mas a criança tem de entender o que é esperado dela e trabalhar para alcançar o objetivo. (Professora 2)

> Quando, por exemplo, uma criança diz que não é capaz, é quando precisa mais do nosso suporte afetivo e de paciência. Tento criar um espaço e tempo, criar condições para que ela se sinta capaz, apoiada e não desista da tarefa. (Professora 3)

Figura 4. Resultados na dimensão controlo emocional e comportamental



Nota: Dados da pesquisa.

No que se refere à dimensão "atitudes prossociais" (figura 5), as narrativas remetem para as oportunidades que são dadas às crianças de desenvolverem a relação interpessoal, sobretudo, com os pares.

As docentes sugeriram que se deve tornar o ambiente escolar rico em interações, pois a socialização tem um papel muito importante na aprendizagem das crianças. Os/as docentes, como agentes de socialização, devem, pois, promover a participação social e privilegiar a aprendizagem cooperativa, colaborativa e com recurso ao lúdico.

> As crianças conseguem desenvolver tarefas cooperativamente, negoceiam, resolvem os problemas que vão surgindo. (Educadora 2)

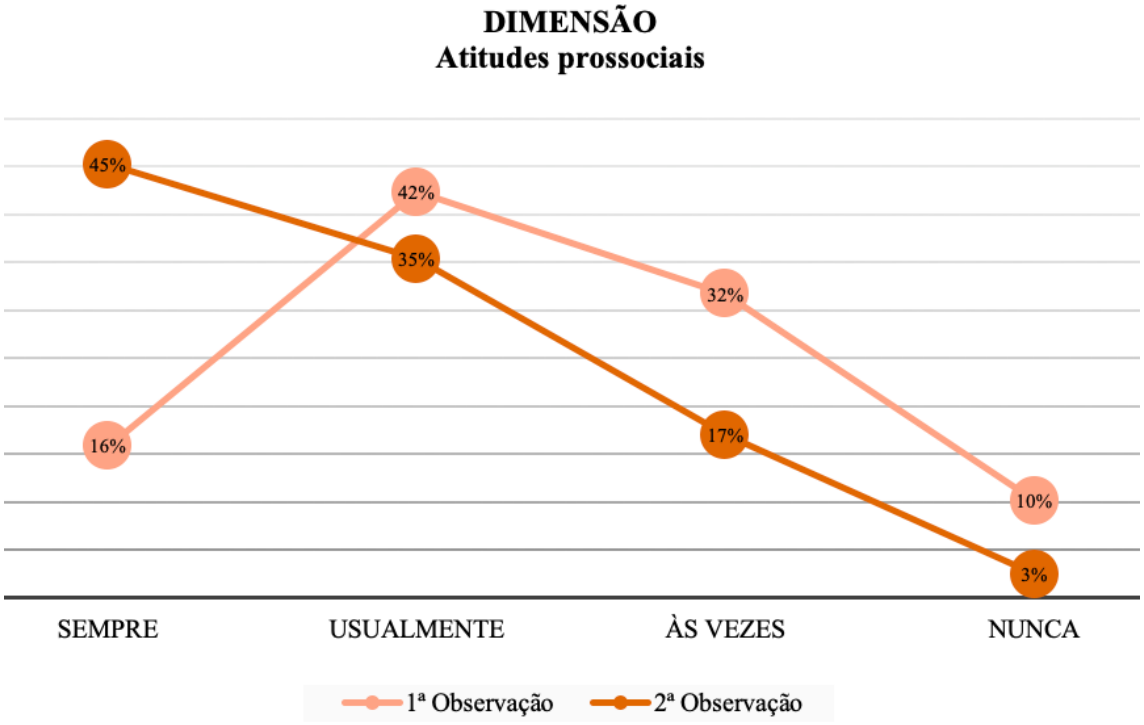
> Usamos muitas vezes o jogo, pois dá-lhes a oportunidade de recorrer a diferentes, e alternativas, formas de expressar as aprendizagens que vão fazendo em grupo. (Educadora 3)

> Os momentos de relação com os pares, sobretudo nas áreas temáticas, constituíram-se como oportunidades para adotar atitudes prossociais. (Professora 1)

De facto, a escola é um lugar de experiências sociais (Santos & Silva, 2016). Deve ser um espaço de incentivo e valorização de atividades pedagógicas que levem a

criança à prática social e ao uso funcional dos conteúdos, com ênfase nas interações, no diálogo, nas trocas, na exposição, na manifestação do que se aprende e do que está a ser debatido e/ou criado (Deliberador, 2008).

Figura 5. Resultados na dimensão atitudes prossociais

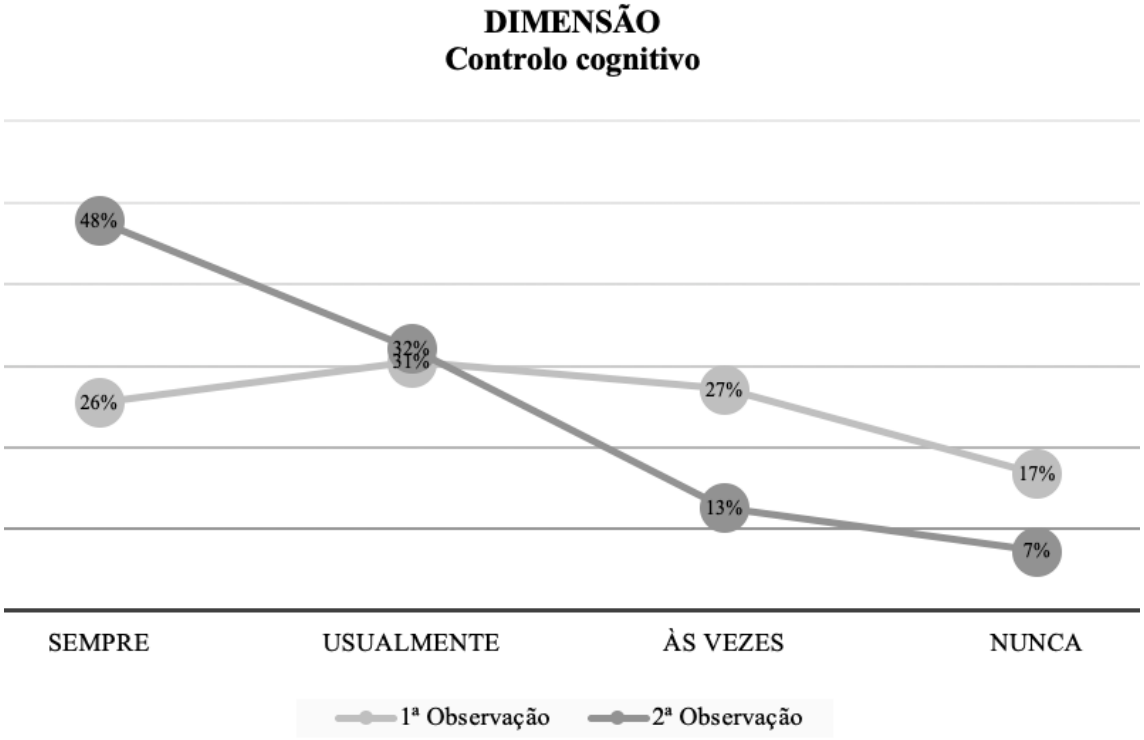


Nota: Dados da pesquisa.

A dimensão "controlo cognitivo" (figura 6) foi das mais valorizadas pelas participantes. As narrativas expressam a importância do papel docente na sua promoção junto das crianças. Nesse sentido, a prática educativa é planificada prevendo a organização do ambiente educativo e criando oportunidades para que as aprendizagens sejam significativas, diversificadas e contextualizadas nas várias áreas de conteúdo.

> Agora faço perguntas estratégicas para envolver e captar a atenção da criança. Assim apelo à sua participação e verifico se consegue falar sobre como fez aquela tarefa, ou o que aprendeu, ou como acha que deve fazer na próxima vez. (Educadora 2).

Figura 6. Resultados na dimensão controlo cognitivo



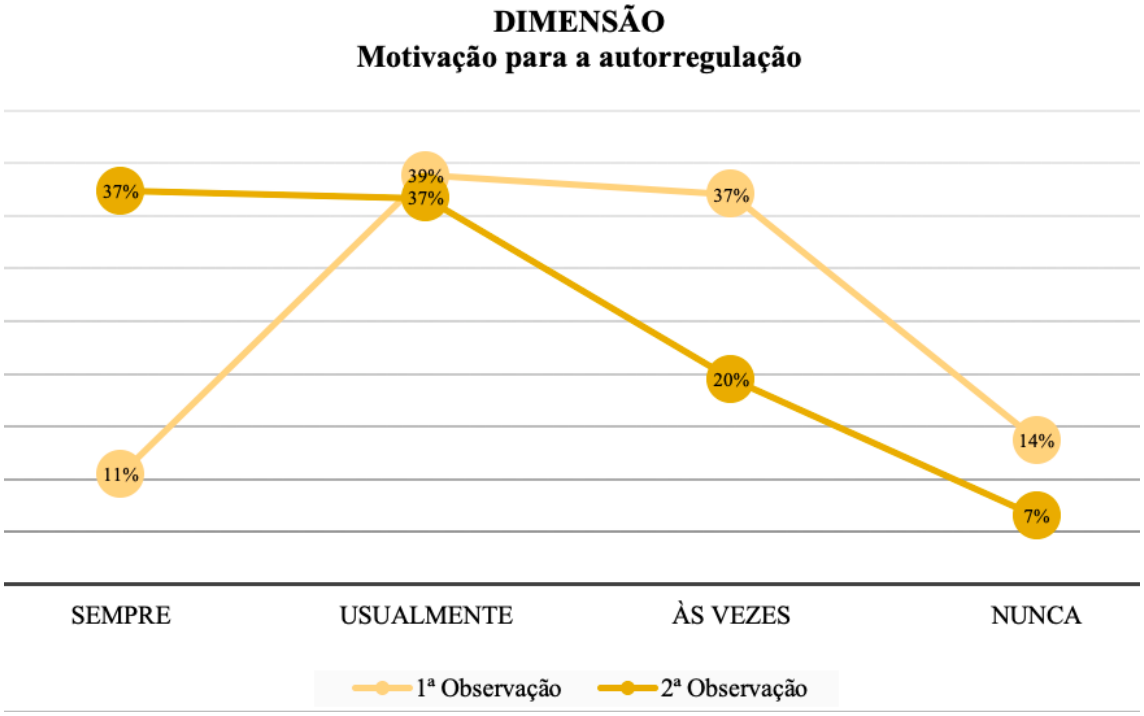
Nota: Dados da pesquisa.

Relativamente à dimensão "motivação para a autorregulação" (figura 7), percebe-se que existe uma maior consciencialização dos processos inerentes às práticas pedagógicas para a missão, intencional, de apoiarem as crianças a serem cada vez mais autónomas, estratégicas e, por isso, mais envolvidas na sua aprendizagem.

> Vou reparando em cada criança e, de acordo com o que estamos a trabalhar, tento que iniciem as tarefas "à sua maneira", como mais gosta, reconhecendo as suas características, necessidades e interesses. (Professora 1)

A diferenciação pedagógica é, pois, favorecida, reconhecendo a evolução individual de cada criança, para que desenvolvam o seu máximo *potencial.*

Figura 7. Resultados na dimensão motivação para a autorregulação



Nota: Dados da pesquisa.

Foi possível verificar que esta metodologia criou diversas oportunidades e necessidade de investigação nas docentes para melhorarem as estratégias facilitadoras das competências de aprender a aprender nas crianças.

Desencadeou, também, a reflexão orientada sobre o saber experienciado das componentes autorregulatórias da aprendizagem numa situação de mudança, como a transição do contexto da educação pré-escolar para o 1.º CEB.

Processos como este poderão ser um dos caminhos possíveis para se projetarem novas políticas de formação contínua no âmbito da ARA, uma vez que as participantes o consideraram potencializador da prática pedagógica, com benefícios para as docentes e crianças.

> Realizando uma análise global considero que este processo permitiu um amadurecimento pessoal e profissional. Foi um caminho bastante enriquecedor, com dúvidas, dilemas, desafios, mas essencialmente rico em aprendizagens. Vou continuar a assumir a postura de promover intencionalmente competências autorregulatórias nas crianças e também continuar a evoluir enquanto profissional. Termino, assim, com a convicção que a área da educação é uma tarefa que exige muito trabalho, estudo e empenho constantes. Mas é fascinante. (Professora 2)

> Cresci profissional e pessoalmente. Realizamos todas um trabalho psicopedagógico com efeitos nas crianças. Esta experiência deve ser alargada a outras colegas. (Professora 1)

Para que se possam alcançar as finalidades educativas vigentes, há que investir na formação contínua. Esta, alicerçada na partilha das experiências e nos conhecimentos produzidos nas redes de formação mútua é potencializadora da autonomia e da criação de uma cultura profissional baseada na ideia de que o/a docente é ativo/a e produtor/a de itinerários próprios de formação, como resultados de processos de (auto)formação (Nóvoa, 2002).

Os/As docentes precisam de ser formados/as para, ao mesmo tempo em que refletem, aprendam a transpor esses conhecimentos para o processo educativo com as crianças, de forma a proporcionar-lhes uma aprendizagem mais significativa (Avila, Frison & Veiga Simão, 2016). A narrativa profissional reflexiva assume, assim, especial importância na formação, uma vez que permite relembrar, refletir, compreender e reavaliar os percursos. A reconstrução permanente da ação pedagógica possibilita a melhoria das práticas futuras (Maia, 2012).

Ao desenvolvermos uma prática formativa a partir de narrativas, e colaborativamente, consideramos a experiência dos/as docentes como base para a sua formação e, portanto, procuramos valorizar o seu processo de desenvolvimento profissional e pessoal, de uma forma interativa e dialógica, em que os/as mesmos/as se possam sentir ativos/as e responsáveis da sua formação, como referem Fernandes e Lopes (2012).

> Através deste exercício de escrever e de lermos as narrativas umas das outras, percebi várias coisas. Um aspeto que se encontra intimamente ligado à reflexão e que é fundamental para a profissão docente é a planificação. É através da planificação que o docente tem a oportunidade de prever as atividades que irá desenvolver, articulando tanto a sua organização como a sua coordenação face aos objetivos que traçou, estimulando as crianças. Deste modo, a planificação pode ainda ser descrita como uma ferramenta de apoio e (re)orientação para os docentes. Nunca tinha associado tão profundamente a planificação à autorregulação da aprendizagem, à das crianças e à minha própria... Ao planificar, o docente deve ter em consideração as diversas necessidades das crianças, bem como partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências, tendo como objetivo proporcionar o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. (Educadora 1)

Do ponto de vista das participantes, o roteiro de formação foi útil pois assumiu-se como um instrumento de apoio à prática pedagógica.

> O roteiro estava organizado através de marcos de aprendizagem indexados aos conteúdos de formação e ensino, propostos com o intuito de que estes sejam aprendidos com maior significado e com mais sucesso. (Professora 1)

É essencial a construção de propostas mais sistemáticas na formação, com base em métodos de ativação constante. Por exemplo, que façam um convite aos/às docentes para se examinarem a si próprios/as e privilegiem exercícios que, regularmente, os/as coloquem em reflexão e num diálogo interno na tentativa de criar um espaço, não só para se aprender a aprender, mas, sobretudo, para se vivenciar o aprender a aprender e para se ensinar este processo (Boruchovitch, 2014).

As dimensões que envolvem a abordagem prática reflexiva trazem imbuída uma concepção do/a docente como profissional que aprende também com a sua prática. A sua aprendizagem é caracterizada por um aprender fazendo – ensinando. É por meio da prática que ele/a experimenta, comete erros, toma consciência deles e cria novas estratégias (Fernandes & Lopes, 2012).

Esta experiência possibilitou aceder ao conhecimento destas educadoras de infância e das professoras do 1.º CEB em formação contínua em contexto e um (re) pensar sobre a forma delas aprenderem. Provocou, também, um processo de reflexão das docentes sobre o seu fazer em sala de aula, levando-as a buscar "novas" formas de ações pedagógicas (Fernandes & Lopes, 2012). Influenciou, ainda, o seu desenvolvimento profissional pela possibilidade que tiveram de (re)formular a experiência, passada, presente (e futura), gerando distintas possibilidades de compreenderem e de se apropriarem das suas trajetórias profissionais.

As participantes sugeriram, por fim, que esta metodologia deveria ser submetida para acreditação como ação de formação, requerida ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, para a modalidade de projeto ou oficina de formação. O que revela a necessidade de formação sentida neste domínio e, particularmente, o reconhecimento da pertinência da mesma, bem como da peculiaridade e utilidade do estudo.

Discussão e conclusões

Os resultados obtidos retratam mudanças e intenções de mudança ao nível das quatro dimensões da autorregulação da aprendizagem: controlo emocional e comportamental, atitudes prossociais, controlo cognitivo e motivação para a autorregulação.

Além disso, foi possível perceber também, com maior ou menor ênfase, que a intencionalidade pedagógica baseada no conhecimento teórico e vivencial deste constructo, que incluiu a estimulação de uma atitude ponderada, proativa e construtiva, derivou necessariamente em atividades que promoveram nas crianças outras competências em simultâneo, que se relacionam teoricamente com a ARA: consciência de si próprio/a, autonomia, adaptabilidade, estabilidade, comunicação, criatividade, sentido crítico, resiliência, resolução de problemas e responsabilidade.

O processo de observação sobre a prática com as crianças e as narrativas de formação produzidas no âmbito da metodologia supracitada, foram um importante suporte para a investigação, reflexão e (auto)formação das participantes, pois contribuiu para a criação de oportunidades efetivas e intencionais promotoras de processos autorregulatórios nas crianças dos 5 aos 7 anos.

Ao reforçar a análise de situações de ensino e de aprendizagem de promoção da ARA das crianças pela observação, reflexão e narrativas, os resultados mostram que este processo (auto)formativo potenciou a mudança das práticas, favorecendo a continuidade educativa.

A articulação entre conteúdo e pedagogia na formação de docentes revela-se possível e com contributos significativos para o desenvolvimento do conhecimento e da identidade profissional.

Por conseguinte, o trabalho promovido na experiência de formação contínua a partir da metodologia *"observar, refletir e narrar em ciclos estratégicos de ação autorregulada"*, foi claramente importante para identificação de processos de verificação da ARA, pelas docentes, nas crianças em transição da educação pré-escolar para o 1.º CEB.

Os resultados encontrados remetem para a importância do suporte percebido na regulação partilhada da aprendizagem. Esta metodologia colaborativa demonstra potencialidades para levar o/a docente ao uso real das estratégias aprendidas nesta interação e a posicionar-se de forma diferente podendo contribuir para o desenvolvimento das competências autorregulatórias das crianças, mas também para o seu desenvolvimento profissional.

As narrativas desencadearam o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre as situações experienciadas, assim como o desenvolvimento da capacidade de escrita e a aprendizagem associada a competências metodológicas ao nível da

investigação sobre a prática. Esta última, apelou a leituras e articulação de perspetivas teóricas de autores/as, da seleção de técnicas e instrumentos de recolha de dados, assim como da identificação dos processos de análise escolhidos e interpretação da informação recolhida. Esta experiência assumiu, portanto, um contributo significativo para o desenvolvimento e identidade profissional das participantes já em exercício, por ser um processo contínuo e dinâmico e, sobretudo, por ter sido desenvolvido em contexto (Mansvelder-Longayroux et al., 2007).

Apesar de não muito longa, esta experiência contribuiu, inequivocamente, para que as participantes comecem a perspetivar o modo como podem organizar o ambiente educativo, criar oportunidades para promover a aprendizagem consciente e significativa, diferenciado pedagogicamente, e investir em práticas de ensino que desenvolvam processos autorregulatórios nos/as futuros/as aprendentes que precisam de estar preparados/as para as novas competências do século XXI.

Numa época de vertigens e de mudanças paradigmáticas é preciso encontrar caminhos que não sejam redutores ou limitadores para a criança, nem para os/as docentes (quer na formação, quer na sua atividade profissional). A consolidação da pesquisa, a partir da observação e das narrativas de formação como investigação e reflexão da própria prática, pode constituir um importante avanço para o campo da formação, gerando um compromisso com uma educação para o empoderamento dos/as docentes, com efeitos edificantes nas crianças.

Se bem que os resultados apurados permitam a transferibilidade e possam levantar indicações para a compreensão dos ciclos estratégicos de ação autorregulada, como processo formativo e de promoção da autorregulação da aprendizagem na segunda infância, propomos que se possa alargar em estudos futuros a um maior número de participantes. Propomos, por isso, pela sistematização do conhecimento construído e dos significados atribuídos, apresentar a outros/as interlocutores/as o que foi possível concluir neste processo e gerar novos fóruns de discussão e formação, realizando estudos longitudinais que apurem as implicações psicoeducacionais de processos de apoio e/ou regulação do ensino e da aprendizagem nas crianças.

Referências

ALARCÃO, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Ed-), *Formação de professores no ensino superior. Cadernos da Formação de Professores* (Vol 1, pp. 21-30). Porto Editora/INAFOP.

ANDRZEJEWSKI, C. E., Davis, H. A., Bruening, P. S., & Poirer, R. R. (2016). Can a self-regulated strategy intervention close the achievement gap? Exploring a classroom-based intervention in 9th grade earth science. *Learning and Individual Differences*, *49*, 85-99. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.013

AVILA, L., Frison, L., & Veiga Simão, A. M. (2016). Estrátegias de autorregulação da aprendizagem: contribuições para a formação de estudantes de educação física. Revista Iberoamericana de Educación. *Investigación educativa / Pesquisa educacional*, *70*(1), 63-78. ISSN*:* 1022-6508/ ISSNe*:* 1681-5653, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI/CAEU) / *Organização dos Estados Iberoamericanos* (OEI/CAEU). https://doi.org/10.35362/rie70173

BARDIN, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70, Lisboa.

BORUCHOVITCH, E., & Ganda, D. R. (2013). Fostering self-regulated skills in an educational psychology course for Brazilian preservice teachers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, *12*(2), 157-177. https://doi.org/10.1891/1945-8959.12.2.157

BORUCHOVITCH, E. (2014). Autorregulação da aprendizagem: Contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, *18*(3), 401-409. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183759

BRONSON, M. (2000). *Self-regulation in early childhood: nature and nurture*. Guildford Press.

BRUNSTEIN, J. C., & Glaser, C. (2011). Testing a pathanalytic mediation model of how self-regulated writingstrategies improve fourth graders´ composition skills: A randomized controlled trial. *Journal of Educational Psychology*, *103*(4), 922-938. https://doi.org/10.1037/a0024622

BRUNSTEIN, J. C., & Spörer, N. (2010). Selbstgesteuertes lernen. In D. H. Rost (Ed.), *Handwörterbuch pädagogische psychologie* (pp. 751–759). Beltz.

BRYCE, D., Whitebread, D., & Szücs, D. (2014) The relationships among executive functions, metacognitive skills and educational achievement in 5 and 7 year-old children. *Metacognition and Learning*, *10*(2), 181-198. https://doi.org/10.1007/s11409-014-9120-4

BUTLER, D. L., & Cartier, S. (2004). Promoting students' active and productive interpretation of academic work: A key to successful teaching and learning. *Teachers College Record, 106*(9), 1729-1758.

BUTLER, D. L., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. *(*2004*).* Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, *20*(5)*,* 435-455. https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.04.003

BUTLER, D. L., Schnellert, L., & Perry, N., (2017). *Developing self-regulating learners.* Pearson.

CADÓRIO, L., & Veiga Simão, A. M. (2013). *Mudanças nas concepções e práticas dos professores*. Edições Vieira da Silva.

COCHRAN-SMITH, M. (2012). A tale of two teachers: Learning to teach over time. *Kappa Delta Pi Record, 48*(3), 108-122. https://doi.org/10.1080/00228958.2012.707501

COUTINHO, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.

DELIBERADOR, C. (2008). *A escola enquanto espaço de incentivo e valorização de práticas pedagógicas diferenciadas - Caderno Pedagógico*. Londrina.

DUNCAN, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology, 43*(6), 1428–1446. https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428

FABRIZ, S., Ewijk, A. D., Poarch, G., & Buttner, G. (2013). Fostering self-monitoring of university students by means of a standardized learning journal: A longitudinal study with process analyses. *European Journal Psychology Education*, *29*, 239-255. https://doi.org/10.1007/s10212-013-0196-z

FERNANDES, N., & Lopes, M. (2012). As narrativas de formação nos processos formativos de professores como dispositivo para a reflexão sobre a aprendizagem da docência na educação de jovens e adultos. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, *20*, 35-49. https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v0i20.5716

GANDA, D., & Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, São Paulo, *46*, 71-80. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752018000100008&script=sci_abstract

JACOB, L., Dörrenbächer, S., & Perels, F. (2019). A pilot study of the online assessment of self-regulated learning in preschool children: Development of a direct, quantitative measurement tool. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *12*(2), 115-126. https://doi.org/10.26822/iejee.2019257655

JÄRVELÄ, S., Kirschner, P., Panadero, E., Maimberg, J., Phielix, C., Jaspers, J., Koivuniemi, M., & Järvenoja, H. (2015). Enhancing socially shared regulation in collaborative learning groups: designing for CSCL regulation tools. *Education Technology Research and Development*, *63*(1), 125-142. https://doi.org/10.1007/s11423-014-9358-1

JOSSO, M. C. (2006). Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In E. C. Souza, & M. H. M. B. Abrahão (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: A invenção de si* (pp. 21-40). EDIPUCRS/EDUNEB.

KAASILA, R., Lutovac, S., & Lauriala, A. (2014). Bridging the mathematics education course and teaching practice: A Finnish example of how to construct and conduct research-based teacher education. In J. Calvo de Mora & K. Wood (Eds.) *Practical knowledge in teacher education: Approaches to internship programs* (pp. 31-43). Routledge.

KITCHEN, J., & Petrarca, D. (2016). Approaches to teacher education. In J. Loughran, & M.L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 137-186). Springer.

KOPP, C. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, *18*(2), 199–214. https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199

LATORRE, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la practica educativa*. Graó.

LEITE, E., Malpique, M., & Santos, M. (2001). *Trabalho de projecto: aprender por projectos centrados em problemas* (4.ª ed.). Edições Afrontamento.

MAIA, M. (2012). *O papel da reflexão e da autoformação no desenvolvimento profissional do professor de filosofia: simplificar o complexo* [Trabalho de projeto da tese de Mestrado, Escola Superior de Educação Almeida Garrett].

MANSVELDER-LONGAYROUX, D. D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007) The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers. *Teaching and Teacher Education*, *23*(1), 47-62. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.033

MARQUES, J., Oliveira, S., Ferreira, P., & Veiga Simão, A. M., (2019). Trabalho colaborativo no 1.º ciclo: suporte percebido e regulação partilhada. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, *49*(171), 204-223. https://doi.org/10.1590/198053145287

MARULIS, L. M., Baker, S. T., & Whitebread, D. (2020). Integrating metacognition and executive function to enhance young children's perception of and agency in their learning. *Early Childhood Research Quarterly, 50*(2)*,* 46–54. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.017

MARULIS, L. M., Palincsar, A. S., Berhenke, A. L., & Whitebread, D. (2016). Assessing metacognitive knowledge in 3–5 year olds: The development of a metacognitive knowledge interview (McKI). *Metacognition and Learning*, *11*, 1–30. http://dx.doi.org/10.1007/s11409-016-9157-7

NÓVOA, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Educa.

PANADERO, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology, 8, 1-28.* https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

PANADERO E., & Alonso-Tapia J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicologia*, *30*(2), 450-462. https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.2.167221

PAWLOWSKI, C. S., Andersen, H. B., Troelsen, J., & Schipperijn, J. (2016). Children's physical activity behavior during school recess: A pilot study using GPS, accelerometer, participant observation, and go-along interview. *PLoS One*, *11*(2). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148786

PERRY, N. E. (2019). Recognizing early childhood as a critical time for developing and supporting self-regulation. *Metacognition and Learning, 14,* 327–334. https://doi.org/10.1007/s11409-019-09213-8

PERRY, N. E., & Rahim, A. (2011). Studying self-regulated learning in classrooms. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of self-regulation of learning and performance* (p. 122–136). Routledge/ Taylor & Francis Group.

PERRY, N. E., Hutchinson, L. R., Yee, N., & Määttä, E. (2018). Advances in understanding young children's self- regulation of learning. In D. H. Schunk & J. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulated learning and performance* (2nd ed., pp. 457–472). Routledge.

PISCALHO, I., & Veiga Simão, A. M. (2011). *Auto-regulação das aprendizagens na transição da educação pré-escolar para o ensino básico – promover a reflexão sobre a acção docente em contexto. Atas do Congresso Ibérico / 5º Encontro do GT-PA Pedagogia para a Autonomia*, Portugal, 1-10.

PISCALHO, I., & Veiga Simão, A. M. (2014a). Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos: Perspetivas de investigadores e docentes. *Interacções, 10*(30), 72-109. https://doi.org/10.25755/int.4026

PISCALHO, I., & Veiga Simão, A. M. (2014b). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: Proposta de instrumento de apoio à prática pedagógica. *Nuances*, *25*(3), 170-190. http://doi.org/10.14572/nuances.v25i3.3163

PISCALHO, I., Veiga Simão, A. M., Ferreira, D., Felizardo, D., & Conde, M. (2018). Promoção da autorregulação da aprendizagem das crianças: a aplicabilidade de um instrumento de apoio à prática pedagógica na formação inicial de educadores/as e professores/as. *Revista da UI_IPSantarém 6*(1), 47-65. https://doi.org/10.25746/ruiips.v6.i1.16112

PONITZ, C., & McClelland, M. (2009). A structured observation of behavioral self regulation and its contribution to kindergarten. *Developmental Psychology*, *45*(3), 605- 619. https://doi.org/10.1037/a0015365

RIESSMAN, C. (1993). *Narrative analysis*. Sage.

RODGERS, C., & LaBoskey, V.K. (2016). Reflective practice. In J. Loughran, & M.L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 71-104). Springer.

ROSÁRIO, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2012*). Cartas do Gervásio ao seu Umbigo: Comprometer-se com o estudar na educação superior*. Almedina Editores.

SANTOS, S., & Silva, I. (2016). Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. *Educação e Pesquisa*, *42*(1), 131-150. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603137189

SARAÇ, S., Karakelle, S., & Whitebread, D. (2017). Okul Öncesi Çocuklar için Bağımsız Öğrenme Davranışları Ölçeği 3-5 (BÖD 3-5): Türkçe Formu için Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elementary Education Online*, *18*(3), 1093-1106.

SCHNELLERT, L. M., Butler, D. L., & Higginson, S. K. (2008). Co-constructors of data, co-constructers of meaning: Teacher professional development in an age of accountability. *Teaching and Teacher Education, 24*(3), 725-750. https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.04.001

SCHÖN, D. A. (1992*). La formacíon de profesionales reflexivos - hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

SCOTT, C. L. (2015). El futuro del aprendizaje 2: Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? *Investigación y Prospectiva en Educación, UNESCO*, *14*, 1-19.

SILVA MOREIRA, J., & Veiga Simão, A. M. (2019). Oportunidades de autorregulação em contexto pré-escolar: perceções e práticas de educadores de infância. *Educação e Pesquisa*, *45*, 1-21. https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945189254

SOUZA, E. C. (Org.) (2006). *Autobiografias, história de vida e formação: Pesquisa e ensino*. EDUNEB - EDIPUCRS.

SWARTZ, R.J., Costa, A.L., Beyer, B.K., Reagan, R., & Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI.* SM.

TOOM, A., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a research-based approach to teacher education: Suggestions for future policies. *European Journal of Education*, *45*(2), 331-344. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x

VEENMAN, M. (2011). Learning to self-monitor and self-regulate. In R. Mayer, & P. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 197-218). Routledge.

VEIGA SIMÃO, A. M. (2016). Narrativas de formação: potenciar experiências críticas e autorregulatórias. In F. Monteiro, A. Nacarato & H. Fontoura. (Org.), *Narrativas docentes, memórias e formação* (pp. 69-82). Editora CRV.

VEIGA SIMÃO, A. M. & Frison, L. (2013). Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, FAE/PPGE/UFPEL, *45*, 2-20.

VENITZ, L., & Perels, F. (2019) Promoting self-regulated learning of preschoolers through indirect intervention: a two-level approach. *Early Child Development and Care*, *189*(13), 2057-2070, https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1434518

VIEIRA, F. (2016). Investigação pedagógica na formação inicial de professores: uma estratégia necessária e controversa*. Revista Estreiadiálogos*, *1*(1), 21-39.

VIEIRA, I. A., & Santos, L. (2019). Avaliar para aprender em inglês e matemática no ensino secundário. *Linhas Críticas*, *25*, 153-172. https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.23798

VITARO, F., Brendgen, M., Larose, S., & Tremblay, R. E. (2005). Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 97*(4), 617-629. https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.617

WENNERGREN, A., & Rönnerman, K. (2006). The relation between tools used in action research and the zone of proximal development. *Educational Action Research*, *14*(4), 547–568. https://doi.org/10.1080/09650790600975791

WHITE, S. & Forgaz, R. (2016). The practicum: The place of experience? In J. Loughran, & M.L. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education* (pp.231-266). Springer.

WHITEBREAD, D., Coltman, P., Pino-Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Part of a special issue on assessing metacognition, 4*(1), 63-85. https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1

WOOLFOLK, A. (2014). *Educational psychology: Active learning edition* (12th ed.). The Ohio State University.

ZIMMERMAN, B. J. (2000). Attaining selfregulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13- 39). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-109890-2.X5027-6

ZIMMERMAN, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist, 48*(3), 135-147. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676

ZIMMERMAN, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.) (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performa*nce. Routledge/Taylor & Francis Group.

CAPÍTULO VII

Conceções sobre leitura: Um estudo com professores portugueses do ensino básico

Fátima Trindade
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

Maria Dulce Gonçalves
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

Introdução

A leitura é competência fundamental para a aprendizagem e para a participação dos indivíduos na sociedade moderna e as conceções dos professores podem facilitar (ou dificultar) a implementação de boas práticas de ensino da leitura (Taboada & Buehl, 2012). Tal ocorre tanto na fase de alfabetização, como no processo de desenvolvimento de cada aluno enquanto leitor, ao longo da escolaridade. As conceções, na sua generalidade, têm uma natureza essencialmente cognitiva, sendo o resultado da elaboração sobre a experiência individual de cada sujeito e do confronto desta com as experiências dos outros, constituindo como que mini teorias e pano de fundo organizador dos conceitos (Ponte, 1992). Estas atuam, utilizando a metáfora proposta por Thompson (1992), como uma espécie de filtro, reestruturando o sentido que damos às coisas. Neste estudo adotamos a definição de conceção proposta por Thompson (1992) que se refere à "estrutura mental geral, englobando crenças, conceções, significados, conceitos, proposições, regras, imagens mentais, preferências e afins". Neste sentido, conforme argumentam Errázuriz e colaboradores (2020), as conceções são representações mentais da realidade que podem influenciar opções e ações, reflectindo perspetivas e modelos socio-culturais (Bruner, 1996).

No contexto educativo, também as conceções dos professores podem ser determinantes nos processos de ensino e tomada de decisão docente, tanto ao nível

escolar, em sentido global, como ao nível da sala de aula, no trabalho com as turmas ou no apoio a alunos individualmente. Podem influenciar comportamentos, perceções e representações pessoais, no que se refere aos contextos e a práticas educativas (Begeny et al., 2011; Clark & Peterson, 1986; Pajares, 1992). As conceções e a formação profissional no âmbito da leitura, são aspectos decisivos para as suas opções práticas de ensino e avaliação da leitura, contribuindo para a formação de leitores mais ou menos esclarecidos e motivados, mais ativos ou simplesmente passivos (Linhares, 2012). É por se reconhecer o impacto das conceções dos professores na qualidade do ensino que esta área de estudo tem vindo a ganhar relevância na comunidade científica (Muijs & Reynolds, 2015). Ainda assim, em Portugal os estudos sobre conceções de professores têm, até ao momento, uma reduzida expressão (Alves, 2007; Marcelino, 2008).

A investigação tem demonstrado que conceções pessoais prévias, ainda que de caráter intuitivo e experiencial, mesmo após cursos de formação, tendem a determinar as práticas e reflexões pessoais dos profissionais em exercício (Gonçalves, 2002). As conceções configuram-se como fatores-chave na prática dos professores e no processo de aprendizagem dos alunos em todos os domínios (Opre, 2015; Remesal, 2011), nos quais a leitura, como aprendizagem basilar, não será exceção. É neste sentido que uma compreensão mais vasta da conceção que os professores têm acerca do desempenho leitor dos seus alunos se revela por importante para uma mais ajustada resposta educativa (Feinberg & Shapiro, 2003).

O estudo da leitura, dos processos que envolve (cognitivos, linguísticos, sociais, motivacionais, entre outros), corresponde na atualidade a uma área de estudo amplamente abordada pela comunidade científica, nacional e internacional. A leitura é entendida como aprendizagem basilar consciente e dependente de um processo formal de ensino (Cruz, 2020). Parece essencial analisar a forma como os professores pensam e concebem a leitura, tal como a ensinam e esperam que se desenvolva ao longo da escolaridade.

Numa perspetiva construtivista da aprendizagem, o modelo sociocognitivo interativo considera que a leitura é um processo linguístico de construção e integração do conhecimento para construir significado. No contexto escolar, o professor é visto como um maestro que orquestra a instrução e o processo de construção de significado por parte do leitor aprendiz Nesta perspetiva, o professor é entendido como um mediador competente, um "negociador de significados" (Ruddell & Unrau, 2013, p. 1015), sendo responsável pelo desenvolvimento cognitivo do aluno enquanto leitor, proporcionando um adequado contexto educacional. As suas próprias crenças e conhecimentos anteriores constituem condições afetivas e cognitivas que influenciam e moldam a construção de significado por parte do aluno leitor.

Muitos têm sido os contributos da comunidade científica nacional e internacional nas áreas da Psicologia e da Educação para a compreensão mais aprofundada e esclarecida da forma como se perspetiva a aquisição da leitura, como se desenvolve, avalia e monitoriza (Morais & Kolinsky, 2005; Rasinski & Smith, 2018). Cruz (2020) refere que os professores revelam conhecimento insuficiente e inadequada preparação no que diz respeito ao desenvolvimento desta competência, entendida como um processo complexo e que se prolonga ao longo de todo o percurso escolar e até da vida da pessoa. Por outro lado, Begeny e colaboradores (2011) alertam ainda para o facto de que os professores podem comprometer as oportunidades de aprendizagem dos seus alunos ao cometerem imprecisões na avaliação da fluência de leitura oral, considerada como componente crítica para a avaliação precoce da leitura (Fuchs et al., 2001) e expressa na capacidade para ler um texto com velocidade (rapidez), correção (precisão) e expressividade (entoação) adequadas (Shaywitz, 2006).

Especificamente no contexto educativo de Portugal, com a introdução da Lei da Educação Inclusiva, implementada formalmente pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, sugerem-se novas práticas de monitorização e apoio a dificuldades na aprendizagem. Esta Lei, encerra em si mesma novos modelos conceptuais de ensino-aprendizagem, considerando medidas avaliativas, remediativas e de diferenciação pedagógica para todos os alunos, com base no Modelo de Resposta à Intervenção - *Response to Intervention Model - RTI*, afastando-se assim do tradicional modelo de avaliação e referenciação dos alunos em dificuldade, com base em critérios quase que estritamente clínicos (Batista & Pestun, 2019).

Este modelo está baseado em quatro componentes: 1. prevenção multinível; 2. triagem universal; 3. monitorização do progresso; 4. análise de dados e tomada de decisão.

De acordo com o exposto por Fletcher e Vaughn (2009), compreende-se o significado de "prevenção multinível" como a aplicação de estratégias variadas para promover a evolução e o sucesso académico de todos os alunos de acordo com as suas características, dificuldades e necessidades. Pode ocorrer em sala de aula, em grupo ou de forma mais individualizada. A triagem universal é realizada no nível 1 de intervenção, em três momentos do ano letivo (início, meio e final), onde se monitorizam (através de provas elaboradas com base no currículo) todos os alunos. Permite identificar ou sinalizar aqueles que estão em risco, em dificuldade, a necessitar de apoio ou estimulação específica. Este processo tem como objetivo fornecer uma intervenção o mais precoce possível e que promova o sucesso escolar e comportamental das crianças. As áreas observadas passam pela leitura, escrita, matemática ou comportamento.

A monitorização do progresso permite também observar a evolução dos alunos, a forma como respondem à intervenção, registando os benefícios obtidos por cada

aluno. Tal permite a cada docente ir percebendo e ajustando a sua própria intervenção educativa, num quadro mais vasto de uma equipa multidisciplinar.

Neste contexto, e perante estas propostas de avaliação e intervenção diferenciada e centrada na monitorização, o desenvolvimento de estudos sobre as conceções de professores parece assumir um papel de particular interesse. Parece essencial compreender como pensam a leitura, como concebem a resposta a dificuldades e o seu papel como docentes. Considerada uma aprendizagem fundamental, a leitura concorre para o sucesso académico e pessoal dos alunos em vários domínios curriculares e ao longo da sua vida e cujo défice surge como causa do insucesso escolar e das elevadas taxas de repetência, sobretudo a repetência precoce (Serrão & Mata, 2018).

Na escassa investigação em Portugal no domínio das conceções dos professores, pode encontrar-se que, para alguns, ler bem é ler em voz alta de forma fluente e expressiva (Alves, 2007), mas para outros "saber ler" reduz-se ao processo de decifração (Dionísio, 2018). De facto, pouco se sabe sobre o nível de conhecimento dos professores relativamente ao ensino da leitura, que perceções têm acerca da sua competência para ensinar a ler, ou como as suas conceções são consistentes com a sua prática em contexto escolar (Lopes et al., 2014). Tal pode ser particularmente relevante no domínio da avaliação e da intervenção, junto de alunos em dificuldade ou no domínio do planeamento da formação contínua de professores.

O presente estudo teve o objetivo de compreender quais as conceções pessoais de professores de 1º Ciclo de Ensino Básico sobre a leitura. Pretende-se contribuir para um entendimento mais amplo das conceções dos professores sobre a leitura, que permita o desenvolvimento de boas práticas de formação inicial e contínua destes docentes. Espera-se poder incentivar processos de formação reflexiva em contexto colaborativo que considerem o pensamento de cada professor e os modelos subjacentes à legislação em vigor, com vista a práticas pedagógicas que estimulem e promovam uma aprendizagem desta competência basilar no percurso de todos os alunos.

Método

Participantes

A amostra constituída por conveniência contou com a participação voluntária de quinze professores (14 do sexo feminino; 1 do sexo masculino) a lecionar em escolas públicas do 1º CEB português. As suas idades estavam compreendidas entre os 30 e os 60 anos de idade (M= 42.1; DP= 9.2). Relativamente à experiência de

docência no 1° CEB dos participantes, esta variava entre os 7 e os 40 anos de serviço (*M*= 19.9; *DP*= 9.9). Pretendeu-se que alguns critérios de homogeneidade fossem cumpridos. Assim, foram incluídos neste estudo participantes com formação superior (universitária) e que já tivessem lecionado todos os anos do 1º CEB.

Instrumento

Considerando os objetivos do presente estudo, foi desenvolvido um guião de entrevista individual, cuja construção teve por base os aspetos referenciados pela literatura sobre conceções pessoais de leitura. Em termos gerais, o instrumento incluiu um conjunto de questões que visam compreender aspetos como: a) as perspetivas dos professores sobre a leitura (e.g.: *"O que é ler para si?"*), sobre a fluência de leitura oral (e.g.: *"O que é para si ler fluente?"*) e sobre as dificuldades na leitura (e.g.: *" O que é para si ler em dificuldade?"*); b) as práticas de avaliação da leitura "(e.g.: *"Como procede para avaliar a leitura dos seus alunos?"*); c) as expetativas de evolução do desempenho leitor (e.g.: *"Como espera que evoluam os seus alunos com dificuldades na leitura?"*) e d) necessidades de formação no âmbito da fluência de leitura oral, conteúdo abordado nas metas curriculares de português (e.g.: *" Que oportunidades teve de formação no âmbito das metas curriculares de português?"*). No decorrer da fase inicial de desenvolvimento do guião da entrevista realizaram-se entrevistas-piloto a um grupo de professores de 1º CEB com vista à melhoria do instrumento. Muito embora o instrumento tenha englobado um conjunto mais alargado de questões relativamente à leitura, para o presente capítulo, iremos focar especificamente a questão: *"O que é ler para si?"*, pergunta fulcral para o melhor entendimento das conceções dos professores sobre esta temática.

Procedimento de recolha dos dados

O procedimento de recolha de dados junto dos professores que se voluntariaram para a investigação ocorreu após parecer favorável por parte da Comissão de Ética e Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e pelas direções dos agrupamentos de escolas e dos estabelecimentos de ensino nas quais os entrevistados exerciam a sua atividade profissional.

As entrevistas foram realizadas individualmente em contexto escolar, num espaço propício facultado pelas escolas, fora do horário letivo dos professores, tendo a duração média de 55 minutos. No início de cada entrevista foi referido o objetivo do estudo aos participantes, tendo sido salientado a inexistência de respostas certas ou erradas, garantindo a todos o anonimato, a confidencialidade e uma participação de carácter voluntário. As entrevistas foram gravadas em áudio com a autorização prévia por parte de cada participante.

Análise dos dados

Inicialmente, as entrevistas foram transcritas na sua totalidade e integridade. Seguidamente, realizou-se uma análise de conteúdo aos dados obtidos de natureza indutiva (Amado, 2014), o que significa que se procurou que as conceções emergissem dos dados obtidos no âmbito desta investigação. Durante o processo de análise das entrevistas as falas dos entrevistados foram segmentadas em unidades de significação (o mínimo de texto necessário à compreensão do significado por parte de quem analisa), sendo que a implementação de um conjunto de procedimentos sistemáticos concorreu para a descoberta de indicadores qualitativos que permitiram a inferência das categorias e a seleção das unidades de sentido mais significativas em termos de explicitação da mensagem (Bardin, 2009). Com base nos resultados desta primeira análise, foi possível chegar a um sistema de categorias para as dimensões ler, ler fluente e ler em dificuldades que foi depois utilizado numa segunda análise das respostas por três juízes com o intuito de garantir a fiabilidade do processo de análise (Amado, 2014). Cada juiz procedeu à categorização individual de cerca de 10% das respostas e foi efetuado o cálculo da percentagem de concordância (acordo) entre juízes para cada uma das dimensões analisadas. Para calcular a percentagem de concordância (acordo) foi utilizada a fórmula sugerida por Tilden et al.e colaboradores (1990) citado por Alexandre e Coluci (2011): PC = (NPC / NTP) x 100; onde "PC é a percentagem de concordância; "NPC" o número de participantes que concordaram; "NTP" o número total de participantes. A percentagem média de acordo entre juízes, para as três dimensões, situou-se entre os 93,5% e os 95,6%.

Resultados

A análise de conteúdo das respostas à questão *"O que é ler para si?"* sugeriu a emergência de cinco categorias que correspondem a cinco processos envolvidos na leitura: decifrar (D), juntar (J), fluir (FL), compreender (C) e fruir (FR). Estas cinco categorias estão definidas e apresentadas na Quadro 1 abaixo, onde também estão ilustrados exemplos das falas dos participantes diretamente relacionados com a definição de cada uma das categorias apresentadas.

Quadro 1. Sistema de categorização referente à questão "O que é ler para si?"

Categoria	Definição	Exemplos
Decifrar	Ler consiste na decifração de um código alfabético, na descodificação de símbolos gráficos (letras, grafemas ou caracteres) e na conversão ou associação destes a determinados sons	*"Eles têm que, eles sabem que aquele som corresponde àquele."* (P9) *"Ler é conseguir decifrar um código (...) decifrar a simbologia, o alfabeto."* (P10) *"Aprender a ler, para mim, é decifrar um código."* (P11)
Juntar	Ler consiste na junção, união ou aglutinação de letras ou sons para formar sílabas, palavras e frases	*"Ler é saber juntar os sons das letras e ao juntar os sons das letras sai uma palavra."* (P2) *"Ler é o mecanismo de juntar as letras e formar palavras."* (P3) *"Ler, penso que é (...) no fundo juntar sons diferentes (...) e têm que os unir para formar a palavra."* (P9)
Fluir	Ler consiste na fluência expressa em velocidade, rapidez, precisão (e.g. existência de trocas, omissões ou adições de letras ou sílabas na palavra), expressividade, entoação, cadência e ritmo (e.g. existência de pausas, hesitações ou de leitura silabada)	*"Ler é a fluência (...) é conseguir ler com alguma fluência, com alguma velocidade, com entoação."* (P2) *"Ainda não lê com fluência, ainda não lê tudo (...)."* (P13) *"Quando digo ler, é ler com fluência, ler com cadência (...)."* (P15)
Compreender	Ler consiste em interpretar, perceber, seguir raciocínios e extrair significado e informação do material lido	*"(ler será) (...) conseguir interpretar aquilo que estamos a ler."* (P1) *"Ler (...) será descodificar e interpretar, perceber o que está escrito (...)."* (P8) *"Quando digo ler é (...) saber interpretar. "(*P15)
Fruir	Ler consiste em retirar prazer ou partido, experienciar emoções, imaginar e encarnar personagens	*"Porque ler também é ter prazer (...) Ler é ler com prazer (...)."* (P4) *"Quando nós percebemos que ele sente prazer, ou quando ele sorri (...)."* (P12) *"Se não se tirar partido daquilo que se está a ler, se não se está a aprender nada com a Leitura que estamos a fazer, então não estamos a ler (...)."* (P14) *"Ler (...) é entrar na história e ser mais uma personagem na história e encarnar nessas personagens."* (P15)

Na amostra observada, estas cinco categorias foram referidas de forma distinta pelos professores. De uma forma mais detalhada, as categorias "decifrar" e "juntar" foram as mais referidas, por 11 e oito professores, respetivamente. A categoria "decifrar" sugere a ideia de que a leitura se constitui como um ato de descodificação e de decifração de um código, no qual o leitor efetua a conversão dos símbolos gráficos (grafemas) em sons ou fonemas [ex.: *"Ler é conseguir decifrar um código (...) decifrar a simbologia, o alfabeto."* - P10]. Na categoria "juntar" a leitura surge como um ato mecânico de aglutinação e fusão de fonemas, para formar palavras e frases [ex.: *"Ler é o mecanismo de juntar as letras e formar palavras."* - P3]. Emergiram ainda as categorias "compreender" e "fruir", ambas referidas por seis do total dos 15 professores entrevistados. A categoria "compreender" define a leitura como um ato de interpretação e compreensão linguística do material lido, que vai para além do processo de decifração [ex.: *"Quando digo ler é (...) saber interpretar."* - P15]. Os professores referiram-se à categoria "Fruir" quando descreveram a leitura como uma realização que permite que o leitor experiencie e experimente emoções, sinta prazer da leitura [ex.: *Ler é ler com prazer (...)."* - P4]. A categoria "fluir" surgiu como a menos referida pelos professores entrevistados (cinco em 15 professores). Nesta categoria a leitura é definida como um ato que implica que o leitor revele velocidade, precisão, ritmo, cadência, entoação e expressividade no seu desempenho [ex.: *"Ler é a fluência (...) com alguma velocidade, com entoação."* -P2; *"Quando digo ler, é ler com fluência, ler com cadência (...)."* -P15].

Os dados resultantes da análise destas respostas indicaram que todos os professores referiram pelo menos uma categoria e alguns referiram várias, sendo que as categorias "decifrar" e "juntar" foram as mais verbalizadas. Nenhu*m professor referiu* as cinco categorias em simultâneo.

De uma forma mais detalhada, pôde constatar-se que alguns professores limitaram a leitura a uma ou duas categorias específicas. Por exemplo, P7 considerou que ler era decifrar e o P3, P9 e P10 apenas referiram decifrar e juntar. Outros professores referiram-se simultaneamente a três processos envolvidos na leitura. São exemplo, P11 e P13 que referiram decifrar, juntar e fluir e P4 que mencionou decifrar, compreender e fruir, sendo que P15 indicou fluir, compreender e fruir. Apenas P14 fez referência a quatro dos processos identificados (decifrar, juntar, fluir e fruir). Ilustra-se no Quadro 2 abaixo a distribuição das categorias respeitantes à questão *"O que é ler?"* pelos participantes.

Quadro 2. Distribuição das categorias respeitantes à questão "O que é ler para si?"

Categorias	Participantes															Total
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	
Decifrar			X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		11
Juntar	X	X	X						X	X	X		X	X		8
Fluir		X									X		X	X	X	5
Compreender	X			X	X			X				X			X	6
Fruir				X	X	X						X		X	X	6

Sintetizando, os resultados sugerem que os professores entrevistados descreveram o processo de leitura em cinco ações (decifrar, juntar, fluir, compreender e fruir), cinco modos de olhar a leitura e que parecem associar-se entre si em três conceções diferentes e de grau de complexidade crescente. Dos resultados encontrados surge a ideia de que são em muito pequeno número os professores que concebem a leitura centrada num processo específico, sendo que a grande maioria definiu a leitura como uma sequência ou como uma sucessão de etapas. Raramente os mesmos professores se referiram à leitura como um processo integrado e complexo, que decorre ao longo do tempo.

É neste contexto, e numa tentativa de dar sentido, organizar e sintetizar as respostas obtidas pelos professores à questão "*O que é ler?",* que se sugere a possibilidade considerar três conceções de leitura: *específica* (CE), *sequencial* (CS) e *integrativa* (CI), como se descreve e ilustra no Quadro 3 que se segue.

Quadro 3. Conceções de leitura

Conceção	Definição	Exemplo
Específica	Leitura enquanto competência que envolve uma ação específica, única e singular	*"Ler é conseguir decifrar um código um código, pronto. Decifrar a... decifrar a simbologia, o alfabeto..."* (Decifrar; P10) *"Ler é saber juntar os sons das letras (...)."* (Juntar; P2)
Sequencial	Leitura enquanto competência que envolve uma sequência de ações/ conjunto de etapas	*"(ler é quando) o individuo que não apenas junta as letras, mas que consegue interpretá-las. Portanto, não apenas juntar as vogais e as consoantes, mas conseguir, conseguir interpretar aquilo que lê (...) juntar, portanto, as sílabas e as consoantes e conseguir interpretar... aquilo que estamos a ler."* (Juntar e compreender; P1) *"Quando digo ler é ler com fluência, ler com cadência, saber interpretar (...)."* (Fluir e interpretar; P15)

Integrativa	Leitura enquanto competência que envolve um conjunto integrado e interligado de ações que decorrem em simultâneo e ao longo da vida	*"Antes de ler, saber ler está tudo interligar. Para mim ler não é só a decifração. A própria palavra vai ganhando algum significado se a lermos muitas vezes."* (Decifrar, juntar e compreender; P4) *"(Ler) é um processo (...) que se faz ao longo da vida (...) Ler não é só decifrar, não é só dizer (...) Juntar os sons e fazer uma boa entoação. Se não se tirar partido daquilo que se está a ler, se não se está a aprender nada com a leitura que estamos a fazer, então não estamos a ler."* (Decifrar, juntar, fluir e fruir; P14)

As conceções aqui propostas são sugestivas de um grau crescente de complexidade. Da conceção de leitura menos complexa, de carácter mais objetivo (aqui denominada de "específica"), até à que encerra maior complexidade, interação e subjetividade (aqui apelidada de "integrativa"), passando pela conceção "sequencial" (que implica a aquisição e passagem por um conjunto de etapas).

Discussão

Este estudo procurou compreender as conceções de professores de 1º Ciclo de Ensino Básico sobre leitura. Os resultados revelam que as conceções por parte dos professores representam formas diferentes de conceptualizar a leitura por parte destes profissionais. A conceção *específica* sugere o entendimento da leitura enquanto competência que envolve uma ação (cognitiva, linguística, ou de outra natureza) singular e única, como por exemplo, a descodificação ou a decifração de um código, num ato de pura conversão grafema-fonema [ex: "*Ler é conseguir decifrar um código um código, pronto. Decifrar a... decifrar a simbologia, o alfabeto..."* - P10]. Esta conceção aqui proposta poderá ser comparável com a conceção redutora ou simplista de leitura referida por outros autores (Franco & Molinari, 2015; Geron, 2016; Silva, 2010), na qual o leitor apenas efetua uma descodificação da mensagem escrita, extraindo de forma passiva a informação contida no material lido. A grande maioria dos professores entrevistados (11 em 15) refere-se à leitura como ato de *"decifrar",* ato de descodificação de um sistema gráfico, fase em que muitos alunos revelam dificuldades, comprometendo o seu futuro, enquanto leitores fluentes. Estes resultados parecem ir ao encontro dos obtidos por Dionísio (2018) que revelaram uma conceção de leitura por parte dos professores que se reduz ao processo de decifração. A compreensão e a descrição da leitura acima referida sugerem uma conceção específica, entendida como dependente de um processo basilar e determinado: a decifração de um código que implica a conversão de unidades gráficas

em unidades fonémicas, isto é, a tradução do grafema ao fonema, tal como proposto por alguns autores (Vale, 2014). Por outro lado, esta visão da leitura referente ao processo de descodificação e decifração leitora parece estar pautada no senso comum, tal como sugerem os resultados obtidos na investigação levada a cabo por Geron (2016), com professores brasileiros do ensino fundamental e médio, para os quais ler se resumia a um processo de decodificação que deveria ocorrer nos primeiros anos de escolaridade. A partir do momento em que o aluno estava alfabetizado passava a ser considerado um leitor.

Para além disso, da análise realizada, parece emergir uma outra conceção de leitura que aqui se nomeia de *sequencial*, na qual o professor define a leitura como uma competência que envolve uma sucessão de habilidades [ex: *"(ler é quando) o indivíduo que não apenas junta as letras, mas que consegue interpretá-las. Portanto, não apenas juntar as vogais e as consoantes, mas conseguir, conseguir interpretar aquilo que lê (...) juntar, portanto, as sílabas e as consoantes e conseguir interpretar... aquilo que estamos a ler."* - P1]. Ler é conceptualizado como um ato que implica a combinação de diferentes fases ou processos: (1) a decifração do código (através da conversão grafema-fonema atrás referida), (2) a junção de sons de acordo com as regras da língua portuguesa, (3) a fluência de leitura (nas suas componentes velocidade, precisão, expressividade e ritmo), (4) a compreensão do material lido e (5) o envolvimento emocional, que permite alcançar sentimentos de prazer e de motivação para a leitura (fruir). Estes resultados estão em conformidade com a definição de leitura entendida como um processo em desenvolvimento na qual os leitores passam por uma série de estádios sequenciais e de complexidade crescente na aprendizagem, tal como proposto por Ehri (1995) e Frith (1985).

Os resultados apresentados neste estudo ainda sugerem um outro modo de conceber a leitura, conceção aqui designada como *integrativa*. Nesta perspetiva, as diferentes etapas do processo anteriormente referidas concorrem para a leitura de forma integrada e simultânea. Ler surge como resultado da interação de um conjunto de atividades percetivo visuais e auditivas, fonológicas, linguísticas, promotoras e emocionais que permitem levar à compreensão e ao prazer na leitura. Todos estes processos ocorrem de forma interligada e definem a leitura [ex: *"Antes de ler, saber ler será tudo interligar. Para mim ler não é só a decifração. A própria palavra vai ganhando algum significado se a lermos muitas vezes."* - P4; *"(Ler) é um processo (...) que se faz ao longo da vida (...) Ler não é só decifrar, não é só dizer (...) Juntar os sons e fazer uma boa entoação. Se não se tirar partido daquilo que se está a ler, se não se está a aprender nada com a leitura que estamos a fazer, então não estamos a ler."* - P14].

A conceção *integrativa* da leitura que aqui se propõe vem ao encontro das recomendações finais expressas no Estudo Psicolinguístico realizado em 2010 e que permitiu o estabelecimento de níveis de referência do desenvolvimento da leitura

e da escrita do 1º ao 6º ano de escolaridade para a alunos portugueses (Morais et al., 2010). Essas recomendações indicam que os professores devem estimular a leitura dos seus alunos em sessões práticas com objetivos distintos e que concorrerem para um desenvolvimento da leitura: *"(...) prazer (...) compreensão (...) troca de reflexões e (...) treino da descodificação."* (Morais et al., 2010, p.130-131). Nesta conceção *integrativa*, o aluno desempenha um papel ativo no ato de ler, papel esse que ultrapassa a função de decifrador de um código ou de uma mensagem impressa, como proposto nas conceções redutoras ou simplistas de Leitura referidas por Silva (1999). Esta conceção parece refletir uma visão de leitura como um processo que não se dá por concluído no final da escolaridade básica. A leitura será aqui compreendida como um processo de aprendizagem que se faz ao longo da vida e para a qual concorrem várias ações que o leitor tem de desenvolver de forma integrada. Esta visão parece ir ao encontro do entendimento da leitura como um processo de aprendizagem mediado, de natureza cognitiva e sociológica e cuja dinâmica envolve múltiplas componentes sensoriais, emocionais, intelectuais e culturais (Braz, 2017).

A grande maioria (14 em 15) dos professores entrevistados considera a aprendizagem da leitura como um processo complexo que envolve tempo e treino e que encerra múltiplas dificuldades. Estes resultados estão em linha com o argumento de alguns autores que ao longo dos anos têm vindo a descrever a leitura como uma competência que acarreta um grau considerável de dificuldade (Ehri, 2005; Viana et al., 2014). A natureza da ortografia portuguesa, caracterizada por algumas irregularidades e arbitrariedades confere à aprendizagem da leitura um certo grau de complexidade, sendo expectável que muitas crianças experimentem dificuldades (Seymour et al., 2003). Por outro lado, a aprendizagem da leitura, aqui entendida, como decorrente no tempo, vai contra a conceção estática de "prontidão para a leitura" resultante da maturação neuropsicológica, na qual as crianças estariam ou não "prontas" para adquirir esta competência (Paz & Lebrero, 1991, citados por Viana, 1994).

Entendendo que todos os alunos necessitam de modelos de leitura fluente aquando da sua aprendizagem, torna-se relevante uma adequada formação dos professores no âmbito da fluência de leitura oral, formação essa que permita a clarificação e reflexão sobre este conceito, bem como aprendizagem de adequadas práticas de avaliação, estimulação e monitorização (Rasinski & Smith, 2018). No entanto, na maior parte das vezes, os procedimentos de avaliação e monitorização da fluência de leitura oral (doravante designada por FLO) não constituem uma das componentes centrais no plano de formação de professores, destacando a ideia de que tal pode justificar uma grande variabilidade de conceções pessoais e falta de motivação e até de precisão na utilização desta medida (Zuttel & Rasinski, 1991).

De facto, os professores vão desenvolvendo a sua própria "sensibilidade" sobre a FLO, construindo ideias próprias e muito intuitivas sobre o que é um "bom" ou um "mau leitor".

Alguns investigadores referem-se a uma relação estreita, mas de natureza complexa e contextualmente dependente, entre as crenças e conceções dos professores e a sua prática pedagógica no ensino e na avaliação do desempenho leitor dos seus alunos (Egloff et al., 2019; Savasci-Acikalin, 2009). Além disso, outros estudos indicam que as crenças dos professores sobre seus próprios conhecimentos sobre a leitura, não têm acompanhado a evolução da investigação científica acerca dos processos implicados na aprendizagem da leitura (Carlisle et al., 2009; Carreker et al., 2010). Assim, torna-se importante, prosseguir com a investigação neste campo, particularmente em Portugal, procurando conhecer, não só as crenças e conceções dos professores acerca da leitura, mas também as suas práticas de ensino, avaliação e monitorização desta competência, uma vez que parece existir uma inadequada preparação dos professores, tanto na sua formação de base, como na sua formação contínua nestas áreas (Cruz, 2020).

Tendo em conta que este estudo se baseou numa metodologia qualitativa, utilizando a entrevista semiestruturada para a compreensão das conceções de professores de primeiro ciclo do ensino básico, será necessário considerar a especificidade (sexo, idade e zona geográfica) e a dimensão da amostra quando se aborda a questão da generalização dos seus resultados. Para generalização dos resultados à população, será necessária mais investigação futura neste âmbito, nomeadamente com amostras representativas de professores de primeiro ciclo e de diferentes áreas geográficas.

Embora não tenha sido o foco da presente investigação, no decorrer das entrevistas foi possível encontrar diversas referências ao processo de aprendizagem da leitura, sobre como este se desenrola e se caracteriza. Assim sendo, o estudo das conceções de professores de 1º CEB sobre o processo de aprendizagem da leitura poderá ser uma temática de interesse em estudos futuros, uma vez que é uma área pouco investigada em Portugal.

Considerações finais

Este estudo pretende configurar uma compreensão exploratória ao modo como os professores, entendidos como agentes de primeira linha no ensino formal da leitura, a conceptualizam. Importa considerar que as conceções de leitura provavelmente espelham e influenciam a forma como os professores ensinam e avaliam

as competências na leitura dos seus alunos. Os resultados sugerem que um professor que apresente uma conceção *integrativa* de leitura, irá recorrer a práticas de ensino, estimulação e avaliação que interliguem os diferentes componentes que compõem o ato de ler (decifrar, juntar, fluir, compreender e fruir), promovendo nos seus alunos uma visão da leitura como uma competência que se desenvolve continuamente ao longo da vida e na qual os alunos são considerados como agentes ativos da sua aprendizagem.

Por outro lado, no nosso entender, urge a necessidade de modificação de conceção e práticas pedagógicas educativas e remediativas tendo em consideração o novo enquadramento legal, que tem por base o Modelo de Resposta à Intervenção e no qual a fluência de leitura oral concorre como reconhecido indicador de excelência da evolução dos alunos na aprendizagem da leitura.

As conceções dos professores sofrem a influência de múltiplos fatores, entre eles, a sua formação inicial, a sua experiência profissional e os dados resultantes da investigação (Alves, 2007). A essência da ação pedagógica de cada professor é sustentada pelas suas conceções de aprendizagem e de ensino, as quais foram internalizadas ainda na infância, sendo que estas se confirmam ou não na sua formação inicial e ao longo da sua formação continuada (Antunes & Sopelsa, 2017). Tendo como referência as ideias propostas por Canavarro (1982) que preconizam ser através da reflexão que se promove o confronto entre as conceções e as práticas pedagógicas, considera-se que a formação inicial e contínua dos professores deverá integrar o ensino de competências teórico-práticas que lhes permita a estimulação da consciência das suas conceções de leitura. Tal concorrerá para uma possível reestruturação das conceções existentes, com vista à prática mais ajustada de procedimentos de ensino, estimulação, avaliação e monitorização da leitura dos seus alunos, considerados como leitores em desenvolvimento.

Referências

ALVES, P. J. C. (2007). *Conceções e práticas pedagógicas sobre a leitura: Uma análise de provas de avaliação* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Digital da Universidade do Minho. http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7263

AMADO, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação.* Imprensa da Universidade de Coimbra.

ANTUNES, D. D., & Sopelsa, O. (2017). Conceções de aprendizagem: Na formação inicial de professores e na docência. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr*(6), 319-322. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2747

BATISTA, M., & Pestun, M. S. V. (2019). The RTI Model as a prevention strategy for learning disorder. *Psicologia Escolar e Educacional*, *23*. https://doi.org/10.1590/2175-35392019015929

BARDIN, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

BEGENY, J. C., Krouse, H. E., Brown, K. G., & Mann, C. M. (2011). Teacher judgments of students' reading abilities across a continuum of rating methods and achievement measures. *School Psychology Review*, *40*(1), 23-38. https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087726

BRAZ, A. K. D. (2017). *Leitura e ensino de História: Conceções e práticas docentes e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28524

BRUNER, J. (1996). *The culture of education.* Harvard University Press.

CANAVARRO, A. P. (1982). *Conceções e práticas de professores de matemática: três estudos de caso* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório Digital da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28524

CARLISLE, J. F., Correnti, R., Phelps, G., & Zeng, J. (2009). Exploration of the contribution of teachers' knowledge about reading to their students' improvement in reading. *Reading and Writing*, *22*(4), 457-486. https://doi.org/10.1007/s11145-009-9165-y

CARREKER, S., Joshi, R. M., & Boulware-Gooden, R. (2010). Spelling-related teacher knowledge: The impact of professional development on identifying appropriate instructional activities. *Learning Disability Quarterly*, *33*(3), 148-158. https://doi.org/10.1177/073194871003300304

CLARK, C., & Peterson, P. (1986). Teachers' thought process. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3ª ed., pp. 255-296). Macmillan.

CRUZ, V. (2020). *Compreender a leitura e as dificuldades na sua aprendizagem*. Flora Editora.

DECRETO-LEI N.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República: 1ª série*, N.º 129. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961

DIONÍSIO, M. L. (2018). 'Literacia disciplinar': Percepções de professores do ensino básico. *Raído, 12*(30), 73-90. https://doi.org/10.30612/raido.v12i30.9383

EGLOFF, F., Förster, N., & Souvignier, E. (2019). Students' reading ability moderates effects of teachers' beliefs on students' reading progress. *Frontline Learning Research, 7*(1), 1-22. https://doi.org/10.14786/flr.v7i1.336

EHRI, L. C. (1995). Phases of development in learning to read words by sight. *Journal of Research in Reading, 18*(2), 116-125. https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x

EHRI, L. C. (2005). Learning to read words: theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading, 9*(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4

ERRÁZURIZ, M. C., Fuentes, L., Davison, O., Cocio, A., Becerra, R., & Aguilar, P. (2020). Conceptions about reading of teachers of public schools in Araucanía, Chile: How are their reading profiles?. *Revista Signos*, *53*(103), 419-448. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342020000200419

FEINBERG, A. B., & Shapiro, E. S. (2003). Accuracy of teacher judgments in predicting oral reading fluency. *School Psychology Quarterly*, *18*(1), 52-65. https://doi.org/10.1521/scpq.18.1.52.20876

FLETCHER, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives, 3*(1), 30-37. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x

FRANCO, S., & Molinari, A. (2015). Da leitura à escola: Concepções de professores em formação continuada. In *Anais do XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, Brasil. https://www.researchgate.net/publication/342179623_Da_leitura_a_escrita_concepcoes_de_professores_em_formacao_continuada

FRITH, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Orgs.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (1ª ed., pp. 301-330). Lawrence Erlbaum.

FUCHS, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, *5*(3), 239-256. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3

GERON, K. (2016). *Conceções de leitura e ensino: Um estudo diagnóstico com professores do projeto "Ler & Educar - OBEDUC"* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Fronteira Sul]. Repositório Digital da Universidade Federal da Fronteira Sul. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

GONÇALVES, M. (2002). *Conceções científicas e conceções pessoais sobre o conhecimento e dificuldades de aprendizagem* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório Digital da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/42394

LINHARES, A. A (2012). *Concepções e práticas de leitura na EJA: Uma experiência com professores de 4º ciclo* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Piauí]. Repositório Digital da Universidade Federal do Piauí. https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/20460

LOPES, J. A., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R. G., Velasquez, M. G. M. C. F., Almeida, L. S., Araújo, L., Zibulsky, J., & Cheesman, E. (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

MARCELINO, C. I. M. (2008). *Métodos de iniciação à leitura: Concepções e práticas de professores* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório Digital da Universidade do Minho. http://hdl.handle.net/1822/8905

MORAIS, J., Araújo, L., Leite, I., Carvalho, C., Fernandes, S., & Querido, L. (2010). *Estudo Psicolinguístico "Estabelecimento de Níveis de Referência do Desenvolvimento da Leitura e da Escrita do 1º ao 6º ano de Escolaridade": Relatório Final Jan 2008 – Out 2010.* Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação do Ministério da Educação & Universidade de Lisboa. https://pnl2027.gov.pt/np4Admin/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=248&fileName=estudopsicol.pdf

MORAIS, J., & Kolinsky, R. (2005). Literacy and cognitive change. In M. J. Snowling & C. Hulme (Orgs.), *The science of reading: A handbook* (1ª ed., pp. 188-203). Blackwell Publishing.

MUIJS, D., & Reynolds, D. (2015). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *Journal of Classroom Interaction*, *50*(1), 25-40. https://www.jstor.org/stable/44735709

OPRE, D. (2015). Teachers' conceptions of assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *209*, 229-233. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.222

PAJARES, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62*(3), 307-332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

PONTE, J. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In M. Brown, D. Fernandes, J. F. Matos, & J. Ponte (Orgs.), *Educação e matemática: Temas de investigação* (pp. 186-239). Instituto de Inovação Educacional.

RASINSKI, T., & Smith, M. C. (2018). *The megabook of fluency.* Scholastic Inc.

REMESAL, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, *27*(2), 472-482. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017

RUDDELL, R. B., & Unrau, N. J. (2013). Reading as a motivated meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Orgs.), *Theoretical models and processes of reading* (6ª ed., pp. 1015-1068). International Reading Association.

SAVASCI-ACIKALIN, F. (2009). Teacher beliefs and practice in science education. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10(1), Article 12, 1-14. https://www.eduhk.hk/apfslt/download/v10_issue1_files/funda.pdf

SERRÃO, A. & Mata, J. T. (2018). *Aprender a ler e a escrever em Portugal.* Fórum Estatístico DGEEC, Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=Aprender_a_Ler_e_a_Escrever_em_Portugal_.pdf

SEYMOUR, P. H., Aro, M., Erskine, J. M., & Collaboration with COST Action A8 Network (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, *94*(2), 143-174. https://doi.org/10.1348/000712603321661859

SHAYWITZ, S. (2006). *Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Artmed.

SILVA, E. T. (1999). Concepções de leitura e suas consequências no ensino. *Perspectiva, 17*(31), 11-19. https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10708

SILVA, S. P. (2010). Leitor, leitura e escola: Concepções de futuros mediadores de leitura. *Revista Electrônica do Instituto de Humanidades, 9(*34), 13-24. http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/1263/803

TABOADA, A., & Buehl, M. M. (2012). Teachers' conceptions of reading comprehension and motivation to read. *Teachers and Teaching*, *18*(1), 101-122. https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622559

THOMPSON, A. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). Macmillan.

VALE, A. P. (2014). Leitura de palavras. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Orgs.), *Ler para ser: Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (1ª ed., pp. 33-59). Edições Almedina.

VIANA, F. L. (1994). A bateria preditiva da aprendizagem da leitura de A. Inizan: Um estudo adaptativo para Portugal. In L. S. Almeida & I. S. Ribeiro (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. 2, pp. 155-168). APPORT

VIANA, F. L., Sucena, A., Ribeiro, I., & Cadime, I. (2014). Alicerces da aprendizagem da leitura e da escrita. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Orgs.), *Ler para ser: Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (1ª ed., pp. 15-31). Edições Almedina.

CAPÍTULO VIII

Formação de professores como aprendentes e ensinantes

Elisabete Ribeiro
Agrupamento de Escolas de Alcochete,
Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI)

Ana Margarida Veiga Simão
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa,
Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI)

Alexandra Barros
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa,
Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI)

Introdução

A necessidade de promover a autorregulação da aprendizagem constitui, ainda hoje, um desafio para os professores estruturarem ambientes de aprendizagem que permitam aos alunos construir conhecimento e mobilizar recursos para aprenderem a autorregular as suas aprendizagens. Surge então a necessidade de investir em ações de formação para professores onde estes possam explorar este construto, colocando-se em situação de aprendentes e ensinantes, por forma a construírem projetos/instrumentos, para promover a autorregulação da aprendizagem em contexto da sala de aula, potenciando a aprendizagem de professores e alunos.

Colocar o professor em situação de aprendente poderá contribuir para que este possa compreender de forma explícita o construto de autorregulação da aprendizagem, para depois o transpor para a sua prática, em sala de aula, em situação de ensinante. A conceção e implementação de formação com uma dupla vertente: professor como aprendente e professor como ensinante corresponde a uma forma de promoção da autorregulação da aprendizagem dos professores que se poderá

vir a traduzir na promoção da autorregulação da aprendizagem nos alunos (Veiga Simão et al., 2012). Esta dupla vertente tem potencial para permitir mudanças nos processos de autorregulação da aprendizagem dos professores e alunos em simultâneo, criando condições para que as experiências de ambos se cruzem e se tornem mais significativas, num ambiente de sala de aula propício para a aprendizagem.

Quando se fala em autorregulação da aprendizagem destacam-se os trabalhos de Zimmerman (2013), ancorados na teoria sóciocognitiva e no seu modelo cíclico da aprendizagem autorregulada, considerando uma abordagem multidimensional, processual e cíclica em três fases interconectadas: antecipação, execução e autorreflexão.

Desenvolver competências autorregulatórias em contexto de formação permite que os professores apliquem essas competências na sua prática letiva e melhorem os resultados dos alunos (Pilgrim et al., 2017), levando-os a refletir sobre quais os graus efetivos de liberdade (o quê, porquê, como, onde, quando e com quem) necessários na realização das tarefas de aprendizagem propostas (Veiga Simão et al., 2012).

A literatura revela que os professores demonstram conhecimento inadequado de como ensinar a autorregulação da aprendizagem, sendo que a maioria dos estudos avaliou os efeitos da promoção de estratégias de autorregulação da aprendizagem, principalmente ao nível do aluno e, menos frequentemente, ao nível do professor (Kramarski & Heaysman, 2021), baseando-se, maioritariamente, em questionários de autorrelato (e.g., Dent & Koenka, 2016; Kramarski & Kohen, 2017; Zepeda et al., 2019).

Essas ações de formação devem estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, sendo o trabalho colaborativo um contexto propício ao desenvolvimento da regulação partilhada da aprendizagem que urge explorar melhor ao nível da formação de professores (Piscalho, 2020).

Há carência de programas de formação de professores para disponibilizar aos professores oportunidades e recursos de desenvolvimento de uma compreensão da autorregulação da aprendizagem e de competências no ensino da autorregulação da aprendizagem (Gan et al., 2020). A formação de professores e os programas de desenvolvimento profissional devem reconhecer os professores como profissionais que podem promover a autorregulação da aprendizagem em salas de aula "reais", sendo que o modelo ecológico fornece uma estrutura útil para estes processos (Alvi & Gillies, 2020).

É importante avaliar os efeitos da formação nos processos de autorregulação dos professores e alunos e no desempenho académico destes últimos (Kramarski & Michalsky, 2015); contudo existem poucos instrumentos que avaliem os processos de autorregulação de forma contextualizada. A adaptação de estratégias

específicas de autorregulação em sala de aula, tendo em consideração a disciplina, o conteúdo e o contexto assume especial relevância (Heirweg et al., 2021). É necessário desenvolver métodos mistos, para professores e alunos, e programas de desenvolvimento profissional, ancorados nos resultados dos alunos e nas práticas dos professores, bem como avaliar estes processos dentro de uma disciplina não descontextualizada (Butler et al., 2013).

Assim, a integração de abordagens sistemáticas de visão profissional dupla reflexiva, que analise não só os comportamentos dos professores, mas também dos alunos, em programas de formação de professores para promover competências nos alunos (Michalsky, 2021) torna-se relevante. O modelo prático em espiral para apoiar os processos triplos de autorregulação da aprendizagem dos professores e alunos (Kramarski & Heaysman, 2021), possibilita esta abordagem.

Sabe-se que os professores têm pouca prática espontânea para promover nos alunos processos e estratégias de autorregulação da aprendizagem, (Kramarski & Kohen, 2017). A construção de projetos para promover a autorregulação da aprendizagem que se fundam com os conteúdos curriculares poderá ser um facilitador deste processo.

O presente estudo constitui parte de uma investigação mais ampla acerca de como tornar professores e alunos aprendentes autorregulados e pretendeu analisar os impactos da formação com base numa arquitetura autorregulatória, nos processos autorregulatórios de professores e nas suas perceções sobre o impacto nos seus alunos e nas suas práticas de sala de aula. Assim, pretende-se conhecer, qual será o impacto da formação/intervenção, com base numa arquitetura autorregulatória, avaliado através de instrumentos contextualizados?

Método

Participantes

Os participantes foram dois grupos de professores que lecionavam as disciplinas de matemática e português nos 7º e 8º anos de escolaridade. O grupo experimental de professores (*n*=9) foi alvo de uma formação em processos autorregulatórios de aprendizagem com momentos de aplicação das estratégias aprendidas aos seus alunos durante o ano letivo. O grupo de controlo (*n*=7) não participou na formação, mantendo, com os seus alunos, as práticas letivas habituais. As características dos participantes estão descritas no Quadro 1.

Quadro 1. Caracterização dos professores participantes do grupo experimental e do controlo

Disciplinas a lecionar	**Matemática**		**Português**	
Grupos	*Experimental*	*Controlo*	*Experimental*	*Controlo*
Número de professores	5	4	4	3
Sexo	4 mulheres e 1 homem	4 mulheres	4 mulheres	3 mulheres
Idades	Entre 47 a 63 anos	Entre 38 a 57 anos	Entre 44 a 52 anos	Entre 47 a 57 anos
Experiência profissional	Entre 15 a 38 anos	Entre 14 a 31 anos	Entre 21 a 30 anos	Entre 15 a 32 anos
Alunos por ano letivo	Entre 60 a 120 alunos	100 alunos	Entre 80 a 120 alunos	Entre 100 a 120 alunos

Procedimento

Os professores foram convidados para a ação de formação, tendo por base os seguintes critérios de seleção: serem professores das disciplinas de português (Grupo 300) e matemática (Grupo 500), estarem a lecionar em turmas de 7º e 8º anos de escolaridade, no ano letivo 2018/2019, possibilitarem grupos de intervenção diferenciados (turmas com intervenção: só a matemática; só a português; e a matemática e português em simultâneo) e aceitarem participar na formação, sendo por isso uma amostra de conveniência.

Os professores que não participaram na formação, mas que também eram professores das disciplinas de português (Grupo 300) e matemática (Grupo 500) e estavam a lecionar em turmas de 7º e 8º anos de escolaridade, no ano letivo 2018/2019, constituíram o grupo de controlo. Ficou acordado que, após a investigação, teriam a possibilidade de realizarem também a formação.

Formação

A ação de formação teve a duração de 50 horas e foi acreditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. A formação teve dois contextos diferenciados: 25 horas decorreram em sala de formação e as outras 25 corresponderam a trabalho autónomo dos professores, quer nos seus processos reflexivos quer na sua atuação estratégica em contexto de sala de aula com os seus alunos, com momentos alternados (houve um movimento de planeamento e reflexão na sala de formação, e de execução e monitorização no trabalho autónomo em contexto de sala de aula).

Desta forma, a formação enfatizou a articulação entre os conteúdos curriculares que os professores estavam a lecionar e o desenvolvimento de competências de autorregulação nos seus alunos, decorrendo ao longo de 12 sessões. A formação teve três fases: a *fase de antevisão e planeamento estratégico*, em que se pretendeu a co-construção do grupo e do referencial teórico, bem como a reflexão do professor sobre os seus processos autorregulatórios enquanto aprendente; a *fase de execução e monitorização*, onde os professores planearam, executaram e avaliaram os ciclos de ação, através das tarefas autorregulatórias (este movimento também foi feito pelos alunos na intervenção dos professores em sala de aula); e a *fase da reflexão e avaliação*, onde professores e alunos refletiram sobre o produto e os processos de aprendizagem, sobre metas estabelecidas, e sobre as implicações e/ou mudanças nas práticas letivas dos professores e nos processos de aprendizagem dos alunos (Quadro 2).

Quadro 2. Estrutura da Formação

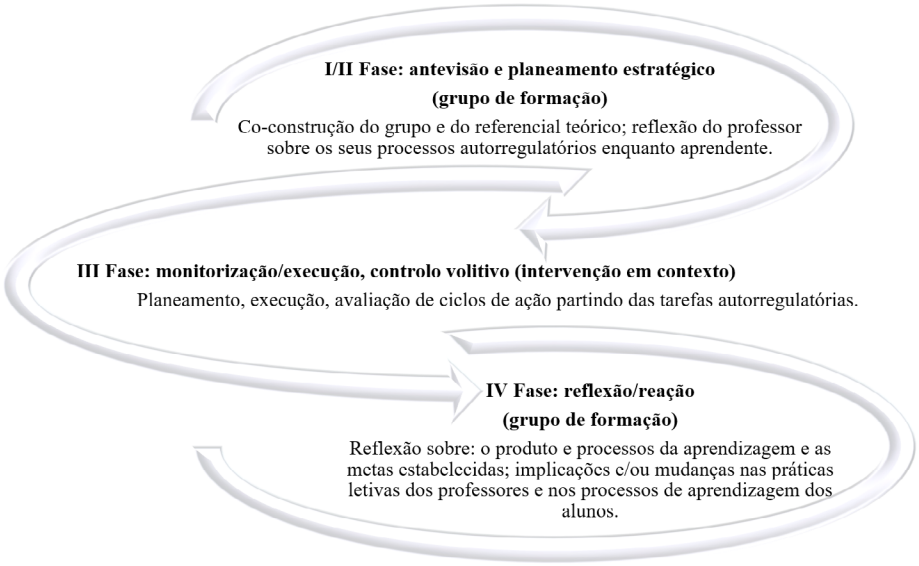
Sessão	Formato	Objetivos das sessões	Ciclo
1ª	**Sala de formação**	Promover a coesão do grupo de formação; Explorar o conceito de autorregulação da aprendizagem; Colocar o professor numa dupla vertente, em situação de aprendente e ensinante, para refletir sobre os processos de aprendizagem, através da elaboração de uma narrativa.	**Co-construção dum grupo de reflexão-ação e de um referencial teórico;** **Reflexão do professor sobre os seus processos autorregulatórios enquanto aprendente.**
2ª		Explorar a importância da aprendizagem autorregulada em contexto educativo e a sua relação com as questões sócio emocionais e funções executivas; Salientar a importância de criar ambientes de aprendizagem que suportam a aprendizagem autorregulada.	
3ª		Registar as principais ideias que decorreram da reflexão com o amigo crítico e em grupo; Explorar quais as metas que devemos traçar para promover oportunidades de autorregulação da aprendizagem; Refletir sobre a necessidade de promover a autorregulação das aprendizagens através do currículo numa perspetiva de infusão curricular.	

Sessão	Formato	Objetivos das sessões	Ciclo
4ª	**Sala de formação**	Analisar a tarefa autorregulatória construída e aplicada pelo formador; Planear colaborativamente uma tarefa autorregulatória a aplicar em sala de aula; Planificar e construir uma nova tarefa para aplicar em contexto de sala de aula, após a reflexão partilhada; Partilhar a planificação da nova tarefa.	**Planeamento, execução, avaliação de ciclos de ação partindo das tarefas autorregulatórias.**
5ª	**Trabalho autónomo**	Implementar a tarefa autorregulatória, descrever e refletir sobre a mesma.	
6ª	**Sala de formação**	Análise e reflexão partilhada sobre a tarefa autorregulatória implementada pelos dois grupos disciplinares, em contexto de sala de aula; Elaborar uma nova tarefa, com as sugestões de melhoria, após a reflexão em grupo disciplinar e de formação.	
7ª **9ª**	**Trabalho autónomo**	Implementar a nova tarefa autorregulatória, descrever e refletir sobre a mesma.	
8ª **10ª**	**Sala de formação**	Análise e reflexão partilhada da nova experiência, referindo os aspetos que correram bem e aqueles que precisam ser melhorados.	**Reflexão sobre o produto e processos da aprendizagem e as metas estabelecidas;** **Reflexão sobre as implicações e/ou mudanças nas práticas letivas dos professores e nos processos de aprendizagem dos alunos.**
11ª	**Trabalho autónomo**	Refletir sobre as eventuais mudanças nas práticas de ensino, através da escrita de uma nova narrativa.	
12ª	**Sala de formação**	Analisar mudanças sobre o conhecimento da autorregulação da aprendizagem; Reflexão conjunta sobre o percurso individual e coletivo na formação.	

A formação visou o isomorfismo de princípios e práticas entre a formação de professores e as oportunidades que estes devem proporcionar aos seus alunos em contexto de sala de aula, tendo por base os eixos de formação propostos por Veiga Simão (2012), nomeadamente: a aprendizagem e o desenvolvimento profissional de professores em contextos colaborativos, isto é, a formação visou a promoção da autorregulação da aprendizagem do próprio professor no decurso da sua prática profissional, em colaboração com os seus pares; recorreu ao referencial teórico

sobre o construto de autorregulação da aprendizagem e a documentos educativos, para que indagassem as suas práticas; e, por último, a formação criou oportunidades para que os professores autorregulassem as suas próprias aprendizagens promovendo uma atuação estratégica em contexto de sala de aula (Figura 1).

Figura 1. Arquitetura da formação



Instrumentos utilizados na formação

Questionário

O questionário exploratório do construto de autorregulação da aprendizagem foi construído pela investigadora para ser utilizado como um instrumento de auto registo que possibilitasse aceder às perceções dos professores em relação a este construto. Optou-se por uma organização semiestruturada, para que respondessem de forma orientada a questões que tinham como objetivo central conhecer o que os professores já sabiam sobre o tema e a sua opinião sobre o seu impacto nos processos de ensino-aprendizagem, dando para isso exemplos de algumas experiências que já tivessem desenvolvido neste âmbito.

Narrativa

A narrativa serviu como um recurso metodológico, ancorada no construto da autorregulação da aprendizagem, de forma a promover a reflexão dos formandos (Veiga Simão et al., 2015) sobre os processos de aprendizagem enquanto aprendentes e ensinantes e sobre quais as possíveis mudanças nas suas práticas de ensino, no início e no fim da formação. A construção da narrativa teve como objetivo permitir que os formandos, enquanto escreviam as narrativas vivenciassem

os próprios processos de aprendizagem, através da evocação dos factos que marcaram a sua vida enquanto aprendentes e ensinantes, o que lhes permitiu tomar consciência de si mesmos enquanto alunos e professores.

Este instrumento foi solicitado na fase de antevisão e planeamento estratégico e na fase da reflexão e avaliação da formação, por forma a conhecer as mudanças nas perceções dos professores enquanto aprendentes, as estratégias que utilizam para aprender, as mudanças nas práticas de ensino e o impacto nos seus alunos, e a forma como os conteúdos da formação se podem traduzir em mudanças nas práticas de ensino.

Diário

O diário do formando constituiu-se como um guia para cada sessão da formação, onde os formandos responderam, em formato papel, a uma *checklist* sobre expectativas e avaliação (adaptado do *Diary of Guided Self-regulated Learning* de Ferreira et al., 2015), antes e após a tarefa proposta para cada sessão. No final da sessão, ainda no registo diário, era pedido que o formando refletisse sobre as aprendizagens realizadas, as emoções sentidas e a importância da sessão de formação para a sua aprendizagem e prática profissional.

Amigo crítico

O papel do amigo crítico é dar apoio a partir dos seus conhecimentos e experiências e questionar o colega num clima de respeito e confiança (Day, 2001). Na formação, tal decorre da escolha dos próprios professores dentro do grupo de formação, isto é, os professores escolheram alguém de confiança que lhes colocasse questões sobre as tarefas realizadas, fazendo propostas de melhoria numa perspetiva de igual para igual e, posteriormente, promoveram essa prática em contexto de sala de aula.

Tarefa autorregulatória e resultados académicos

A *tarefa autorregulatória* consistiu numa atividade proposta aos alunos, para realizarem uma atividade curricular no âmbito das disciplinas de matemática e português, solicitando-se que os alunos planeassem, executassem, monitorizassem e avaliassem o produto alcançado, fazendo uma transferência para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, elencando todas as fases do processo de autorregulação da aprendizagem.

As tarefas autorregulatórias de matemática e português consistiram num exercício de geometria (matemática) e na elaboração de uma notícia (português), propostos por professores dessas disciplinas e pelo questionamento do processo de autorregulação.

Análise de dados

Na análise qualitativa dos dados oriundos das narrativas, questionários e diários de formação recorreu-se a uma análise de conteúdo, por forma a descobrir os processos que levaram ou não às mudanças nas perceções dos professores como aprendentes e ensinantes, bem como as intenções de mudanças futuras nas suas práticas. A análise triangulada da informação reportada pelos professores nos diferentes instrumentos (questionário, narrativa e diário) levou à construção de diferentes categorias, que por sua vez deram origem a diferentes temas, que pretendem dar resposta à questão de investigação. Estes temas foram validados através de um acordo interjuízes, conforme se apresenta no Quadro 3.

Quadro 3. Acordo interjuízes análise temática (N = 122)

	Juiz 1	*Juiz 2*	*Juiz 3*
Medida de Acordo - Kappa	.843	.843	.781
Significância Aproximada	.001	.001	.001

A percentagem de acordo interjuízes, revelou uma boa concordância em relação aos oito temas encontrados: i) perceção dos professores como aprendentes; ii) aprendizagem: estratégias e dimensões relacionais, sociais e pessoais; iii) perceção dos professores em relação ao impacto da intervenção nos alunos; iv) visão sobre o construto de autorregulação da aprendizagem; v) oportunidades para autorregular a aprendizagem; vi) práticas e intenções de mudanças futuras; vii) expetativas iniciais em relação à formação; viii) mudanças relacionadas com a formação.

Para se analisarem as diferenças de desempenho dos alunos na resolução dos exercícios de matemática e português na tarefa autorregulatória nos diferentes tipos e momentos de intervenção, recorreu-se à quantificação dos resultados obtidos na tarefa autorregulatória. As categorias de respostas e a respetiva quantificação são apresentadas no Quadro 4.

Quadro 4. Definição operacional das categorias e respetiva quantificação

	Pontuação			
Categorias operacionalizadas	*1* *Não refere nenhuma estratégia ou refere uma inadequada*	*2* *Responde de forma vaga sem explicitar estratégias ou processos*	*3* *Refere até duas estratégias ou processos*	*4* *Refere três ou mais estratégias ou processos*
Planeamento	Eg. "Não sei"	Eg. "Seguindo a lógica"	Eg. "Tenho que ler bem a questão e fazer os cálculos de acordo com o que é pedido"	Eg. "Tenho que ler bem o enunciado, organizar os dados, usar as fórmulas e verificar se as contas estão bem"
Execução	Eg. "Com a caneta"	Eg. "Escrevendo e pensando"	"Fiz com a minha imaginação e com a ajuda de um esquema que elaborei"	Eg. "Para fazer o exercício recolhi informação que me interessava, pensei num título e com as informações construí um corpo e uma conclusão, no fim confirmei as regras e a ortografia"
Avaliação	Eg. "Não sei, porque não sou professor"	Eg. "Fiz o que acho que está correto"	Eg. "Verifico várias vezes os meus cálculos"	Eg. "Confirmei as regras da notícia e revi a ortografia"
Categorias operacionalizadas	*1* *Não refere/ atribui importância*	*2* *Refere que é importante sem explicitar*	*3* *Refere uma utilidade ou aplicação*	*4* *Refere mais do que uma utilidade ou aplicação*
Importância/ Utilidade	Eg. "Refiz os cálculos e acho que está certa"	Eg. "Pode ser utilizado um dia mais tarde"	Eg. "Posso treinar a escrita"	Eg. "Desenvolve a criatividade e a organização de ideias"

O sistema de categorias foi validado a partir do acordo interjuízes, através do Coeficiente de Correlação Intraclasse (ICC), com um intervalo de confiança de 95%. A questão referente ao planeamento (o que tenho de fazer?) apresentou um ICC de .93; em relação à execução (como fez o exercício?) um ICC de .87; e na avaliação (como sei que está bem?) um ICC de .90. Na questão referente à importância/

utilidade para a aprendizagem o ICC foi de .86. De acordo com o critério de Koo e Li (2016), o ICC para a confiabilidade entre avaliadores foi bom nas questões 2, 3 e 4 (.75 < ICC < .90) e excelente na questão 1 (ICC > .90).

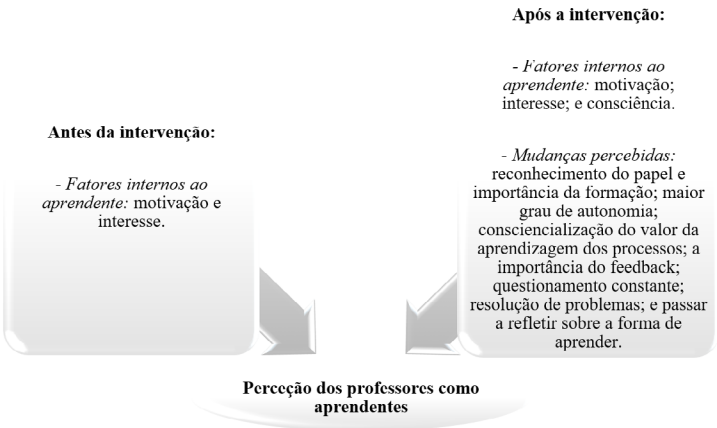
Apresentação e discussão dos resultados

Os professores, através de formação, podem aprender a autorregular a própria aprendizagem (Kramarski & Heaysman, 2021) e promovê-la em salas de aula (Alvi & Gillies, 2020), analisando o impacto da sua intervenção nos alunos (Kramarski & Michalsky, 2015).

As intervenções futuras devem consciencializar os professores acerca de abordagens alternativas para o ensino, procurando formas de promover a autorrealização dos professores, através da autorreflexão e do autodesenvolvimento (Machado & Boruchovitch, 2021), promovendo a sua perceção como aprendentes e como ensinantes autorregulados, valorizando o suporte social recebido ao longo deste processo.

Em relação à regulação da própria aprendizagem (Figura 2), os professores reconheceram o papel importante da mesma para o seu processo de aprendizagem, P_P2 *"...consegui verificar o quão importante tinha sido a aprendizagem que fiz enquanto estudante e depois professora."*; destacaram ter desenvolvido maior grau de autonomia; e reportaram ter passado a refletir sobre a forma como aprendem, P_P3 *"O ensino explícito sobre os processos de autorregulação levou-me a refletir sobre a forma de aprender dos meus alunos."*. As mudanças percecionadas revelaram maior reconhecimento do papel e importância da formação; maior grau de autonomia e consciencialização do valor da aprendizagem dos processos; e mais reflexão sobre a forma de aprender.

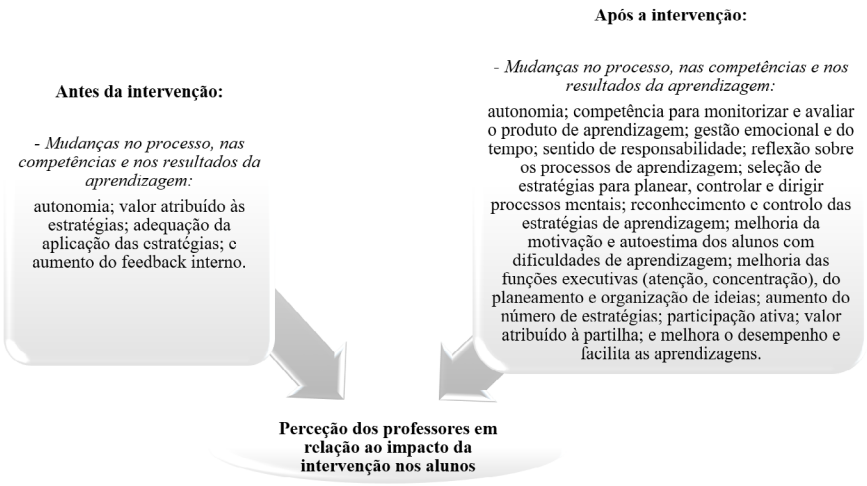
Figura 2. Perceção dos professores como aprendentes



Os professores consideraram que a intervenção junto dos alunos (Figura 3) desenvolveu competências de autonomia, competências para monitorizar e avaliar o produto da aprendizagem; para a gestão emocional e do tempo, P_M1 *"...desenvolvem capacidades ... emocionais...controlar o tempo e esforço investido nas tarefas..."*; promoção do sentido de responsabilidade; reflexão sobre os processos de aprendizagem, P_P3 *"...aprendem a refletir sobre o seu processo de ensino – aprendizagem..."*; seleção de estratégias para planear, controlar e dirigir processos mentais; e o reconhecimento e controlo das estratégias de aprendizagem.

Consideram ainda que a intervenção podia ter impacto positivo na motivação e autoestima dos alunos com dificuldades de aprendizagem, P_M3 *"...ajudar os alunos com dificuldades de aprendizagem a descobrirem como é que podem aprender melhor aumentando, assim, a sua autoestima e motivação."*; podia melhorar as funções executivas, como a atenção e concentração; os alunos aumentaram o número de estratégias de aprendizagem; tornaram-se mais participativos e ativos no seu processo de aprendizagem; valorizaram a partilha com os pares, mais concretamente a co-regulação da aprendizagem (Hadwin et al., 2018), P_P4 *"...a introdução do "Amigo Crítico" é uma ferramenta essencial... sobretudo, dos alunos com mais dificuldades por se sentirem também parte integrante de todo o processo."*; e melhoraram o desempenho dos alunos, facilitando assim o seu processo de aprendizagem, P_M5 *"...mais facilidade em aprender e consolidar os conhecimentos ."*.

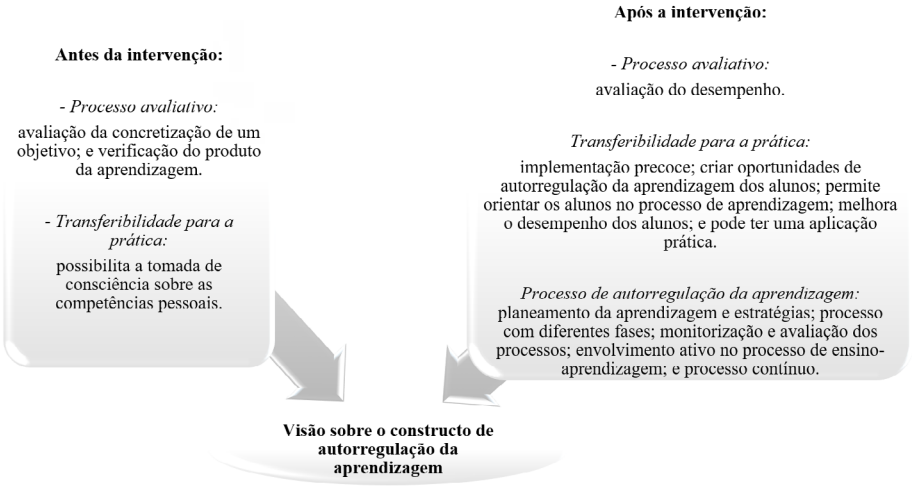
Figura 3. Perceção dos professores em relação ao impacto da intervenção nos alunos



Em relação às mudanças na visão dos professores sobre o construto de autorregulação (Figura 4) da aprendizagem do início para o final da formação, foi possível observar mudanças no processo avaliativo, na transferibilidade para a prática e no próprio processo de autorregulação da aprendizagem. Os professores salientaram ainda, a importância deste processo, na medida em que permitia o planeamento

da aprendizagem e de estratégias; consideraram também ser um processo com diferentes fases, que permitia uma monitorização e avaliação e que promovia o envolvimento ativo no processo de ensino-aprendizagem, P_P1*"...envolvendo-os ativamente no seu processo de ensino aprendizagem."*.

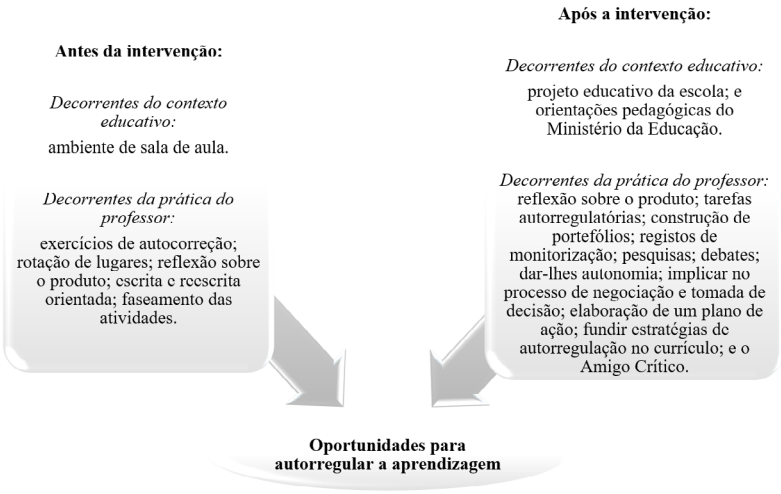
Figura 4. Visão sobre o construto de autorregulação da aprendizagem



Os professores referiram como oportunidades decorrentes do contexto educativo (Figura 5) o projeto educativo da escola, P_M2 *"Cabe à escola propor um conjunto de condições necessárias ao seu processo de aprendizagem."*, e as orientações pedagógicas do Ministério da Educação, P_P3 *"O Ministério deveria preocupar-se menos com projetos a implementar nas aulas para a melhoria dos resultados e mais com estes processos de deixar os professores pensarem..."*.

As oportunidades decorrentes da prática do professor (Figura 5), incluíram a reflexão sobre o produto de aprendizagem; as tarefas autorregulatórias; a construção de portefólios; a criação de registos de monitorização; as pesquisas; os debates; a promoção de autonomia, P_M1 *"...conferir-lhes a oportunidade de gerir o seu percurso de acordo com as suas necessidades e interesses."*; incluíram, ainda, implicar os alunos no processo de negociação e tomada de decisão; a elaboração de um plano de ação; a fusão de estratégias de autorregulação no currículo, P_P2 *"...promover mais momentos de autorregulação da aprendizagem através de alguns conteúdos..."*; e o amigo crítico, P_M5 *"O amigo crítico é importante para que os alunos aprendam a refletir sobre as suas atitudes."*.

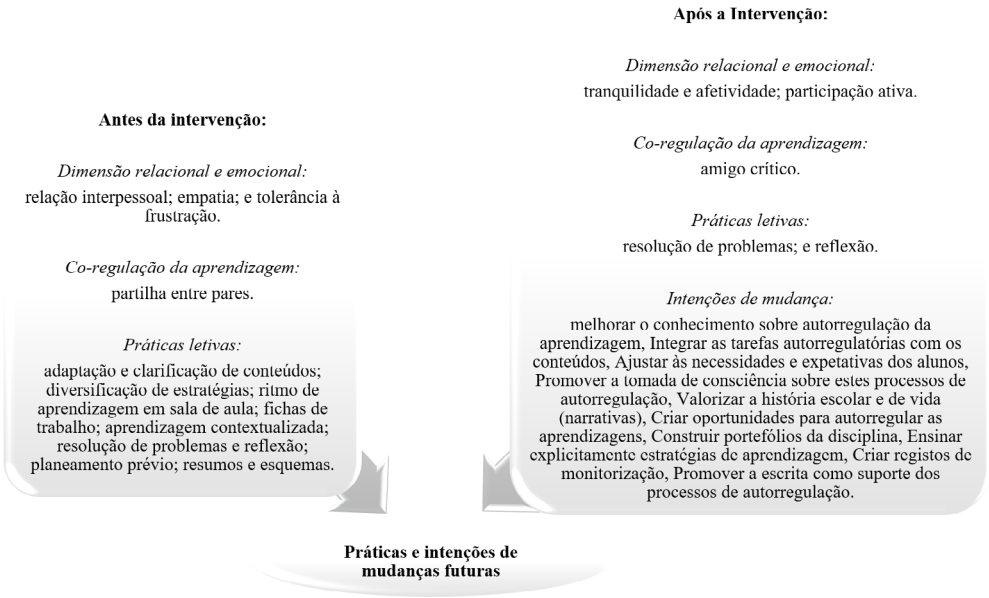
Figura 5. Oportunidades para autorregular a aprendizagem



Os professores revelaram a intenção de futuramente valorizar a dimensão relacional e emocional, a co-regulação da aprendizagem (e.g., amigo crítico), e alterarem as suas práticas letivas (e.g., integrar as tarefas autorregulatórias). Tencionaram, ainda, melhorar o conhecimento sobre autorregulação da aprendizagem, P_P2 *"... senti ... necessidade de aprofundar algumas temáticas para a minha prática letiva..."*; integrar as tarefas autorregulatórias com os conteúdos; ajustar as atividades às necessidades e expetativas dos alunos; promover a tomada de consciência sobre estes processos de autorregulação; valorizar a história escolar e de vida (narrativas) dos alunos; criar oportunidades para autorregular as aprendizagens, P_M2*"... criar oportunidades e ambientes favoráveis ao desenvolvimento dos processos de autorregulação..."*; construir portefólios da disciplina; ensinar explicitamente estratégias de aprendizagem; criar registos de monitorização; e promover a escrita como suporte dos processos de autorregulação.

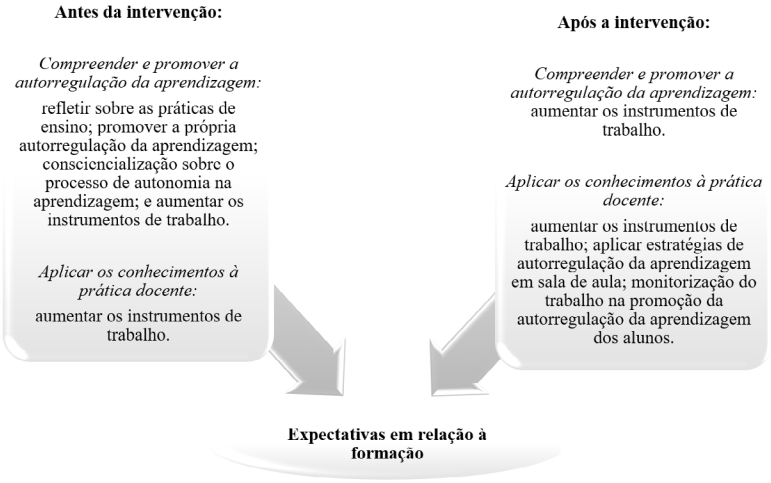
Para além de aplicarem as tarefas autorregulatórias em sala de aula (Figura 6), os professores referiram a intenção de continuar a aplicar as estratégias aprendidas; continuar a partilhar práticas, P_P2 *"... foi muito importante trocarmos as nossas narrativas e termos um "amigo crítico" com quem pudemos partilhar e refletir sobre as práticas letivas."*; elaborar planos de ação compostos por processos de autorregulação articulados com os conteúdos escolares, P_M3 *"...a aplicação das tarefas autorregulatórias... obedece a um enquadramento metodológico bem definido e a um plano de ação bem sistematizado em conformidade com a planificação dos conteúdos da disciplina."*; melhorar as suas práticas de ensino; melhorar a implementação de estratégias e contribuir para a estruturação de ambientes que promovam a autorregulação da aprendizagem.

Figura 6. Práticas e intenções de mudanças futuras



Os professores salientaram, ainda, que a formação promoveu mudanças (Figura 7) nos seus conhecimentos, atitudes e competências, nomeadamente na atribuição de sentido às práticas, P_M3 *"...conseguimos dar mais sentido às atividades didáticas que preparamos e perceber o que fazer para melhorar as mesmas."*; no reconhecimento da necessidade de trabalho colaborativo para a disseminação da prática, P_M3 *"A generalização destas práticas, pela sua complexidade e exigência... a sua execução só será viável, se tiver por base o trabalho colaborativo dos docentes..."*; na conceção da profissão, P_M1 *"...conjunto de diversificadas experiências que foram moldando as minhas conceções sobre a profissão docente."*; no desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem, P_P2 *"Ajudou-me... a desenvolver competências autorregulatórias... a melhorar o ensino/aprendizagem..."*; no reconhecimento da necessidade de aprendizagem constante; na aquisição de mais confiança nesta prática; e na potenciação das oportunidades de autorregulação da aprendizagem decorrentes das orientações do Ministério da Educação, P_P3*"O Ministério deveria preocupar-se menos com projetos a implementar nas aulas para a melhoria dos resultados e mais com estes processos de deixar os professores pensarem..."*.

Figura 7. Mudanças relacionadas com a formação



Os professores destacaram as oportunidades para autorregular a aprendizagem decorrentes do contexto educativo e da prática do professor. Consideraram que a formação promoveu a compreensão e promoção da autorregulação da aprendizagem e permitiu aplicar os conhecimentos à prática docente.

Considerações finais

Em relação aos resultados, destacam-se as mudanças nas perceções dos professores sobre o construto de autorregulação da aprendizagem, a sua transferibilidade para a sala de aula e sobre o impacto que as suas novas práticas tiveram nos processos de aprendizagem dos alunos. Ficou clara a necessidade de desenvolvimento de competências autorregulatórias nos professores, em contexto de formação, pois permite que professores apliquem essas competências na sua própria prática com impacto nos processos de aprendizagem dos alunos.

Este estudo tem a potencialidade de ser transferido para outros contextos, possibilitando a continuidade da investigação sobre os resultados decorrentes de colocar o professor na situação de aprendente e ensinante e de trabalhar a ligação entre os processos de ensino da autorregulação da aprendizagem nos professores e nos resultados dos alunos (Heirweg et al., 2021; Kramarski, 2018; Kramarski & Kohen, 2017; Shilo & Kramarski, 2019).

A principal limitação deste estudo é o facto de ter sido realizado com um número reduzido de professores; por isso sugerem-se outros estudos que continuem nesta linha de investigação, promovendo a autorregulação de professores e analisando o seu impacto na sua prática docente e nos alunos.

É necessário continuar a investir em programas de formação de professores para fornecer aos professores oportunidades e recursos para desenvolver uma compreensão intelectual da autorregulação da aprendizagem e para se promoverem competências no seu ensino (Gan et al., 2020).

Outro contributo significativo poderá ser a disseminação de mais estratégias de co-regulação da aprendizagem em contexto educativo (Panadero & Järvelä, 2015), como por exemplo o amigo crítico, podendo este passar a ter um papel de destaque na formação, intervenção e a nível de escola.

É necessário investir em formação em contexto de trabalho (Veiga Simão et al., 2012) que aborde problemas reais do contexto educativo (Paris & Paris, 2001) e não em formações com temas ou pertinência desconectada dos problemas reais/necessidades, pois cada escola tem as suas necessidades e especificidades, sendo que uma formação com uma estrutura processual autorregulatória poderá colmatá-los/las.

Em síntese, considera-se que, para potenciar a aprendizagem e o ensino de competências autorregulatórias nos professores, se deve incluir nas apostas formativas e investigativas:

i. um enfoque reflexivo e estratégico na execução das tarefas de aprendizagem (antevisão, definição de metas, planeamento estratégico, execução, monitorização, avaliação, reflexão);
ii. os processos sociais envolvidos na autorregulação da aprendizagem e as formas com as quais os professores os apoiam;
iii. a identificação de conceções;
iv. a articulação dos processos de aprendizagem com as atividades e as tarefas escolares e formativas específicas;
v. o desenvolvimento de instrumentos de avaliação/intervenção contextualizados como as tarefas autorregulatórias.

Agradecimentos

Especial agradecimento a todas as instituições, agentes educativos (professores, alunos, encarregados de educação) e orientadoras que participaram/validaram/apoiaram esta investigação.

Referências

ALVI, E., & Gillies, R. M. (2020). Teachers and the teaching of self-regulated learning (SRL): The emergence of an integrative, ecological model of SRL-in-context. *Education Sciences, 10*(4), 98-116. https://doi.org/10.3390/educsci10040098

BANDURA, A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. In S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people, Vol. 1. Discovering human strengths* (pp. 167–196). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.

BUTLER, D. L., Schnellert, L., & Cartier, S. C. (2013). Layers of self-and co-regulation: Teachers working collaboratively to support adolescents' self-regulated learning through reading. *Education Research International, 2013*, 845694. https://doi.org/10.1155/2013/845694

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.

DENT, A. L., & Koenka, A. C. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 28*(3), 425-474. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9320-8

FERREIRA, P. C., Veiga Simão, A. M., & Lopes da Silva, A. (2015). The unidimensionality and overestimation of metacognitive awareness in children: Validating the CATOM. *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 31*(3), 890-900. https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.184221

FRISON, L. M. B., & Veiga Simão, A. M. (2011). Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. *Educação, 34*(2), 198-206. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84819058010

GAN, Z., Liu, F., & Yang, C. C. R. (2020). Student-teachers' self-efficacy for instructing self-regulated learning in the classroom. *Journal of Education for Teaching, 46*(1), 120-123. https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1708632

GORDON, S. C., Dembo, M. H., & Hocevar, D. (2007). Do teachers' own learning behaviors influence their classroom goal orientation and control ideology? *Teaching and Teacher Education, 23*(1), 36-46. https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.08.002

HADWIN, A., Järvelä, S., & Miller, M. (2018). Self-regulation, co-regulation, and shared regulation in collaborative learning environments. In P. A. Alexander, D. H. Schunk, & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2ª ed., pp. 83-106). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315697048

HEIRWEG, S., De Smul, M., Merchie, E., Devos, G., & Van Keer, H. (2021). The long road from teacher professional development to student improvement: A school-wide professionalization on self-regulated learning in primary education. *Research Papers in Education, 37*(3), 253-278. https://doi.org/10.1080/02671522.2021.1905703

JÄRVELÄ, S., & Hadwin, A. F. (2013). New frontiers: Regulating learning in CSCL. *Educational Psychologist, 48*(1), 25-39. https://doi.org/10.1080/00461520.2012.748006

KOO, T. K., & Li, M. Y. (2016). Cracking the code: Providing insight into the fundamentals of research and evidence-based practice: A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of Chiropractic Medicine, 15*(2), 155-163. https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012

KRAMARSKI, B., & Heaysman, O. (2021). A conceptual framework and a professional development model for supporting teachers' "triple SRL–SRT processes" and promoting students' academic outcomes. *Educational Psychologist, 56*(4), 298-311. https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985502

KRAMARSKI, B., & Kohen, Z. (2017). Promoting preservice teachers' dual self-regulation roles as learners and as teachers: Effects of generic vs. specific prompts. *Metacognition and Learning, 12*(2), 157-191. https://doi.org/10.1007/s11409-016-9164-8

KRAMARSKI, B., & Michalsky, T. (2015). Effect of a TPCK-SRL model on teachers' pedagogical beliefs, self-efficacy, and technology-based lesson design. In C. Angeli & N. Valanides (Eds.), *Technological pedagogical content knowledge* (pp. 89-112). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-8080-9_5

MACHADO, A. C. T. A., & Boruchovitch, E. (2021). Formação docente: Efeitos de um programa autorreflexivo de intervenção em teorias sociocognitivas da motivação. *Pro-Posições, 32*(1), e20200048.

MICHALSKY, T. (2021). Integrating video analysis of teacher and student behaviors to promote preservice teachers' teaching meta-strategic knowledge. *Metacognition and Learning, 16*(3), 595-622. https://doi.org/10.1007/s11409-020-09251-7

PANADERO, E., & Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning: A review. *European Psychologist, 20*(3), 190-203. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000226

PARIS, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist, 36*(2), 89-101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4

PEETERS, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 116*, 1963-1970. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.504

PILGRIM, M. E., Folkestad, J. E., & Sencindiver, B. (2017). Identifying non-regulators: Designing and deploying tools that detect self-regulation behaviors. In S. Shehata & J. P. L. Tan (Eds.), *Practitioner track proceedings of the 7th International Learning Analytics & Knowledge Conference* (pp. 100-161). SoLAR.

PISCALHO, I. (2020). *Observar, refletir e narrar: Ciclos estratégicos de ação autorregulada como processo formativo e de promoção da aprendizagem das crianças* [Dissertação de doutoramento não publicada]. Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra.

VEIGA SIMÃO, A. M. (2012). Entrelaçar experiências narrativas com a autorregulação da aprendizagem. In M. Abrahão (Org.), *Pesquisa (auto)biográfica em rede* (pp. 113-140). Edufrn, Eplicrs, Eduneb.

VEIGA SIMÃO, A. M., & Frison, L. M. B. (2013). Autorregulação da aprendizagem: Abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. *Cadernos de Educação*, 45, 2-20.

VEIGA SIMÃO, A. M. V., Frison, L. M. B., & Abrahão, M. H. M. B. (2012). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: Epistemologia e práticas*. EDIPUCRS.

VEIGA SIMÃO, A. M., Frison, L. M., & Nonticuri, A. (2015). Dos significados à autorregulação: Perspectivas de estudantes com trajetórias acadêmicas de insucesso. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 1*, 48-53. https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.251

ZEPEDA, C. D., Hlutkowsky, C. O., Partika, A. C., & Nokes-Malach, T. J. (2019). Identifying teachers' supports of metacognition through classroom talk and its relation to growth in conceptual learning. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 522-541. https://doi.org/10.1037/edu0000300

ZIMMERMAN, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist, 48*(3), 135-147. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676

CAPÍTULO IX

Competências dos professores em Educação a Distância (EaD), envolvimento e sucesso académico no ensino superior: Perceções dos alunos

Eveline Katia de Souza Pontual Cavalcante
Faculdade de Tecnologia da Baixada Santista Rubens Lara, Santos, Brasil

Joaquim Armando Ferreria
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo-Comportamental (CINEICC)

A celeridade com a qual a tecnologia evolui e se integra no ambiente educacional torna necessária uma reflexão sobre as mudanças e implicações associadas na área do ensino. A sociedade conectada por tecnologias muda, portanto, o ambiente educacional e a vida profissional do educador, sendo ambos redimensionados para que a prática pedagógica possa abarcar novos públicos – nativos digitais – no ambiente educacional de aprendizagem (Mill, 2012). Da necessidade de atender a novos públicos presentes na escola, deu-se o desenvolvimento da modalidade de Ensino a Distância (EaD), a qual fez emergir novos protagonistas no ambiente educacional, como por exemplo: o tutor, o *designer* instrucional, o coordenador de EAD, o produtor de conteúdo digital, o especialista em tecnologias educacionais e o analista de dados educacionais. Todas estas novas personagens do ambiente educacional evidenciam, de forma significativa, variações da docência tradicional. Como consequência, educador e aluno surgem como variação da docência tradicional, convencional, e desenvolvem-se em modelos bem diferenciados das estruturas de ensino já consolidadas na educação presencial do século XX (Aretio, 2002). O docente, por um lado, tem a difícil tarefa de mudar antigos paradigmas e crenças até então

praticados; o aluno, por outro lado, deixa de ser sujeito passivo na ação docente e passa a interagir com o "novo docente" e os seus pares (Kemczinski et al., 2003).

Em relação ao papel do docente que pratica EaD, este tem a função fundamental de organizar e aplicar uma arquitetura pedagógica adequada à modalidade, que contemple as mudanças sociais e educacionais das variações da docência tradicional, convencional. O professor passa a ter novas responsabilidades, como desenvolver conteúdos em novas linguagens e procurar novas formas de promover a aprendizagem dos alunos. Behar e colaboradores (2013) vêem o papel do professor de EaD como de parceiro do aluno no processo da construção do conhecimento. O professor não será mais um mero transmissor, ele será o sujeito que instiga reflexões, um articulador de grupos de trabalho, ou seja, um mediador no processo de ensino e aprendizagem (Perrenoud, 2000). A atuação docente é centrada no aluno e este é constantemente acompanhado pelo docente, o qual passa a lidar com outros atores participantes da estrutura do curso em EaD, que são os tutores. Como consequência desta prática coletiva, o foco deixa de ser o ensino e passa a ser a aprendizagem (Perrenoud, 2000). Em relação ao papel do aluno, o qual também se altera com o advento da tecnologia no ambiente educacional, este exige novas práticas pedagógicas ou a reformulação de procedimentos tradicionais de ensino e aprendizagem (Levy, 1999). Segundo Behar (2013), particularmente para o aluno de EaD, o ambiente virtual de aprendizagem é o novo espaço para a construção do conhecimento; é o meio através do qual a ação do sujeito se faz de forma interativa, isto é, enquanto lê e escreve nesses ambientes novos elementos cognitivos são conectados: a memória (na organização de base de dados, hiperdocumentos, ordenação de arquivos); a representação (pelas manifestações das ideias); o entendimento (a partir das associações feitas *online*, telepresença na linguagem dialógica). É uma comunicação que afeta os sujeitos por vários canais sensoriais, combinando texto, imagem, cor, som, movimento, diferentemente daquela centrada no paradigma da transmissão utilizada na educação presencial, convencional e preconizada no século XX.

Assim sendo, instaura-se, uma nova modalidade comunicacional na educação: uma nova relação professor-aluno centrada no diálogo, na ação compartilhada, na aprendizagem colaborativa, na qual o professor possui o papel de mediador, facilitador da construção do conhecimento do aluno (Behar, 2013). Considerando que a competência docente desempenha um papel crucial na eficácia do ensino e na facilitação da aprendizagem, especialmente em ambientes virtuais, onde a interação face a face é limitada, é fundamental entender como os alunos percecionam essa competência. Desta compreensão podem surgir *insights* valiosos sobre a eficácia das estratégias pedagógicas, a clareza das instruções e a capacidade do docente de envolver e motivar os estudantes. A perceção dos alunos permite identificar

se os métodos de ensino estão realmente a atender às suas necessidades e se os professores estão a facilitar a aprendizagem de maneira eficaz. Além disso, esta abordagem pode revelar lacunas no entendimento dos alunos sobre o conteúdo e as estratégias de aprendizagem, possibilitando melhorias contínuas no processo educativo. Considerar a perspectiva dos alunos ajuda a promover um ambiente de aprendizagem mais centrado no estudante, favorecendo a colaboração, o envolvimento e, consequentemente, os resultados académicos.

Embora tenha havido uma crescente oferta de cursos à distância no Brasil, sobretudo no ensino superior, os estudos sobre a educação a distância no ensino superior revelam-se insuficientes, em particular, a respeito das três facetas que compõem o mecanismo estrutural e funcional desta modalidade de ensino, isto é, as competências dos docentes, o envolvimento e sucesso académico dos alunos *online*. Este estudo tem, portanto, como objetivo principal investigar a relação entre estes três componentes, em particular, contribuir para uma melhor compreensão acerca da perceção dos alunos em EaD, sobre o seu próprio envolvimento e sucesso académico, levantando a possibilidade de existência de uma relação entre estas e a perceção dos alunos sobre as competências dos docentes.

Competências em EaD, Envolvimento do Aluno em EaD, Sucesso Académico do Aluno em EaD: Clarificação de conceitos

Competências em EaD

O conceito de competência e especialmente a definição do termo no campo educacional para a sociedade da informação, assume um papel de destaque na investigação. O termo sociedade da informação surgiu no final do século XX e é aqui referenciado para caracterizar o atual grupo social globalizado, conectado pela rede mundial de computadores (Hargreaves, 2003). Com o advento do novo século, esta sociedade passou a reivindicar novas abordagens nas áreaseconómica, social e cultural; a grande área de ensino e aprendizagem, ou área educacional, também se rendeu às especificidades da sociedade do novo milênio "em rede" (Castells, 2000; Lévy, 1999). Particularmente, nesta sociedade da informação, também denominada de sociedade conectada, segundo Lévy (1999) ou sociedade em rede (Castells, 2000), surge a presença de um novo tipo de indivíduo: aquele alfabetizado e letrado digitalmente, o qual, por conseguinte, necessita de profissionais da educação ajustados para poder atender a este "público conectado" ou como mencionado por Prensky (2001), os nativos digitais.

Etimologicamente, a palavra competência possui a mesma origem da palavra competição; a sua origem vem do latim *competere* (lutar, procurar ao mesmo tempo), de *com* (junto), mais *petere* (disputar, procurar, inquirir). A origem, portanto, remete-nos para uma faculdade humana para enfrentar, investigar algo. Na área académica, Behar e colaboradores (2013) afirmam que a utilização do vocábulo tem evoluído desde a sua origem, observando-se uma mudança na sua aplicação a partir dos estudos de Perrenoud (2000), o qual define competência como o saber estimular um repertório de mecanismos cognitivos com a finalidade de atuar com domínio num conjunto de cenários. Todavia, Levy-Leboyer (2000), já havia definido o termo na área organizacional e, para a autora, a palavra competência é fundamentada num conjunto de ações práticas que predominam em alguns profissionais, destacando-os dos demais em algumas situações. Para Zafirian (2003), competência significa saber dar o primeiro passo e responsabilizar-se por eventuais dissabores enfrentados nos mais diferentes cenários profissionais. Já Durand (2006) considera as competências um conjunto articulado em torno de três dimensões: conhecimentos, habilidades e atitudes, conhecido pelo acrónimo CHA. Conforme o autor, tal conjunto é estruturado num determinado contexto com o intuito de solucionar um problema, lidar com uma situação nova, buscando resultados. Durand (2006) refere que a definição por ele sugerida foi "inspirada nos escritos de Pestalozzi (1994), que definiu o termo triangulando o saber, o saber fazer e o saber ser"[1] (p. 278). Um dos revisores anónimos do manuscrito de Pestalozzi (1994) observou que o referencial correspondia ao que os gregos antigos denominaram de *episteme* (conhecimento), *techne* (prática) e *phronesis* (atitude)[1]. Igualmente, Alcoforado (2008) relaciona o termo competência com o conceito "de um saber fazer socialmente bem reconhecido e avaliado de forma muito positiva" (p.170). A utilização do termo competência para Zabala e Arnau (2010) está, no entanto, mais direcionada para a área educacional e, segundo os autores, trata-se de uma mudança de postura nas ações e práticas educacionais. Mais especificamente na área de EaD, a Associação Brasileira de EaD (ABED, 2012), define o termo competência como "a mobilização de capacidades e saberes de diferentes naturezas para desenvolvimento de iniciativas e solução de problemas, em situações nas quais educandos e educadores não ocupam o mesmo espaço físico em parte ou em todo o processo de ensino e de aprendizagem" (pp. 12-13). Os autores Mauri e Anrubia (2010) definem o termo competência destacando-o na área do ensino virtual. Para eles, o termo carrega um significado altamente polissémico, portanto "utilizar este termo equivale a colocar o acento nos conhecimentos – dos mais diversos tipos – imprescindíveis para

1 Tradução livre da autora do original francês: "Un des relecteurs anonymesdu manuscrit du présent article a fait observer que ce référentiel correspondait à ce que les Grecs anciens désignaient par episteme (connaissance), techne (pratique) et phronesis (attitude)" (Durand, 2006, p.278).

desenvolver atividades relevantes e significativas em contextos variados e funcionais, mas relevantes para uma comunidade de prática" (p.127). O significado polissémico do termo, na definição dos autores referidos, representa o valor agregado que a EaD imprimiu ao processo de ensino e aprendizagem e a necessidade de novos domínios para a prática no ambiente educacional, para os novos públicos do século XXI.

Esta compreensão multifacetada da competência docente destaca a importância da formação contínua dos professores, os quais precisam de adaptar as suas práticas e estratégias pedagógicas para atender às necessidades emergentes dos alunos, cada vez mais diversos e conectados, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e inclusiva. Note-se este olhar para a competência do docente em função da adequação da ação pedagógica, em relação ao aluno e às suas necessidades. Da mesma forma que se concebe o processo de ensino- aprendizagem como um fenómeno interativo, assim se compreende a competência do professor, neste caso associada à experiência de aprendizagem do aluno. E, neste estudo, em particular, coloca-se a possibilidade da percepção do aluno em EaD sobre as competências do professor ter relação com a percepção de envolvimento e sucesso académico do aluno.

Por isso, neste estudo, investigaremos a percepção discente acerca da competência do docente em EAD, através da Escala de Competências *Online* dos Docentes (ECOD) de Bigatel e colaboradores (2012), a qual avalia a perceção dos alunos sobre um conjunto de competências dos docentes em EaD, tais como: Aprendizagem Ativa, Administração/Liderança, Ensino Ativo, Tecnologia Multimídia, Decoro na Sala de Aula, Competência Tecnológica, Aplicação de Políticas.

Envolvimento do Aluno em EaD

Hoje em dia, falar de envolvimento do aluno pressupõe que se aborde o tema de forma multifacetada. Vários são os investigadores que identificaram inúmeros componentes do envolvimento do aluno, como por exemplo, comportamental, emocional / psicológico, cognitivo e académico (Appleton et al., 2008). "O envolvimento do aluno é fundamental para a construção do conhecimento discente, especialmente no ambiente *online*, onde os alunos podem sentir-se isolados e desconectados" (Dixson, 2015, p.1). Segundo a autora o envolvimento do aluno compreende o pensar, o conversar e interagir de forma ativa com o conteúdo de um curso, os outros alunos do curso e o docente. Nesta perspetiva, o envolvimento do aluno é o fator determinante/predominante para manter a conexão ao curso e, portanto, à construção do conhecimento (Dennen et al., 2007; Kehrwald, 2008; Robinson & Hullinger, 2008; Shea et al., 2006; Swan et al., 2000).

O envolvimento pode manifestar-se de várias formas, designadamente pelo desenvolvimento do pensamento crítico, bom aproveitamento escolar, construção do conhecimento, assunção da responsabilidade académica e ações para alcançar objetivos intrínsecos (Dennen et al., 2007; Kehrwald, 2008; O'Shea et al., 2015; Robinson & Hullinger, 2008; Swan et al., 2000).

É frequente associarmos o envolvimento do aluno aos melhores preditores de aprendizado (questões relacionadas à *performance*) e desenvolvimento pessoal (questões relacionadas a aspetos emocionais). Outros autores sugerem que o envolvimento do aluno constitui uma constelação de processos institucionais que podem agregar valor à aprendizagem do aluno (Carini et al., 2006). Para Kuh (2001), o ponto de partida é bastante simples e, até mesmo auto-explicativo: quanto mais os alunos estudam ou praticam um determinado conteúdo, mais eles tendem a aprender sobre ele. Da mesma forma, quanto mais os alunos praticam e obtêm *feedback* do docente sobre a sua produção académica, mais aptos ou envolvidos eles ficam. Em geral, os estudos sobre aprendizagem na modalidade de EaD apoiam-se na ideia de que o envolvimento do aluno é de vital importância para o seu sucesso do aluno (Dennen et al., 2007; Kehrwald, 2008; Robinson & Hullinger, 2008; Shea et al., 2006; Swan et al., 2000).

Tendo em vista uma investigação aprofundada sobre a percepção dos alunos em EaD sobre as competências dos docentes, bem como sobre a perceção dos alunos sobre o seu envolvimento e sucesso académico, optou-se por utilizar o instrumento de Dixon (2010), Escala de Envolvimento do Aluno Online – EEAO, para avaliar a percepção do aluno sobre o seu próprio envolvimento.

Sucesso Académico do Aluno em EaD

O número cada vez maior de indivíduos que procuram formação universitária através da Educação a Distância no Brasil, tem vindo a despertar, progressivamente, o interesse por parte de investigadores a compreender de que forma ocorre o sucesso académico na formação superior apoiada por tecnologias. De uma maneira bastante minimalista ou simplificada do termo, podemos afirmar que na maioria das vezes, a relação do sucesso académico está diretamente associada aos resultados favoráveis/desejáveis do aluno no ambiente educacional, seja ele *online* ou convencional, presencial.

Para falarmos de sucesso académico, é necessário, primeiramente definir o conceito de um dos termos da expressão "sucesso académico". Primeiramente, queremos aqui definir a palavra sucesso, para, de seguida, entendermos a expressão na sua integralidade. O dicionário Michaelis *online* da língua portuguesa define a palavra sucesso como sinônimo de êxito, ação que produz bom resultado ou que

tem um resultado feliz. Através da definição referida, entendemos que a ação para produzir bom resultado, dependerá de atores para que esta ocorra, uma vez que lexicalmente, a ação é a manifestação de agentes. Desta forma, podemos afirmar que o sucesso académico do aluno pode ser definido como um resultado favorável ou desejável para ele.

O sucesso académico associa-se não apenas ao desempenho académico (resultados quantitativos do aluno), mas também à influência de vários fatores, tais como, aspetos do desenvolvimento cognitivo e psicossocial do aluno, bem como questões institucionais, sociais e políticas. O sucesso académico é entendido por alguns autores como um processo complexo que envolve a interação de fatores relacionados com a instituição e fatores relacionados com o aluno. Neste sentido, Tavares (2005), por exemplo, afirma que o sucesso académico depende da interação de várias variáveis, designadamente individuais, interpessoais, sociais e económicas. O mesmo autor refere ainda a dimensão política e institucional no seu conceito de sucesso académico, concluindo que o sucesso académico é o produto da relação entre o aproveitamento escolar, o sucesso educativo e o desenvolvimento pessoal e social do aluno.

No entanto, o ambiente académico suportado por tecnologias, não garante melhorias importantes e significativas no processo de aprendizagem e nos resultados. Do ponto de vista das Instituições de Ensino Superior (IES), o sucesso académico pode ser definido como a conclusão, com êxito, de um determinado curso ou, na perspetiva do aluno, como a conclusão, com êxito, de um curso que deseja concluir de forma a satisfazer ambições pessoais (Yorke, 2004). Pronunciando-se sobre o sucesso académico no ensino superior, os resultados do estudo de Aretio (2002) sugerem que a interação aluno-docente, a qualidade da instrução e a experiência universitária como um todo promovem o sucesso acadêmico do aluno. Poucos estudos, no entanto, examinaram a relação entre a interação aluno-docente fora da sala de aula e o envolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem (Kuh, 2001).

Conclui-se, portanto, que há um vasto conjunto de variáveis associadas ao sucesso académico, no sentido geral do termo; no entanto, para a análise do estudo, tomamos como referência a categoria de ensino na modalidade de EaD para, mais adiante, com as devidas análises estatísticas, combinar características e comportamentos que favoreçam o desempenho académico e experiência de aprendizagem dos alunos, nesta modalidade de ensino. A variável relativa à modalidade e os seus recursos, conjuntamente com a intermediação docente ao longo da vida académica do aluno na universidade para concluir seu curso, tem o objetivo de qualificar o desempenho da modalidade e do curso quanto ao sucesso do aluno. É importante ressaltar que existia um número não muito significativo ou pouca investigação sobre o EaD e o sucesso académico (Phipps & Merisotis, 1999), comparativamente ao

ensino tradicional/convencional de sala de aula. Neste sentido, de uma forma mais atualiazada e corrente, Allen e Seaman (2014), analisaram tendências e resultados do ensino superior online, incluindo a taxa de sucesso dos alunos nesta modalidade, bem como Garrison e Vaughan (2008) e, por fim, mas não menos importante, os investigadores Shea e colaboradores (2004), os quais compararam o sucesso académico de alunos em ambientes *online* e presenciais, destacando os desafios e fatores que afetam a aprendizagem em cada um deles. Há, no entanto, uma tendência em procurar analisar a questão do sucesso académico no EaD segundo a perceção dos alunos, para tornar esta categoria uma aliada dos principais documentos gerados pelas organizações que discutem e formulam políticas públicas para a educação superior no Brasil, qualificando o desempenho das instituições, dos cursos e, consequentemente, dos alunos (Behar et al., 2013). Um estudo mais recente de Spencer e Temple (2021), no qual examinaram as perceções dos alunos sobre cursos online e compararam o sucesso académico entre alunos de salas de aula virtual e tradicional/ presencial mostra que a busca pela investigação do sucesso académico em cursos *online* aumentou de forma significativa nos dias de hoje, diferentemente do que afirmaram Phipps eMerisotis no ano de 1999 a respeito de investigação sobre o EaD e o sucesso académico dos alunos.

Para examinar a percepção do aluno em EaD sobre o sucesso académico, utilizaremos duas escalas: a Escala de Sucesso Académico do Aluno *Online* (ESAAO) de Kerr e colaboradores (2003) e a Escala de Perceção do Sucesso Académico do Aluno *Online* (EPSAAO) de Picciano (2002). A Escala de Sucesso Académico do Aluno *Online* (ESAAO), como o próprio nome indica, avaliará a perceção do aluno sobre o seu sucesso académico. A perceção dos alunos sobre o seu sucesso académico será focada nos componentes presentes na ESAAO, nomeadamente, Habilidades Computacionais, Administração do Tempo, Motivação, Habilidades Académicas, Necessidade de Estudo *Online* e Aprendizagem de Habilidades. A Escala de Perceção do Sucesso Académico do Aluno *Online* (EPSAAO) será também utilizada para investigar a perceção do sucesso académico do aluno a estudar através da modalidade de EAD em cursos superiores no Brasil, uma vez que, analisa métricas diferentes da ESAAO e, para o nosso estudo, complementou alguns aspetos importantes da perceção do sucesso académico do aluno *online.* A escala de Picciano (2002) é composta por dezoito itens organizados em duas grandes dimensões, designadamente Interação e Presença Social.

Método

Objectivo da Investigação

O objetivo principal do presente estudo é contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre a perceção dos alunos sobre as competências *online* dos docentes e a sua associação com a percepção de envolvimento académico e o sucesso escolar dos estudantes que frequentam diferentes cursos na modalidade de EaD no Ensino Superior no Brasil.

Com a concretização deste objetivo, pretendemos contribuir para a consciencialização dos atores envolvidos no EaD para uma nova prática pedagógica, almejando o envolvimento e sucesso académico do aluno e, consequentemente, contribuindo para a qualidade dos cursos *online* no ensino superior no Brasil.

Metodologia

Investigar e refletir sobre a perceção do aluno online sobre as competências do docente, o seu envolvimento e o seu sucesso académico, implica entrar num mundo em construção, com dinâmicas específicas e, simultaneamente, muito complexas entre os seus diferentes atores. Mediante tal complexidade, colocou-se-nos a questão da metodologia a ser utilizada no estudo. Decidimos optar por uma metodologia quantitativa, essencialmente descritiva e exploratória. A escolha desta metodologia foi consequência do levantamento da literatura sobre as competências dos professores em EAD, envolvimento e sucesso académico no ensino superior e perceções dos alunos e o seu aprofundamento para a fundamentação teórica, culminando na utilização pormenorizada de um plano de investigação aos objectivos específicos delineados ao longo do estudo.

A combinação das três abordagens – quantitativa, descritiva e exploratória - permitiu um entendimento abrangente do fenómeno estudado. A metodologia quantitativa proporcionou rigor na análise, a descritiva trouxe contexto e detalhes, enquanto a exploratória abriu espaço para descobertas e novas perspectivas. Essa fusão resultou numa contribuição significativa para o campo de estudo e justificou a relevância da pesquisa.

Adotámos ainda como metodologia o inquérito composto por um conjunto de questionários de fonte norte-americana, adaptados para os estudantes brasileiros que frequentavam EaD, destinados a operacionalizar as variáveis em estudo e a permitir responder ao objetivo e hipótese do presente artigo. A escolha de investigar a percepção dos alunos sobre a competência dos docentes através de escalas,

prendeu-se com as várias vantagens associadas ao uso destas no lugar de entrevistas ao estarem alinhadas com o objetivo do estudo. Em particular, as escalas possibilitam a mensuração quantitativa de opiniões e atitudes, o que facilita a comparação e a análise estatística. O uso da investigação quantitativa em escalas permite identificar padrões e tendências de forma clara e objetiva, podendo representar um maior número de alunos. Além disso, o uso de escalas pode reduzir a ambiguidade nas respostas e proporcionar um método padronizado de recolha de dados. Embora as entrevistas possam oferecer *insights* profundos, elas podem ser mais suscetíveis a enviesamentos e requerem mais tempo para recolha e análise, tornando-as menos práticas quando aquilo que se pretende é uma avaliação ampla e representativa da perceção dos alunos. Portanto, examinar as percepções dos alunos sobre as competências do docente em EAD, recolhidas por meio de escalas, é uma estratégia eficaz para compreender a competência do professor de forma abrangente e fundamentada.

Caracterização da Amostra

Os participantes foram alunos efetivamente matriculados e a cursar graduação em IES na cidade de Santos, no estado de São Paulo, no Brasil. A aplicação da bateria de instrumentos foi realizada no ano académico de 2014/15. A amostra final foi composta por 507 participantes.

No que concerne à caracterização da amostra relativamente à variável sexo, os participantes do nosso estudo eram maioritariamente do sexo feminino (62%). O restante da amostra foi composto pelo sexo masculino (38%).

Na análise do semestre do estudo, a amostra foi composta maioritariamente por alunos que pertenciam ao primeiro semestre do curso superior em EaD, com uma percentagem de 70%, perfazendo um total de 354 participantes. O segundo grupo de inquiridos mais representativo foi o grupo de alunos pertencentes ao terceiro semestre, com 12% (59), seguido dos participantes dos segundo e quinto semestres com 5.3% (27), cada um deles. Os alunos do grupo participante pertencentes ao quarto semestre contribuíram com 3.4% (17) de respostas para o estudo. Os alunos do grupo participante pertencentes ao sexto semestre colaboraram no estudo com uma percentagem de participação de 4% (20).

Nos resultados que elucidam a informação da amostra dos participantes por curso, constatámos a diversidade de cursos que os alunos da amostra estavam a estudar. Os dados indicaram que o grupo de alunos mais representativo na participação da investigação foi o do Curso Superior de Tecnologia em Logística, com 18% (90), seguindo-se os alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, 17% (85). No que se refere aos participantes que estavam a estudar no Curso Superior de

Tecnologia em Gestão Empresarial, estes foram o terceiro grupo de alunos mais representativo no percentual, 16% (79), seguido dos alunos do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para a Internet, 15.4% (78). Através dos dados, computámos que 14.2% (72) dos participantes, pertenciam ao Curso Superior de Ciências Contábeis, seguidos dos participantes do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Portuária, 8% (40). Verificámos que os grupos de participantes menos representativos recaíram sobre os Cursos Superiores de Tecnologia em Segurança Pública, Recursos Humanos e Gestão Financeira: 6% (30), 4% (20) e 1.2% (6), respetivamente.

A proporção de inquiridos referindo já ter utilizado o computador no ambiente académico foi de 73% (370). No que respeita a percentagem de inquiridos que nunca tinham usado o computador em ambiente educacional, esta foi de 27% (137).

Instrumentos

A Escala de Competências *Online* dos Docentes (ECOD; Bigatel et al., 2012) é composta por 64 itens, respondidos numa escala de resposta de cinco pontos, variando entre (1) nada importante e (5) totalmente importante. Para investigação das competências *online* do docente, consideramos 30, dos 64 itens, como na escala original. Estes 30 itens, foram sub-categorizados em 7 dimensões diferentes, nomeadamente (1) Aprendizagem Ativa (10 itens), (2) Administração/Liderança (5 itens), (3) Ensino Ativo (5 itens), (4) Tecnologia Multimídia (2 itens), (5) Decoro na Sala de Aula (4 itens),(6) Competência Tecnológica (2 itens) e (7) Aplicação de Políticas (2 itens). O valor de alfa de Cronbach para o total da escala foi de 0.91.

A Escala de Envolvimento do Aluno Online (EEAO; Dixon, 2010) é composta por 30 itens respondidos numa escala de cinco pontos, com a mesma variação da ECOD. Para investigar o envolvimento do aluno *online*, considerámos os 30 itens, como na escala original. Estes itens, foram organizados em 4 dimensões diferentes, nomeadamente (1) Habilidades (8 itens), (2) Emocional (7 itens), (3) Participação (9 itens) e (4) Performance (6 itens). O valor de alfa de Cronbach para o total da escala foi de 0.84.

A Escala do Sucesso Académico do Aluno *Online* (ESAAO; Kerr et al., 2003) é uma escala composta por 45 itens que são respondidos numa escala de resposta de cinco pontos, variando entre (1) discordo totalmente e (5) concordo totalmente. Para a investigação do sucesso académico do aluno *online*, considerámos os 45 itens, como na escala original. Estes itens encontram-se organizados em 6 dimensões diferentes, designadamente (1) Habilidades Computacionais (11 itens), (2) Administração do Tempo (9 itens), (3) Motivação (3 itens), (4) Habilidades Académicas (8 itens), (5) Necessidade de Estudo *Online* (5 itens) e (6) Habilidades de Aprendizagem (9 itens). O valor de alfa de Cronbach para o total da escala foi de 0.93.

A Escala da Perceção do Sucesso Académico do Aluno Online (EPSAAO; Picciano, 2002) é uma escala composta por 18 itens. Os itens foram respondidos numa escala de resposta de cinco pontos, variando entre (1) diminuiu e (5) aumentou um pouco. Esta composição de escala de resposta foi utilizada para as 7 primeiras questões; para as 11 questões restantes, os itens foram respondidos numa escala de cinco pontos, variando entre (1) discordo totalmente e (5) concordo totalmente. Para investigar a perceção do sucesso do aluno *online*, considerámos os 18 itens, como na escala original. Estes itens foram organizados em 2 dimensões diferentes, designadamente (1) Interação (7 itens) e (2) Presença Social (11 itens). O valor de alfa de Cronbach para o total da escala foi de 0.90.

Procedimento de Recolha de Dados

O processo de investigação deste trabalho iniciou-se com a solicitação de autorização da utilização dos instrumentos no Brasil aos autores norte-americanos via correio eletrónico. Foi dada autorização para utilizarmos os referidos instrumentos de medida e, a partir deste momento, por se tratarem de instrumentos originalmente em língua inglesa, seguimos os procedimentos de tradução propostos por Brislin (1986). O presente estudo contou com a ajuda da tecnologia para a recolha dos dados. Todos os instrumentos foram hospedados *online*, em formulário do *Google*, que, após serem respondidos, foram transpostos para o programa de análise estatística *SPSS*, versão 23. Primeiramente foi encaminhado um email aos alunos com o *link* de acesso ao instrumento, desta feita, publicado em formulário do *Google*. É de referir que ao serem contactados, os alunos foram informados do propósito da investigação, sendo também, reforçada a natureza voluntária da participação e a garantia de confidencialidade dos dados coletados.

Resultados dos Estudos Diferenciais

O estudo da influência diferenciada de um conjunto de variáveis sociodemográficas nos instrumentos ECOD, de Bigatel e colaboradores (2012), na ESAAO, de Kerr e colaboradores (2003), na EEAO, de Dixson (2010) e na EPSAAO, de Picciano (2002), foi desenvolvido para testarmos a hipótese do nosso estudo, nomeadamente: Existem diferenças significativas nas dimensões relacionadas com a perceção por parte dos alunos das competências online do docente (ECOD), do envolvimento (EEAO), do sucesso académico do aluno (ESAAO, EPSAAO) em função de variáveis de natureza sociodemográfica (sexo, curso, semestre letivo e utilização da tecnologia no ambiente académico).

Análise Diferencial da ECOD

Efetuada a comparação entre a ECOD que avalia a perceção da competência *online* do docente, em relação ao sexo dos participantes, os resultados mostraram a existência de um efeito multivariado significativo. Os testes univariados subsequentes mostraram que os participantes do sexo masculino apresentaram valores significativamente mais elevados nas Dimensões do instrumento: Aprendizagem Ativa, Tecnologia Multimídia, Decoro na Sala de Aula, Competência Tecnológica e Aplicação de Políticas. A magnitude do efeito apresentou um valor menor que 0.05 para as mesmas dimensões referidas acima; valores Eta^2 parciais considerados baixos.

Efetuada a comparação entre a ECOD que avalia a perceção da competência do docente *online,* em relação ao curso dos participantes, os resultados mostraram a existência de um efeito multivariado significativo. Os testes univariados subsequentes mostraram valores significativos para Aprendizagem Ativa, no curso de Sistemas para Internet; Administração/Liderança e Tecnologia Multimídia, no curso de Segurança Pública; Ensino Ativo e Decoro na Sala de Aula, no curso de Recursos Humanos. A magnitude do efeito variou entre 0.03 e 0.05, valores Eta^2 parciais considerados baixo e médio.

Procedeu-se à comparação entre as Dimensões da ECOD e os seis Semestres dos Cursos. Os resultados mostraram a existência de um efeito multivariado significativo. Os testes univariados subsequentes mostraram um valor moderadamente significativo na Dimensão Aplicação de Políticas para os participantes do primeiro semestre de curso. A magnitude do efeito apresentou valor considerado baixo $\eta p2 = 0.03$.

Tendo-se procedido à comparação entre o uso de tecnologia no ambiente académico prévio ao curso superior *online* ou não e a ECOD, os resultados mostraram a inexistência de um efeito multivariado. Os testes univariados subsequentes reforçaram o mesmo.

Análise Diferencial da ESAAO

As comparações avaliadas na ESAAO, entre os participantes homens e mulheres, mostraram a existência de um efeito multivariado significativo. Os testes univariados subsequentes mostraram valores significativos para as Dimensões Motivação e Necessidade do Estudo *Online,* entre os participantes do sexo masculino. A Dimensão Administração de Tempo apresentou valor significativo entre os participantes do sexo feminino. A magnitude do efeito revelou um valor $\eta p2 = 0.01$, valor considerado baixo.

Relativamente ao curso dos participantes, os resultados mostraram a existência de um efeito multivariado significativo. Os testes univariados subsequentes

mostraram valores significativos para as Dimensões Habilidades Computacionais, no curso de Sistemas para a Internet; Administração do Tempo e Habilidades de Aprendizagem no curso de Recursos Humanos; Motivação, no curso de Pedagogia; Habilidades Académicas, e Necessidade do Estudo Online entre os participantes do curso de Segurança Pública. A magnitude do efeito revelou valores que oscilaram entre ηp2 = 0.01 e ηp2 = 0.11, valores considerados baixos e médios.

Os resultados da análise diferencial em função do semestre e as Dimensões estabelecidas por Kerr e colaboradores (2003) mostraram a existência de um efeito multivariado significativo.

Os testes univariados subsequentes revelaram que o grupo dos participantes pertencentes ao 1º. Semestre e ao 6º. Semestre apresentou valores significativamente mais elevados na Dimensão Motivação. Nos dois grupos, verificou-se uma magnitude do efeito considerada baixa (ηp2 = 0.02).

Efetuada a comparação ao nível das Dimensões da ESAAO em função da utilização da tecnologia no ambiente académico, os resultados mostraram a existência de um efeito multivariado.

Os testes univariados subsequentes mostraram que quem já havia usado a tecnologia no ambiente educacional apresentava valores significativamente mais elevados na Dimensão Habilidades Computacionais. O valor Eta^2 parcial, apresentou valor baixo de 0.01, para a mesma Dimensão.

Análise Diferencial da EEAO

À vista das comparações avaliadas na EEAO em função do sexo, os resultados mostraram um efeito multivariado nada significativo. Os testes univariados subsequentes confirmaram o mesmo. Os valores Eta^2 parciais indicaram-nos, porém, que a magnitude dos efeitos foi baixa, revelando valores iguais de 0.00, nas Dimensões Habilidades, Emocional, Participação e Performance.

Procedeu-se à comparação da EEAO em função do curso. Os resultados revelaram a existência de um efeito multivariado significativo. Os testes univariados subsequentes mostraram que o grupo de participantes pertencentes ao curso de Recursos Humanos apresentou um valor significativamente mais elevado ao nível das Dimensões Habilidades, Emocional e Performance. Para a Dimensão Participação, o grupo de participantes do curso de Pedagogia, apresentou um valor significativamente superior, comparado aos outros cursos participantes da investigação. A magnitude do efeito foi, no entanto, moderada variando de 0.06 a 0.09.

Procedeu-se à comparação da EEAO em função do semestre e as Dimensões. Os resultados mostraram não existir qualquer efeito multivariado. Os testes univariados subsequentes confirmaram o mesmo (ηp2 = 0.02).

Efetuada a comparação ao nível das Dimensões da EEAO em função da utilização da tecnologia no ambiente, os resultados mostraram a inexistência de um efeito multivariado significativo. Os testes univariados subsequentes confirmaram o mesmo. O valor Eta^2 parcial apresentou um valor baixo de 0.01.

Análise Diferencial da EPSAAO

Nas comparações avaliadas na EPSAAO em função do sexo, os resultados mostraram um efeito multivariado não significativo.. Os testes univariados subsequentes confirmaram o mesmo.

Procedeu-se à comparação da EPSAAO em função do curso. Os resultados revelaram a existência de um efeito multivariado significativo. Os testes univariados subsequentes mostraram que o grupo de participantes pertencente ao curso de Ciências Contábeis e Pedagogia apresentou valores significativamente mais elevados ao nível da Dimensão Interação, o mesmo acontecendo para o grupo de participantes pertencentes ao curso de Segurança Pública para a Dimensão Presença Social. A magnitude do efeito foi, no entanto, moderada (ηp2 = 0.15 e ηp2 = 0.10, respetivamente).

Procedeu-se à comparação da EPSAAO em função do semestre e as Dimensões. Os resultados mostraram a existência de um efeito multivariado significativo.

Os testes univariados subsequentes revelaram que o grupo dos participantes pertencentes ao 1º. Semestre apresentou valor significativamente mais elevado na Dimensão Interação. Verificou-se uma magnitude do efeito considerada como média (ηp2 = 0.11).

Efetuada a comparação ao nível das Dimensões da EPSAAO, em função da utilização ou não da tecnologia no ambiente académico, os resultados mostraram a inexistência de um efeito multivariado significativo. Os testes univariados subsequentes confirmaram o mesmo.

Resultados Finais

Tendo em conta que a amostra global do nosso estudo (*N*=507) foi constituída por alunos a estudar no ensino superior no Brasil, em cursos a distância, pudemos apurar se existiram diferenças nas variáveis em estudo, em função das variáveis sociodemográficas já referidas. Neste capítulo, reportar-nos-emos às diferenças que se revelaram estatisticamente significativas ($p < 0.05$; $p < 0.01$; $p < 0.001$) pelo que, de ora em diante, omitiremos esta referência. Teremos, ainda, em conta a existência do efeito traduzido no valor Eta^2 parcial. Embora em alguns casos, esse valor se tenha revelado baixo, a sua presença corroborou a existência de diferenças entre os grupos de indivíduos, às quais não poderemos ser alheios.

Consequentemente, e primeiramente, partiremos destes dois pressupostos, ao debruçarmo-nos sobre os resultados obtidos. Mais adiante, numa consideração final, discutiremos os resultados obtidos, com respeito ao grau da magnitude do efeito apresentado.

Para responder à nossa hipótese de trabalho, após os estudos estatísticos nos quais examinamos as escalas das competências *online* do docente (ECOD, Bigatel et al., 2012) e do sucesso académico do aluno *online* (ESAAO, Kerr et al., 2003), podemos afirmar que encontramos diferenças entre o género masculino e feminino, com o primeiro grupo a apresentar valores significativamente mais elevados nas seguintes variáveis: Aprendizagem Ativa, Tecnologia Multimídia e Decoro na Sala de Aula, pertencentes à ECOD (Bigatel et al., 2012); Motivação e Necessidade do Estudo Online, pertencentes à ESAAO (Kerr et al., 2003). Com este resultado, o grupo de participantes masculino percecionou as competências *online* do docente com respeito à Aprendizagem Ativa e Motivação e Necessidade do Estudo *Online* de forma mais positiva no que respeita ao sucesso académico.

No nosso estudo, o curso de Recursos Humanos, via EaD, evidenciou valores significativamente superiores comparado com os demais cursos nas seguintes variáveis: Administração e Liderança, Ensino Ativo e Decoro na Sala de Aula, pertencentes à ECOD (Bigatel et al., 2012); Habilidades de Aprendizagem e Administração do Tempo pertencentes à ESAAO (Kerr et al., 2003); Habilidades, Emocional e Performance, pertencentes à EEAO (Dixson, 2010). Ao analisarmos o resultado do grupo de alunos participantes do curso de Recursos Humanos, este revelou que estes percecionaram as competências *online* do docente relacionadas à gestão de cursos em EaD, (Ensino Ativo, Decoro na Sala de Aula). Observámos, também que, no que diz respeito ao efeito das variáveis Tecnologia Multimídia e Administração/Liderança, os participantes do curso de Segurança Pública percecionaram a competência *online* do docente, de forma significativamente superior aos participantes dos outros cursos. Ainda na ECOD (Bigatel et al., 2012), a variável Aprendizagem

Ativa, apresentou um valor significativamente mais elevado dentre os participantes do curso de Sistemas para Internet, comparado aos demais participantes dos cursos inquiridos. Relativamente aos aspetos relacionados com o envolvimento académico, os participantes do curso de Recursos Humanos percecionaram três das quatro variáveis presentes na EEAO (Dixson, 2010), designadamente, Habilidades, Emocional, Performance, apresentando valores significativamente mais elevados do que os demais participantes dos outros cursos. Ainda no que respeita ao envolvimento académico, os participantes do curso de Pedagogia percecionaram a variável Participação, apresentando valores significativamente superiores aos outros participantes dos cursos.

Observámos, também que, no que diz respeito ao efeito das variáveis Tecnologia Multimídia e Administração/Liderança, os participantes do curso de Segurança Pública percecionaram a competência *online* do docente de forma significativamente superior aos participantes dos outros cursos. Ainda na ECOD (Bigatel et al., 2012), a variável Aprendizagem Ativa apresentou um valor significativamente mais elevado dentre os participantes do curso de Sistemas para Internet, comparado aos demais participantes dos cursos inquiridos. Relativamente aos aspetos relacionados com o envolvimento académico, os participantes do curso de Recursos Humanos, percecionaram as três variáveis presentes na EEAAO (Dixson, 2010), designadamente, Habilidades, Emocional e Performance, apresentando valores significativamente mais elevados do que os demais participantes dos outros cursos. Ainda no que respeita ao envolvimento académico, os participantes do curso de Pedagogia percecionaram a variável Participação, apresentando valores significativamente superiores aos outros participantes dos cursos.

No que respeita ao sucesso académico, este destacou-se nos participantes do curso de Pedagogia de forma significativamente mais elevada na variável Motivação do que os outros participantes dos demais cursos; os participantes do curso de Segurança Pública percecionaram as variáveis Habilidades Académicas e Necessidade do Estudo *Online*, apresentando valores significativamente mais elevados do que os demais participantes dos outros cursos; os participantes do curso de Recursos Humanos apresentaram valores significativamente superiores nas variáveis Habilidades de Aprendizagem e Administração do Tempo, comparados aos demais alunos dos outros cursos; no que diz respeito ao efeito da variável Habilidades Computacionais, os alunos do curso de Sistemas para a Internet apresentaram valores significativamente mais elevados que os demais participantes dos outros cursos. Quanto ao efeito da variável curso na perceção do sucesso académico do aluno *online* observámos diferenças significativas entre os participantes dos cursos de Ciências Contábeis e Pedagogia, que apresentaram valores significativamente mais elevados do que os demais participantes dos outros cursos, no

que respeita a variável Interação; os participantes do curso de Segurança Pública revelaram valores significativamente superiores na variável Presença Social.

No que respeita à variável sociodemográfica Semestre Letivo, os participantes a cursar o primeiro semestre letivo no ensino superior, na modalidade de EaD, apresentaram valores estatisticamente mais elevados que os demais semestres letivos. Os participantes de primeiro semestre percecionaram as competências *online* do docente através da variável Aplicação de Políticas, pertencente à ECOD (Bigatel et al., 2012). No que respeita ao sucesso académico, os inquiridos do primeiro semestre letivo, juntamente com os alunos do sexto semestre, revelaram valores significativamente mais elevados na variável Motivação, pertencente à ESAAO (Kerr et al., 2003). No que concerne à perceção do sucesso académico, os inquiridos do primeiro semestre letivo apresentaram valores significativamente mais elevados na variável Interação, pertencente à EPSAAO (Picciano, 2010).

Quanto à variável sociodemográfica Uso da Tecnologia em Ambiente Académico, a variável Habilidades Computacionais, pertencente à ESAAO (Kerr et al., 2003), revelou valores significativamente superiores em comparação com as demais variáveis. Assim, em síntese podemos afirmar que a hipótese de existirem diferenças significativas nas dimensões relacionadas com a perceção por parte dos alunos das competências *online* do docente, do envolvimento e do sucesso académico do aluno *online*, em função de variáveis de natureza sociodemográfica (sexo, curso, semestre letivo e utilização da tecnologia no ambiente académico)" foi apenas parcialmente confirmada.

Conclusão

Relativamente às competências online do docente para o envolvimento e sucesso académico do aluno de EaD, pudemos constatar que quando mensuradas as diferenças das variáveis sociodemográficas e as demais variáveis presentes no estudo, referenciadas nas diferentes escalas, nomeadamente ECOD (Bigatel at el., 2012), ESAAO (Kerr et al., 2003), EEAO (Dixson, 2010), EPSAAO (Picciano, 2010), a nossa investigação não apontou diferenças significativas. O nosso estudo reforça, por outro lado, que para o conjunto das competências *online* dos docentes percecionadas pelos alunos, a variável que apresentou destaque no conjunto das competências *online* foi a da Aprendizagem Ativa, seguida das variáveis Tecnologia Multimídia, Decoro na Sala de Aula, Administração/Liderança, Ensino Ativo e Aplicação de Políticas. À vista disso concluímos que as dimensões relativas ao aluno *online* como centro do processo de aprendizagem (Aprendizagem Ativa, Ensino Ativo), conjuntamente com o docente- gerente (Decoro na Sala de Aula, Administração/Liderança,

Aplicação de Políticas) e docente ressignificado ou redimensionado para a prática pedagógica com a integração de tecnologias (Tecnologia Multimídia) comungam para uma perceção da competência *online* do docente, corroborando com o estudo de Bigatel e colaboradores. (2012). Ao ter em conta o conjunto das variáveis da Escala do Sucesso Académico do Aluno *Online* (ESAAO), observamos uma perceção mais expressiva dos alunos nas variáveis Motivação(MOT), Habilidades Computacionais (HC) e Necessidade do Estudo Online (NEO), no que respeita o sucesso académico do aluno *online*. Da revisão da literatura, vários são os estudiosos para quem o conjunto Motivação, Habilidades Computacionais e Necessidade do Estudo *Online* define e potencia o sucesso académico na modalidade de EaD (Garrison & Anderson, 2003; Hague & Payton, 2010, Moore & Kearsley, 2005; Schunk et al., 2008).

Observámos, também, que os participantes revelaram uma perceção de envolvimento essencialmente académico, salientando-se as variáveis Emocional, Habilidades, Participação e Performance, que compõem a EEAO (Dixon, 2010). Partilhamos da convicção de que há que estar atento ao processo de boas práticas no ambiente apoiado por tecnologias, tendo em conta que o envolvimento do aluno *online* não depende apenas das suas características pessoais, mas também das interações que se desenvolvem com os seus pares (Borokhovski et al., 2013; Dixson, 2010, 2015; Garrison et al., 2001; Rourke & Anderson, 2002; Shea et al., 2004). A diferenciação entre as variáveis sociodemográficas e as variáveis Presença Social e Interação, é tida como relevante na perceção do sucesso académico entre os participantes de nossa investigação. A dimensão Interação, presente na EPSAAO (Picciano, 2010), apresentou uma capacidade diferenciadora maior do que a dimensão Presença Social, no que concerne à perceção do sucesso académico do aluno *online*. No nosso entender, a variável Interação implica não somente uma Aprendizagem Ativa, mas também um Ensino Ativo, Motivacão, Administração do Tempo e Necessidade do Estudo *Online*, o que vem a reforçar e confirmar os aspetos de ressignificação, redefinição e redimensão do docente *online,* presentes na perceção do grupo de participantes da investigação. Com a devida cautela, podemos afirmar que o resultado vem evidenciar as principais características do aluno *online* apontadas ao longo do estudo: motivação, auto-disciplina e autonomia, ajudando-o a atuar de forma responsável, organizada e disciplinada; sem se evidenciar, nas perceções dos alunos, de forma expressiva, a competência do docente *online* (Artino, 2008; Garrison & Anderson, 2003; Garrison et al., 2001; Moore & Kearsley, 2012; Zhang et al., 2006; Zimmerman, 2002).

Referências

ALCOFORADO, L. (2008). *Competência, cidadania e profissionalidade: Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos* [Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra.

ALLEN, I., & Seaman, J. (2014). *Grade change: Tracking online education in the United States (11).* Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC. http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradechange.pdf

ANDERSON, T. (2008). *The theory and practice of online learning*. AU Press.

APPLETON, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, *45*(5), 369-386. https://doi.org/10.1002/pits.20303

ARETIO, L. (2002). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica* (2ª ed.). Ariel.

ARTINO, A. (2008), Motivational beliefs and perceptions of instructional quality: predicting satisfaction with online training. *Journal of Computer Assisted Learning, 24*, 260-270. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00258.x

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. (2012). *Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*. Ibpex.

BEHAR, P. (2013). *Competências em educação a distância*. Penso.

BEHAR, P., Silva, D., & Longhi, L. (2013). Competências: Conceito, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução. In P. Behar (Org.), *Competências em educação a distância* (pp. 20-41). Penso.

BIGATEL, P., Ragan, L., Kennan, S., May, J., & Redmond, B. (2012). The identification of competencies for online teaching success. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, *16*, 9-77.

BOROKHOVSKI, E., Tamim, R., Bernard, R., Abrami, P., & Sokolovskaya, A. (2013). Are contextual and design student-student interaction treatments equally effective in distance education? *Distance Education*, *33*(3), 311-329. https://doi.org/10.1080/01587919.2012.723162

BRISLIN, R. (1986). The wording and translation of research instruments. In W. J. Lonner, & J. W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research* (pp.137-164). Sage Publications.

CARINI, R., Kuh, G., & Klein, S. (2006). Student engagement and student learning: Testing linkages. *Research in Higher Education*, *47*(1), 1-32. https://doi.org/10.1007/s11162-005-8150-9

CASTELLS, M. (2000). *The information age: Economy, society and culture*. Wiley-Blackwell.

DENNEN, V. P., Aubteen Darabi, A., & Smith, L. J. (2007). Instructor–learner interaction in online courses: The relative perceived importance of particular instructor actions on performance and satisfaction. *Distance Education*, *28*(1), 65–79. https://doi.org/10.1080/01587910701305319

DIXSON, M. (2010). Creating effective student engagement in *online* courses: What do students find engaging? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learnin*g, *10*(2), 1-13. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890707.pdf

DIXSON, M. (2015). Measuring student engagement in the online course: The Online Student Engagement Scale (OSE). *Online Learning*, *19*(4). https://doi.org/10.24059/olj.v19i4.561

DURAND, T. (2006). L'alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion, 160*, 261-292. https://doi.org/10.3166/rfg.160.261-292

FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido.* Editora Paz e Terra.

GARRISON, D., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice.* Routledge/Falmer.

GARRISON, D., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, *15*, 7-23. http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923640109527071

GARRISON, D., & Vaughan, N. (2008). *Blended learning in higher education*. Jossey-Bass.

HAGUE, C., & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum.* Futurelab. https://www.nfer.ac.uk/media/jnhety2n/digital_literacy_across_the_curriculum.pdf

HARGREAVES, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança.* Artmed Editora.

KEHRWALD, B. (2008). Understanding social presence in text-based online learning environments. *Distance Education*, *29*(1), 89–106. https://doi.org/10.1080/01587910802004860

KEMCZINSKI, A., Bringhenti, I., Castro, J., & Heineck, L. (2003). *O desempenho e a satisfação discente em um modelo de ensino-aprendizagem semi-presencial.*

KERR, M., Rynearson, K., & Kerr, M. (2003). Predicting student success in *online* courses: A new measure. In R. Ham & J. Woosley (Eds.), *Proceedings of the 10th Annual International Distance Education Conference.*

KUH, G. (2001). Assessing what really matters to student learning inside the National Survey of Student Engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, *33*(3), 10–17. https://doi.org/10.1080/00091380109601795

LEVY-LEBOYER, C. (2000). *Gestión de la competencias*. Gestión.

LÉVY, P. (1999). *Cibercultura*. Editora 34.

MAURI, T., & Anrubia, J. (2010). O professor em ambientes virtuais. In C. Coll. & C. Monereo (Orgs.), *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicaçã*o (pp. 118-135). Artmed.

MILL, D. (2012). *Docência virtual: Uma visão crítica.* Editora Papirus.

MOORE, M., & Kearsley, G. (2005). *Educação* à *distância: Uma visão integrada.* Editora Thomson Learning.

MOORE, M. G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning.* Cengage Learning.

O'SHEA, S., Stone, C., & Delahunty, J. (2015). "I 'feel' like I am at university even though I am online." Exploring how students narrate their engagement with higher education institutions in an online learning environment. *Distance Education*, *36*(1), 41-58.

PERRENOUD, P. (2000, Setembro). Construindo competências. *Revista Nova Escola* (Brasil), 19-31. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html

PESTALLOZZI, J. (1994). *Mes Recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*. Payot.

PHIPPS, R., & Merisotis, J. (1999). *What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education.* The Institute for Higher Education Policy.

PICCIANO, A. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an *online* course. *Journal of Asynchronous Learning Network*, *6*, 21- 40.

PRENSKY, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants.* MCB University Press. https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives%2C%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

ROBINSON, C. C., & Hullinger, H. (2008). New benchmarks in higher education: Student engagement in online learning. *Journal of Education for Business*, *84*(2), 101–109. https://doi.org/10.3200/JOEB.84.2.101-109

ROURKE, L., & Anderson, T. (2002). Exploring social communication in computer conferencing. *Journal of Interactive Learning Research, 13*(3), 259-275. https://www.learntechlib.org/primary/p/15133/

SCHUNK, D., Pintrich, P., & Meece, J. (2008). *Motivation in education: theory, research, and applications* (3ª ed.). Pearson/Merrill Prentice Hall.

SHEA, P., Li, C. S., & Pickett, A. (2006). A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. *The Internet and Higher Education, 9*, 175–190. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.06.005

SHEA, P., Pickett, A., & Pelz, W. (2004). Enhancing student satisfaction through faculty development: The importance of teaching presence. In J. Bourne & J. C. Moore (Eds.), *Elements of quality online education: Into the mainstream*, (pp. 39–59). Sloan-C.

SPENCER, D., & Temple, T. (2021). Examining students' online course perceptions and comparing student performance outcomes in online and face-to-face classrooms. *Online Learning*, *25*(2), 233-261. https://doi.org/10.24059/olj.v25i2.2227

SWAN, K., Shea, P., Fredericksen, E., Pickett, A., Pelz, W., & Maher, G. (2000). Building knowledge building communities: Consistency, contact and communication in the virtual classroom. *Journal of Educational Computing Research, 23*(4), 359–383. https://www.learntechlib.org/p/91328/

TAVARES, J. (2005). Docência, aprendizagem e sucesso académico. *D@es - docência e aprendizagem no ensino superior.* Divulgação *online*: jun, 2005. http://www.dce.ua.pt/leies/daes/daes_artigos.htm

YORKE, M. (2004). Retention, persistence and success in on-campus higher education, and their enhancement in open and distance learning. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, *19*(1), 19-32. https://doi.org/10.1080/0268051042000177827

ZABALA, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Artmed.

ZARIFIAN, P. (2003). *O modelo da competência: Trajetória histórica, desafios atuais e propostas.* SENAC.

ZHANG, D., Zhou, L., Briggs, R. O., & Nunamaker Jr, J. F. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of multimedia on learning. *Computers & Education*, *47*(3), 301-319. https://doi.org/10.1016/j.im.2005.01.004

ZIMMERMAN, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, *41*(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

PARTE II

Psicologia Vocacional

CAPÍTULO X

Adaptabilidade de carreira e organização da temporalidade subjetiva no ensino secundário

Francisca Duarte
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo-Comportamental (CINEICC)

Maria Paula Paixão
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo-Comportamental (CINEICC)

José Tomás da Silva
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais (CES)

Introdução

O ensino secundário, no âmbito do Sistema de Ensino Português, é um percurso de formação com duração de três anos, correspondendo, desde 2009, aos últimos anos da escolaridade obrigatória. Após concluírem o ensino básico, os jovens dispõem formalmente de várias opções para continuarem os seus estudos a nível secundário. As duas principais opções são ingressar no ensino secundário com certificação escolar (Cursos Científico-Humanísticos, CCH) ou, em alternativa, frequentar percursos de dupla certificação (Cursos Profissionais, CP). Enquanto os primeiros apontam claramente para o prosseguimento de estudos após a conclusão da escolaridade obrigatória (12º ano), os segundos representam tipicamente percursos assentes no modelo da aprendizagem efetuada em contexto de trabalho. A frequência de um ou outro percurso está associada a diferenças de vária ordem, nomeadamente nos planos educativo, social e vocacional. Os/As alunos/as do ensino secundário passam por uma das transições mais stressantes do sistema educativo – a transição do ensino básico para o ensino secundário – e, durante este ciclo de

estudos, são ainda confrontados/as com vários desafios e a capacidade de adaptação à mudança pode constituir um dos ingredientes determinantes para o sucesso das transições educativas/profissionais eminentes, quer para o ensino superior, quer para o mercado de trabalho, e, por isso mesmo, um fator importante para o sucesso das futuras opções escolares e profissionais dos indivíduos (Cordeiro et al., 2018; Savickas, 2005).

A temporalidade (e, em especial, a zona temporal do futuro) é outra variável importante para compreendermos como os indivíduos enfrentam as transições. Num período de transição poderá existir, ou não, um processo de mudança gerador de desenvolvimento pessoal através da revisão dos objetivos do estabelecimento do *self* num novo espaço-tempo. Neste processo de mudança o conceito de temporalidade subjetiva apresenta inúmeras possibilidades interpretativas e mobilizadoras dos processos mencionados.

Apesar de a adaptabilidade não ser um conceito novo, a elevada frequência e a ampla diversidade de mudanças documentadas durante as duas primeiras décadas do século vinte e um, tem levado investigadores a interessarem-se cada vez mais por ela e pelo seu papel em diversos contextos, nomeadamente os educativos e de trabalho. A adaptabilidade de carreira é um constructo central no desenvolvimento de carreira na adolescência (Hirschi, 2009) e do desenvolvimento ao longo da vida do indivíduo (Duffy, 2009). Donde, a preparação antecipada da carreira pode vir a desempenhar primordial importância no sucesso das transições expectáveis no futuro (Savickas, 2002). Paralelamente ao papel da adaptabilidade de carreira no desenvolvimento do adolescente, pesquisadores de diferentes domínios da Psicologia concordam que, no final da adolescência, as representações mentais dos/as alunos/as sobre o seu futuro influenciam significativamente a motivação académica e o seu desempenho nas várias disciplinas escolares (Husman & Shell, 2008).

A adaptabilidade de carreira e a temporalidade subjetiva têm, por isso, assumido uma relevância cada vez maior para a psicologia e vários estudos foram publicados sobre o impacto da adaptabilidade de carreira e da temporalidade (PT e PTF) na organização de trajetórias saudáveis em momentos normativos de transição. Porém, na revisão da literatura efetuada não se encontrou nenhum estudo que tivesse avaliado o impacto dos dois constructos, no caso concreto de alunos/as que frequentassem vias diferenciadas do ensino secundário. Por conseguinte, é objetivo deste capítulo apresentar três estudos sobre a organização da temporalidade subjetiva e a adaptabilidade de carreira no ensino secundário de alunos/as que frequentam os dois percursos educativos altamente diferenciados deste ciclo de ensino, nomeadamente os CCH e os CP.

A temporalidade subjetiva

O estudo do tempo em qualquer uma das suas diversas facetas interessou e ocupou (em diferentes graus) desde sempre os psicólogos (Ortuño et al., 2013) e, durante o século vinte, surgiram diversas conceptualizações sobre o tema com relevância conceptual e metodológica. Iremos apenas referir as que mais diretamente influenciaram os estudos deste capítulo. O modelo de Zimbardo (e.g., Zimbardo & Boyd, 1999) foi amplamente utilizado na investigação e intervenção durante a última década do século vinte. A PT, para estes autores, é um processo não consciente, pelo meio do qual as experiências pessoais e sociais são armazenadas, organizadas e categorizadas tendo em conta cinco marcos ou categorias temporais: *Passado Positivo* (PP) refere-se a acontecimentos passados vividos de forma agradável; *Passado Negativo* (PN) apresenta uma visão aversiva e negativa em relação a eventos passados; *Presente Hedonista* (PH) indica uma forte tendência para a procura de experiências novas, sem preocupação pelas consequências; *Presente Fatalista* (PF) revela uma atitude desamparada em relação ao presente, em que os acontecimentos são percebidos como estando fora do controlo do indivíduo; e *Futuro* (F) aponta para um comportamento maioritariamente orientado para a prossecução dos objetivos futuros em que as recompensas são adiadas (Zimbardo & Boyd, 1999). Um dos fatores que muito contribuiu para a notoriedade do modelo da PT de Zimbardo reside no sucesso da sua operacionalização através do *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI) (e.g., Sircova et al., 2007; Zimbardo & Boyd, 1999). Não obstante o ZTPI ser uma das medidas mais populares da PT são-lhe apontadas algumas limitações, nomeadamente na operacionalização de facetas relevantes da PTF propriamente dita (Andre et al., 2018).

O modelo da Expectativa×Valor da PTF delineado por Husman e Lens (1999) e a sua operacionalização através da *Future Time Perspective Scale* (FTPS: Husman & Shell, 2008), permitem suplantar algumas limitações apontadas ao ZTPI, nomeadamente na análise do espectro temporal do futuro e, por isso, nas últimas décadas este instrumento tem vindo a suscitar grande interesse a nível internacional. A FTPS constitui uma medida abrangente e psicometricamente robusta para avaliar as dimensões subjacentes à PTF a partir do final da adolescência. O instrumento avalia quatro dimensões correspondentes aos constructos tradicionalmente considerados como mais estáveis do conjunto de crenças relativas à PTF (Husman & Lens, 1999; Miguel et al., 2017; Shell & Husman, 2001): *Instrumentalidade*, consiste na capacidade de estabelecer ligações entre as atividades presentes e os objetivos futuros, sendo que sujeitos com uma elevada PTF possuem maior probabilidade de realização dessas ligações; *Valência*, reflete a importância que os sujeitos atribuem às metas atingíveis no futuro, indicando que a valorização de objetivos futuros a

longo prazo é robusta e saliente; *Velocidade*, define-se pela capacidade de antecipar e planear o futuro medindo a velocidade com que os sujeitos sentem a passagem do tempo; e *Extensão*, operacionalizada como a distância temporal a que o sujeito consegue projetar as suas aspirações, permitindo ao sujeito diferenciar desejos, sonhos e objetivos (Husman & Shell, 2008).

Nas investigações que empreendemos foi incluído ainda um outro aspeto da PTF não comtemplado nos modelos anteriores – a ansiedade suscitada pelo futuro. O *Inventário da Perspetiva Temporal* (IPT: Janeiro, 2012) foi elaborado com o objetivo de avaliar as dimensões temporais de alunos/as do ensino básico e secundário. Vários estudos realizados com O ZPTI e o IPT (Ortuño & Janeiro, 2009, 2010) têm permitido observar as vantagens da utilização conjunta de algumas dimensões do ITP com o ZTPI, nomeadamente para a compreensão da visão ansiosa do futuro. Qualquer um dos instrumentos que acabámos de referir, apesar de comunalidades inegáveis, raramente é administrado com qualquer um dos outros na investigação da PT. O ZTPI é tipicamente usado no campo da personalidade e da psicologia social, e a FTPS está mais presente na área da psicologia da educação e da motivação, enquanto o IPT foi desenvolvido para o domínio da psicologia vocacional e do desenvolvimento de carreira. Por enquanto desconhece-se qualquer estudo que tenha analisado as possíveis inter-relações entre os fatores avaliados pelos três instrumentos mencionados, lacuna que o primeiro estudo procura colmatar.

Nas últimas décadas a investigação tem permitido confirmar a importância que o estudo dos contextos de vida possui para a psicologia ao nível dos comportamentos e cognições associados com a perceção subjetiva do tempo (e.g., Andre et al., 2018; Kooij et al., 2018; Paixão et al., 2013; Rudolph et al., 2018). As diferenças atribuídas ao contexto do sexo são, por exemplo, um tópico frequentemente examinado na psicologia e a área da PT não é exceção (e.g., Herrera & Lens, 2009; Ortuño & Gamboa, 2009; Zimbardo & Boyd, 1999). O contexto do ensino é igualmente examinado na área da temporalidade (e.g., Bembenutty & Karabenick, 2004; Lens & Tsuzuki, 2007; Peetsma, 200). No entanto, estudos que avaliem as relações entre os percursos educativos e a temporalidade (PT e PTF) são raros. Este será o tópico do segundo estudo deste trabalho.

A adaptabilidade de carreira

A adaptabilidade de carreira, definida como um constructo psicossocial denotando a prontidão e os recursos de um indivíduo para lidar com tarefas de desenvolvimento eminentes (Savickas, 2005), está estruturada em diferentes níveis de generalidade (Savickas & Profeli, 2012). Neste caso estamos interessados unicamente nas

principais quatro meta-dimensões: preocupação, controlo, curiosidade e confiança. A *preocupação* diz respeito à orientação para o futuro e à capacidade de antevisão, e está intimamente ligada ao carácter prospetivo na consideração dos problemas e das questões a considerar para as escolhas de carreira futuras. O *controlo* está relacionado com a autodisciplina e a organização no confronto com a mudança. A *curiosidade* refere-se ao comportamento exploratório na procura de informação, permitindo um melhor conhecimento do contexto por forma a compreender como integrar o *self* em diversos ambientes. A *confiança* considera a autoestima e a autoeficácia na capacidade de tomada de decisão para a obtenção de sucesso nas escolhas de carreira. Vários modelos do comportamento e do desenvolvimento vocacional - por exemplo, sociocognitivo de carreira (Sheu & Lent, 2015), contextualista-desenvolvimentista (Vondracek et al., 2014, 1986) e relacionais (Flum, 2015) - têm sublinhado que os efeitos das características individuais (e.g., agência, adaptabilidade) não podem ser separados dos impactos dos contextos em que os indivíduos se inserem. Um dos contextos deveras importante para os adolescentes é a escola, e neste caso, o tipo de percurso frequentado, conforme seja mais orientado para o prosseguimento dos estudos ou para o ingresso mais rápido no mercado de trabalho, pode constituir um fator com impacto diferencial no seu desenvolvimento vocacional (Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007). Infelizmente estudos que averiguaram a associação da adaptabilidade de carreira com diferentes percursos educativos são raros. Investigar em que medida estudantes dos cursos CCH e CP utilizam diferentemente as estratégias autorregulatórias (Rudolph et al., 2017) que podem ser mobilizadas para enfrentar positivamente as transições no final do ensino secundário é o principal objetivo do terceiro estudo deste capítulo.

Enquadramento conceptual e metodológico dos estudos empíricos

No contexto de múltiplas transições ganham particular relevo as iniciativas destinadas à promoção do desenvolvimento vocacional e de carreira uma vez que, no âmbito das atuais exigências do mercado de trabalho, a formação técnica e científica parece já não ser suficiente para garantir o acesso ao emprego (e.g., Gamboa et al., 2014; Savickas, 2011; Van Der Heijde & Van Der Heijden, 2006). Nesta perspetiva, as dimensões da adaptabilidade de carreira são apontadas como ferramentas essenciais ao desenvolvimento vocacional (e.g., Savickas et al., 2009; Rottinghaus et al., 2012), muito em particular para os/as alunos/as que se encontram a finalizar a escolaridade obrigatória. Com efeito, o sucesso das transições ecológicas constitui um fator decisivo para o ajustamento do percurso futuro de carreira. Neste

contexto, ganha também particular relevo compreender a organização da temporalidade uma vez que a investigação tem permitido confirmar a sua importância ao nível de diversos comportamentos, cognições e formas de regulação emocional (e.g., Andre et al., 2018; Husman & Shell, 2008; Lens et al., 2012; Zimbardo & Boyd, 1999).

Por conseguinte, o presente capítulo teve como principal objetivo três estudos versando o papel da perceção subjetiva da temporalidade e da adaptabilidade de carreira na transição do ensino secundário para trajetórias de vida subsequentes. O primeiro estudo visa identificar as comunalidades entre as principais medidas e modelos da PT e das componentes necessárias para explicar a variabilidade das respostas recolhidas. Deste trabalho emerge o modelo de medida que se irá usar no segundo estudo destinado a apurar eventuais diferenças na temporalidade subjetiva entre alunos/as dos CCH e CP. Por fim, o terceiro estudo persegue o mesmo objetivo que o precedente, mas neste caso a variável-chave é a adaptabilidade de carreira. Os dois estudos referidos por último adotam um plano de investigação de medidas repetidas já que todos os participantes foram observados em dois momentos distintos da frequência do ensino secundário (11º e 12º anos).

Considerações metodológicas gerais

Participantes

Participaram nestes estudos 490 alunos/as que frequentavam o 11º ano (T1) e, um ano depois, o 12º ano de escolaridade (T2), matriculados/as em escolas públicas da região Centro (Litoral) de Portugal, dos quais 52% eram do sexo feminino. As idades dos participantes variavam entre os 15 e os 20 anos de idade (T1) com uma média de 17.03 anos (*DP* = 0.98). A maioria dos respondentes era de nível socioeconómico (NSE) baixo (40%). No que concerne às trajetórias escolares, o/as alunos/as estavam equitativamente distribuídos/as pelos CCH e CP. Cerca de 28% dos participantes referiram ter uma ou mais retenções no seu histórico escolar. De T1 para T2 31 participantes (7% dos casos) abandonaram a investigação e, por isso, constituem casos perdidos nas análises apresentadas. Análises comparativas dos dois grupos (medidas completas *vs*. incompletas) não revelaram diferenças significativas nas principais variáveis dos estudos.

Instrumentos

O questionário sociodemográfico apresenta um conjunto de questões através das quais se pretendia analisar variáveis sociodemográficas e escolares comuns como idade, sexo, NSE, tipo de ensino, retenções escolares, entre outras.

A *Career Adapt-Abilities Scale – Portugal Form* (CAAS: M. E. Duarte et al., 2012) é composta por 28 itens, distribuídos por quatro escalas, cada uma com 7 itens, que medem as seguintes dimensões: Preocupação "*Considero ser capaz de pensar como vai ser o meu futuro*"; Controlo "*Considero ser capaz de manter o ânimo*"; Curiosidade "*Considero ser capaz de explorar aquilo que me rodeia*"; e Confiança "*Considero ser capaz de realizar tarefas de forma eficiente*". Os scores apresentaram bons índices de fiabilidade e de viabilidade. A resposta aos itens é feita numa escala de tipo Likert com cinco pontos de 1 (*Muito Pouco*) a 5 (*Muito*), sendo que as pontuações mais elevadas traduzem maiores níveis de adaptabilidade de carreira. Na amostra deste estudo os índices de consistência interna da CAAS (T1; T2) foram: escala total (α = .92; α = .93), Preocupação (α = .78; α = .79), Controlo (α = .76; α = .78), Curiosidade (α = .79; α = .79) e Confiança (α = .80; α = .80).

A *Future Time Perspective Scale* (FTPS: Husman & Shell, 2008) avalia aspetos relacionados com a perspetiva temporal global através de 27 itens cotados com uma escala de resposta Likert de cinco pontos, na qual 1 (*Discordo Fortemente*) e 5 (*Concordo Fortemente*). É composta por quatro dimensões: *Instrumentalidade*, 12 itens, 8 dos quais com formulação negativa, "*Deve-se tomar medidas hoje para ajudar a realizar objetivos futuros*" (α = .82); *Valência*, 7 itens, 1 com formulação negativa, "*Objetivos a longo prazo são mais importantes que objetivos a curto prazo*" (α = .72); Velocidade, 3 itens, "*Acho difícil fazer as coisas sem um prazo*" (α = .72); *Extensão*, 5 itens, 3 com formulação negativa, "*Em geral, seis meses parecem ser um período de tempo muito curto*" (α = .74).

O *Inventário da Perspetiva Temporal* (IPT: Janeiro, 2012), formado por 32 itens cotados num formato de resposta Likert de sete pontos, onde 1 (*Não corresponde*) e 7 (*Corresponde muito*), é composto por quatro dimensões: *Orientação Temporal do Passado* (α = .51), *Orientação Temporal do Presente* (α = .76), *Orientação Temporal do Futuro* (α = .86) e *Visão Ansiosa do Futuro* (α = .70). Nestes estudos foram apenas utilizados os 4 itens ("*Penso no futuro como sendo um buraco vazio e escuro*") relativos à *Visão Ansiosa do Futuro* que está relacionada com as incertezas, angústias e preocupações em relação ao futuro.

O *Zimbardo Time Perspective Inventory* (ZTPI: Zimbardo & Boyd, 1999; Ortuño & Gamboa, 2009) apresenta diversas afirmações acerca das crenças, preferências e valores individuais relacionados com o passado, presente e futuro. É uma escala multidimensional composta por 56 itens cotados com uma escala de resposta Likert de cinco pontos, na qual 1 (*Nunca é verdadeiro*) e 5 (*Sempre é verdadeiro*). Contempla cinco dimensões temporais: PP, 9 itens, "*Eu fico nostálgico acerca da minha infância*" (α = .80); PN, 10 itens, "*Penso acerca das coisas más que aconteceram no passado*" (α = .82); PH, 15 itens, "*Faço coisas impulsivamente*" (α = .79); PF, 9 itens, "*As coisas raramente correm como eu esperava*" (α = .74); e F, 13 itens, "*Eu faço listas*

daquilo que tenho que fazer" (α = .77). Na versão Portuguesa as dimensões do ZTPI apresentaram também uma boa consistência interna: PP = .68; PN = .80; PH = .79; PF = .66; F = .74.

Procedimento

Dois estudos que integram este capítulo (o primeiro, exploratório, é a exceção) são de tipo longitudinal curto, tendo-se procedido a uma recolha de dados em dois momentos distintos (T1: 11º ano e T2: 12º ano) com um intervalo temporal de aproximadamente um ano entre as duas observações. A Comissão Nacional de Proteção de Dados e a Direção Geral de Educação deram autorização prévia para a realização dos estudos em contexto educativo português, bem como as direções das escolas. A participação do/as aluno/as foi voluntária, tendo os questionários sido respondidos por escrito de forma autónoma, e garantida a confidencialidade e o direito de abandono da participação a qualquer momento caso esse fosse o desejo do respondente.

Análise de dados

O programa IBM SPSS (versão 25) foi usado para a maioria das análises estatísticas. No primeiro estudo realizaram-se análises exploratórias através do método de componentes principais (ACP) e uma análise fatorial confirmatória (AFC) com recurso ao *software* AMOS (versão 25). No segundo e terceiro estudos efetuou-se uma MANOVA mista (medidas repetidas num fator) nas dimensões da temporalidade subjetiva e da adaptabilidade de carreira, respetivamente. Os fatores principais considerados foram o *tipo de percurso* (CCH *versus* CP), o *sexo* (masculino *versus* feminino) e o *tempo* (11º *versus* 12º ano). Todavia, como as estatísticas oficiais mostram que os/as alunos/as dos CP são mais velhos e têm maior número de retenções escolares dos que os/as dos CCH decidimos executar análises preliminares nestas variáveis, bem como no local de residência, nacionalidade e NSE. As análises revelaram a presença de alguns efeitos: os/as alunos/as dos CCH tinham uma média de idades mais baixa do que os/as alunos/as dos CP ($t(488) = -8.33$, $p < .001$, $d = .75$); existiu uma associação entre a retenção escolar e o tipo de ensino ($\chi^2(1) = 92.72$, $p < .001$, ϕ Cramer = .44); 138 alunos/as dos CP (*vs*. 36 dos CCH) referiram ter uma ou mais retenções no seu histórico escolar; o NSE também esteve associado ao tipo de ensino ($\chi^2(2) = 105.63$, $p < .001$, ϕ Cramer = .46), alunos/as com NSE baixo estavam em maior número nos CP. Considerando os resultados, as retenções escolares e o NSE foram inseridos como fatores inter-sujeitos com o tipo de ensino e o sexo no plano estatístico de forma a controlarem-se potenciais efeitos confundidores nas medidas da temporalidade e da adaptabilidade.

Resultados

Estudo 1

A Organização da Temporalidade Subjetiva: Validação dum Modelo Multidimensional

A análise exploratória baseou-se numa ACP. Na solução inicial extraíram-se seis componentes com valores próprios (*eigenvalues*) superiores a 1 que explicaram 59.1% da variância total. Das componentes extraídas, e que podem ser examinadas no Quadro 1, a primeira denominou-se Perceção da Incontrolabilidade (PI = Presente Fatalista e [baixa] Instrumentalidade), sendo responsável por 31.4% da variância total; a segunda, Passado Negativo (PN), explicou 6.8% da variância; a terceira, Valência (V), contribuiu com 5.4% para a variância; a quarta, Futuro (F), foi responsável por 4.6% da variância; a quinta, Presente Hedonista (PH), explicou 4.0% da variância; e a sexta componente, Futuro Ansioso (FA), contribuiu com 3.7% para a variância total. Pela análise das comunalidades (h_i^2) foi possível observar que a proporção de variância dos itens é bem explicada pelas componentes extraídas. Os valores da consistência interna das componentes variaram entre .64 e .94 (*Mediana* = .74). Em seguida, o modelo resultante da ACP foi submetido a uma AFC usando o método de estimação de máxima verosimilhança. A AFC mostrou que esse modelo não apresentava um ajuste global inteiramente adequado, pelo que foi necessário proceder à sua reespecificação tendo em conta os índices de modificação sugeridos pelo programa. Estas alterações convergiram numa solução final que mostrou uma qualidade de ajustamento global aceitável: χ^2 (597) = 1296.045, p = .001, TLI = .904, CFI = .914, RMSEA = .049, IC 90% [.045, .053]. As estimativas (coeficientes de regressão/*loadings*) nos seis fatores (modelo final) variaram entre .433 e .983 e foram todas estatisticamente significativas (vide última coluna do Quadro 1).

Quadro 1. Matriz fatorial em componentes principais, comunalidades e estimativas nas componentes

Componentes	**C1**	**C2**	**C3**	***h²***	**Estimativas AFC**
C1 – Perceção da Incontrolabilidade (Presente Fatalista + Instrumentalidade)					
ZTPI 35	.618			.625	.700
ZTPI 38	.594			.536	.669
ZTPI 39	.791			.705	.813
ZTPI 52	.609			.565	.674
ZTPI 53	.663			.58.7	.734

Componentes	**C1**	**C2**	**C3**	***h²***	**Estimativas AFC**
FTPS 16	.765			.645	.760
FTPS 18	.816			.716	.823
FTPS 19	.713			.581	.728
FTPS 21	.685			.535	.686
FTPS 22	.832			.748	.848
FTPI 23	.794			.694	.983
FTPS 24	.826			.754	.817
FTPS 27	.733			.606	.744
C2 – Passado Negativo					
ZTPI 16		.534		.570	.725
ZTPI 27		.702		.563	.541
ZTPI 34		.681		.672	.716
ZTPI 50		.681		.713	.822
ZTPI 54		.604		.544	.600
C3 – Valência					
FTPS 9			.722	.568	.547
FTPS 11			.548	.530	.704
FTPS 12			.363	.515	.433
FTPS 13			.573	.464	.502
FTPS 14			.724	.604	.628
FTPS 15			.618	.586	.703
Valores próprios (*eigenvalues*)	11.6	2.5	2.0		
Variância explicada	31.4	6.8	5.4		
Alfa de Cronbach	.94	.82	.76		
Componentes	C4	C5	C6	*h*2	Estimativas AFC
C4 – Futuro					
ZTPI 13	.719			.559	.498
ZTPI 30	.477			.536	.485
ZTPI 40	.655			.525	.505
ZTPI 43	.474			.385	.538
ZTPI 45	.501			.561	.599
ZTPI 51	.610			.499	.646

Componentes	C1	C2	C3	h^2	Estimativas AFC
C5 - Presente Hedonista					
ZTPI 46		.627		.561	.711
ZTPI 48		.716		.569	.549
ZTPI 55		.705		.582	.523
C6 – Futuro Ansioso					
VAF 1			.440	.510	.477
VAF 2			.793	.683	.606
VAF 3			.697	.617	.597
VAF 4			.779	.639	.773
Valores próprios (*eigenvalues*)	1.7	1.5	1.4		
Variância explicada	4.6	4.0	3.7		
Alfa de Cronbach	.71	.64	.67		

O Modelo Multidimensional da Temporalidade Subjetiva (MMTS) deu origem ao Questionário Multidimensional da Temporalidade Subjetiva (QMTS: F. C. Duarte et al., 2020) que foi utilizado no segundo estudo. A consistência interna para os seis fatores (PI, PNr, PHr, Fr, Vr e FA; r é usado para distinguir estas escalas das originais homónimas) situou-se dentro dos níveis considerados aceitáveis/ótimos para efeitos de investigação, quer no T1, quer no T2: PI (α = .94; α = .94); PNr (α = .82; α = .82); PHr (α = .64; α = .63); Fr (α = .71; α = .71); Vr (α = .76; α = .76) e FA (α = .67; α = .67). O QMTS integra fatores de orientação/perspetiva temporal de três instrumentos numa organização inovadora e, esperançosamente, mais profícua e heurística do que conseguida atualmente com o uso individual de cada um dos instrumentos de medida.

Estudo 2

Temporalidade Subjetiva: Efeitos do percurso académico e do sexo

No Quadro 2 encontram-se as estatisticas descritivas nas dimensões da temporalidade subjetiva, desagregadas em função do sexo, tipo de ensino e tempo. De modo a equiparar as medidas, as pontuações originais foram previamente convertidas em pontuações *T* (média e desvio-padrão de 50 e 10 respetivamente). Uma primeira abordagem do padrão de resultados mostra que, em geral, os resultados mostrram-se próximos da média, quer no T1, quer no T2.

Em termos de inferência estatística, a análise multivariada da variância MANOVA 2×2×2 (medidas repetidas num fator) mostrou inexistirem efeitos inter-sujeitos estatisticamente significativos para o sexo (λ =.97, $F(6, 450) = 2$, $p = .06$, = .03). Todavia, os efeitos do tipo de ensino (λ = .97, $F(6, 450) = 2.7$, $p = .01$, = .04) e da interação sexo×tipo de ensino (λ = .97, $F(6, 450) = 2$, $p = .03$, = .03) revelaram-se ambos estatisticamente significativos. Relativamente aos efeitos intra-sujeitos, não se encontrou evidência de significância estatística para a variável tempo (T1 *vs*. T2) (λ = .999, $F(6, 450) = .09$, $p = .997$, = .001), para a interação tempo×sexo (λ = .99, $F(6, 450) = 1.11$, $p = .36$, = .02), ou para a interação tempo×sexo×tipo de ensino (λ = .98, $F(6, 450) = 1.42$, $p = .21$, = .02). A interação tempo×tipo de ensino, em contrapartida, mostrou-se estatisticamente significativa (λ = .93, $F(6, 450) = 5.54$, $p > .001 = .07$).

Quadro 2. Mádias e desvios-padrão nos fatores da temporalidade considerando o tempo, ensino e sexo

	Ensino			
	Científico-Humanístico		**Profissional**	
Fatores	**Masculino M (DP)**	**Feminino M (DP)**	**Masculino M (DP)**	**Feminino M (DP)**
Perceção da Incontrolabilidade T1	49.5 (10.0)	46.7 (10.2)	50.9 (9.0)	54.2 (9.2)
Passado Negativo r T1	49.5 (11.0)	48.5 (10.4)	49.6 (9.9)	53.2 (7.7)
Presente Hedonista r T1	50.2 (10.3)	50.1 (10.3)	47.9 (10.5)	51.6 (9.2)
Valência r T1	50.0 (9.6)	49.2 (9.2)	48.6 (10.9)	52.4 (10.6)
Futuro r T1	50.6 (9.3)	50.1 (9.8)	47.8 (10.7)	52.1 (9.5)
Futuro Ansioso T1	51.3 (9.5)	49.1 (10.4)	50.7 (10.0)	49.8 (10.2)
Perceção da Incontrolabilidade T2	51.3 (10.0)	52.5 (10.8)	48.1 (8.8)	47.7 (9.3)
Passado Negativo r T2	49.1 (10.0)	48.6 (10.7)	50.3 (9.7)	52.3 (9.0)
Presente Hedonista r T2	50.1 (10.7)	49.6 (10.3)	49.3 (10.0)	51.2 (9.4)
Valência r T2	49.8 (10.0)	48.6 (8.6)	51.1 (10.7)	50.7 (10.8)
Futuro r T2	51.2 (9.1)	48.8 (9.8)	49.3 (10.4)	51.2 (10.5)
Futuro Ansioso T2	51.1 (9.7)	49.1 (10.0)	51.2 (10.8)	48.8 (9.1)

Notas: (1) Ensino: CCH $n = 235$ (M =98, F = 137); CP $n = 224$ (M = 119, F = 105); (2) T1 = 11º ano, T2 = 12º ano; (3) Os valores são scores T (μ = 50, σ = 10)

A análise circunstanciada dos dois efeitos inter-sujeitos que se revelaram estatisticamente significativos (i.e., o efeito principal do tipo de ensino e da interação sexo×tipo de ensino) mostrou que a única diferença observada, no primeiro caso,

se restringia às pontuações do PNr *(F*(1, 445) = 10.49, *p* = .001, = .02). O efeito da interação sexo×tipo de ensino foi mais amplo do que o anterior, tendo-se verificado diferenças estatisticamente significativas na maioria dos fatores avaliados pelo QMTS: PI (*F*(1, 455) = 5.17, *p* = .02, = .01); PNr (*F*(1, 455) = 5.89, *p* = .02, = .01); PHr (*F*(1, 455) = 4.22, *p* = .04, = .01); e Fr (*F*(1, 455) = 9.42, *p* = .002, = .02).

Quanto aos efeitos intra-sujeitos, apenas a interação tempo×tipo de ensino mostrou significância estatística. Tal como prevíramos, os fatores do QMTS mostraram um nível moderado-alto de estabilidade temporal entre as observações. Todavia, um exame das autocorrelações mostrou que a estabilidade obtida para as médias nos fatores não foi acompanhada por uma igual tendência na manutenção da posição de ordem de cada aluno/a no grupo, em cada fator, e nos dois momentos temporais. Pelo contrário, como mostram os coeficientes teste-reteste (autocorrelaçãoes) a variabilidade foi bastante pronunciada: os *r*'s variaram, em termos absolutos, entre .19 (FA) e .44 (PI). Em particular, a correlação das pontuações T1-T2 no fator PI foi negativa (a única que revelou esta característica). Este resultado poderá ser melhor entendido pelo exame da interação tempo×tipo de ensino. O efeito referido só foi encontrado precisamente nas pontuações do fator PI (*F*(1, 455) = 30.10, *p* < .001, = .66), sendo estatisticamente não significativa nos restantes fatores do QMTS. Os scores médios no fator PI aumentaram no T2 (ambos os sexos) nos/as estudantes dos CCH, enquanto o padrão inverso foi observado (ambos os sexos) nos/as estudantes dos CP.

Estudo 3

Adaptabilidade de Carreira: Diferenças em dois momentos do ensino secundário

O principal interesse deste estudo residia na identificação de diferenças entre os dois tipos de ensino e os dois anos de escolaridade nas dimensões da adaptabilidade. No Quadro 3 encontram-se as estatísticas descritivas das dimensões da adaptabilidade de carreira, desagregadas em função do sexo, tipo de ensino e tempo. Começando por analisar descritivamente as médias nos dois momentos temporais, no geral, constata-se que as pontuações dos/as alunos/as dos CCH aumentaram em todas as dimensões (T2 > T1) enquanto nos colegas dos CP esse padrão já não transparece de modo tão generalizado. Em todo o caso, as médias entre os dois momentos observados foram aparentemente pequenas. Já no que diz respeito às diferenças entre os CCH e os CP o padrão é mais claro; as médias nos fatores de adaptabilidade dos primeiros foram sempre superiores às dos segundos. As análises inferenciais que se apresentam de seguida permitiram determinar se estes padrões foram reais ou casuais.

Quadro 3. Médias e desvios-padrão (T1-T2) nas dimensões da adaptabilidade de carreira

	Ensino			
	Científico-Humanístico		Profissional	
Dimensões da Adaptabilidade	**Masculino M (DP)**	**Feminino M (DP)**	**Masculino M (DP)**	**Feminino M (DP)**
Preocupação T1	30.34 (2.22)	29.84 (3.48)	29.28 (3.79)	29.17 (3.59)
Controlo T1	30.30 (2.15)	29.96 (3.67)	29.88 (3.35)	29.05 (3.52)
Curiosidade T1	30.29 (1.89)	30.72 (3.18)	29.00 (3.96)	28.53 (3.55)
Confiança T1	30.94 (2.02)	30.12 (3-50)	29.61 (3.56)	29.68 (3.81)
Preocupação T2	30.40 (2.28)	30.18 (2.81)	29.29 (3.92)	28.77 (4.08)
Controlo T2	30.80 (2.15)	30.04 (2.82)	29.81 (3.49)	28.80 (4.24)
Curiosidade T2	30.52 (2.18)	30.14 (2.39)	28.94 (3.72)	28.30 (4.21)
Confiança T2	30.85 (2.13)	30.39 (2.78)	29.28 (3.62)	29.01 (2.44)

Nota: *n* (Científico-Humanístico) = 235; *n* (Profissional) = 224; *n* (Sexo M) = 217; *n* (Sexo F) = 242.

O exame dos efeitos envolveu uma análise de variância multivariada MANOVA mista. A estatística do teste Lambda de Wilk's (e correspondente *F* multivariado), mostraram que nenhuma das interações incluídas no modelo satisfazia o critério convencional de significância estatística (e.g., $p < .05$). O mesmo é verdadeiro para o efeito principal tempo ($\lambda = .998$, $F(4, 432) = .221$, $p = .93$, $= .002$), donde se concluiu que as flutuações nos valores médios entre T1 e T2 não foram distinguíveis de efeitos aleatórios.

Quanto aos efeitos inter-sujeitos também nenhuma das interações examinadas se revelou estatisticamente significativa, mas dos quatro efeitos principais testados, dois destes (variáveis de controlo) e efeito tipo de ensino mostraram significância estatística (o sexo foi a única exceção a este padrão): retenções escolares ($\lambda = .974$, $F(4, 432) = 2.88$, $p = .02$, $= .03$); NSE ($\lambda = .959$, $F(8, 864) = 2.28$, $p < .02$, $= .02$); tipo de ensino ($\lambda = .974$, $F(4, 432) = 2.93$, $p = .02$, $= .03$).

Testes univariados focalizados permitem-nos delinear com maior precisão o padrão de resultados decorrente do *design* adotado. O efeito relativo às retenções escolares mostrou-se estatisticamente complexo, uma vez que o efeito multivariado inicial não foi comprovado para cada uma das medidas de adaptabilidade isoladamente. Algo distinto foi observado para o efeito do NSE, uma vez que revelou resultados estatisticamente significativos nas dimensões de adaptabilidade de carreira: preocupação ($F(2, 435) = 4.75$, $p = .009$, $= .02$), controlo ($F(2, 435) = 3.73$, p

= .025, = .017), curiosidade ($F(2, 435) = 5.46$, $p = .005$, = .024) e confiança ($F(2, 435) = 3.65$, $p = .027$, = .016). As comparações subsequentes das médias (ajustamento de Bonferroni) mostraram que as diferenças existem entre os respondentes de NSE baixo e os outros grupos, dependendo da variável de adaptabilidade em causa. Não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de NSE médio e elevado nas dimensões de adaptabilidade.

Finalmente e mais importante, num exame mais detalhado do efeito de tipo de ensino encontraram-se diferenças estatisticamente significativas nas dimensões preocupação ($F(1, 435) = 4.29$, $p = .039$, = .01), curiosidade ($F(1, 435) = 7.38$, $p = .007$, = .017) e confiança ($F(1, 435) = 8.44$, $p = .004$, = .019). Na dimensão controlo não se encontraram evidências de significância estatística. Embora os tamanhos dos efeitos analisados sejam pequenos (a maioria da variância explicada pelos vários fatores varia entre 1%-3%), em geral, constatou-se que os/as estudantes dos CCH apresentaram um maior nível de adaptabilidade de carreira do que estudantes dos CP.

Discussão Geral dos Resultados

O primeiro estudo examinou a estrutura dimensional obtida a partir de três instrumentos de medida da PT reconhecidos internacionalmente (ZTPI, FTPS e IPT). Qualquer um dos instrumentos mencionados acima tem em comum o facto de se constituir medida atemática da orientação/perspetiva temporal. Tanto quanto sabemos este é o primeiro estudo que analisou na mesma amostra as inter-correlações entre estas medidas. Usando os resultados obtidos com a ACP definimos um modelo estrutural com seis componentes para os 37 itens provenientes dos três instrumentos mencionados. Testes subsequentes, usando um modelo estatístico confirmatório (AFC), convergiram numa solução final que mostrou uma qualidade de ajustamento global aceitável para o modelo conjeturado. O modelo resultante deu origem ao MMTS cujos fatores (Perceção da Incontrolabilidade, Passado Negativo, Presente Hedonista, Futuro, Valência e Futuro Ansioso) foram usados em estudos empíricos posteriores. O MMTS constitui uma abordagem integrativa que avalia diferentes dimensões da temporalidade subjetiva igualmente importantes na compreensão do comportamento humano, a Orientação Temporal (nos termos inicialmente apresentados por Nuttin e Lens, em 1985) e a PTF (nos termos delineados por Husman & Lens, 1999). Ademais, o esquema inclui uma dimensão da PT ainda pouco discutida na literatura – a ansiedade com o futuro ou futuro ansioso (Janeiro, 2012). Mas, o resultado mais surpreendente deste estudo tem a ver com a componente/fator que denominámos, provisoriamente, incontrolabilidade que integra itens provenientes da subescala Presente Fatalista (ZTPI) e Instrumentalidade (FTPS).

O segundo estudo procurou avaliar se o percurso educativo e o sexo estavam associados a diferenças nas variáveis da temporalidade subjetiva, medidas duas vezes e com um intervalo de um ano entre as testagens. Em relação aos efeitos inter-sujeitos, é importante sublinhar o impacto da interação sexo×tipo de ensino na maioria dos fatores do MMTS (e.g., PI, PNr, PHr, Fr), embora a variabilidade explicada (magnitude do efeito) em todos os casos fosse pequena. No que se refere aos efeitos intra-sujeitos, a interação tempo×tipo de ensino mostrou-se estatisticamente significativa, mas apenas no fator da Incontrolabilidade, embora a magnitude deste efeito seja pequena, este resultado é bastante interessante do ponto de vista teórico. Uma leitura possível é que os/as estudantes dos CCH olham para a transição pós-12º ano como mais incerta e escapando ao seu controlo, já aqueles que frequentam os CP veem o seu futuro próximo como menos incerto e mais controlado. As experiências académicas e de trabalho (e.g., estágio) específicas do contexto educativo dos CP parecem ter ajudado estes/as aluno/as a reduzirem a perceção de que o futuro depende mais do destino, ou do acaso, do que a influência das ações individuais (Zimbardo & Boyd, 1999) e das atividades que se realizam no presente com vista a alcançar objetivos futuros (Husman & Lens, 1999). Este dado possui implicações práticas para a intervenção psicoeducativa com estudantes do ensino secundário.

O terceiro estudo testou a existência de diferenças do tipo de ensino e do tempo (11º *vs*. 12º anos) nas dimensões da adaptabilidade de carreira. Nem todas as hipóteses foram validadas, mas encontrou-se evidência sobre a existência de diferenças significativas na adaptabilidade de carreira em função do tipo de ensino, ao nível da preocupação (associada a uma atitude mais robusta de planeamento e de preocupação para o futuro), da curiosidade (atitude facilitadora de um bom ajustamento entre o *self* e o mundo do trabalho) e da confiança (sugerindo uma maior capacidade para enfrentar desafios e resolver problemas). Os estudantes dos CCH quando comparados com os dos CP obtiveram médias mais altas nos fatores da adaptabilidade, mas também ficou claro que o tamanho do efeito dessas diferenças é pequeno.

Conclusão

As duas modalidades de ensino avaliadas neste capítulo têm objetivos e características distintas e bem conhecidas e, além disso, proporcionam experiências de vida académica com potenciais efeitos diferenciais no desenvolvimento vocacional dos/as alunos/as (e.g., Gamboa et al., 2020). Considerando, por exemplo, que há uma proporção mais elevada do que a esperada de alunos/as dos CP com NSE

baixo e, ademais, sendo conhecido que os indivíduos de NSE baixo possuem menos estratégias de *coping*, do que os/as de NSE médio e elevado, para enfrentarem os desafios associados à transição do ensino secundário para o ensino superior e/ou para o mercado de trabalho, podia pensar-se que este grupo está duplamente desfavorecido no processo de gestão de carreira, apresentando-se como um grupo prioritário para a aplicação de medidas seletivas de intervenção de carreira. Os nossos estudos mostraram, todavia, uma realidade mais complexa do que à partida podíamos esperar, uma vez que nem sempre os/as alunos/as dos CP foram os que mostraram estratégias de desenvolvimento e de *coping* mais vulneráveis.

As principais conclusões do conjunto de estudos apresentados podem resumir-se através dos três pontos seguintes:

- A dimensionalidade da temporalidade subjetiva dos/as estudantes do ensino secundário (vide Estudo 1), quer frequentem CCH, quer CP, apresenta várias semelhanças com o conhecido modelo de Zimbardo e Boyd (1999), mas distingue-se dele em alguns aspetos marcantes. Em particular, as análises revelaram a existência de duas dimensões que não constam do modelo plasmado no ZTPI: a perceção da Incontrolabilidade/Instrumentalidade do que fazemos hoje para o futuro e a perceção ansiógena do futuro. A validade e a utilidade das inferências baseadas na avaliação destas duas dimensões devem ser devidamente exploradas em intervenções posteriores.
- O segundo estudo permitiu comprovar a utilidade das variáveis de orientação/perspetiva temporal para as intervenções de carreira com estudantes envolvidos em episódios de transição de vida. Em particular, este estudo alerta-nos para a importância de se levarem em conta as perceções de in/controlabilidade dos indivíduos na construção de trajetórias de vida adaptativas. O papel do contexto (tipo de ensino frequentado) emergiu como um fator relevante no comportamento dos/as estudantes, revelando que a progressiva aproximação ao mundo do trabalho propiciada pelos CP, aparentemente aumenta a perceção da ligação entre as atividades do presente e o futuro, amortecendo sentimentos de ansiedade e pensamentos negativos acerca do futuro.
- Por fim, no terceiro estudo comprovámos que os/as estudantes que frequentam os CCH, comparativamente aos seus pares dos CP, parecem evidenciar uma maior preparação/adaptabilidade para responderem aos acontecimentos normativos/não-normativos do desenvolvimento de carreira, porém também mostrámos que os efeitos são pequenos. Donde, apesar de ser verdade que os/as estudantes dos CP poderão ser os que mais têm a beneficiar com intervenções seletivas para aumentar a sua capacidade

de enfrentamento das tarefas de desenvolvimento de carreira iminentes, também acreditamos que seria errado privar aqueles/as que frequentam os CCH dessas medidas, dadas as pequenas magnitudes que separam ambos os grupos.

No geral, os estudos apresentados neste capítulo revelam o impacto da temporalidade subjetiva e da adaptabilidade de carreira na organização de trajetórias saudáveis de vida dos/as alunos/as do ensino secundário, mas importa referir algumas limitações a ter em conta na interpretação dos resultados encontrados. Em particular, salientam-se as relacionadas com a constituição da amostra e com a seletividade geográfica dos participantes (todos/as os/as alunos/as estavam matriculados/as em escolas públicas da região Centro). Esta opção limita a generalização das conclusões para etapas mais precoces do desenvolvimento e para populações estudantis de outras regiões de Portugal. Por outro lado, embora em alguns dos estudos se usassem medidas repetidas, estas cingiram-se apenas a dois momentos de medição e, por isso, não podem definir-se como estudos verdadeiramente longitudinais A investigação no futuro desejavelmente deverá comtemplar estudos que ofereçam uma maior possibilidade de se efetuarem múltiplas medições dos participantes ao longo do tempo; também seria pertinente que esses estudos tivessem início mais cedo, possivelmente no ensino básico, no sentido de permitir o esclarecimento do papel conjunto da temporalidade subjetiva e da adaptabilidade de carreira nas trajetórias desenvolvimentais dos/as jovens, principalmente em momentos normativos de transição. Por isso recomendam-se mais pesquisas sobre o papel da orientação temporal/PTF em períodos crítico de transição, uma vez que esta variável mostrou ter importância durante a adolescência e o início da vida adulta, um tempo em que decisões importantes relativas ao desenvolvimento vocacional e de carreira devem ser tomadas (Paixão & Silva, 2001).

Por fim, um dado importante do conjunto dos trabalhos realizados sugere, na linha de estudos anteriores, o interesse da promoção da adaptabilidade em contextos de transição, nomeadamente apoiando a mobilização de recursos e atitudes pessoais de *coping*. Esta será seguramente uma via interessante para assegurar que a psicologia vocacional continue a ter um impacto positivo no desenvolvimento de trajetórias de vida adaptativas dos indivíduos (M. E. Duarte et al., 2017). Paralelamente, salientamos a importância de futuramente se avaliar o espectro de fatores de temporalidade usando instrumentos idênticos ao QMTS como ponto de partida para a elaboração de programas e atividades psicoeducativos que contribuam para diminuir as perceções de incontrolabilidade, desconstruir as visões fatalistas do futuro e reestruturar cognitivamente as conceções negativas do passado que parecem dificultar a mobilização de estratégias adaptativas dos/as jovens que têm de lidar com transições de vida.

Referências

ANDRE, L., van Vianen, A. E. M., Peetsma, T. T. D., & Oort, F. J. (2018). Motivational power of future time perspective: Meta-analyses in education, work and health. *PLoS ONE, 13*(1), 1-45, [e0190492]. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190492

BEMBENUTTY, H., & Karabenick, S. A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective and self-regulated learning. *Educational Psychology Review, 16*(1), 35-57. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012344.34008.5c

CORDEIRO, P. M., Paixão, M. P., Lens, W., Lacante, M., & Luyckx, K. (2018). Parenting style's identity development, and adjustment in career transitions: The mediating roles of psychological needs. *Journal of Career Development, 45*(1), 83-97. https://doi.org/10.1177/0894845316672742

DUARTE, F. C., Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2020). A organização da temporalidade subjetiva: Contributos para a identificação de perfis de adaptabilidade de carreira no ensino secundário. In M. O. Teixeira, I. Janeiro, C. Sampaio, A. D. Silva, & M. Bardagi (Coords.), *Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Novos Contributos da Investigação e Prática* (pp. 50-60). APDC Edições.

DUARTE, M. E., Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2017). Career adaptability, employability, and career resilience in managing transitions. In Maree (Ed.), *Psychology career adaptability, employability, and resilience* (pp. 241-261). Springer Cham.

DUARTE, M. E., Soares, C., Fraga, S., Rafael, M., Lima, R., Paredes, I., Agostinho, T., & Djaló, A. (2012). Career Adapt-Abilities Scale – Portugal Form: Psychometrics properties and relationship to employment status. *Journal of Vocational Behavior 80*(3), 725-729. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.019

DUFFY, R. D. (2010). Sense of control and career adaptability among undergraduate students. *Journal of Career Assessment, 18*, 420-430. https://doi.org/10.1177/1069072710374587

FLUM, H. (2015). Relationship and career development: An integrative approach. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career interventions: Vol. 1. Foundations* (145-158). American Psychological Association.

GAMBOA, V. M., Paixão, O., & Palma, A. I. (2014). Adaptabilidade de carreira e autoeficácia na transição para o trabalho: O papel da empregabilidade percebida – Estudo com estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 48*(2), 133-156. https://doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_7

GAMBOA, V. M., Paixão, M. P., Silva, J. T., & Taveira, M. C. (2020). Career goals and internship quality among VET students. *Journal of Career Development*, 1-16. https://doi.org/10.1177/0894845320902269

HERRERA, D., & Lens, W. (2009). Importancia de la perspectiva de tiempo futuro en el proceso de inserción social. In D. Herrera (Ed.), *Teorías contemporáneas de la motivación: Una perspectiva aplicada* (pp. 295-320). Fondo Editorial.

HIRSCHI, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior, 74*(2), 145-155. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.002

HUSMAN, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist, 34*(2), 113-125. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3402_4

HUSMAN, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences, 18*(2), 166-175. http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2007.08.001

JANEIRO, I. N. (2012). O Inventário da Perspetiva Temporal: Estudo de validação. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica, 34*(1), 117-132. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645438006

KOOIJ, D. T., Kanfer, R., Betts, M., & Rudolph, C. W. (2018). Future time Perspective. A systematic review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 103*(8), 867-893. https://doi.org/10.1037/apl0000306

LENS, W., Paixão, M. P., Herrera, D., & Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research, 54*(3), 321-333. https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2012.00520.x

LENS, W., & Tsuzuki, M. (2007). The role of motivation and future time perspective in educational and career development. *Psychologica, 46*, 29-42.

MIGUEL, J. P., Paixão, M. P., Silva, J. T., & Machado, T. S. (2017). Future Time Perspective Scale (FTPS-P): Análise Rasch da versão Portuguesa. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extra*(1), 211-216. https://doi.org/17979/reipe.2017.0.01.2595

MORTIMER, J. T., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Adolescent Paid Work and Career Development. In V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp. 255-275). Sense Publishers.

NUTTIN, J., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method* (1st ed.). University Press.

ORTUÑO, V. E., & Gamboa, V. M. (2009). Estrutura fatorial do Zimbardo Time Perspective Inventory – ZTPI numa amostra de estudantes universitários portugueses. *Avances en Psicología Latinoamericana, 27*(1), 21-32. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79911627003

ORTUÑO, V. E., & Janeiro, I. N. (2009). Estudo comparativo de duas medidas da perspetiva temporal: IPT & ZTPI em foco. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. Uzquiano (Eds.), *Atas do X Congresso Galego-português de Psicopedagogia* (pp. 3770-3781). Universidade do Minho.

ORTUÑO, V. E., & Janeiro, I. N. (2010). Análise das diferenças da perspetiva temporal através de vários grupos etários do IPT e do ZTPI. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M. C. Taveira (Eds.), *Atas do VII Congresso Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 35-46). Universidade do Minho.

ORTUÑO, V. E., Paixão, M. P., & Janeiro, I. N. (2013). O tempo subjetivo como instrumento (des)adaptativo no processo desenvolvimental. *Análise Psicológica, 2*(31), 159-169. https://doi.org/10.14417/ap.752

PAIXÃO, M. P., & Silva, J. T. (2001). Estudo do funcionamento motivacional em momentos críticos de tomada de decisão. *Psychologica, 26*, 169-179.

PAIXÃO, M. P., Silva, J. T., Ortuño, V. E., & Cordeiro, P. M. (2013). *International studies in time perspective*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

PEETSMA, T. T. D. (2000). Future Time Perspective as a predictor of future investment. *Scandinavian Journal of Educational Research, 44*(20), 177-192. https://doi.org/10.1080/713696667

ROTTINGHAUS, P. J., Buelow, K. L., Matyia, A., & Schneider, M. R. (2012). The Career Futures Inventory-Revised: Measuring Dimensions of Career Adaptability. *Journal of Career Assessment, 20(*2), 123-139. https://doi.org/10.1177/1069072711420849

RUDOLPH, C. W., Kooij, D. T., Rauvola, R. S., & Zacher, H. (2018). Occupational future time perspective: A meta-analysis of antecedents and outcomes. *Journal of Organizational Behavior, 39*(2), 229-248. https://doi.org/10.1002/job.2264

RUDOLPH, C. W., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior, 98*, 17-34. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002

SAVICKAS, M. L. (2002). Career construction: Developmental theory of vocational behavior. In Brown and Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 149-205). Jossey-Bass.

SAVICKAS, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). John Willey & Sons.

SAVICKAS, M. L. (2011). The self in vocational psychology: Object, subject and project. In P. J. Hartung & L. M. Subich (Eds*.), Developing self in work and career: Concepts, cases, and contexts* (pp. 17-33). American Psychological Association.

SAVICKAS, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm of career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75*(3), 239-250. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004

SAVICKAS, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior, 80*(3), 661-673. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011

SHELL, D. F., & Husman, J. (2001). The multivariate dimensionality of personal control and future time perspective beliefs in achievement and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology, 26*(4), 481-506. http://dx.doi.org/10.1006/ceps.2000.1073

SHEU, H.-D., & Lent, R. W. (2015). A social cognitive perspective on career intervention. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention, Vol.1, Foundation* (pp. 115-128). American Psychological Association.

SIRCOVA, A., Mityna, O. V., Boyd, J., Davydova, I. S., Zimbardo, P. G., Neprvaho, G. L., & Yasnava, S. A. (2007). The phenomenon of time perspective across different cultures: Review and researches using the ZTPI scale. *Cultural-Historical Psychology, 3*(4), 19-31. https://doi.org/10.17759/chp.2007030403

VAN DER HEIJDE, C. M., & Van Der Heijden, B. I. J. M. (2006). A Competence-Based and Multidimensional Operationalization and Measurement of Employability. *Human Resource Management, 45(3)*, 449-476. https://doi.org/10.1002/hrm.20119

VONDRACEK, F. W., Ford, D. H., & Porfeli, E. J. (2014). *A living systems theory of vocational behavior and development*. Sense Publishers.

VONDRACEK, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A life-span developmental approach* (1st ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

ZIMBARDO, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: Valid, reliable and individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology, 77*(6), 1277-1288. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271

CAPÍTULO XI

Insegurança alimentar e bem-estar subjetivo em mulheres desempregadas de meia-idade

Fernanda Teresa Pedreiro Nogueira
Instituto do Emprego e Formação Profissional, I. P.

Joaquim Armando Ferreira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo-Comportamental (CINEICC)

Cristina Maria Coimbra Vieira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD)

Introdução

Esta investigação foi delineada, no âmbito da atividade profissional da doutoranda que exercia a sua atividade profissional no Instituto do Emprego e Formação Profissional. Com a experiência académica dos seus orientadores foi fácil convergir para uma abordagem estruturada, de forma a explorar os fenómenos que nos propusemos investigar.

O desemprego tem sido amplamente estudado. Jahoda (1982) com a Teoria do Stress e do Coping reforçou que o desemprego priva os indivíduos não só dos benefícios financeiros, mas também de benefícios psicossociais latentes: finalidade coletiva, contacto social, atividade, status social e estrutura temporal. O emprego oferece um sentido de vida, pelo que ficar desempregado pode conduzir a um aumento de sentimentos depressivos, ansiosos, diminuir a autoestima e produzir efeitos físicos e psicossomáticos adversos com graves consequências para a saúde.

Os desempregados, muitas vezes mulheres, enfrentam uma vida profissional e social instável, podendo originar situações de pobreza e marginalização (Kiefer,

1988). Segundo a Organização Internacional do Trabalho (2017) é mais difícil para uma mulher encontrar emprego quando comparada a um homem, e, quando empregada, a mulher tende a trabalhar em empregos mais precários. A possibilidade de voltar ao mercado de trabalho também é maior para homens desempregados do que para mulheres, o que evidencia uma disparidade de género (Heitor, 2017).

A instabilidade no mercado de trabalho, agravada pela crise económica decorrente da Covid-19 em 2020, colocou as mulheres em situações ainda mais vulneráveis de desemprego, conduzindo a uma perda de rendimento o que nos levou a questionar se essa perda de rendimento poderia estar associada a uma maior insegurança alimentar.

Neste sentido, pretendemos abordar questões relacionadas com o desemprego em Portugal e a sua relação com o bem-estar subjetivo, focando-nos no desemprego de mulheres de meia-idade (40-65 anos) correlacionando-o com a insegurança alimentar.

O bem-estar subjetivo é definido como uma avaliação que as pessoas fazem das suas vidas, incluindo julgamentos cognitivos (satisfação com a vida) e reações emocionais, (afetos positivos e negativos) (Diener et al., 1985). A satisfação com a vida refere-se a uma avaliação cognitiva global da qualidade de vida da pessoa segundo os seus próprios critérios (Pavot & Diener, 1993). A afetividade positiva refere-se à experiência frequente de emoções e estados de humor positivos (alegria, entusiasmo, contentamento) e a afetividade negativa refere-se a estados de humor negativos (tristeza, raiva, ansiedade) (Watson et al., 1988).

A investigação sobre o bem-estar subjetivo é crucial para compreender como diferentes aspectos da vida, incluindo o desemprego, afetam a saúde mental e a qualidade de vida (Diener et al., 1999). O desemprego está associado a níveis mais baixos de satisfação com a vida e a maiores níveis de afetividade negativa (Lucas et al., 2004) e o seu impacto no bem-estar subjetivo pode ser moderado por fatores como o suporte social, resiliência individual e perceção de empregabilidade (Price & Fang 2002).

A insegurança alimentar define-se como a falta de acesso à nutrição e incapacidade das famílias em suprir necessidades básicas alimentares (Cook et al., 2013). Este conceito vai além de não ter comida, abrangendo a falta de qualidade alimentar e baixos valores nutricionais (Rideout et al., 2014). A insegurança alimentar é frequentemente associada a fracas condições económicas e, consequentemente, ao desemprego, sendo um importante indicador de bem-estar subjetivo. As famílias com insegurança alimentar relatam mais problemas de saúde mental, doenças crónicas e ingestão inferior de nutrientes (Gundersen et al., 2011).

Os desempregados têm maior propensão a experimentar insegurança alimentar do que a população em geral (Browne et al., 2009). A insegurança alimentar

acompanha as condições económicas, com tendências paralelas ao desemprego (Coleman-Jensen et al., 2019) e a Covid-19 foi um bom exemplo, alterando a disponibilidade alimentar devido ao pânico dos consumidores.

Estudo Empírico

Na presente investigação, o objetivo geral foi o de investigar relações entre variáveis numa amostra de mulheres desempregadas de meia-idade (40-65 anos), especificamente no que se refere às possíveis relações que o desemprego poderia ter com o bem-estar subjetivo destas mulheres, com a insegurança alimentar e com outras variáveis de natureza sociodemográfica e psicológica.

Os objetivos específicos foram os de relacionar os fatores económicos com o bem-estar das mulheres desempregadas de meia-idade; categorizar estas mulheres na escala de insegurança alimentar; verificar até que ponto as atitudes proativas de procura de emprego se relacionavam positivamente com o bem-estar subjetivo; relacionar o tempo de desemprego com o bem-estar; analisar a relação entre a rede de suporte e o bem-estar; analisar a relação entre as variáveis sociodemográficas, psicológicas e insegurança alimentar e o bem-estare; identificar os melhores preditores do bem-estar nas mulheres desempregadas de meia-idade.

Contactámos 600 mulheres desempregadas de meia-idade, de entre as quais apenas 426 aceitaram responder aos questionários, embora após a limpeza da base de dados e estipulando como critério para anulação de questionários a existência de mais de 20% de não respostas, conseguimos ter válidos na amostra os instrumentos preenchidos por 362 mulheres. A média de idades foi de 49.1 anos, variando entre um mínimo de 40 e um máximo de 65 anos e as características sociodemográficas das participantes estão pormenorizadas no Quadro 1.

Quadro 1. Caracterização sociodemográfica das participantes (N=362)

	n	**%**
Estado civil		
Solteiro	74	20.6
Casado	160	44.4
Viúvo	17	4.7
Divorciado	65	18.1
união de facto	44	12.2

	n	%
Escolaridade		
Não sabe ler nem escrever	3	.8
Sabe ler e escrever sem ter frequentado a escola	8	2.3
Ensino básico -1º ciclo	41	11.6
Ensino básico - 2ºciclo	51	14.4
Ensino básico - 3ºciclo	118	33.4
Ensino secundário	86	24.4
Ensino superior	46	13.0
Situação profissional		
Desempregada > 1 ano	145	41.2
Desempregada < 1 ano	59	16.8
Desempregada em formação	141	40.1
Desempregada voluntária	2	.6
Outra	5	1.4
Agregado familiar		
1 pessoa	48	15.9
2 pessoas	82	27.2
3 pessoas	88	29.1
4 pessoas	57	18.9
≥ 5 pessoas	27	8.9
Pessoas agregado > 65 anos	81	25.3
Pessoas agregado > 18 anos	161	50.3
A 2 anos	82	50.9
Dos 3 - 5 anos	39	24.2
6 - 9 anos	13	8.1
10 - 15 anos	17	10.6
16 - 18 anos	10	6.2

Os instrumentos utilizados na investigação foram a Escala de Afetividade Positiva e Negativa (PANAS); a Escala de Satisfação com a Vida (SWLS); o Questionário Geral de Saúde (QSG); o Financial Hardship (FH); a Escala de Insegurança Alimentar (EIA); a Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido (MSPSS) e o General Job Search Intensity (GJSI).

A PANAS foi uma escala desenvolvida por Watson e colaboradores (1988) para medir o Afeto Positivo e o Afeto Negativo. Foi validada por Simões (1993) e por Galinha e Ribeiro (2005) que caracterizam o conceito de afeto na sua estrutura e dimensionalidade e apresentam o estudo psicométrico da adaptação da PANAS (Galinha & Ribeiro, 2005). Foi feita uma validação para uma versão reduzida da escala – PANAS VRP - por Galinha e colaboradores (2014) que se mostrou apropriada para investigações com várias variáveis e para populações-alvo com limitações de tempo ou capacidade de resposta (Galinha et al., 2014).

Nesta investigação foi aplicada a versão elaborada por Simões (1993), constituida por 22 itens apresentados sob a forma de escala de resposta de Likert, pontuada de 1 a 5, variando de 1 ("Muito pouco ou nada") a 5 ("Muitíssimo"). Desses itens, 11 avaliam a afetividade positiva e 11 avaliam a afetividade negativa. Uma vez que alguns itens da versão original não ficavam devidamente traduzidos em termos de conteúdo, Simões (1993) adicionou a cada dimensão um item.

As classificações podem ter várias referências temporárias, entre as quais "ao dia de hoje", na "semana passada" ou para a "semana que vem". Nas instruções da versão utilizada nesta investigação, pediu-se às participantes que avaliassem o grau com que experienciaram cada afeto, dizendo respeito a diferentes sentimentos e emoções, tendo como referência temporal a "semana passada". Os itens são cotados de 1 a 5, conforme a resposta da participante, como se disse antes. De seguida, somam-se, para cada uma das escalas (PA e NA), todas as cotações. O somatório de cada escala varia entre um mínimo de 11 e um máximo de 55 pontos. Quanto maior o resultado da escala PA, maior o nível de afetividade positiva. Do mesmo modo, quanto maior o resultado da escala NA, maior o nível de afetividade negativa. A validação portuguesa da escala revelou uma boa consistência interna, com um coeficiente de alfa de *Cronbach* de .82 para o afeto positivo e de .85 para o afeto negativo (Simões, 1993).

A SWLS foi elaborada por Diener e colaboradores (1985) e trata-se de uma escala de autorrelato, que procura verificar a componente cognitiva do constructo de Bem-estar Subjetivo. A sua finalidade é aferir o grau de satisfação do indivíduo em relação à sua própria vida (Diener et al., 1985). Foi validada pela primeira vez em Portugal por Neto e colaboradores (1990), com professores do ensino básico e secundário. Simões (1992) procedeu a uma nova validação da escala com o objetivo de estender a validação a outras populações, designadamente a outras idades e níveis culturais (Simões, 1992) e foi essa escala a utilizada nesta investigação. Nesse sentido, introduziu modificações à primeira validação portuguesa, nomeadamente, tornar o conteúdo mais entendível para populações de nível cultural inferior e reduzir de sete para cinco as possibilidades de resposta.

A SWLS é, pois, constituída por 5 itens, em que as respostas para cada item são dadas numa escala de 5 pontos, variando entre 1 ("Discordo muito") e 5 ("Concordo muito"). A pontuação total oscila entre 5 - que representa o valor mínimo - e 25 - que representa o valor máximo, onde quanto maior for o resultado, melhor será a satisfação com a vida. Relativamente às caraterísticas psicométricas, as investigações têm evidenciado que a SWLS oferece elevados níveis de validade (e.g., Pavot & Diener, 1993) e um coeficiente de consistência interna (alfa de *Cronbach*) de .87 (Diener et al., 1985). O estudo de validação do instrumento com a população portuguesa demonstrou um coeficiente de alfa de *Cronbach* de .77. A SWLS mostrou também bons índices de validade preditiva.

O QSG é a tradução do *General Health Questionnaire*, elaborado por Goldberg (1972). Mais tarde, Goldberg e Hillier (1979) desenvolveram o GHQ-28, constituído apenas por 28 itens (em vez dos 60 da escala original). Segundo os autores, este foi construído para reconhecer a incapacidade para efetuar as tarefas habituais numa pessoa saudável assim como o aparecimento de novas situações stressantes. Procura detetar quebras no funcionamento habitual e não procura detetar traços estáveis. É um questionário apropriado para avaliar a saúde mental ou o bem-estar psicológico e não um questionário de saúde geral (Ribeiro & Antunes, 2003).

A versão de 12 itens, designada por QSG-12 é a mais utilizada por ser menos extensa (Gouveia et al., 2010; Jackson, 2007). A versão com 12 itens (GHQ-12) foi validada por Laranjeira (2008) concluindo que esta versão reduzida tem boas características para medir o bem-estar psicológico, pelo que, por esse motivo, e pelas características do público-alvo do nosso estudo, optámos por esta versão mais reduzida apenas com 12 itens.

A escala é constituída por 12 itens, em que as respostas para cada item são dadas numa escala de 4 pontos, onde as participantes tinham de indicar o quanto tinham experimentado os sintomas descritos. No caso dos itens negativos, as alternativas de resposta variam de 1 (absolutamente não) a 4 (muito mais que de costume.) No caso dos itens positivos as respostas variaram de 1 (mais que de costume), a 4 (muito menos que de costume). Assim, os itens negativos devem ser invertidos, sendo a menor pontuação indicativa de melhor nível de bem-estar psicológico. O estudo de validação do instrumento para a população portuguesa revelou um coeficiente de alfa de *Cronbach* de .91, pelo que se pode considerar que, a nível psicométrico, a escala apresenta boas características para medir o Bem-estar Subjetivo (Laranjeira, 2008).

O F.H foi elaborado por Vinokur e Caplan (1987) e, posteriormente, revisto por Vinokur e Schul (1997). Utiliza-se para avaliar as dificuldades financeiras percecionadas pelo indivíduo numa escala de Likert de 5 pontos, onde os participantes demonstram o nível de dificuldade que sentem vivendo na situação atual. É composto

apenas por 3 perguntas: "Como considera viver com o seu rendimento familiar atual?"; "Como considera a situação real que você e a sua família vão passar nos próximos dois meses, no que respeita a encargos como a habitação, comida e assistência médica?" e "Antevendo nos próximos dois meses as reduções/limitações que terá de efetuar no seu padrão de vida para fazer face às necessidades como considera a sua situação?".

As respostas das participantes poderão estar compreendidas entre 1 a 5, em que 1 representa "Nada difícil" e 5 "Extremamente difícil ou impossível". É de referir a subjetividade das respostas, uma vez que a perceção de dificuldade financeira não é tão linear como a perceção do orçamento familiar, por exemplo, pelo que famílias distintas com o mesmo rendimento podem sentir níveis de dificuldade distintos.

A EIA é uma adaptação da Escala Brasileira de Insegurança Alimentar (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010), originalmente desenvolvida pelo Departamento de Agricultura dos Estados Unidos. Foi feita uma proposta metodológica para a avaliação da Insegurança Alimentar em Portugal, por Gregório e colaboradores (2014). É uma escala que possibilita fazer uma avaliação da situação da Segurança Alimentar quer a nível nacional quer a nível local, o que permite ao mesmo tempo avaliar as tendências ao longo do tempo e também detetar os seus principais determinantes e grupos de risco (Gregório et al., 2014).

Segundo Gregório e colaboradores (2014), verificaram-se níveis aceitáveis no que se refere à consistência da EIA utilizada, calculados com recurso ao coeficiente alfa de *Cronbach*. Os resultados do estudo de validação da escala também indiciaram uma boa validade externa da escala, já que se observaram correlações entre a pontuação de insegurança alimentar e as características socioeconómicas (como o rendimento mensal do agregado familiar per capita, o nível educacional dos inquiridos e o número de elementos desempregados do agregado familiar).

Neste sentido, a EIA apresentou evidência suficiente para poder ser utilizada em diferentes contextos socioeconómicos e culturais (Gregório et al., 2014) e, neste caso particular, dados favoráveis à sua utilização com mulheres desempregadas. No entanto, é importante referir que a amostra utilizada não foi representativa da população portuguesa, pelo que os dados obtidos não podem ser extrapolados livremente para a população portuguesa. É importante que a informação recolhida seja sempre analisada com cautela e integrada com outro tipo de informações (Gregório et al., 2014).

A MSPSS foi desenvolvida por Zimet e colaboradores (1988) para avaliar subjetivamente o suporte social proveniente da família, dos amigos e de outros significativos. Foi validada para a população portuguesa por Carvalho e colaboradores (2011). Na validação para a população portuguesa verificou-se que o conteúdo dos

itens resultantes da tradução tinha o sentido proposto pelos originais (Carvalho et al., 2011).

A MSPSS é constituída por 12 itens. O somatório da escala varia entre 12, que representa o mínimo, e 84, que representa o máximo. Quanto maior o resultado da escala, maior será o nível de suporte social percebido pelos participantes. Por outro lado, quanto menor for o resultado da escala, menor será o nível de suporte social percebido pelos participantes. A análise fatorial demonstrou a existência de três fatores (Família, Amigos e Outros significativos). Além disso, a escala apresentou uma boa consistência interna, com um alfa de *Cronbach* entre .85 e .95, considerando os três fatores, os três grupos e ambos os sexos. Apresentou ainda uma validade de constructo adequada e a estabilidade teste-reteste no grupo de estudantes e população geral revelou valores entre .40 e .91. Os alfas de *Cronbach* no reteste variaram entre .87 e .95.

O GJSI foi elaborado por Wanberg e Kanfer (2000), adaptado de Blau (1994). Segundo Blau, a aplicação deste instrumento possibilita ao investigador aferir os comportamentos de preparação para a procura de emprego e leitura de anúncios assim como a preparação de currículos e atitudes de procura ativa de emprego (Freitas, 2013).

Na versão original, esta escala foi constituída por 6 itens, sendo posteriormente apresentado um novo item por Wanberg e Kanfer (2000), relativo à frequência do recurso ao computador como facilitador da procura de emprego. No nosso estudo foi utilizada a GJSI tal como utilizada no estudo de Freitas (2013), em uma vez que engloba também o item "consultar o Diário da República", que considerámos de uma importância relevante.

A versão final utilizada compreende então 8 itens apresentados sob a forma de escala Likert, em que os participantes têm de responder de acordo com o grau de frequência, em que 1 representa o mínimo "Nunca" e 5 representa o máximo "Muito Frequentemente". A soma total dos itens traduz o valor da procura intensiva de emprego. O coeficiente de alfa de *Cronbach* encontrado no estudo anteriormente referido foi de .72.

Os nossos dados foram recolhidos entre 2018 e 2020 e a amostra foi por conveniência. Para se proceder à análise dos resultados recorreu-se a métodos estatísticos, utilizando os programas IBM SPSS Statistics 25 e IBM SPSS Amos 26.

Verificámos valores omissos para todas as Escalas estudadas, observável pelo valor de n para cada variável (Quadro 2).

Quadro 2. Estatística descritiva para as Escalas usadas na investigação

	n	M	DP	Amplitude
IA - Escala de Insegurança Alimentar	337	1.99	2.43	0-8
IAf - Escala de Insegurança Alimentar com filhos no agregado familiar	143	2.62	3.40	0-14
Satisfação com a Vida	353	2.66	1.05	1-5
Dificuldades Financeiras	351	2.84	1.09	1-5
Afetividade Positiva	311	3.21	.77	1-5
Afetividade Negativa	323	2.32	.81	1-5
Procura Intensiva de Emprego	345	2.62	.93	1-5
Saúde Geral	347	2.18	.63	1-4
Suporte Social - Total	355	5.15	1.36	1-7
Suporte Social - Família	346	5.32	1.73	1-7
Suporte Social - Amigos	347	4.60	1.75	1-7
Suporte Social - Outros Significativos	347	5.58	1.47	1-7

A análise da matriz de correlações (Quadro 3) permitiu-nos afirmar que a quase totalidade das correlações foram significativas, apesar de algumas não terem sido fortes, e que apresentaram valores positivos ou negativos consoante a relação tenha sido direta ou inversa entre as variáveis relacionadas e no sentido esperado. As exceções às relações significativas verificaram-se para as correlações com a dimensão da Afetividade Positiva da Escala PANAS e a Escala de Procura Intensiva de Emprego.

Quadro 3. Estudo da relação entre escalas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. IA	-											
2. IAf	.95**	-										
3. SV	-.44**	-.39**	-									
4. DF	.63**	.64**	-.57**	-								
5. APos	-.10	-.06	.29**	-.10	-							
6. ANeg	.39**	.45**	-.33**	.43**	-.08	-						
7. PIE	-.08	-.07	-.16**	.05	.11	.03	-					
8. SG	.32**	.37**	-.50**	.44**	-.38**	.52**	.29**	-				

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
9. SST	-.28**	-.33**	.36**	-.36**	.27**	-.33**	.01	-.41**	-			
10. SSF	-.30**	-.29**	.27**	-.31**	.21**	-.27**	.07	-.34**	.84**	-		
11. SSA	-.18**	-.21*	.31**	-.29**	.15*	-.29**	.02	-.30**	.79**	.45**	-	
12. SSOS	-.22**	-.26**	.33**	-.30**	.34**	-.27**	-.05	-.42**	.84**	.63**	.49**	-

* p< .05 ** p< .01

Nota: IA - Escala de Insegurança Alimentar; IAf - Escala de Insegurança Alimentar com filhos no agregado familiar; SV - Satisfação com a Vida; DF - Dificuldades financeiras; APos - Afetividade Positiva; ANeg - Afetividade Negativa; PIE - Procura Intensiva de Emprego; SG - Saúde Geral; SST - Suporte Social – Total; SSF - Suporte Social – Família; SSA - Suporte Social – Amigos; SSOS - Suporte Social – Outros Significativos.

Na nossa investigação, e com o objetivo de validar as escalas utilizadas para a população em estudo a partir dos dados recolhidos para a amostra, utilizámos o modelo refletivo. O método de estimação utilizado foi o método da máxima verosimilhança (*Maximum Likelihood* - ML).

Para medir a qualidade do ajustamento, utilizámos os valores de referência recomendados por Hair e colaboradores (2010), Hu e Bentler (1999) e Marôco (2010), conforme Quadro 4.

Quadro 4. Valores de referência para a avaliação do ajustamento dos modelos de equações estruturais

Índices de ajustamento	Valores recomendados
Índice absoluto: CMIN/DF χ^2 /*gl*	≤ 1 ajustamento muito bom > 1 ajustamento bom > 2 ajustamento aceitável > 5 ajustamento inaceitável
Índice de discrepância: RMSEA (Root mean square error of approximation)	≤ .05 ajustamento muito bom > .05 ajustamento bom > .08 ajustamento aceitável > .1 ajustamento inaceitável
Índice relativo: TLI (Tucker-Lewis Index)	≥ .95 ajustamento muito bom ≥ .9 ajustamento bom ≥ .8 ajustamento aceitável < .8 ajustamento inaceitável
Índice relativo: CFI (Comparative fit index)	≥ .95 ajustamento muito bom ≥ .9 ajustamento bom ≥ .8 ajustamento aceitável < .8 ajustamento inaceitável

Fonte: Hair et al. (2010), Hu e Bentler (1999), Marôco (2010a).

No Quadro 5 encontramos os resultados dos ajustamentos dos modelos de equações estruturais para as diferentes escalas.

Quadro 5. Ajustamentos do modelo estrutural para as Escalas

	χ^2 /*gl*	**CFI**	**RMSEA**	**TLI**
IA	9.413	.883	.153	.789
IAf	7.182	.792	.131	.776
SWLS	.296	.997	.000	1.000
FH	.986	1.000	.063	1.000
PANAS	3.350	.834	.081	.800
GJSI	3.839	.950	.089	.914
SG	7.968	.818	.139	.742
EMSS	8.647	.892	.146	.844

Nota: IA - Escala de Insegurança Alimentar; IAf - Escala de Insegurança Alimentar com filhos no agregado familiar; SWLS - Satisfação com a Vida; FH - Dificuldades financeiras; PANAS - Afetividade Positiva e Afetividade Negativa; GJSI - Procura Intensiva de Emprego; SG - Saúde Geral; EMSS - Suporte Social.

Nos resultados da análise de regressão hierárquica, considerámos apenas neste capítulo a Insegurança Alimentar e a Satisfação Com a Vida como variáveis dependentes. As variáveis independentes foram introduzidas em quatro blocos sucessivamente. No que diz respeito à insegurança alimentar entraram no primeiro bloco as variáveis sociodemográficas, no segundo bloco as dimensões do suporte social, no terceiro as dificuldades financeiras percebidas e no quarto bloco a satisfação com a vida, a afetividade positiva e a afetividade negativa. Na explicação da satisfação com a vida foram introduzidas as mesmas variáveis independentes dos três blocos acima referidos e no quarto bloco foi introduzida a insegurança alimentar.

Para as variáveis categoriais, foram criadas variáveis *dummy* a utilizar nos modelos de regressão. Uma vez que a percentagem de dados omissos das variáveis foi inferior a 10%, segundo Hair e colaboradores (2009), poderíamos aplicar qualquer técnica de atribuição para dados perdidos. Ponderadas as vantagens e desvantagens das várias técnicas, optámos por utilizar a técnica da substituição pela média.

Para o primeiro modelo, tendo como variável dependente a Insegurança Alimentar, testaram-se as variáveis sociodemográficas no primeiro bloco. No segundo bloco testou-se o Suporte social. As Dificuldades financeiras percebidas foram testadas no terceiro bloco e a Satisfação com a vida, Afetividade positiva e Afetividade negativa no quarto bloco.

De acordo com o Quadro 6 podemos verificar que o primeiro bloco explicou 26.9% (R^2 = .269) da variação que ocorreu na EIA com um coeficiente ajustado R_a^2 = .248, sendo estatisticamente significativo (F = 13.344, *p* < .001).

Quadro 6. Regressão Hierárquica para a variável dependente IA - Escala de Insegurança Alimentar (n=337).

					Estatísticas de mudança		
Modelo	**R^2**	**R^2 ajustado**	**F**	**p**	**Δ R^2**	**Δ F**	**Δ p**
Bloco 1	.269	.248	13.344	< .001	.269	13.344	< .001
+ Bloco 2	.279	.257	12.607	< .001	.010	4.640	.032
+ Bloco 3	.466	.448	25.768	< .001	.187	113.771	< .001
+ Bloco 4	.475	.452	20.816	< .001	.009	1.885	.132

Nota: Variável Dependente: IA - Escala de Insegurança Alimentar

A adição do segundo bloco de variáveis (relativo ao Suporte social) mostrou um aumento para 27.9% (R^2 = .279) da explicação da variação que ocorreu na Escala de Insegurança Alimentar, com um aumento de 1.0% (R^2=.010), passando o coeficiente ajustado a ser R_a^2 = .257, sendo o segundo bloco também estatisticamente significativo (ΔF = 4.640, Δp = .032).

A adição do terceiro bloco de variáveis (relativo às Dificuldades Financeiras Percebidas) apresentou um aumento para 46.6% (R^2 = .466) da explicação da variação que ocorreu na EIA, com um aumento de 18.0% (ΔR^2 = .187), passando o coeficiente ajustado a ser R_a^2= .448, sendo o terceiro bloco também estatisticamente significativo (ΔF = 113.771, Δp < .001).

A adição do quarto bloco de variáveis (relativo à Satisfação com a vida, afetividade positiva e afetividade negativa) indicou um aumento para 47.5% (R^2 = .475) da explicação da variação que ocorreu na EIA, com um aumento de .9% (ΔR^2 = .009), passando o coeficiente ajustado a ser R_a^2 = .452, ou seja, este quarto bloco não foi estatisticamente significativo (ΔF = 1.885, Δp = .132).

No Quadro 7 podemos analisar quais as variáveis com valor explicativo significativo.

Quadro 7. Coeficientes de regressão na variável dependente IA - Escala de Insegurança Alimentar (n=337).

Modelo Global com os 4 Blocos	B	Erro padrão	IC a 95% para B		β	*t*	*p*
			LI	LS			
Constante	-1.557	1.056	-3.635	.521		-1.474	.141
Elementos do AF: + que 1 pessoa	.863	.261	.350	1.376	.140	3.312	.001
Tempo de Desemprego: + que 1 ano	.563	.302	-.032	1.157	.079	1.862	.064
Estado civil: Solteiras	.092	.260	-.421	.604	.015	.352	.725
Estado civil: Divorciadas ou Viúvas	.244	.259	-.266	.755	.041	.943	.346
Nível de instrução: 3.º Ciclo	-.836	.268	-1.363	-.309	-.159	-3.122	.002
Nível de instrução: Secundário	-.683	.279	-1.231	-.135	-.120	-2.451	.015
Nível de instrução: Superior	-1.078	.336	-1.738	-.418	-.151	-3.213	.001
Agregado Familiar: com menores	.415	.199	.024	.807	.085	2.086	.038
Saúde Geral	.163	.216	-.261	.587	.041	.757	.450
Suporte Social - Total	-.027	.084	-.192	.138	-.015	-.317	.751
Dificuldades Financeiras	1.050	.119	.815	1.285	.460	8.784	< .001
Satisfação com a Vida	-.204	.123	-.447	.039	-.087	-1.655	.099
Afetividade Positiva	.024	.153	-.276	.325	.007	.160	.873
Afetividade Negativa	.258	.153	-.044	.560	.082	1.681	.094

Nota: LI = limite inferior; LS = limite superior

No Bloco 1, e relativamente às variáveis sociodemográficas, verificámos que a existência de mais do que uma pessoa do agregado familiar desempregado se mostrou relacionada com um aumento médio da variável dependente "IA - Escala de Insegurança Alimentar" de B = .863 em comparação com a existência de apenas uma pessoa do agregado familiar desempregado (categoria de referência), sendo esse aumento estatisticamente significativo (B = .863, $p < .001$); já o nível de instrução 3.º ciclo pareceu indicar uma diminuição média da variável dependente

"IA - Escala de Insegurança Alimentar" de B = -.836 em comparação com o nível de instrução até 2.º ciclo (categoria de referência), sendo essa diminuição estatisticamente significativa (B = -.836, p < .01); o nível de instrução secundário pareceu indicar uma diminuição média da variável dependente "IA - Escala de Insegurança Alimentar" de B = -.683 em comparação com o nível de instrução até 2.º ciclo (categoria de referência), sendo essa diminuição estatisticamente significativa (B = -.683, *p* < .05); o nível de instrução superior mostrou-se relacionado com uma diminuição média da variável dependente "IA - Escala de Insegurança Alimentar" de B = -1.078 em comparação com o nível de instrução até 2.º ciclo (categoria de referência), sendo essa diminuição estatisticamente significativa (B = -1.078, *p* < .001); já a existência de menores no agregado familiar indicou um aumento médio da variável dependente "IA - Escala de Insegurança Alimentar" de B = .415 em comparação com o agregado familiar sem menores (categoria de referência), sendo esse aumento estatisticamente significativo (B = .415, *p* < .05).

Já no Bloco 3 (dificuldades financeiras) verificámos que o aumento de uma unidade na Escala de Dificuldades financeiras indicou um aumento médio da variável dependente "IA - Escala de Insegurança Alimentar" de B=1.050, sendo esse aumento estatisticamente significativo (B = 1.050, *p* < .001).

As restantes variáveis não apresentaram valor explicativo significativo. Globalmente pudemos concluir que a EIA aumenta de forma significativa com o aumento das pessoas desempregadas no agregado e com a existência de menores no agregado familiar (das variáveis sociodemográficas) e com o aumento das dificuldades financeiras, e, por outro lado, diminui de forma significativa para os níveis de instrução 3.º ciclo, secundário e superior em comparação com o nível de instrução até 2.º ciclo.

Quanto ao tempo de desemprego, estado civil e a Saúde Geral (das variáveis sociodemográficas), o Suporte Social, a Satisfação com a vida e a Afetividade não estão relacionadas de forma significativa com a Insegurança Alimentar.

Em virtude da relevância das variáveis para a explicação da Escala de Insegurança Alimentar estar relacionada com o valor absoluto de β (Beta), a apresentação das variáveis significativas ordenadas por ordem de grandeza do valor absoluto de β permite listar as variáveis das mais relevantes para as menos relevantes: Dificuldades financeiras (β=.460), Elementos do AF: + que 1 pessoa (β = .140), Nível de instrução: 3.º Ciclo (β = -.159), Nível de instrução: Superior (β = -.151), Nível de instrução: Secundário (β = -.120) e Agregado Familiar: com menores (β = .085).

Para o segundo modelo, tendo como variável dependente a Satisfação com a Vida, testaram-se as variáveis Número de elementos do agregado familiar desempregados, Tempo de desemprego, Estado civil, Nível de escolaridade, Agregados familiares com menores e Saúde Geral para o primeiro bloco. No segundo bloco

testou-se o Suporte social. As Dificuldades financeiras percebidas foram testadas no terceiro bloco e a Insegurança Alimentar no quarto bloco.

Analisando o Quadro 8, verificámos que o primeiro bloco de variáveis (relativo às variáveis sociodemográficas: Número de elementos do agregado familiar desempregados, Tempo de desemprego, Estado civil, Nível de escolaridade, Agregados familiares com menores e a Perceção do estado geral de saúde) explicou 27.8% (R^2 = .278) da variação que ocorreu na Escala de Satisfação com a Vida com um coeficiente ajustado R_a^2 = .259, sendo estatisticamente significativo (ΔF = 14.680, Δp < .001).

A adição do segundo bloco de variáveis (Suporte social) indicou um aumento para 29.8% (R^2 = .298) da explicação da variação que ocorreu na Escala de Satisfação com a Vida, com um aumento de 2.0% (ΔR^2 = .020), passando o coeficiente ajustado a ser R_a^2 = .278, sendo o segundo bloco também estatisticamente significativo (ΔF = 9.845, Δp = .002).

A adição do terceiro bloco de variáveis (Dificuldades financeiras percebidas) apresentou um aumento para 40.1% (R^2 = .401) da explicação da variação que ocorreu na Escala de Satisfação com a Vida, com um aumento de 10.3% (ΔR^2 = .103), passando o coeficiente ajustado a ser R_a^2 = .382, sendo o terceiro bloco também estatisticamente significativo (ΔF = 58.607, Δp < .001).

A adição do quarto bloco de variáveis (Insegurança Alimentar) provocou um aumento para 40.6% (R^2 = .406) da explicação da variação que ocorreu na Escala de Satisfação com a Vida, com um aumento de .5% (ΔR^2 = .005), passando o coeficiente ajustado a ser R_a^2 = .385, mas este quarto bloco não foi estatisticamente significativo (ΔF = 2.955, Δp = .087).

Quadro 8. Regressão hierárquica para a variável dependente Satisfação com a Vida (n=353)

					Estatísticas de mudança		
Modelo	**R^2**	**R^2 ajustado**	**F**	**p**	**Δ R2**	**Δ F**	**Δ p**
Bloco 1	.278	.259	14.680	< .001	.278	14.680	< .001
+ Bloco 2	.298	.278	14.538	< .001	.020	9.845	.002
+ Bloco 3	.401	.382	20.770	< .001	.103	58.607	< .001
+ Bloco 4	.406	.385	19.395	< .001	.005	2.955	.087

Nota: Variável Dependente: Satisfação com a Vida

Podemos analisar as variáveis com valor explicativo significativo no Quadro 9. Para o Bloco 1, relativo às variáveis sociodemográficas, constatámos que o aumento de uma unidade na Escala de Saúde Geral sugeriu uma diminuição média da variável dependente "Escala de Satisfação com a Vida" de B = -.463, sendo essa diminuição estatisticamente significativa (B = -.463, $p < .001$). Já no Bloco 3, relativo às dificuldades financeiras verificámos que o aumento de uma unidade na Escala de Dificuldades financeiras indicou uma diminuição média da variável dependente "Escala de Satisfação com a Vida" de B = -.324, sendo essa diminuição estatisticamente significativa (B = -.324, $p < .001$).

As restantes variáveis não apresentaram valor explicativo significativo (Quadro 9). Globalmente podemos concluir que a Satisfação com a Vida aumenta de forma significativa com o aumento das dificuldades financeiras e com o aumento da Saúde Geral uma vez que nesta escala, os itens negativos devem ser invertidos, sendo a menor pontuação indicativa de melhor nível de bem-estar psicológico.

Tal como anteriormente apresentam-se as variáveis significativas por ordem de grandeza do valor absoluto de β: Dificuldades financeiras (β = -.333) e Saúde Geral (β = -.274).

Quadro 9. Coeficientes de regressão na variável dependente Satisfação com a Vida (n=353)

Modelo Global com os 4 Blocos	B	Erro padrão	IC a 95% para B		β	t	p
			LI	LS			
Constante	4.427	.349	.349	3.740		12.671	< .001
Elementos do AF: + que 1 pessoa	-.103	.120	.120	-.339	-.038	-.859	.391
Tempo de Desemprego: + que 1 ano	-.083	.135	.135	-.349	-.027	-.616	.539
Estado civil: Solteiras	-.042	.115	.115	-.268	-.016	-.365	.715
Estado civil: Divorciadas ou Viúvas	-.137	.115	.115	-.363	-.055	-1.196	.233
Nível de instrução: 3.º Ciclo	.034	.119	.119	-.201	.015	.283	.777
Nível de instrução: Secundário	.007	.126	.126	-.241	.003	.052	.958
Nível de instrução: Superior	-.070	.156	.156	-.376	-.022	-.446	.656
Agregado Familiar: com menores	-.010	.090	.090	-.188	-.005	-.113	.910

Modelo Global com os 4 Blocos	B	Erro padrão	IC a 95% para B		β	t	p
			LI	LS			
Saúde Geral	-.463	.083	.083	-.627	-.274	-5.564	< .001
Suporte Social - Total	.072	.037	.037	-.002	.092	1.925	.055
Dificuldades financeiras	-.324	.055	.055	-.433	-.333	-5.846	< .001
Insegurança Alimentar	-.043	.025	.025	-.092	-.096	-1.719	.087

Nota: LI = limite inferior; LS = limite superior

Considerações Finais

O desemprego apresenta consequências económicas, políticas, sociais e culturais, pelo que a vivência desta situação, representa, uma das experiências sociais mais complexas a que nenhuma sociedade consegue escapar no contexto atual de globalização e competitividade (Marques, 2009).

O mundo tem vindo a sofrer várias crises económicas e financeiras, estando atualmente a passar por uma das situações mais complicadas da história da humanidade, devido à crise económica causada por uma crise de saúde pública originada pela Covid-19. Estas crises agravam as desigualdades, aumentando o desemprego, observando-se, cada vez mais situações de insegurança alimentar. As mulheres desempregadas constituem um dos grupos com maior risco de insegurança alimentar, especialmente aquelas que se encontram desempregadas há muito tempo, uma vez que apresentam dificuldades financeiras, encontrando-se em verdadeira vulnerabilidade (Álvares & Amaral, 2014).

As mulheres da nossa investigação estavam particularmente desprotegidas relativamente às situações de desemprego, considerando-se frequentemente discriminadas no mercado de trabalho, uma vez que, devido a ideias preconceituosas relativas à idade, consideravam ser vistas como novas demais para a reforma e, no entanto, velhas demais para uma nova oportunidade de trabalho. Assim, estas mulheres são particularmente vulneráveis ao desemprego de longa duração, sendo este associado a níveis mais baixos de saúde física, como se verificou com os resultados obtidos no que diz respeito à insegurança alimentar, e saúde mental, o que faz com que estas mulheres apresentem baixos índices de satisfação com a vida.

Os resultados mostraram que as mulheres casadas (ou em união de facto) apresentaram níveis menores de insegurança alimentar e também menores níveis de dificuldades financeiras percebidas e afetividade negativa. Segundo Weckström

(2012), a família para um desempregado adquire uma grande importância ao nível identitário e de pertença. Isto verifica-se também relativamente à insegurança alimentar: valores que são menores ou maiores, respetivamente, quando as mulheres desempregadas se encontram numa relação (matrimonial ou não).

Na presente investigação observámos, também, uma diferença entre desempregadas de curta duração (menos de um ano) e desempregadas de longa duração (mais de um ano). A principal diferença prende-se com a insegurança alimentar, maior nas mulheres que se encontram em situação prolongada de desemprego.

Os resultados também mostraram que desempregadas há menos de um ano têm menos dificuldades financeiras do que aquelas que se encontram numa situação de desemprego prolongado. Numa situação recente de desemprego, o desempregado pode ter ainda a ajuda das suas poupanças, de algum tempo de compensação ou estar a receber o subsídio de desemprego. No entanto, estes recursos são, naturalmente, finitos, pelo que, as dificuldades financeiras acabam por surgir. Costa (1998) refere que a situação dos desempregados de longa duração é grave e complexa, visto que estes, apresentam grandes dificuldades em ingressar no mercado de trabalho, sendo que, quando apresentam uma certa idade, a possibilidade de nunca mais regressarem é grande. De facto, as implicações do desemprego apresentam uma especial preocupação em trabalhadores mais velhos, como as mulheres de meia-idade, ou junto daqueles com menos qualificações que têm sido, em toda a parte, os primeiros a serem despedidos devido a processos de reorganização interna das empresas (Graça, 1999).

Outro resultado que obtivemos foi o facto de a insegurança alimentar aumentar com o aumento dos elementos desempregados no agregado familiar. Um agregado familiar com situações de multidesemprego enfrenta desafios sem paralelo. Devido aos baixos rendimentos, este tem de tomar decisões difíceis, considerando contrapartidas no que diz respeito à orçamentação das despesas domésticas, onde se inclui, naturalmente, a alimentação. Um agregado familiar com multidesemprego está, geralmente, numa situação de insegurança alimentar (Bartfeld & Men, 2020). Estes padrões alimentares pouco saudáveis relacionam-se com piores resultados de saúde, (desenvolvimento de doenças crónicas de grande gravidade, como a obesidade, hipertensão, diabetes *mellitus*, e depressão) (Whitaker et al., 2006).

Relativamente à insegurança alimentar e às dificuldades financeiras, níveis menores de instrução nas mulheres desempregadas de meia-idade indicam uma maior tendência para uma situação de insegurança alimentar e dificuldades financeiras. Segundo Becker (1964), o capital humano é central para a produtividade dos indivíduos e para o sucesso, por exemplo, no que concerne ao emprego e, consequentemente, ao rendimento. Assim, é expectável que a educação apresente retornos

diretos e mais amplos, a nível individual e familiar, com um aumento dos rendimentos e uma melhoria no que diz respeito à saúde geral (McMahon, 2009).

O nível de instrução influencia também a procura ativa de emprego. Quanto maior o nível de instrução, mais as mulheres desta faixa etária procuram emprego. Maiores níveis de instrução tornam a pessoa mais ambiciosa e autoconfiante. Ser instruído é visto como uma importante arma para combater sentimentos de vergonha e falta de esperança, muitas vezes associados ao desemprego, cuja superação é de extrema importância para procurar novas oportunidades (Muro & Burchi, 2007).

O rendimento líquido do agregado familiar aparece também como uma variável influente na insegurança alimentar. Alguns estudos mostram consistentemente que rendimentos mais elevados estão associados a uma maior segurança alimentar (Álvares & Amaral, 2014). Mas, mesmo famílias com rendimentos líquidos positivos podem experienciar insegurança alimentar, especialmente em circunstâncias que afetam o orçamento do agregado, como é o caso de uma situação de desemprego (Rose, 1999).

Considera-se, tendo em conta os resultados obtidos, que as mulheres com insegurança alimentar, experienciam outras situações que contribuem, efetivamente, para a ocorrência da insegurança alimentar, tais como dificuldades financeiras, baixo suporte social e níveis muito baixos de satisfação com a vida que previsivelmente poderão influenciar de forma negativa o seu bem-estar subjetivo.

Parece-nos, e tendo em conta o analisado, que estamos em condições de afirmar que há uma relação entre a insegurança alimentar e o bem-estar subjetivo (a insegurança alimentar aumenta quando diminui o bem-estar subjetivo).

Os resultados mostram a urgência de darmos especial atenção à participação no mercado de trabalho às mulheres em particular aquelas que se encontram em categorias mais vulneráveis, como é o caso das mulheres mais velhas, divorciadas, mães solteiras, desempregadas, ou pertencentes a minorias étnicas. É necessária muita investigação para explorar outras relações entre variáveis, bem como dar voz às mulheres, para que possamos ter uma compreensão mais aprofundada das implicações do desemprego nas suas vidas. É urgente intervir nesta população, de forma a contribuir para a melhoria do seu bem-estar. Poderão ser desenvolvidas estratégias que promovam uma cultura de igualdade de oportunidades profissionais, assim como programas de prevenção da saúde física e mental destas mulheres que tantas vezes se sentem ostracizadas pelas instituições governamentais.

Sendo a rede de suporte social uma variável intrínseca ao próprio individuo será mais difícil a adoção de estratégias para o seu desenvolvimento. No entanto, poderão sempre desenvolver-se programas específicos para mulheres desempregadas que fomentem o contacto social e que ativem ou reativem competências sociais.

A insegurança alimentar que tem vindo a ser uma preocupação fundamentada poderá ser minimizada se, por exemplo, forem feitos acordos com empresas fornecedoras de refeições para desempregados.

Se verificarmos que a atitude face à procura de emprego poderá otimizar e acelerar o processo de procura de emprego, podemos pensar em formações que desenvolvam essas competências nos desempregados. Em Portugal, os Centros de Emprego e Formação Profissional desenvolvem já formações de curta duração em Técnicas de Procura de Emprego de 25 horas que procuram dotar as pessoas desempregadas de ferramentas para mais facilmente entrarem no mercado de trabalho. De facto, o nível de instrução aparece, nesta investigação, como uma variável importante para fazer face ao desemprego, sendo mais provável que mulheres com níveis mais elevados de instrução consigam arranjar trabalho, reduzindo assim o tempo de desemprego e, contribuindo desse modo para uma melhoria da sua satisfação com a vida e bem-estar.

No entanto, colocam-se algumas questões: serão essas vinte e cinco horas suficientes? Serão os conteúdos dessas formações adequados para fomentar hábitos proativos de procura de emprego?

Se associarmos um melhor bem-estar subjetivo a condições económicas favorecidas, não deveriam os governos fazer uma análise mais rigorosa na atribuição de subsídios de desemprego com base também nas condições económicas das pessoas desempregadas? Em Portugal, e apesar de estar prevista a atribuição do subsídio social de desemprego depois do subsídio de desemprego a utentes com carências económicas, numa primeira fase, os subsídios de desemprego são atribuídos somente em função dos descontos para a Segurança Social.

A duração do desemprego, parecendo revestir-se de uma importância fundamental quando se relaciona o bem-estar com o desemprego, é uma questão que tem vindo a ser foco de grandes preocupações pelo que têm sido feitos estudos que procuram perceber as relações entre a duração do desemprego e a saúde mental, como por exemplo o estudo de Vinokur e colaboradores (2000). Em Portugal há já programas e apoios específicos para empresas que contratam desempregados de longa duração. Na nossa perspetiva, muito mais haveria a fazer, nomeadamente, trabalhar com estes desempregados de uma forma mais sistemática e individualizada que, pela situação que estão a viver, precisam de apoios acrescidos e específicos que poderão passar por intervenções de motivação, autoestima (que já vão sendo feitas, mas de uma forma generalizada) direcionadas a estes desempregados que têm diferentes especificidades.

Esperamos que este estudo responda a estas questões e que levante outras questões que permitam melhorar o bem-estar das mulheres desempregadas de

meia-idade. Esperamos também que seja de especial interesse para o desenvolvimento de políticas e estratégias que permitam o apoio a esta população com características tão específicas e que ajude a conseguir ultrapassar a situação de desemprego de forma que a sua saúde física e mental receba a atenção que necessita.

Acreditamos, após todo o percurso de investigação, que cada uma das questões analisadas possa abrir a possibilidade para futuros aprofundamentos e novas pesquisas. Percebemos que o tema central desta investigação não se esvazia em si mesma. Pelo contrário, por ser um tema de exploração, acreditamos que diversos caminhos para maiores explorações se abrem, nomeadamente, oportunidades de estudar a formação junto destas mulheres, particularidades do suporte conjugal em mulheres desempregadas, estratégias de *coping* em famílias multidesempregadas, entre outros assuntos que podem emergir desta investigação.

Como qualquer estudo desta natureza, também o nosso apresenta algumas limitações metodológicas. O facto de as nossas participantes terem tido dificuldades no preenchimento dos instrumentos, associado ao facto de muitas delas terem respondido em função do que achariam ser menos reprovável socialmente e em função da sua interpretação muito própria das questões, poderá ter enviesado alguns resultados. Uma outra limitação metodológica foi o facto de não termos tido oportunidade de inquirir as participantes deste estudo de uma forma mais direta (com entrevistas) o que poderia ter enriquecido consideravelmente este estudo tendo em consideração as dificuldades de preenchimento e de interpretação já referidas anteriormente.

Embora tenhamos levantado várias questões ao longo desta investigação concluímos com a certeza de ter propiciado momentos de reflexão para todos os profissionais que trabalham com questões de desemprego e as suas implicações na saúde física e mental dos indivíduos, especialmente em mulheres de meia-idade, auxiliando também na autorreflexão e despertado a atenção dos leitores desta pesquisa.

Destacamos que durante a aplicação dos questionários, e conversas informais, encontrámos pessoas com pensamentos distintos, com os seus medos, inseguranças, desânimos, mas também com sonhos, vontades, esperanças em querer fazer algo mais. Mulheres que sentem que podem dar mais, mas que a sociedade, presa ainda a vários espartilhos sociais, não lhes permite essa oportunidade, sendo que lidar com essa realidade pode ser uma fonte de grande frustração. Percebemos então, que esta é só mais uma fase na vida destas mulheres que, cheias de experiências, são uma mais-valia para o mercado de trabalho, devendo, para tal, ser alvo de uma verdadeira atenção especializada.

Bibliografia

ÁLVARES, L., & Amaral, T. F. (2014). Food insecurity and associated factors in the Portuguese population. *Food and Nutrition Bulletin*, *35*(4), S395-S402.

BARTFELD, J. & Men, F. (2020). Policy and economic factors that affect food security. *IRP Focus, 36*(3), 13-25.

BECKER, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Princeton University Press.

BROWNE, J., Laurence, S., & Thorpe, S. (2009). *Acting on food insecurity in urban Aboriginal and Torres Strait Islander communities: Policy and practice interventions to improve local access and supply of nutritious food*. Australian Indigenous HealthInfoNet.

CARVALHO, S., Pinto-Gouveia, J., Pimentel, P., Maia, D., & Mota-Pereira, J. (2011). Características psicométricas da versão portuguesa da escala multidimensional de suporte social percebido (multidimensional scale of perceived social support-mspss). *Psychologica*, *54*, 331-357.

COLEMAN-JENSEN, A., Rabbitt, M., Gregory, C., & Singh, A. (2019). *Household food security in the United States in 2018.* US Department of Agriculture, Economic Research Service.

COOK, J. T., Black, M., Chilton, M., Cutts, D., De Cuba, S. E., Heeren, T. C., ... & Frank, D. A. (2013). Are food insecurity's health impacts underestimated in the US population? Marginal food security also predicts adverse health outcomes in young US children and mothers. *Advances in Nutrition*, *4*(1), 51-61.

COSTA, B. (1998). *Exclusões sociais*. Gradiva.

DIENER, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*(1), 71-75.

DIENER, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress*. Psychological Bulletin, 125*(2), 276–302.

FREITAS, R. (2013). *Dinâmicas de proatividade na gestão de carreira e no emprego: o impacto dos padrões motivacionais em desempregados*. Tese de doutoramento do Programa Inter-Universitário de Doutoramento em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação, apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

GALINHA, I. C., & Ribeiro, J. L. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): I – Abordagem teórica ao conceito de afecto. *Análise Psicológica*, *2*(XXIII), 209-218.

GALINHA, I. C., Pereira, C. R., & Esteves, F. (2014). Versão reduzida da escala portuguesa de afeto positivo e negativo – PANAS-VRP: Análise fatorial confirmatória e invariância temporal. *Revista Psicologia*, *28*(1), 53–65.

GOLDBERG, D. (1972). *The detection of psychiatric illness by questionnaire*. Oxford University Press.

GOLDBERG, D. P., & Hillier, V. F. (1979). A scaled version of the General Health Questionnaire. *Psychological Medicine*, *9*(1), 139-145.

GOUVEIA, V. V., Barbosa, G. A., Andrade, E. D. O., & Carneiro, M. B. (2010). Factorial validity and reliability of the General Health Questionnaire (GHQ-12) in the Brazilian physician population. *Cadernos de Saúde Pública*, *26*(7), 1439-1445.

GRAÇA, L. (1999). *Medicina do desemprego. Textos sobre saúde e trabalho*.

GREGÓRIO, M. J., Graça, P., Nogueira, P. J., Gomes, S., Abreu Santos, C., & Boavida, J. (2014). Proposta metodológica para a avaliação da insegurança alimentar em portugal. *Revista Nutrícias, 21*(1), 4–11.

GUNDERSEN, C., Kreider, B., & Pepper, J. (2011). The economics of food insecurity in the United States. *Applied Economic Perspectives and Policy, 33*(3), 281-303.

HAIR, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.

HAIR, J. F. (2009). *Análise multivariada de dados*. Bookman editora.

HEITOR, M. (2017). *Mulheres desempregadas sofrem mais que os homens.* http://www.dn.pt/sociedade/interior/mulheres-desempregadas-sofrem-mais-que-os-homens-5464901.html

HU, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2010). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios - Segurança alimentar 2004/2009*. IBGE.

JAHODA, M. (1982). *Employment and unemployment: A social-psychological analysis.* Cambridge University Press.

KIEFER, N. M. (1988). Economic duration data and hazard functions. *Journal of Economic Literature, 26*(2), 646-679.

LARANJEIRA, C. (2008). General Health Questionnaire-12 items: Adaptation study to the Portuguese population. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, *17*(2), 148-151.

LUCAS, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., & Diener, E. (2004). Unemployment alters the set point for life satisfaction. *Psychological Science, 15*(1), 8-13.

MARÔCO, J. (2010). *Análise estatística com o PASW statistic (ex-SPSS).* Report Number.

MARQUES, A. (2009). *Trajetórias quebradas. A vivência do desemprego de longa duração.* Profedições.

MCMAHON, W. (2009). *Higher learning, greater good: The private and social benefits of higher education (the private & social benefits of higher education)*. The John Hopkins University Press.

MURO, P., & Burchi, F. (2007). *Education for rural people and food security – A cross country analysis.* FAO.

NETO, F., Barros, J., & Barros, A. (1990). *Satisfação com a vida.* https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=14564

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (2017). *The gender gap in employment: What's holding women back?* https://www.ilo.org/infostories/en-GB/Stories/Employment/barriers-women

PAVOT, W., & Diener, E. (1993*).* Review of the Satisfaction With Life Scale. *Psychological Assessment, 5*(2), 164–172.

PRICE, R. H., & Fang, L. (2002). Unemployed Chinese workers: The survivors, the worried young and the discouraged old. *International Journal of Human Resource Management, 13*(3), 416-430.

RIBEIRO, J. L., & Antunes, S. (2003). Contribuição para o estudo de adaptação do Questionário de Saúde Geral De 28 Itens (General Health Questionnaire GHQ28). *Revista Portuguesa de Psicossomática, 5*(1), 37-45.

RIDEOUT, K., & Kosatsky, T. (2014). Food insecurity: A public health issue for BC. *British Columbia Medical Journal 56*(1), 29-46.

ROSE, D. (1999). Economic determinants and dietary consequences of food insecurity in the United States. *The Journal of Nutrition, 129*(2), 517S-520S.

SIMÕES, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de pedagogia, 26(*3), 503-515.

SIMÕES, A. (1993). São os homens mais agressivos que as mulheres. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 27*(3), 387-404.

VINOKUR, A., Caplan, R., & Williams, C. (1987). Effects of recent and past stress on mental health: Coping with unemployment among Vietnam veterans and nonveterans. *Journal of Applied Social Psychology, 17*(8), 710-730.

VINOKUR, A. D., & Schul, Y. (1997). Mastery and inoculation against setbacks as active ingredients in the JOBS intervention for the unemployed. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65(*5), 867.

VINOKUR, A. D., Schul, Y., Vuori, J., & Price, R. H. (2000). Two years after a job loss: Long-term impact of the JOBS program on reemployment and mental health. *Journal of Occupational Health Psychology, 5*(1), 32-47.

WANBERG, C. R., Banas, J. T., & Kanfer, R. (2000). Predictors and outcomes of networking. *Journal of Applied Psychology, 85*(4), 491–503.

WATSON, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*(6), 1063–1070.

WECKSTRÖM, S. (2012). Self-assessed consequences of unemployment on individual wellbeing and family relationships: A study of unemployed women and men in Finland. *International Journal of Social Welfare*, *21*(4), 372-383.

WHITAKER, R., Phillips, S., & Orzol, S. (2006). Food insecurity and the risks of depression and anxiety in mothers and behavior problems in their preschool-aged children. *Pediatrics*, *118*, e859–868.

ZIMET, G. D., Dahlem, N.W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Percieved Social Support. *Journal of Personality Assessment, 52*(1), 30–41.

PARTE III

Educação para a Saúde e para o Bem-estar

CAPÍTULO XII

“Transições (mais) Saudáveis”: Um programa promotor de estilos de vida mais saudáveis na transição para o ensino superior.

Andreia Martins Soares
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade da Beira Interior

José Manuel de Albuquerque Portocarrero Canavarro
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo-Comportamental (CINEICC)

Introdução

O estilo de vida, a saúde e o sucesso académico estão inextricavelmente interligados (Allensworth et al., 2017). Um estilo de vida saudável favorece não só o estado de saúde e a longevidade, como também a aprendizagem (Allensworth et al., 2017; Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2020). O sucesso académico é um dos principais indicadores do bem-estar geral dos estudantes e um preditor das disparidades em saúde nas fases da vida seguintes (Hargreaves & Shirley, 2018; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2021). De forma congruente, os problemas de saúde (e.g. doenças crónicas, sequelas de abuso) podem conduzir à incapacidade de manter a atenção em tarefas académicas, ao absentismo crónico e ao insucesso académico (Hale & Viner, 2018). Adicionalmente, os estudantes com insucesso académico persistente são mais propensos à exibição de comportamentos de saúde negativos (e.g. consumo de substâncias psicoativas, sedentarismo; CDC, 2020) e à precariedade laboral ou ao desemprego (OECD, 2021). Por conseguinte, melhorar o estilo de vida dos alunos (particularmente, durante a transição e a adaptação a novos contextos educativos, ecológicos e desenvolvimentais) e fomentar o seu sucesso académico

são perspetivados cada vez mais como um objetivo compósito das instituições de saúde e de educação.

O presente capítulo visa divulgar uma iniciativa promotora de estilos de vida mais saudáveis dos primeiranistas da Universidade de Coimbra [UC], intitulada "Transições (mais) Saudáveis" (versão: promoção do exercício físico) [T(+)S], percorrendo as diferentes fases deste programa de intervenção piloto, desde o seu planeamento (sob a orientação da abordagem do mapeamento da intervenção; Bartholomew et al., 2011) até à sua execução e posterior avaliação (sob a orientação do modelo de avaliação *Context Input Process Product* [CIPP]; Stufflebeam & Zhang, 2017).

Planeamento do T(+)S

Um planeamento detalhado e fundamentado na teoria, nas evidências empíricas e nos dados recolhidos da população, é essencial para evitar iniciativas falhadas. O planeamento do T(+)S foi guiado por uma *ferramenta sofisticada* desenvolvida para ajudar o(s) promotor(es) da saúde nos seus esforços de planeamento: a abordagem do mapeamento da intervenção (Bartholomew et al., 2011), que compreende seis etapas interativas, cada qual com tarefas das quais resultam produtos orientadores das etapas seguintes.

Avaliação das necessidades (etapa 0)

A avaliação das necessidades é o ponto de partida de qualquer intervenção, sendo fundamental para o estabelecimento dos alvos e objetivos da mesma. Procura-se, por um lado, avaliar a presença de um problema de saúde (ou de comportamentos potencialmente negativos para a saúde) e a qualidade de vida de um determinado grupo, os seus antecedentes (individuais, sociais, ambientais) e os recursos da comunidade que podem ser utilizados na intervenção e, por outro, conciliar as necessidades e os recursos identificados com o desenho do programa (Bartholomew et al., 2011).

A etapa da avaliação das necessidades do T(+)S consubstanciou-se na procura de respostas às questões em torno das necessidades e dos recursos dos jovens adultos em transição para o ensino superior e compreendeu várias técnicas de recolha (e.g., inquérito por questionário, análise documental, entrevista não estruturada dirigida) e análise de dados (viz. análise estatística e de conteúdo).

O estudo observacional e transversal de 546 primeiranistas da UC e a literatura empírica atinente à saúde (e.g., Brandão et al., 2011), à qualidade de vida (e.g., Andrade et al., 2011) e ao estilo de vida (e.g., Alcântara da Silva et al., 2015) dos jovens adultos do ensino superior fundamentaram as primeiras respostas: o ingresso e a permanência no ensino superior tendiam a traduzir-se numa variação negativa dos indicadores de saúde do primeiranista e na adoção/manutenção de comportamentos de saúde [CS] negativos preocupantes (e.g., nível insuficiente de atividades físicas). A informação proveniente da revisão da literatura sobre a etiologia dos CS e sua modificação (e.g., Abraham et al., 2016) complementou as respostas anteriores: não obstante a complexidade da etiologia dos CS, havia antecedentes sociocognitivos que, sendo mais facilmente modificáveis, constituíam alvos úteis nas intervenções promotoras de saúde.

Após a análise dos *websites* das estruturas conimbricenses com iniciativas de promoção da saúde dos jovens adultos (estudantes ou não) e da entrevista dos representantes dessas estruturas que responderam positivamente (e em tempo útil) à solicitação de contacto, foi possível formular as respostas em falta: havia diversas estruturas (projetos/programas) compatíveis com a intervenção em planeamento (e.g., o "Grupo de Educação pelos Pares/[ex]pressões100riscos" do Gabinete de Apoio ao Estudante da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra [FPCEUC]), mas somente um conjunto finito de recursos humanos (e.g., universitários voluntários) e/ou materiais (e.g., folhetos) das estruturas anteriores estava disponível para participar na intervenção em planeamento. Os recursos inerentes à primeira autora (viz. a sua dedicação exclusiva ou os subsídios que lhe foram atribuídos) engrossavam naturalmente o conjunto.

Estabelecimento de objetivos (etapa 1)

É nesta etapa que se especificam as mudanças (individuais, sociais e ambientais) que a intervenção pretende induzir e os processos subjacentes, que identificam claramente os determinantes (mais proeminentes) potencialmente modificáveis (Bartholomew et al., 2011).

No âmbito do planeamento do T(+)S, o estabelecimento de objetivos resultou de um conjunto de decisões tomadas em cascata (relativamente às questões: intervenção a que nível ecológico? induzir mudanças em quem? em quê? como?) e alinhadas com a etapa anterior e a literatura existente.

Assim, perante as limitações de tempo e financeiras e a ideia (da abordagem socioecológica) de que a intervenção num determinado nível ecológico (do individual

ao nacional) pode influenciar os restantes níveis (Bartholomew et al., 2011), optou-se por uma intervenção de nível individual e interpessoal (i.e. dirigida ao aluno em transição e adaptação ao ensino superior e ao seu grupo de pares, ainda que suscetível de contagiar os sistemas sociais de ordem superior nos quais estão incluídos).

Para os níveis escolhidos, circunscreveu-se a população-alvo da intervenção aos jovens adultos primeiranistas da FPCEUC daquele ano letivo, tendo em consideração as características que partilhavam com o universo ao qual se pretendia generalizar a intervenção (alunos em transição e adaptação ao ensino superior) e a familiaridade (essencial à celeridade burocrática) dos autores com a faculdade em causa.

Definiu-se como CS-alvo da intervenção a prática de exercício físico, por vários motivos. Em primeiro lugar, em face da elevada prevalência de prática insuficiente de atividades físicas encontrada no estudo feito durante o levantamento das necessidades e na literatura empírica (e.g., Clemente et al., 2016) e à sua evolução espontânea, ou seja, à manutenção ou agravamento desta elevada prevalência ao longo do percurso universitário (e.g., Racette et al., 2010) e do ciclo de vida (e.g., Engberg et al., 2012). Em segundo lugar, ante o facto de existirem mais alunos com a vontade expressa de melhorar este CS entre outros possíveis (viz. 37% da amostra do estudo da avaliação das necessidades) e perante o apelo da abordagem do mapeamento da intervenção à participação comunitária na deliberação das suas prioridades (Bartholomew et al., 2011). Por último, em resultado das associações comprovadas entre a prática regular de exercício físico e outros CS positivos, como o consumo moderado de álcool (e.g. Abrantes et al., 2017) ou o consumo de vegetais e fruta (e.g. Fleig et al., 2015), e dos benefícios demonstrados para a saúde física (e.g., controlo da pressão arterial) e psicológica (e.g., preservação da função cognitiva) (e.g., Rhodes et al., 2017).

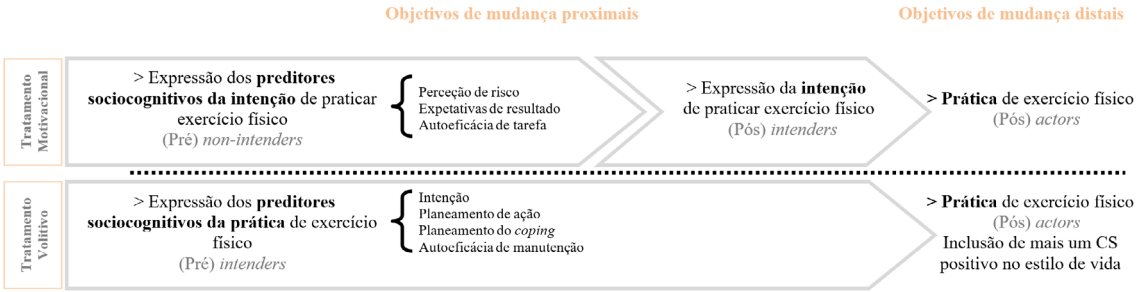
Relativamente às condições ambientais, e diante da presença de um ambiente físico favorável (i.e. com infraestruturas acessíveis, seguras, apelativas e adequadas) à prática de exercício físico na comunidade, dentro (e.g., o Estádio Universitário) e fora (e.g., Piscinas Municipais de Coimbra, Parque Verde do Mondego) do *campus* universitário, não foram definidos previamente alvos, ainda que tenha sido considerada a possibilidade de a intervenção ter efeitos quer na relação entre os destinatários e o ambiente físico (sobretudo na familiaridade com as infraestruturas e entidades que possibilitam a prática de exercício físico), quer no ambiente social (mais especificamente, na sua qualidade facilitadora/reforçadora da prática de exercício físico).

Por fim, elegeram-se para determinantes (mais relevantes) do CS-alvo potencialmente modificáveis os fatores individuais sociocognitivos (e.g., crenças, planeamento), de entre os vários fatores individuais (e.g., género, experiência prévia) e ambientais (sociais, e.g., encorajamento de pessoas significativas; físicos, e.g.,

clima, duração da luz do dia) correlatos ou preditores da prática de exercício físico (e.g., Aceijas et al., 2016). Como modelo de apoio, foi eleita a abordagem do processo de ação de saúde [APAS] de Schwarzer (2008, 2016), em consequência dos resultados abonatórios da sua validade na explicação/predição de diversos comportamentos, incluindo a atividade física (e.g., Zhou et al., 2016). Por conseguinte, em conformidade com a sugestão do autor do APAS[1], especificaram-se os determinantes sociocognitivos a manipular (através de um tratamento volitivo ou motivacional) em função dos participantes terem (intenders) ou não (non-intenders) uma intenção formada relativamente à prática de exercício físico antes da intervenção.

No seguimento do anterior, definiram-se os objetivos de mudança proximais (i.e. imediatamente a seguir à intervenção) e distais (i.e. algumas semanas depois da intervenção). Entre os primeiros, encontrava-se o aumento da expressão (1) dos preditores sociocognitivos da intenção de praticar exercício físico (viz. perceção de risco, expetativas de resultado e crenças de autoeficácia de tarefa) e, consequentemente, da intenção (grupo de non-intenders) e (2) dos preditores sociocognitivos da prática de exercício físico (viz. intenção, planeamento da ação e do coping, e autoeficácia de manutenção; grupo de intenders). Já entre os segundos, constavam o início/aumento (mais ligeiro, para os non-intenders, ou mais acentuado, para os intenders) da prática do CS-alvo, bem como a inclusão de mais um CS positivo (viz. prática salutar/regular de exercício físico) no estilo de vida dos jovens (apenas para os intenders). A ilustração seguinte (Figura 1) condensa as informações mais importantes relativamente aos objetivos estabelecidos.

Figura 1. Objetivos de Mudança do T(+)S



1 Schwarzer (2016) sugere que as intervenções assentes no seu modelo devem transformar o modelo de estádios implícito num modelo explícito, através da identificação do mindset dos participantes, e atribuir um tratamento emparelhado com as características de cada grupo. Assim, os participantes sem intenção formada deverão beneficiar de um tratamento motivacional (e.g., que atue nas suas crenças sobre os riscos do atual comportamento, os resultados do comportamento desejável ou a capacidade individual de iniciar esse comportamento) que os ajude a desenvolver uma intenção comportamental, enquanto os participantes com intenção formada deverão beneficiar de um tratamento volitivo (e.g., que atue nas suas crenças sobre a capacidade individual de manter e retomar um comportamento desejável ou nos seus processos autorregulatórios de planeamento e de controlo da ação) que os ajude a traduzir a intenção em ação.

Definição dos métodos de intervenção e de distribuição (etapa 2)

Para que os objetivos definidos na etapa anterior sejam alcançados, é fundamental proceder ao desenho teórico da intervenção. Tal implica identificar e selecionar os métodos de mudança (i.e. processos capazes de influenciar os determinantes potencialmente modificáveis, segundo os postulados teóricos e a evidência empírica), bem como selecionar ou desenhar soluções práticas que organizam, operacionalizam e distribuem os métodos anteriores, em função dos objetivos da intervenção (Bartholomew et al., 2011).

O desenho teórico do T(+)S ganhou forma a partir de duas questões centrais (viz. qual o conteúdo da intervenção? como aplicar/distribuir esse conteúdo?) e das posições assumidas relativamente às mesmas. Em relação ao conteúdo da intervenção, e recorrendo ao conjunto de técnicas de mudança comportamental disponível na literatura (Michie et al., 2013), construiu-se uma matriz indicativa das técnicas selecionadas, acompanhadas de uma breve descrição, e dos determinantes sociocognitivos (da intenção comportamental e do comportamento) alvo de mudança sugeridos pelo modelo APAS para a prática de exercício físico. Assim, por exemplo, à técnica *impelir a avaliação do próprio risco*, correspondia a descrição *desafiar os participantes a avaliarem a sua vulnerabilidade pessoal (e a gravidade das consequências) perante o seu padrão atual de atividades físicas* e o determinante sociocognitivo *perceção de risco*. O Quadro 1 reproduz a matriz em questão, reunindo todas as técnicas de mudança comportamental usadas no T(+)S, bem como os determinantes potencialmente modificáveis correspondentes.

Quadro 1. Matriz do T(+)S

	Determinantes Potencialmente Modificáveis						
Técnicas de Mudança Comportamental	PR	ER	AT	I	PA	PC	AM
Facultar informação geral sobre o comportamento alvo (e.g. conceitos, prevalência, recomendações).	x			x			
Facultar informação sobre as consequências do comportamento alvo para a saúde.	x	x		x			
Impelir a avaliação do próprio risco.	x			x			
Impelir a antecipação das consequências positivas imediatas do comportamento alvo.		x		x			
Facultar informação sobre as condições ambientais favoráveis ao comportamento alvo.			x	x			

	Determinantes Potencialmente Modificáveis						
Técnicas de Mudança Comportamental	PR	ER	AT	I	PA	PC	AM
Facilitar a comparação social.		x	x	x			x
Impelir a formação da intenção.				x			
Facultar instruções sobre ações preparatórias.			x	x			
Impelir o planeamento do que se pretende fazer e do contexto em que decorrerá.			x		x		
Estabelecer tarefas graduais.			x		x		
Impelir a identificação e a resolução de barreiras ou dificuldades.						x	x
Facultar instruções sobre a resolução de barreiras ou dificuldades vulgarmente antecipadas.						x	x
Organizar o suporte social/mudança social.			x			x	x
Ensinar a usar estímulos ambientais usados como lembretes de ações preparatórias ou do comportamento alvo.			x		x	x	x
Impelir a prática das tarefas graduais ou do comportamento alvo.			x				x
Impelir a automonitorização das tarefas graduais ou do comportamento alvo.			x				x
Argumentar/Persuadir verbalmente.							x
Impelir o reforço positivo contingente perante a progressão nas tarefas graduais ou no comportamento alvo.			x				x
Facultar feedback sobre o desempenho (de tarefas graduais ou do comportamento) e encorajamento geral.			x				x
Facultar estímulos ambientais usados como lembretes do comportamento alvo após a intervenção.				x			x

Nota: PR = Perceção de Risco, ER = Expetativas de Resultado, AT = Autoeficácia de Tarefa, I = Intenção, PA = Planeamento da ação, PC = Planeamento do Coping, AM = Autoeficácia de Manutenção.

No que concerne à forma da intervenção, ponderaram-se diversos aspetos (viz. aplicar individualmente ou em grupo? presencialmente ou com recurso às tecnologias de informação e comunicação? quando? durante quanto tempo? em que circunstâncias? por quem? a quem da população-alvo?) e tomaram-se decisões.

Deste modo, optou-se pela modalidade de intervenção em grupo e presencial (face a face), pelas vantagens que lhe são reconhecidas quando comparada com as modalidades alternativas: a redução de recursos importantes (viz. custos e tempo de intervenção) e a possibilidade de proporcionar aos destinatários (mais) uma fonte de apoio (o grupo de pares), assim como o aumento da coesão no seio do grupo, desencadeada pela proximidade física e pela comunicação transparente (i.e. pelo acesso direto à expressão verbal e não verbal dos interlocutores) entre os participantes e entre estes e o implementador (Guerra et al., 2014).

Assumiu-se também que seria pertinente encontrar um momento e uma duração para a intervenção que não prejudicassem os destinatários (e.g., coincidindo com a época de avaliação de desempenho ou similares, ocupando demasiado tempo extraletivo), nem os efeitos da intervenção (no caso de a intervenção ser demasiado precoce ou tardia[2], curta ou longa) e, por conseguinte, estabeleceram-se os seguintes limites: sessões semanais de 90 minutos cada, durante um intervalo de tempo variável (viz. condição experimental A/*non-intenders*: uma semana; condição experimental B/*intenders*: cinco semanas) situado entre outubro/novembro (i.e. aproximadamente dois meses depois de ingressarem no ensino superior) e dezembro (antes das férias do Natal).

Na escolha do cenário onde se desenrolaria a intervenção valorizaram-se alguns critérios: uma sala de trabalho suficientemente ampla (capaz de comportar cadeiras suficientes para todos os participantes e a realização de todas as atividades do programa), confortável (com luminosidade, temperatura e acústica adequadas, i.e. favorecedoras da concentração e da interação verbal), equipada com meios técnicos audiovisuais (e.g. computador, videoprojetor) e situada no *campus* universitário (para evitar deslocações inconvenientes).

Considerou-se importante assegurar que o implementador da intervenção tivesse formação em Psicologia, alguma familiaridade com a APAS de Schwarzer (2008, 2016) e com as técnicas de mudança comportamental de Michie et al. (2013), e experiência de trabalho com grupos (ou, pelo menos, conhecimentos sobre grupos e seus fenómenos e vivência de exercícios de dinamização grupal). De igual modo, decidiu-se que o implementador (no contexto desta intervenção, o líder formal do grupo) deveria mover-se entre diferentes papéis: o de líder-formador (aquele que ajuda a clarificar e a definir os objetivos do grupo, faculta informação sobre os temas em estudo, proporciona e ensina a dar/receber *feedback*, etc.), o

2 Entendeu-se que a intervenção poderia ser considerada precoce, se ocorresse antes das hipotéticas mudanças no estilo de vida (enquanto parte da adaptação/resposta à transição) terem expressão, e tardia, se ocorresse depois das mesmas mudanças estarem demasiado instaladas. Também já existem evidências que sugerem os primeiros três meses da transição como janela de oportunidade no que diz respeito às intervenções de mudança comportamental (Verplanken & Roy, 2016).

de líder-facilitador (aquele que estimula o bom relacionamento interpessoal entre os membros do grupo, reduz obstáculos à comunicação e se comporta como um modelo de comunicação direta/simples, etc.) e o de líder-dinamizador (aquele que propõe a realização das atividades contempladas no programa; Guerra et al., 2014).

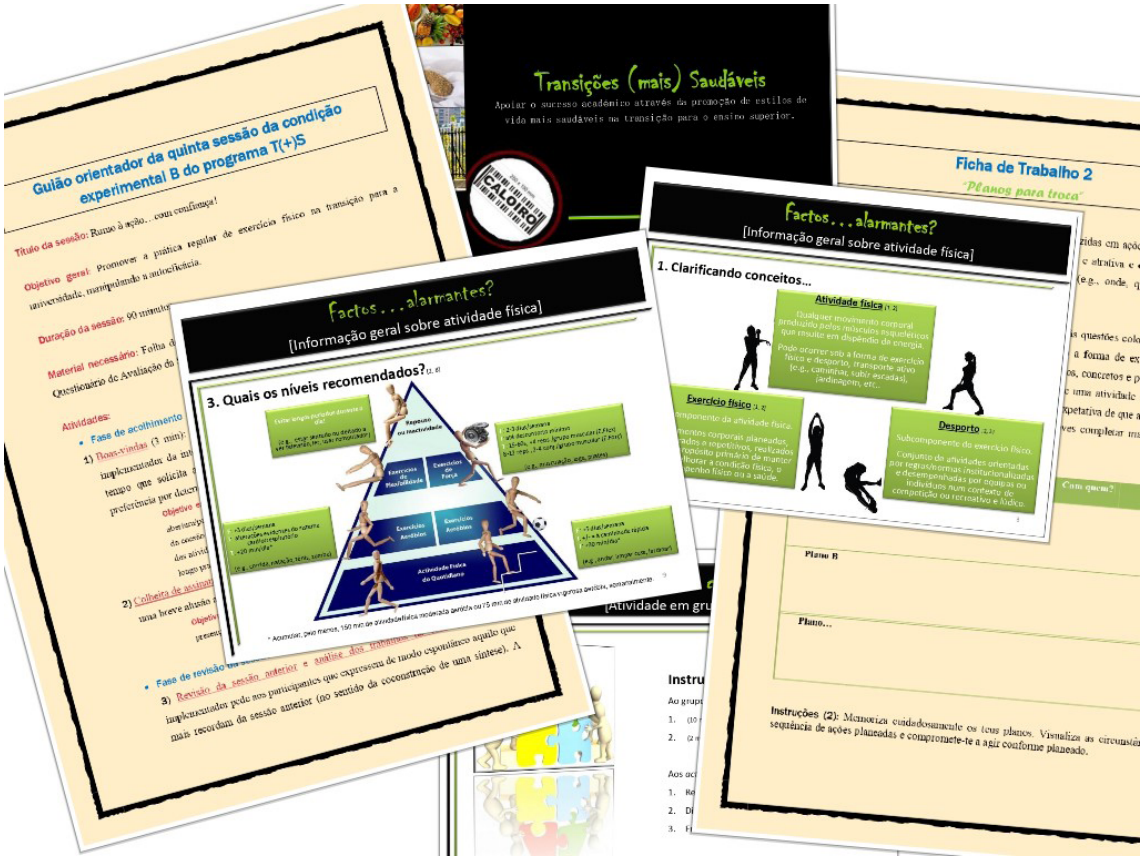
Por último, relativamente aos destinatários da intervenção, admitiu-se que deveria ser constituído um grupo de trabalho e de desenvolvimento (em face da sua finalidade: aprendizagem interpessoal e crescimento pessoal) homogéneo no que ao *mindset* dizia respeito (i.e. os membros do grupo partilhariam do facto de não terem intenção formada vs. terem intenção formada quanto à prática de exercício físico), de dimensão limitada (15 a 30 elementos, de modo a possibilitar interações sociais significativas sem perder o confronto / a partilha de experiências plurais e diversas) e fechado (i.e. manter-se-iam os mesmos membros na vida do grupo).

Conceção do programa T(+)S (etapa 3)

A conceção do programa (ou da tradução do desenho teórico anterior num plano prático) implica a produção ou revisão/adaptação de materiais e protocolos através dos quais se implementarão as técnicas anteriores no contexto e na população alvos da intervenção, sendo importante consultar potenciais colaboradores e destinatários (e.g., sobre a atratividade dos materiais) e testar previamente os materiais e protocolos (para avaliar o efeito, se algum existir, num pequeno grupo representativo dos participantes; Bartholomew et al., 2011).

Seguindo as recomendações da abordagem do mapeamento da intervenção, esta etapa do planeamento do T(+)S englobou a produção dos materiais didáticos (e.g., diapositivos, folhetos informativos, fichas de trabalho), das atividades (e.g., reflexão e debate, testemunhos, preenchimento de fichas de trabalho) e do guião orientador de cada sessão (i.e. documento que, entre outros pormenores, descreve objetivos, materiais, atividades e respetiva sequência e duração, específicos de cada sessão) – para uma amostra, ver Figura 2 (toda a produção está disponível para consulta em Soares, 2019).

Figura 2. Materiais e Guiões do T(+)S



Neste exercício de criação, foi fundamental não só respeitar o desenho teórico anterior, como escolher estratégias adequadas e atrativas à fase de desenvolvimento da população-alvo. Esta seleção foi precedida de um trabalho de revisão sobre as estratégias oferecidas em intervenções semelhantes (e.g., Bray et al., 2011; Prestwich et al., 2009) e, posteriormente, submetida à apreciação de um pequeno grupo de alunos com características semelhantes aos potenciais destinatários da intervenção[3]. Antes da produção dos guiões, decidiu-se que as sessões obedeceriam a uma estrutura flexível (capaz de responder às necessidades imediatas dos destinatários e de integrar as suas sugestões, facilitando o equilíbrio entre fidelidade e adaptação[4]) e a uma dinâmica estrutural comum (i.e. todas as sessões se

3 Note-se que esta medida não substitui o teste ao plano prático da intervenção num grupo representativo dos participantes, recomendado por Bartholomew et al. (2011). Em bom rigor científico, a ausência de avaliação prévia dos seus efeitos impediu que o programa T(+)S aqui apresentado pudesse ser considerado mais do que uma versão piloto (variante, ou variantes, que devem anteceder a versão definitiva de um programa de intervenção).

4 Conceitos bastante debatidos no contexto das práticas promotoras de saúde baseadas na evidência: a fidelidade diz respeito ao grau em que os planos do programa são implementados como pretendido por quem os desenvolveu e a adaptação refere-se a todos os ajustamentos que ocorrem para melhorar a adequação (ou a compatibilidade) do programa às especificidades do contexto (Carvalho et al., 2013).

desenrolariam ao longo de três/quatro fases, cada qual com atividades próprias: acolhimento, revisão da sessão anterior, introdução e desenvolvimento da sessão e, finalmente, encerramento e avaliação da sessão).

Planeamento da implementação do programa T(+)S (etapa 4)

Ultimado o programa, transita-se para a elaboração detalhada de um plano de adoção e implementação, sendo crucial garantir que os colaboradores (sejam eles diretores, técnicos, professores, familiares, pares, etc.) se sentem devidamente esclarecidos (do seu papel e das suas funções) e fortemente motivados (Bartholomew et al., 2011).

O plano de implementação do T(+)S especificava, entre outros detalhes, prazos, responsáveis e funções nas tarefas prévias à execução do programa (e.g., consentimento da direção da FPCEUC, divulgação da intervenção, seleção dos destinatários), tarefas incluídas na sua execução (e.g., preparação do cenário, acolhimento dos participantes, dinamização das atividades, distribuição de materiais, recolha de dados, supervisão das ações) e nas tarefas posteriores à sua execução (e.g., recolha de dados no pós-teste e no seguimento e análise dos mesmos; compensação dos não selecionados para o programa). Neste plano ficou igualmente previsto o convite que seria feito aos elementos da população-alvo, identificados como *actors* (i.e. praticantes regulares de exercício físico), para colaborarem nas atividades do programa T(+)S e a clarificação do seu papel (modelo positivo para os pares/participantes) e das suas funções (e.g., prestar testemunho da sua experiência enquanto *actor*, conceder *dicas*, encorajar). O convite, acompanhado de uma breve introdução ao papel e às funções a desempenhar, teria lugar entre o primeiro momento de avaliação (pré-teste ou pré-intervenção) e o início da intervenção, enquanto a explicação detalhada das funções ficaria reservada para o momento prévio à fase de acolhimento da sessão na qual estes alunos-colaboradores interviriam.

Planeamento da avaliação do programa T(+)S (etapa 5)

Apesar do planeamento da avaliação aparecer em último lugar, ele deve ser concomitante a todo o processo de planeamento da intervenção e compreender um

conjunto de perguntas avaliativas[5] (formativas – e.g., o que é necessário fazer? quais os métodos mais adequados? – e/ou sumativas – e.g., as necessidades foram satisfeitas? a implementação teve qualidade?) e a especificação de medidas e instrumentos de avaliação necessários para encontrar as respostas (Bartholomew et al., 2011).

No âmbito do planeamento do T(+)S, esta etapa serviu para determinar quem conduziria e como seria feita a avaliação. Decidiu-se que o papel de avaliador caberia à primeira autora deste trabalho e não, como seria desejável, a uma pessoa alheia ao planeamento ou à execução do programa. Além disso, preparou-se um conjunto de perguntas inspiradas na proposta CIPP (cf. Stufflebeam & Zhang, 2017), definiram-se os processos de recolha e análise dos dados necessários para alcançar as respostas (Figura 3) e aprontaram-se os instrumentos de avaliação (Figura 4).

Figura 3. Emparelhamento das Perguntas Avaliativas (1) com o Processo de Recolha – Momento (2) e Método (3) – e o de Análise de Dados (4)

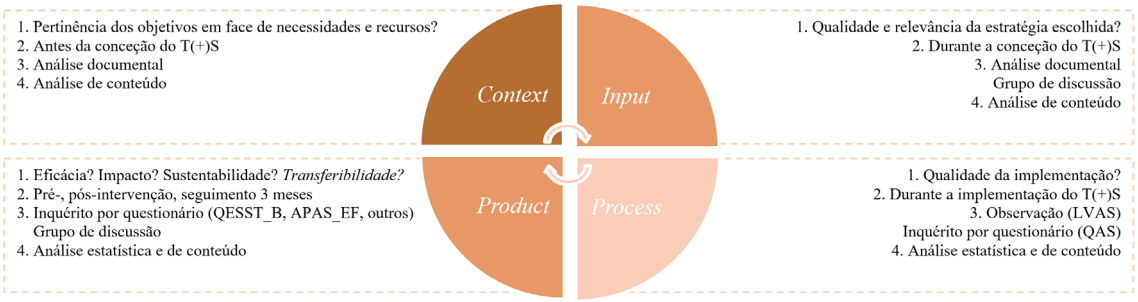


Figura 4. Parte do Protocolo de Avaliação Previsto no Planeamento da Avaliação do T(+)S

Breve caraterização dos instrumentos de avaliação
***Questionário de Avaliação da Sessão* – QAS**
Estrutura:13 questões de tipo fechado (resposta de tipo Likert de 5 pontos) para avaliar a satisfação dos participantes com os diversos aspetos das sessões do T(+)S (e.g. conteúdos e a sua estrutura, o ambiente, o implementador) e uma última questão de tipo aberto, a solicitar observações/críticas/sugestões, de modo a proceder a pequenos reajustamentos nas sessões futuras ou a inferir acerca da qualidade de implementação do programa. **Consistência interna:** $\alpha_{(total)}$ = .97 (amostra de 57 primeiranistas).
***Lista de Verificação das Atividades da Sessão* – LVAS**
Estrutura: Grelha parcialmente preenchida com informação relativa às sessões do T(+)S (viz. atividades, duração e materiais didáticos correspondentes) e com um espaço de registo de eventuais desvios aos guiões orientadores ou de informação relevante observada (não recolhida por outros meios), com o objetivo de controlar e aferir a qualidade de implementação do programa**.**
***Questionário de estilo de vida, saúde e sucesso académico na transição para o ensino superior:* versão B – QESST_B**
Estrutura: 18 questões (algumas das quais com subalíneas, perfazendo um total de 53 itens) do tipo aberto, fechado e semiaberto para avaliar, entre outras, caraterísticas sociodemográficas e escolares/académicas, estilo de vida, *mindset* relativamente à prática regular de exercício físico, impacto subjetivamente percebido da participação no T(+)S.
***Questionário da Abordagem do Processo de Ação de Saúde:* versão para Exercício Físico – APAS_EF**
Estrutura: 23 itens do tipo fechado escalar distribuídos por oito dimensões (viz. perceção de risco, expetativa de resultado, autoeficácia de tarefa, intenção, planeamento da ação, planeamento do *coping*, autoeficácia de manutenção e autoeficácia de recuperação) que avaliam os preditores sociocognitivos da intenção e da prática de exercício físico definidos pela APAS. **Consistência interna:** .82 ≤ fiabilidade compósita $_{(subescalas)}$ ≤ .96 (amostra de 216 primeiranistas).

5 As respostas a estas perguntas servem dois papéis distintos: o de guiar as decisões ao longo das diferentes fases (de planeamento, implementação e avaliação) do programa (papel associado à avaliação formativa) e o de estimar o valor ou mérito do programa, uma vez concluídas todas as suas fases (papel associado à avaliação sumativa; Stufflebeam & Zhang, 2017).

Deste modo, ficou prevista na avaliação sumativa do T(+)S: (1) a apreciação da pertinência dos objetivos do programa em face das necessidades da população-alvo e dos recursos existentes, recorrendo à análise da informação produzida para justificar a intervenção; (2) a avaliação da relevância e qualidade das estratégias escolhidas para alcançar os objetivos (viz. congruência entre objetivos, desenho teórico e plano prático; adequação e atratividade de materiais didáticos e atividades do programa, viabilidade dos guiões orientadores) com base na análise da literatura da especialidade, do desenho e plano prático do programa e da apreciação feita por um grupo de discussão comparável aos potenciais destinatários; (3) a apreciação da qualidade da implementação do programa (e.g., coerência entre as atividades planeadas e as realizadas, identificação de aspetos a modificar/melhorar, desempenho do implementador, grau de participação e satisfação dos participantes) através da análise dos dados obtidos em cada uma das sessões por via da observação (do implementador ou do seu supervisor, que preencheriam uma lista de verificação das atividades) e do inquérito por questionário aos participantes da intervenção, bem como da análise do recrutamento e da retenção dos participantes; (4) por fim, a avaliação do produto do programa (e.g., mudanças produzidas a curto e a médio prazo, alcance para lá do previsto, sustentabilidade dos ganhos e dos mecanismos para os produzir, *transferibilidade* destes mecanismos) por intermédio da análise da informação recolhida por inquérito por questionário em três momentos distintos (pré-intervenção, pós-intervenção e seguimento de 3 meses) e da resultante da troca de pareceres e sugestões entre as pessoas envolvidas (e.g. participantes; responsáveis pelo planeamento, implementação e avaliação; colaboradores) no T(+)S.

Implementação do T(+)S

À conclusão do planeamento da intervenção, sucedeu a realização, entre o final de setembro e o início de outubro, de algumas tarefas prévias à execução do programa, nomeadamente: o pedido de consentimento, a divulgação da intervenção (e da investigação que a contempla) e o recrutamento de participantes, a seleção e a divulgação dos destinatários.

O consentimento da direção da FPCEUC para a realização da intervenção e a utilização de um espaço que partilhasse das características escolhidas para cenário da intervenção foi solicitado com a antecedência possível e acompanhado dos devidos esclarecimentos.

Obtidos os necessários consentimentos, procedeu-se imediatamente à divulgação oral da intervenção (e da investigação que a contempla) junto dos primeiranistas

da FPCEUC[6] e ao recrutamento dos participantes. Para o efeito, a investigadora compareceu numa aula teórica (aula normalmente assistida por grande parte da turma) de cada um dos cursos ministrados pela faculdade supracitada, apresentou sucintamente a investigação que originou o programa de intervenção e o programa T(+)S e garantiu o carácter voluntário e gratuito da participação, assim como a confidencialidade da informação pessoal partilhada durante a intervenção ou o anonimato das respostas aos protocolos de avaliação. Aos alunos que acederam a participar na investigação e a candidatar-se ao programa T(+)S, foi passado o protocolo de avaliação previsto para o primeiro momento de avaliação (pré-intervenção) e afiançada a comunicação da decisão atinente ao grupo de investigação (controlo vs. experimental A/B) que integrariam, no espaço de uma semana.

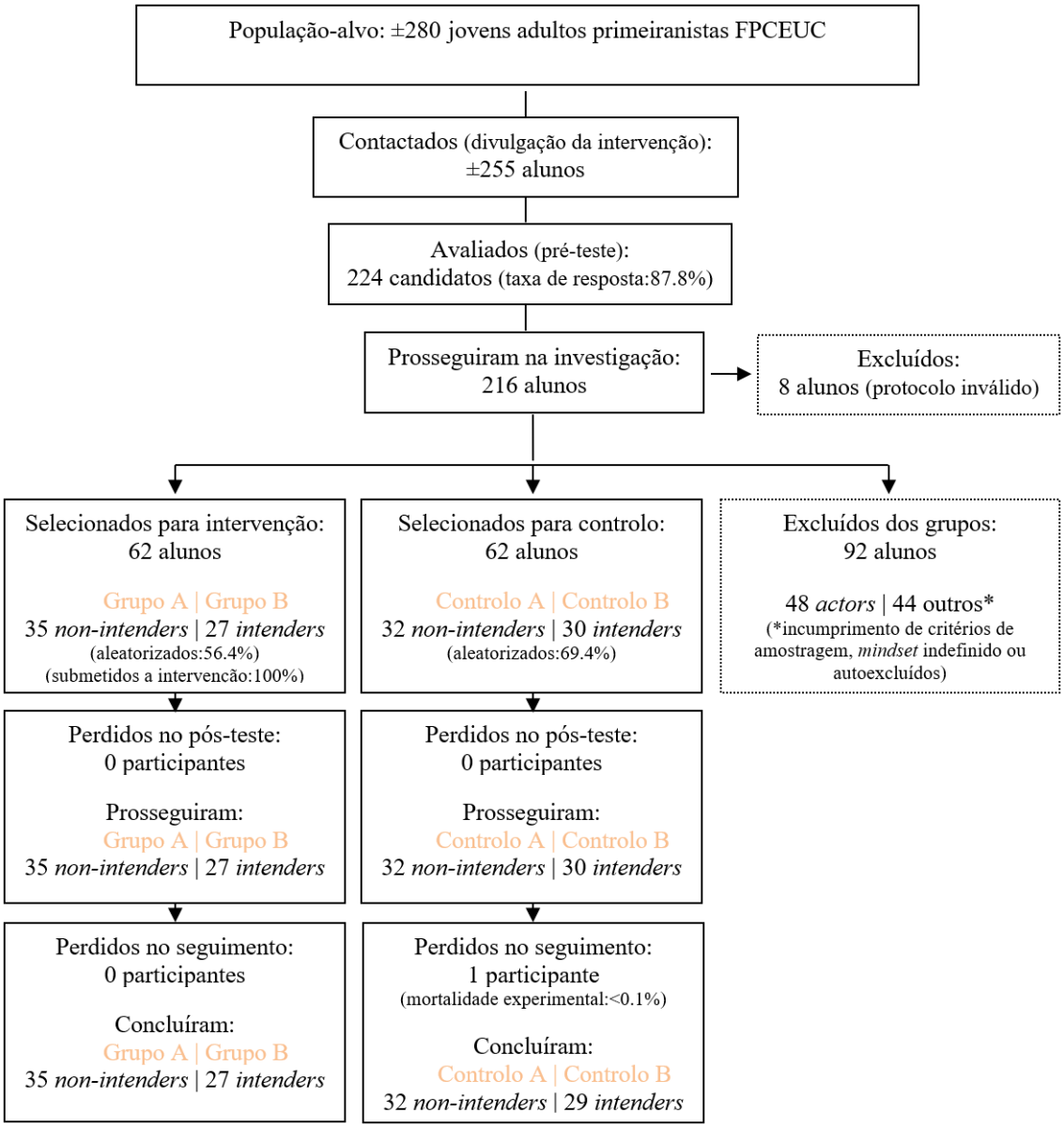
A seleção e a divulgação dos destinatários da intervenção consubstanciaram-se em três momentos. Num primeiro momento, durante o qual os candidatos foram escrutinados quanto ao cumprimento dos critérios de amostragem[7] e classificados em *non-intenders, intenders, actors* ou *mindset* indefinido relativamente à prática de exercício físico. Num segundo momento, aquando da distribuição aleatória dos candidatos *non-intenders* e *intenders* pelos grupos de investigação (grupo experimental A e B vs. grupo de controlo A e B, respetivamente) até ao limite estabelecido para a dimensão de cada grupo (15 a 30 elementos). E num último momento, no qual os alunos selecionados confirmaram a sua presença nas sessões das respetivas condições experimentais, em função da compatibilidade entre o horário das sessões (previamente acordado com a maioria dos interessados) e a sua disponibilidade. Os alunos selecionados que não confirmaram a sua presença nas sessões das condições experimentais permutaram com alunos do grupo de controlo que conseguiriam estar presentes nas respetivas sessões ou, por iniciativa própria, excluíram-se dos grupos de investigação (não tendo assumido o compromisso de comparecerem nos momentos de avaliação seguintes); os não selecionados (i.e. primeiranistas previamente identificados como *actors* ou indefinidos,

6 Importa esclarecer os motivos da decisão por esta modalidade de divulgação: assumiu-se que seria mais económica (relativamente à divulgação através de material impresso como cartazes ou folhetos) e mais eficaz (sobretudo numa altura em que há uma grande quantidade de informação, institucional e não institucional, dirigida aos alunos recém-chegados, a circular em websites, blogues, redes sociais e correio eletrónico), na medida em que seria dirigida especificamente aos potenciais destinatários e permitiria satisfazer curiosidades ou resolver dúvidas prontamente.

7 Critérios de inclusão: (1) aluno matriculado no primeiro ano (primeiranista) de um curso da FPCEUC, que (2) tivesse ingressado no ensino superior há, no máximo, 20 meses, (3) com idade compreendida entre os 17 e os 25 anos e (4) sem filhos. Perante a diversidade de estudantes que ingressam atualmente no ensino superior e de percursos académicos após o ingresso, optou-se por critérios de inclusão que tornassem a amostra mais homogénea quanto à fase do ciclo de vida em que se encontrava e ao percurso percorrido, habitualmente utilizados em estudos sobre jovens adultos ou adultos emergentes/novatos (e.g., Agudo, 2008) e estudantes tradicionais (e.g., Munro, 2011).

relativamente ao *mindset*, ou primeiranistas que não correspondiam aos critérios de amostragem) foram excluídos dos grupos de investigação; por fim, os que entregaram protocolos inválidos (respostas omissas a itens importantes ou respostas incongruentes que punham em causa a validade da informação recolhida) foram excluídos da investigação. O diagrama seguinte (Figura 5) ilustra o resultado do processo de seleção, bem como o fluxo de participantes.

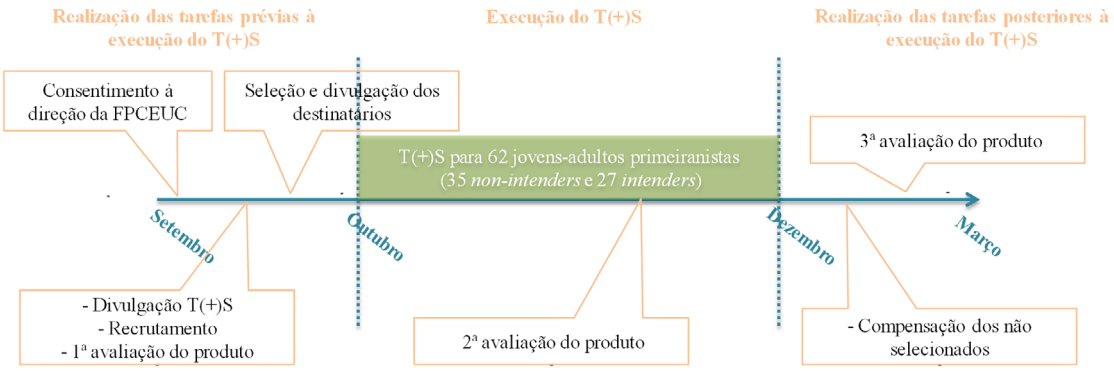
Figura 5. Refinamento da Amostra e Fluxo de Participantes



A execução do programa T(+)S decorreu, como previsto, entre os meses de outubro e dezembro (Figura 6), em salas da FPCEUC que respeitavam os critérios estabelecidos para o cenário da intervenção, sob a orientação do plano de implementação e a liderança (supervisionada) da investigadora/implementadora, para

62 jovens adultos primeiranistas (35 *non-intenders*[8] e 27 *intenders*) da faculdade supramencionada.

Figura 6. Tarefas Inerentes à Implementação do T(+)S



Concluída a execução do programa T(+)S, a investigadora concretizou ainda tarefas como: a recolha de dados necessária para avaliação do produto e a disponibilização de materiais informativos (sobre os tópicos abordados na intervenção) e de ajuda, mediante a sua disponibilidade, aos primeiranistas que, apesar de interessados, não tiveram a oportunidade de participar no programa T(+)S.

Avaliação sumativa do T(+)S

A estimação do valor ou mérito de qualquer intervenção é um momento crítico – i.e. penoso pelo consumo de recursos que a recolha sistemática e rigorosa de informação implica, mas crucial para tomar decisões acerca do futuro da intervenção realizada – que não deve ser negligenciado (Fitzpatrick et al., 2011). Tal como mencionado, a avaliação do T(+)S contou com a ajuda da proposta CIPP (Stufflebeam & Zhang, 2017), outra *ferramenta sofisticada*, desenvolvida para auxiliar decisores educativos na suas tomadas de decisão sobre programas educativos e que propõe a avaliação isolada ou conjunta das quatro componentes avaliativas que estão na origem do acrónimo.

Note-se que todos os momentos de avaliação planeados foram cumpridos e os dados recolhidos foram tratados consoante a natureza do método de recolha. Assim,

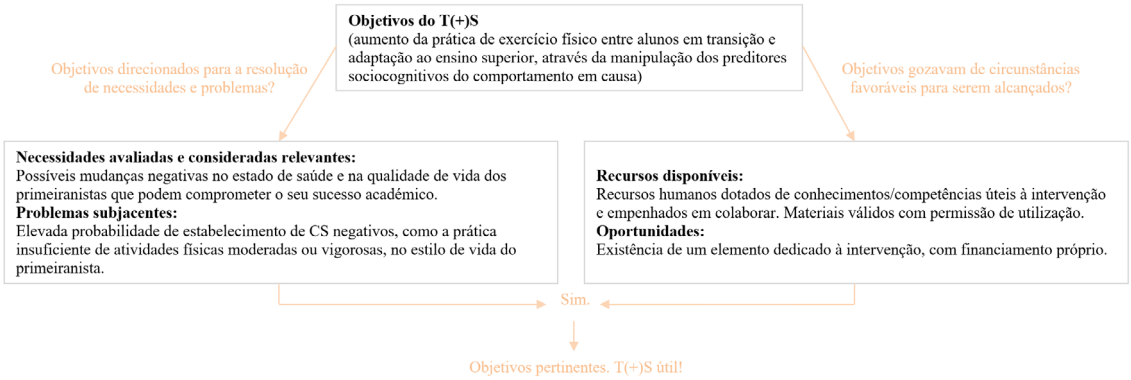
8 Dado o elevado número de candidatos que, cumprindo os critérios de seleção, manifestou grande interesse e disponibilidade para participar na intervenção e a compatibilidade da estrutura da sessão da condição experimental A com um pequeno alargamento do número de destinatários, optou-se por aceitar um grupo maior do que o previsto.

os dados provenientes dos grupos de discussão e das questões de tipo aberto dos instrumentos de avaliação foram submetidos a análise de conteúdo. Os restantes dados foram sujeitos a análise estatística descritiva (i.e. determinação de frequências simples, medidas de tendência central e de dispersão) e inferencial (i.e. cálculo de testes *F* da análise da variância para plano experimental misto, seguidos de testes de Bonferroni) através do programa IBM SPSS (v. 20.0). Segue-se uma breve apresentação e discussão dos resultados.

Componente avaliativa *context*

Os resultados encontrados nesta componente (Figura 7) apoiaram a primeira caraterística do programa T(+)S: utilidade. A pertinência dos seus objetivos advinha de dois factos: por um lado, os objetivos do T(+)S estavam direcionados para a resolução das necessidades e dos problemas subjacentes (previamente identificados e considerados relevantes) da sua população-alvo; por outro, o alcance dos objetivos do programa beneficiou de valiosos recursos e oportunidades existentes localmente e à data da avaliação das necessidades.

Figura 7. Resultados da Componente Avaliativa *Context* (figura-síntese)

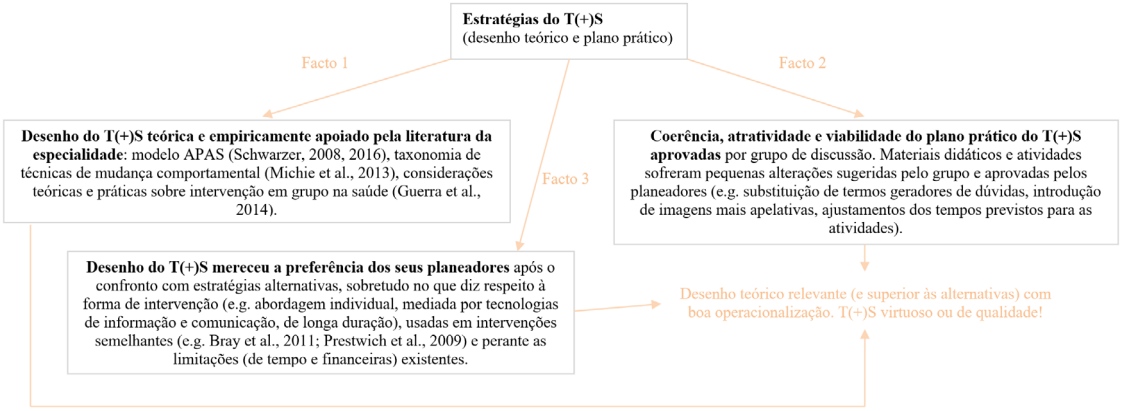


Componente avaliativa *input*

Já os resultados da componente avaliativa *input* (Figura 8) serviram de alicerce à segunda caraterística do programa de intervenção T(+)S – virtuosidade ou qualidade. Primeiro, as estratégias do T(+)S fundaram-se em considerações teóricas e evidências sólidas e emergiram de um exercício de comparação (e de demonstração de superioridade) com estratégias alternativas; depois, o plano que operacionalizou

o desenho teórico recebeu a aprovação e incorporou as sugestões de um pequeno grupo de alunos (*N* = 3) comparáveis aos destinatários da intervenção, num esforço colaborativo de garantia de coerência, atratividade e viabilidade.

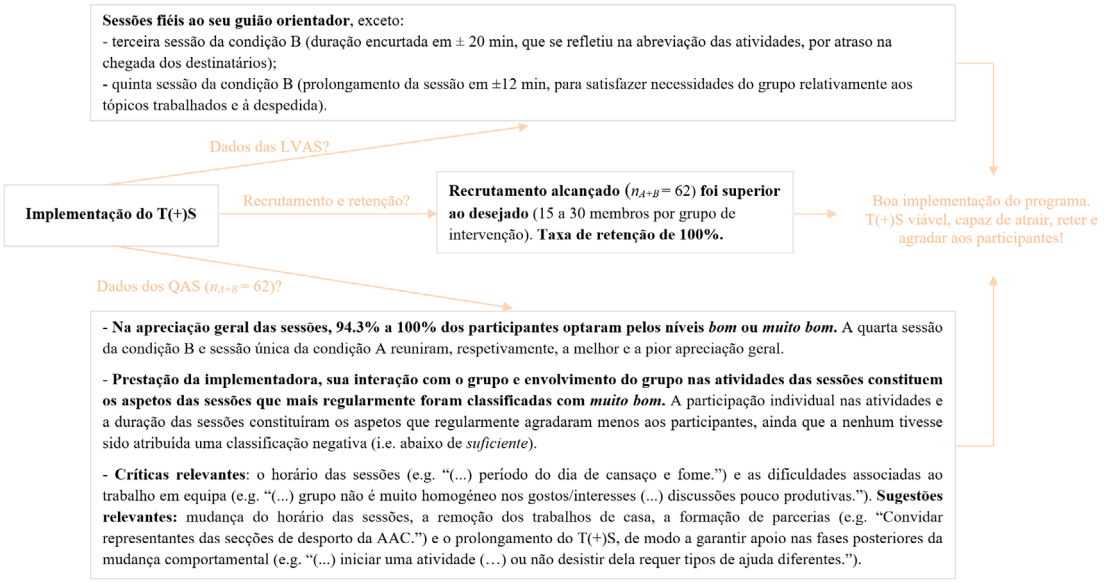
Figura 8. Resultados da Componente Avaliativa *Input* (figura-síntese)



Componente avaliativa *process*

Os resultados da terceira componente avaliativa (Figura 9) sustentaram outras caraterísticas do programa T(+)S – viabilidade e probidade – e reforçaram a já mencionada qualidade. De facto, as alterações registadas na implementação do T(+)S (viz. abreviação/prolongamento de algumas atividades de algumas sessões) não diminuíram de modo relevante o grau de correspondência entre o que foi planeado e efetivamente realizado, tendo sido alcançado um bom equilíbrio entre a fidelidade ao essencial do programa e a adaptação às necessidades específicas do contexto (Carvalho et al., 2013). No mesmo sentido, a apreciação positiva feita pelos respondentes quanto aos diversos aspetos das sessões do programa (e.g., desempenho do implementador, participação dos destinatários, conteúdo e/ou forma da sessão), bem como o recrutamento e a taxa de retenção alcançados (indicadores subjetivos do nível de aceitação, interesse e envolvimento/barreiras no compromisso dos participantes), sublinharam a qualidade da implementação do T(+)S.

Figura 9. Resultados da Componente Avaliativa *Process* (figura-síntese)

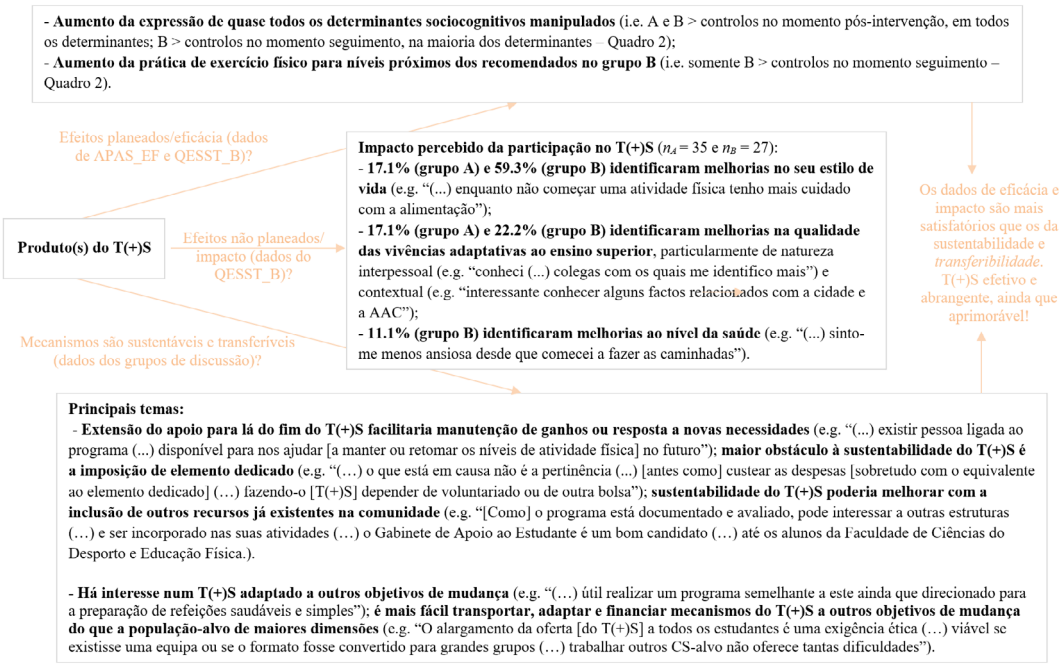


Estes resultados (em especial, as críticas e as sugestões dos respondentes) impulsionaram também a formulação das primeiras *lições*, obstinadamente defendidas por Stufflebeam e Zhang (2017). Na versão definitiva do T(+)S, ou numa intervenção futura semelhante, devem ser reconsideradas as vantagens e as desvantagens dos seguintes aspetos: (1) grupos de trabalho e de desenvolvimento com dimensões superiores a 30 elementos (i.e. o aumento do alcance da intervenção pode não justificar a diminuição da satisfação individual com a mesma, como parece ter acontecido com o grupo A, recorde-se, de 35 elementos e com o registo menos positivo na apreciação geral da sessão); (2) horário tardio das sessões (i.e. os períodos pós-laborais, ainda que da preferência da maioria, podem ser contraproducentes e tornarem-se objeto de críticas, inclusive de quem os escolheu); (3) existência de trabalhos de casa (i.e. não estando em causa a supressão destas atividades, pode ser considerada a possibilidade de algumas destas serem integradas na estrutura da sessão); (4) falta de contacto entre destinatários do programa e representantes de infraestruturas/entidades ligadas ao exercício físico e ao desporto locais (i.e. o esforço prévio de aproximação das infraestruturas/entidades aos destinatários, através do convite para participação ou da solicitação de informações de contacto preferencial, pode evitar ou atenuar algumas das dificuldades sentidas pelos destinatários aquando do estabelecimento do primeiro contacto); e (5) ausência de seguimento após o fim do programa (i.e. qualquer intervenção breve deve ter uma duração compatível com a sua natureza; no entanto, a oferta de uma sexta sessão no tratamento volitivo pode ser uma resposta viável para os participantes intervencionados que procuram apoio extra no início ou na consolidação da mudança comportamental).

Componente avaliativa *product*

Por fim, os resultados da componente avaliativa *product* (Figura 10) foram abonatórios das últimas características do programa: efetividade e alcance.

Figura 10. Resultados da Componente Avaliativa *Product* (figura-síntese)



Uma vez verificada a homogeneidade dos grupos em comparação (experimentais A/B vs. controlos) relativamente às características sociodemográficas (e.g., género, idade) e escolares/académicas (e.g., primeira matrícula no ensino superior, mudança do local de residência), encontraram-se dados positivos de eficácia (i.e. efeitos planeados) e de impacto (i.e. efeitos não planeados que acrescentam mérito ao programa).

A participação no T(+)S parece ter promovido a expressão de quase todos os determinantes sociocognitivos escolhidos para manipulação (em função do *mindset* dos participantes relativamente à prática de exercício físico) nos dois grupos experimentais (ainda que a manutenção dos ganhos tenha sido visível apenas no grupo B), bem como a prática de atividades físicas no grupo B (Quadro 2). No último momento de avaliação, os dois grupos experimentais apresentavam: grupo A, pouco mais de 30 min/semana de atividades físicas e cerca de 11% de sujeitos cumpridores das recomendações da Organização Mundial de Saúde[9]; grupo B, quase 120 min/semana de atividades físicas e aproximadamente 56% de sujeitos cumpridores das mesmas recomendações.

9 Segundo as diretrizes desta organização, os adultos devem realizar pelo menos 150 a 300 minutos de atividade física aeróbica de moderada intensidade; ou pelo menos 75 a 150 minutos de atividade física aeróbica de vigorosa intensidade; ou uma combinação equivalente de atividade física de moderada e vigorosa intensidade ao longo da semana para benefícios substanciais à saúde (World Health Organization, 2020).

Quadro 2. Dados Estatísticos Descritivos e Inferenciais Relativos à Eficácia do T(+)S

Variáveis Dependentes	Tempo	T1	T2	T3	F	η_p^2	Diferenças* detetadas na análise *post hoc*
	Grupo	*M (DP)*	*M (DP)*	*M (DP)*			
Perceção de risco[a]	A	55.4 (20.3)	68.7 (17.8)	63.8 (16.4)	(T) 10.79*** (G) 0.56 (TxG) 4.04*	(T) .14 (G) < .01 (TxG) .06	Grupo $A_{(T2)}$ > Controlo$_{(T2)}$
	Controlo	54.9 (26.0)	58.3 (20.6)	65.1 (20.9)			
Expetativas de resultado[a]	A	70.8 (18.3)	82.9 (13.0)	76.2 (12.1)	(T) 11.28*** (G) 0.05 (TxG) 5.55**	(T) .15 (G) < .01 (TxG) .08	Grupo $A_{(T2)}$ > Controlo$_{(T2)}$
	Controlo	72.6 (16.2)	75.7 (15.1)	79.5 (13.9)			
Autoeficácia de tarefa[a]	A	47.1 (12.6)	60.3 (18.4)	54.9 (17.7)	(T) 4.71* (G) 2.03 (TxG) 3.11*	(T) .07 (G) .03 (TxG) .05	Grupo $A_{(T2)}$ > Controlo$_{(T2)}$
	Controlo	47.9 (15.7)	49.0 (21.1)	52.6 (15.3)			
Intenção[a]	A	28.6 (12.0)	46.9 (22.1)	41.4 (25.4)	(T) 18.38*** (G) 2.41 (TxG) 3.18*	(T) .22 (G) .04 (TxG) .05	Grupo $A_{(T2)}$ > Controlo$_{(T2)}$
	Controlo	24.7 (13.5)	33.9 (18.0)	41.9 (21.3)			
	B	75.3 (15.8)	85.8 (17.4)	74.1 (22.6)	(T) 2.10 (G) 3.40 (TxG) 4.14*	(T) .04 (G) .06 (TxG) .07	Grupo $B_{(T2)}$ > Controlo$_{(T2)}$
	Controlo	77.0 (16.2)	69.8 (20.7)	69.3 (18.1)			
Planeamento da ação[a]	B	63.6 (23.5)	90.4 (11.9)	85.5 (14.5)	(T) 14.31*** (G) 14.62*** (TxG) 10.85***	(T) .21 (G) .21 (TxG) .17	Grupo $B_{(T2)}$ > Controlo$_{(T2)}$ Grupo $B_{(T3)}$ > Controlo$_{(T3)}$
	Controlo	61.2 (23.1)	59.8 (26.6)	69.5 (19.7)			
Planeamento do *coping*[a]	B	42.8 (24.4)	68.3 (15.3)	58.4 (21.5)	(T) 6.88** (G) 18.82*** (TxG) 8.37***	(T) .11 (G) .26 (TxG) .13	Grupo $B_{(T2)}$ > Controlo$_{(T2)}$ Grupo $B_{(T3)}$ > Controlo$_{(T3)}$
	Controlo	35.6 (26.8)	33.3 (20.4)	40.6 (25.6)			
Autoeficácia de manutenção[a]	B	60.5 (20.7)	73.7 (21.4)	68.7 (18.0)	(T) 2.66 (G) 8.86* (TxG) 4.83*	(T) .05 (G) .14 (TxG) .08	Grupo $B_{(T2)}$ > Controlo$_{(T2)}$ Grupo $B_{(T3)}$ > Controlo$_{(T3)}$
	Controlo	59.8 (17.7)	58.2 (17.5)	52.1 (14.9)			
Prática de atividades físicas[b] (min/ semana)	A	15.0 (25.1)	23.6 (48.0)	36.6 (37.0)	(T) 26.16*** (G) 0.97 (TxG) 0.65	(T) .29 (G) .02 (TxG) .01	-
	Controlo	14.2 (27.7)	13.0 (21.1)	30.9 (63.2)			
	B	20.4 (30.4)	95.4 (103.2)	114.4 (91.3)	(T) 35.10*** (G) 0.04 (TxG) 11.02**	(T) .39 (G) < .01 (TxG) .17	Grupo $B_{(T3)}$ > Controlo$_{(T3)}$
	Controlo	29.1 (26.1)	46.3 (49.7)	59.7 (65.5)			

Nota: *N* = 124. T = tempo, G = grupo, TxG = interação entre tempo e grupo.

[a] Os resultados brutos desta variável dependente foram transformados de modo a variarem entre 0 e 100.

[b] Os resultados brutos desta variável dependente foram submetidos a transformação logarítmica (de base 10) antes da análise inferencial.

* p < .05 ** p < .01 *** p < .001

A lógica subjacente a uma intervenção baseada na teoria e na evidência é a de que se uma teoria ou modelo (que identifica e explica o modo de atuação dos determinantes mais relevantes do CS-alvo) e as técnicas de mudança efetiva (capazes de atuar nos construtos da teoria anterior) tiverem sido bem escolhidas e corretamente aplicadas ao desenvolvimento da intervenção, há uma probabilidade maior de alcançar a mudança comportamental pretendida por intermédio de alterações produzidas nos mediadores teóricos (Davis et al., 2015; Schwarzer, 2016). Os resultados de eficácia anteriores são abonatórios quer da APAS (na qualidade de modelo sociocognitivo de apoio ao desenvolvimento de uma intervenção), quer das técnicas de mudança efetiva escolhidas para o conteúdo da intervenção, estando em harmonia com os resultados de outras intervenções promotoras da atividade física que empregaram o modelo (e.g., Zhou et al., 2016) ou algumas das técnicas (e.g., Duan et al., 2017). É importante acrescentar que o facto de o incremento da expressão da intenção de praticar exercício físico no grupo A não ter dado origem a um aumento da prática é coerente com o modelo, por várias razões. Por um lado, *"before changing their habits, people need to become motivated"* (Schwarzer, 2016, p. 123) e a intenção deste grupo, inclusive após a intervenção, nunca foi forte (i.e. valor médio abaixo de 50), muito provavelmente devido à brevidade da exposição à intervenção (recorde-se, de uma só sessão). Por outro lado, *"the adoption and maintenance of the health action is not achieved through an act of will but involves the development of self-regulatory skills and strategies"* (Schwarzer, 2016, p. 123) e o grupo em questão não recebeu qualquer tratamento volitivo (o qual poderia ter sido proveitoso apenas para os participantes do grupo A que, depois do tratamento motivacional, transitaram de *mindset*).

Nestes resultados há um aspeto merecedor de alguma reflexão: o efeito positivo do fator tempo em algumas variáveis dependentes (e.g., perceção de risco, intenção) nos grupos de controlo. Ainda que não seja uma ocorrência exclusiva desta intervenção (e.g., Araújo-Soares et al., 2009), esta pode ter resultado de duas situações distintas: do fenómeno *mere-measurement effect* (i.e. o preenchimento do questionário APAS_EF provocou alterações nas cognições associadas ao CS-alvo ou na probabilidade de o executar posteriormente) e/ou da perceção de degradação da saúde com o decorrer do ano letivo (que, por exemplo, pode ter estimulado a expressão de crenças de vulnerabilidade pessoal à doença associadas à inatividade física).

Para além das mudanças já mencionadas, a participação no T(+)S parece ter introduzido também mudanças positivas inesperadas. Segundo a perceção dos participantes, o estilo de vida de uma boa parte deles passou a incluir CS saudáveis como a prática regular de exercício físico ou um comportamento alimentar adequado (em alternativa ao ou como complemento do primeiro), a satisfação com o relacionamento com os pares e com a instituição de ensino (e o ambiente que a rodeia)

aumentou para alguns, os indicadores de saúde psicológica melhoraram para outros. A expetativa inicial de que o T(+)S, pelas suas caraterísticas naturais – i.e. um programa instigador de CS saudáveis, ao mesmo tempo que procura familiarizar o primeiranista (particularmente o deslocado) com o meio que o rodeia (e.g., através da atividade "Coimbra: aliada do exercício físico e do desporto!") ou promover a formação de grupos de pares com interesses comuns (e.g., através da atividade "Planos... para troca!") – iria exceder o alcance previsto, afetando positivamente a perceção do aluno relativamente aos seus hábitos, ao seu bem-estar e ao seu contexto social, não se afigurou desajustada. As evidências empíricas sobre a mudança simultânea ou sequencial de diversos CS (que partilham semelhanças ou se encontram em estádios de mudança similares; Geller et al., 2017) e os benefícios do exercício físico no bem-estar físico, mental e social (e.g., Rhodes et al., 2017) validam os resultados encontrados.

O valor ou mérito de um programa de intervenção é tanto maior quanto mais eficazes, sustentáveis e transportáveis/adaptáveis forem os mecanismos que produziram os ganhos (Stufflebeam & Zhang, 2017). Os dados de sustentabilidade e *transferibilidade* do T(+)S mostraram, por um lado, que a extensão e continuação do programa (embora pertinente do ponto do vista da manutenção dos ganhos dos participantes e da acomodação das necessidades dos novos primeiranistas) não era sustentável, uma vez que dependia da disponibilidade do elemento dedicado e dos subsídios atribuídos ao mesmo (e ambos cessariam em breve); por outro, que os mecanismos do T(+)S eram facilmente transferíveis a outros CS-alvo (e.g., comportamento alimentar, padrão sono-vigília, consumo de substâncias psicoativas), mas dificilmente transferíveis a grupos de intervenção de grandes dimensões. As sugestões mais relevantes que emergiram dos grupos de discussão facilitaram a enumeração de outras *lições*. Assim, com o objetivo de melhorar a sustentabilidade e *transferibilidade* da versão definitiva do T(+)S ou de uma intervenção futura semelhante, devem ser ponderados os seguintes aspetos: (1) acrescentar uma sessão ao tratamento volitivo orientada para a monitorização dos ganhos, a revisão e o acerto de algumas estratégias trabalhadas nas sessões anteriores e a manipulação da autoeficácia de recuperação, e para ser implementada algum tempo depois da quinta sessão; e (2) negociar a continuação da implementação e avaliação da intervenção com estruturas existentes na comunidade, detentoras de recursos e planos de atividades compatíveis com a intervenção, e/ou optar por uma modalidade de aplicação que dispense a presença física do implementador e avaliador e seja mais adequada a grandes grupos (viz. aplicação à distância, por meio da internet).

Conclusão

A promoção da saúde no contexto do ensino superior constitui uma poderosa estratégia para alcançar bem-estar, sucesso e sustentabilidade (*Okanagan Charter*, 2015). Ao longo deste capítulo, percorreram-se as fases de planeamento, implementação e avaliação de um programa de intervenção piloto naquele âmbito: o T(+)S. Os dados da sua avaliação revelaram uma iniciativa útil, de qualidade, viável, efetiva e abrangente, ainda que passível de aperfeiçoamento (e.g., ao nível da sustentabilidade), na promoção de exercício físico de estudantes em transição para o ensino superior. No entanto, estes dados servem apenas para informar a versão definitiva do T(+)S, a qual deve contemplar as *lições* oportunamente apresentadas e superar as limitações mais importantes deste trabalho (e.g., inexistência de um avaliador alheio ao planeamento, recurso a amostra não probabilística de pequena dimensão ou a medidas autodescritivas e retrospetivas para avaliar o CS-alvo). Se estes esforços forem bem-sucedidos, acredita-se que a versão definitiva do T(+)S possa contribuir positivamente (ainda que de forma modesta) para o inextricável *puzzle* estilo de vida/saúde/sucesso académico.

Referências

ABRANTES, A., Scalco, M., O'Donnell, S., Minami, H., & Read, J. (2017). Drinking and exercise behaviors among college students: Between and within-person associations. Journal of Behavioral Medicine, 40(6), 964-977. https://doi.org/10.1007/s10865-017-9863-x

ABRAHAM, C., Connor, M., Jones, F., & O'Connor, D. (2016). Health Psychology: Topics in Applied Psychology (2nd ed.). Routledge.

ACEIJAS, C., Bello-Corassa, R., Waldhäusl, S., Lambert, N., & Cassar, S. (2016). Barriers and determinants of physical activity among UK university students. European Journal of Public Health, 26(S1). https://doi.org/10.1093/eurpub/ckw174.255

AGUDO, V. (2008). A transição para a idade adulta e os seus marcos: Que efeito na sintomatologia depressiva? [Master's thesis, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10451/3086

ALCÂNTARA DA SILVA, P., Borrego, R., Ferreira, V., Lavado, E., Melo, R., Rowland, J., & Truninger, M. (2015). Consumos e estilos de vida no ensino superior: o caso dos estudantes da ULisboa-2012. Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e Dependências.

ALLENSWORTH, D., Grizzell, J., Stevenson, B., & Tappe, M. (2017). Promoting health in schools and universities. In C. Fertman & D. Allensworth (Eds.), Health promotion programs: from theory to practice (2nd ed., pp. 325-348). Jossey-Bass.

ANDRADE, K., Souza, J., Leite, L., Figueiró, M., & Cunha, B. (2011). Qualidade de vida em estudantes de Psicologia. Psicólogo informação, 15, 129-141.

ARAÚJO-SOARES, V., McIntyre, T., MacLennan, G., & Sniehotta, F. (2009). Development and exploratory cluster-randomised opportunistic trial of a theory-based intervention to enhance physical activity among adolescents. Psychology & Health, 24(7), 805-822. https://doi.org/10.1080/08870440802040707

BARTHOLOMEW, L., Parcel, G., Kok, G., Gottlieb, N., & Fernández, M. (2011). Planning health promotion programs: An intervention mapping approach (3rd ed.). Jossey-Bass.

BRANDÃO, M., Pimentel, F., & Cardoso, M. (2011). Impact of academic exposure on health status of university students. Revista de Saúde Pública, 45(1), 49-58. https://doi.org/10.1590/S0034-89102011000100006

BRAY, S., Beauchamp, M., Latimer, A., Hoar, S., Shields, C., & Bruner, M. (2011). Effects of a print-mediated intervention on physical activity during transition to the first year of university. Behavioral Medicine, 37(2), 60-69. https://doi.org/10.1080/08964289.2011.571306

CARVALHO, M., Honeycutt, S., Escoffery, C., Glanz, K., Sabbs, D., & Kegler, M. (2013). Balancing fidelity and adaptation: Implementing evidence-based chronic disease prevention programs. Journal of Public Health Management Practice, 19(4), 348-356. https://doi.org/10.1097/PHH.0b013e31826d80eb

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. (2020). Making the connection: other health behaviors and academic grades. Retrieved August 9, 2021

CLEMENTE, F., Nikolaidis, P., Martins, F., & Mendes, R. (2016). Physical activity patterns in university students: Do they follow the public health guidelines? PLoS ONE, 11(3), e0152516. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0152516

DAVIS, R., Campbell, R., Hildon, Z., Hobbs, L., & Michie, S. (2015). Theories of behaviour and behaviour change across the social and behavioural sciences: A scoping review. Health Psychology Review, 9(3), 323–344. https://doi.org/10.1080/17437199.2014.941722

DUAN, Y., Wienert, J., Hu, C., Si, G., & Lippke, S. (2017). Web-based intervention for physical activity and fruit and vegetable intake among Chinese university students: A randomized controlled trial. Journal of Medical Internet Research, 19(4), e106. https://doi.org/10.2196/jmir.7152

ENGBERG, E., Alen, M., Kukkonen-Harjula, K., Peltonen, J., Tikkanen, H., & Pekkarinen, H. (2012). Life events and change in leisure time physical activity: A systematic review. Sports Medicine, 42(5), 433-447. https://doi.org/10.2165/11597610-000000000-00000

FITZPATRICK, J., Sanders, J., & Worthen, B. (2011). Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines (4th ed.). Pearson Education.

FLEIG, L., Küper, C., Lippke, S., Schwarzer, R., & Wiedemann, A. (2015). Cross-behavior associations and multiple health behavior change: A longitudinal study on physical activity and fruit and vegetable intake. Journal of Health Psychology, 20(5), 525-534. https://doi.org/10.1177/1359105315574951

GELLER, K., Lippke, S., & Nigg, C. (2017). Future directions of multiple behavior change research. Journal of Behavioral Medicine, 40, 194-202. https://doi.org/10.1007/s10865-016-9809-8

GUERRA, M., Lima, L., & Torres, S. (2014). Intervir em grupos na saúde (2ª ed.). Climepsi Editores.

HALE, D., & Viner, R. (2018). How adolescent health influences education and employment: investigating longitudinal associations and mechanisms. Journal of Epidemiology and Community Health, 72(6), 465-470. https://doi.org/10.1136/jech-2017-209605

HARGREAVES, A., & Shirley, D. (2018, November 29). Well-being and success: Opposites that need to attract. Education Canada. https://www.edcan.ca/articles/well-being-and-success/

MICHIE, S., Richardson, M., Johnston, M., Abraham, C., Francis, J., Hardeman, W., Eccles, M., Cane, J., & Wood, C. (2013). The behaviour change technique taxonomy (v1) of 93 hierarchically-clustered techniques: Building an international consensus for the reporting of behavior change interventions. Annals of Behavioral Medicine, 46(1), 81-95. https://doi.org/10.1007/s12160-013-9486-6

MUNRO, L. (2011). "Go boldly, dream large!": The challenges confronting non-traditional students at university. Australian Journal of Education, 55(2), 115-131. https://doi.org/10.1177/000494411105500203

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. (2021). Education at a glance 2021: OECD indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en

OKANAGAN CHARTER: AN INTERNATIONAL CHARTER FOR HEALTH PROMOTING UNIVERSITIES AND COLLEGES. (2015). https://www.healthpromotingcampuses.org/okanagan-charter

PRESTWICH, A., Perugini, M., & Hurling, R. (2009). Can the effects of implementation intentions on exercise be enhanced using text messages? Psychology & Health, 24(6), 677-687. https://doi.org/10.1080/08870440802040715

RACETTE, S., Deusinger, S., Strube, M., Highstein, G., & Deusinger, R. (2010). Weight changes, exercise, and dietary patterns during freshman and sophomore years of college. Journal of American College Health, 53(6), 245-251. https://doi.org/10.3200/JACH.53.6.245-251

RHODES, R., Janssen, I., Bredin, S., Warburton, D., & Bauman, A. (2017). Physical activity: Health impact, prevalence, correlates and interventions. Psychology & Health, 32(8), 942-975. https://doi.org/10.1080/08870446.2017.1325486

SCHWARZER, R. (2008). Modeling health behavior change: How to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviors. Applied Psychology, 57(1), 1–29. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00325.x

SCHWARZER, R. (2016). Health action process approach (HAPA) as a theoretical framework to understand behavior change. Actualidades en Psicología, 30(121), 119-130. https://doi.org/10.15517/ap.v30i121.23458

SOARES, A. (2019). Apoiar o sucesso académico promovendo a saúde na transição para o ensino superior: Breve intervenção no estilo de vida do primeiranista [Doctoral dissertation, Universidade de Coimbra]. Estudo Geral. http://hdl.handle.net/10316/90626

STUFFLEBEAM, D., & Zhang, G. (2017). The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability. The Guilford Press.

VERPLANKEN, B., & Roy, D. (2016). Empowering interventions to promote sustainable lifestyles: Testing the habit discontinuity hypothesis in a field experiment. Journal of Environmental Psychology, 45, 127-134. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2015.11.008

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2020). WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour: At a glance. Author. https://www.who.int/publications/i/item/9789240014886

ZHOU, G., Wang, D., Knoll, N., & Schwarzer, R. (2016). Planning mediates between self-efficacy and physical activity among motivated young adults. Journal of Physical Activity and Health, 13(1), 87-93. https://doi.org/10.1123/jpah.2014-0555

CAPÍTULO XIII

Programa de Desenvolvimento da Tomada de Decisão (TD+)

Luís Filipe
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

Maria João Alvarez
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa,
Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI)

Joaquim Armando Ferreira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo-Comportamental (CINEICC)

A autonomia é um dos pilares da saúde mental e do sentimento positivo de bem-estar, diretamente relacionada com a capacidade de resolver problemas, de manter relações positivas e de conseguir criar e perseguir objetivos pessoais (Ryff & Keyes, 1995). A perda, diminuição ou ausência de autonomia é um dos fatores principais da presença de psicopatologia (Fink, 2016; Janis & Mann, 1977) e um indicador da perda da dignidade da pessoa (Ricou, 2014), com impacto no bem-estar geral e na capacidade de prossecução dos seus objetivos (O'Donnell et al., 2013), sendo um bom preditor de sentimentos negativos (Baumeister, De Wall et al., 2007).

Conseguir tomar decisões adequadas é um sinal de autonomia e de capacidade de lidar com os problemas com que uma pessoa se depara, pois muitos deles dependem de um conjunto de decisões iterativas, sequenciais e cumulativas (Jonassen, 2012). A capacidade de tomar decisões é apontada como uma das principais competências transversais exigidas pelo mercado de trabalho, por via da sua utilidade e importância na autonomização e capacidade de resolução de problemas (Cabral-Cardoso et al., 2006).

A decisividade, ou competência de tomada de decisão, corresponde à capacidade de tomar decisões de qualidade (Bruin et al., 2007) e implica saber estruturar um problema, compreender a informação relevante, integrar a informação e os

argumentos sobre a decisão, identificar as consequências e as limitações na tomada de decisão e, por fim, compreender e gerir as próprias emoções (Baumeister, DeWall, et al., 2007; Bruin et al., 2007). Sendo considerada uma competência, pode encarar-se a possibilidade de a promover e desenvolver através de uma intervenção específica, nomeadamente pelo desenvolvimento das várias dimensões envolvidas.

A entrada na idade adulta traz a necessidade de desenvolver a capacidade de tomar decisões de forma autónoma, permitindo aos adultos emergentes, jovens adultos entre os 18 e os 25 anos, assumirem a sua independência em relação aos progenitores e sentirem-se mais capazes de atingir os seus objetivos pessoais (Arnett, 2013). Por outro lado, o ensino superior apresenta-se como um contexto adequado para promover o desenvolvimento de adultos emergentes, por ser um contexto formativo por definição (Ferreira & Ferreira, 2001; Winch & Gingell, 2004).

A integração de diversas ferramentas úteis para adultos emergentes, oferecida através de um programa coerente disponibilizado no contexto do ensino superior, pode contribuir para o desenvolvimento da decisividade. Neste capítulo pretende-se apresentar o Programa de Desenvolvimento da Tomada de Decisão (TD+), programa de formação em decisividade, ou capacidade de tomada de decisão, desenvolvido junto de adultos emergentes. O Programa foi construído com base na Teoria do Conflito, na Competência de Tomada de Decisão Adulta, nos modelos de duplo processamento e no modelo da Qualidade da Decisão, para além da recolha específica de depoimentos dos próprios adultos emergentes.

O programa de TD+ apresenta como principais fatores inovadores: ter uma aplicabilidade transversal a diversas áreas da vida, não sendo circunscrito, por exemplo, às organizações, ao contexto escolar ou à saúde; organizar e disponibilizar um conjunto de ferramentas úteis para a decisão, normalmente dispersas por diversas fontes; definir o que poderá ser considerado uma boa decisão, recorrendo a modelos normativos e descritivos de tomada de decisão; e articular a relação próxima entre emoção e razão no processo de decisão individual. O TD+ foi aplicado e avaliado numa amostra de estudantes universitários portugueses (N = 49), através de um desenho quasi-experimental de pré-teste/pós-teste com grupo de controlo (n = 16) e grupo experimental (n = 33), incluindo um *follow-up* no grupo experimental (n = 11).

A Tomada de Decisão em Adultos Emergentes

Há uma preocupação geral da sociedade com a tomada de decisão, no sentido de melhorar e desenvolver a qualidade das decisões em geral. A tomada de decisão e a sua eficácia são um problema transversal a diversas áreas científicas, nomeadamente a psicologia, a economia, a medicina, entre outras (Klaczynski et al., 2001).

Por definição, decidir significa escolher uma linha de ação, uma possibilidade decorrente de um julgamento realizado sobre um problema, ou condição que exige tomar uma decisão, caracterizada por crenças pessoais sobre quais os recursos que permitem a alguém atingir os seus objetivos (Baron, 2008). Estas decisões são realizadas na interseção da emoção e da razão, entrelaçadas numa relação de mútua dependência (Baumeister, Vohs, et al., 2007).

As decisões podem ser realizadas em condições em que as consequências são conhecidas - casos em que a opção recai na alternativa que melhor corresponde aos valores pessoais e nos resultados mais atrativos para o decisor -, ou quando as consequências são desconhecidas, casos em que é necessário prever os resultados das escolhas recorrendo a todos os instrumentos acessíveis ao decisor (Fischhoff & Broomell, 2020). No geral, conhecendo ou não as consequências, qualquer decisão irá sempre acarretar risco e incerteza (Kahneman, 2014).

Todas as decisões implicam a intervenção de vários processos cognitivos e afetivos, como por exemplo a atenção, a integração da informação, a aprendizagem, a definição de objetivos, as representações mentais, os processos mentais, os processos de deliberação e a análise do impacto emocional (Stanovich & West, 2002). Simultaneamente, uma decisão pessoal é realizada num contexto e num ambiente envolvente que a influencia significativamente (Keating, 2004).

Em geral os adultos emergentes não se sentem completamente adultos, estando ainda envolvidos numa procura de identidade, nomeadamente no que diz respeito ao amor, ao trabalho e à carreira (Arnett, 2013), sofrendo o efeito de diversas influências de nível biológico, emocional, psicológico e social que são por vezes difíceis de conjugar (Halpern-Felsher et al., 2001). As decisões dos adultos emergentes resultam também do efeito dos seus estados emocionais, traduzindo-se em piores capacidades de tomada de decisão quando estes se encontram em situações de stress ou com tempo limitado para a decisão final (Arnett, 2013; Mann et al., 1997). Os adultos emergentes demonstram preocupações com a forma como decidem, tentando entender como chegam às escolhas, como estas decisões e as suas consequências afetam as pessoas que os rodeiam, e também como estas os afetam a eles mesmos (Magolda & Taylor, 2015). Por outro lado, quando sentem que chegaram a decisões de má qualidade, tentam resolver esse sentimento, através dos seus recursos internos, numa análise autorreflexiva, apaziguando-se a si mesmos,

sem recorrer a fontes externas de apoio e análise (Lopez et al., 2005), o que mantém determinados comportamentos de risco.

A Competência de Tomada de Decisão

Uma competência é uma habilidade aprendida para desempenhar adequadamente uma tarefa, um dever ou um papel (Roe, 2002). As habilidades do indivíduo, os seus traços de personalidade e outras características são a base do desenvolvimento das competências para desempenhar uma tarefa, já que são onde se sustenta o conhecimento, as capacidades e as atitudes da pessoa.

A capacidade de decidir, de forma mais pormenorizada, é uma competência que pode ser melhorada ao longo da vida, dependendo das várias aquisições e aprendizagens que ocorreram desde a infância e que permitem desenvolver um conjunto de habilidades que no seu conjunto constrói a competência de tomada de decisão (Bruin et al., 2007; Mann, 1989). Esta competência pode ser definida como sendo a mestria no julgamento, preferência e capacidades de escolha e pode ser avaliada através de exercícios e atividades práticas (Fischhoff & Broomell, 2020). Estudos recentes sugerem a necessidade de se incluir a afetividade nos modelos de competência da tomada de decisão, para além da dimensão temporal, que possa completar a capacidade explicativa do processo decisional (Geisler & Allwood, 2015).

Um decisor competente apresenta uma autoestima ajustada e processos e estilos de decisão adequados (Mann, 1989), é capaz de gerir o stress e, por conseguinte, implementar procedimentos de decisão mais adequados para que possa alcançar uma melhor qualidade geral das decisões (e.g., Missier et al., 2010) e apresentar maior satisfação com a vida (Deniz, 2006). A satisfação com a vida parece assim relacionar-se com capacidade de tomar de decisões e da satisfação pessoal com esta capacidade de decidir.

Desenvolver esta capacidade de tomar decisões poderá permitir aos adultos emergentes terem mais sucesso pessoal (ao nível do bem-estar geral e na saúde), profissional (com repercussões na carreira profissional e melhoria na sua empregabilidade) e social (com maior integração social, no grupo de amigos, na família e na sociedade), tanto a curto como a médio e longo prazo.

O Programa de Desenvolvimento de Tomada de Decisão Mais (TD+)

O Programa de Desenvolvimento de Tomada de Decisão Mais (TD+), foi influenciado por quatro modelos ou teorias de referência: (i) a Teoria do Conflito (Janis & Mann, 1977); (ii) sistemas de duplo processamento (sistema 1 e sistema 2) (Stanovich & West, 2002); (iii) a Competência de Tomada de Decisão Adulta[1] (ADMC) (Bruin et al., 2007), e (iv) o Modelo de Qualidade de Decisão (DQ) (Keelin et al., 2019). Cada um dos modelos contribui com perspetivas que se complementam, tanto pela inclusão dos estados emocionais na decisão e na sua gestão, como é o caso da Teoria do Conflito e do DQ, como pela descrição do funcionamento psicológico dos processos de decisão, como são o caso dos sistemas de duplo processamento e o ADMC (Quadro 1).

Para a elaboração do programa concorreram ainda entrevistas em grupos focais com estudantes do ensino superior, de forma a recolher as perceções destes jovens sobre a sua capacidade de tomar decisões, o modo como desenvolveram esta capacidade ou o que entendem ser útil incluir numa decisão.

Quadro 1. Modelos teóricos e seus contributos para o TD+

Modelo	Características	Contributos para o TD+
Teoria do Conflito (Janis & Mann, 1977)	O stress é a causa da dificuldade em decidir. Cada pessoa lida com o stress de acordo com um padrão de resposta diferente, por exemplo: vigilância, hipervigilância, evitamento defensivo (tendência a recorrer à procrastinação ou desresponsabilização).	· O stress como promotor de conflito na decisão; · Vigilância como padrão de resposta adequado à gestão do stress na decisão; · Tomada de decisão como competência transversal.

1 Adult Decision-Making Competence (ADMC) no original.

Modelo	Características	Contributos para o TD+
Modelos de duplo processamento: Sistema 1 e Sistema 2 (Stanovich & West, 2002)	Modelo que defende a interação entre dois sistemas cognitivos, que promovem a resposta a estímulos internos e externos. O sistema 1 é rápido, automático e pouco exigente em termos de esforço, conduz a conclusões rápidas, intuitivas e, frequentemente, erradas. Após a reação inicial ativa-se o sistema 2, mais lento e cognitivamente mais exigente, que leva a pessoa a elaborar mais sobre os estímulos, a controlar a sua atenção e a recorrer à sua memória para analisar o conteúdo.	· Forma de funcionamento cognitivo; · Identificação de heurísticas e vieses e como interferem na decisão.
Competência de Tomada de Decisão Adulta (ADMC) (Bruin et al, 2007)	A competência de tomada de decisão depende da mestria num conjunto de capacidades: avaliação das crenças, julgamento da probabilidade das consequências, integração das crenças e valores, e consciência da capacidade pessoal em tomar decisões.	· Componentes cognitivos no processo de decisão; · Tomada de decisão como competência transversal; · Tomada de decisão competente.
Modelo de Qualidade de Decisão (DQ) (Keelin et al., 2019)	Programas de formação que abordam a análise da qualidade das decisões à medida que estas vão sendo tomadas, por via da reflexão sobre elementos como o enquadramento, valores, alternativas, informação, razão e compromisso com a ação.	· Inclusão da emoção no processo de decisão; · Decisão de qualidade; · Etapas para uma boa decisão.

Entrevistas de grupos focais

No âmbito do desenvolvimento do TD+ (Filipe, 2021) foram organizadas entrevistas de grupos focais com estudantes do ensino superior, que se enquadram no período de vida da adultícia emergente, com o objetivo de recolher informação sobre a perceção que têm sobre a tomada de decisão. Foram realizados cinco grupos, com um total de 22 participantes, tendo sido colocadas questões como: o que

significa para si tomar decisões; tem um processo pessoal de tomada de decisão? E como o desenvolveu?; como descreveria o seu processo de tomada de decisão?; está satisfeito/a com as decisões que toma?; o que seria importante para melhorar a sua capacidade de tomada de decisão?

A análise das respostas permitiu concluir que os estudantes consideraram que a tomada de decisão é um processo condicionado pelo tempo, que conduz a uma escolha entre possíveis alternativas, que varia em função do tipo de decisão e do nível de dificuldade, com consequências a curto, médio e longo prazo. A dificuldade das decisões pode ser determinada pela dimensão das consequências para o próprio, bem como o peso emocional que acarretam e o tempo necessário para chegar à decisão.

O processo de desenvolvimento da capacidade de tomar de decisões é essencialmente autónomo, com início na juventude, influenciado pela família e pela escola. No entanto, da adolescência em diante, especialmente para os adultos emergentes, as decisões são mais influenciadas por amigos e colegas, ao mesmo tempo que assumem maior importância e relevância.

Em geral, as decisões encontradas podem ser divididas em duas dimensões: importância e presença de emoção. As decisões mais importantes implicam maior dificuldade, exigem mais tempo e esforço, enquanto as menos importantes são simples e exigem menos esforço e tempo. As decisões podem ser mais emotivas ou mais racionais, com as decisões emotivas a relacionarem-se diretamente com aspetos da vida pessoal (família, amigos, vida romântica, etc.), enquanto as racionais relacionam-se mais com a carreira, vida profissional ou aspetos financeiros.

Os adultos emergentes não se mostraram totalmente conscientes da forma como tomam decisões, apesar de considerarem existir processos cognitivos a decorrer até chegarem a uma decisão. A religião, a comunicação social e, mais recentemente, as redes sociais, assumem um papel relevante de influência externa na tomada de decisão, principalmente no que diz respeito a regras, valores e ideais.

As decisões não são avaliadas, não é algo em que os adultos emergentes se envolvam, mas quando o fazem focam-se na análise das consequências e não tanto no processo de decisão em si mesmo. Esta análise das consequências tende a promover um sentimento de resignação e de aceitação dos resultados, o que os leva, frequentemente, a não corrigirem o processo no futuro.

Por fim, os participantes consideraram que um treino dirigido à tomada de decisão é importante e útil, devendo, este treino, abordar aspetos como a gestão do risco, promovendo ainda maior confiança pessoal na decisão, a gestão emocional, a gestão da informação recolhida, ou ainda maior criatividade na identificação das alternativas, maior capacidade de escuta dos outros e melhor gestão do tempo.

O Conteúdo do TD+

O TD+, para além do contributo dos vários modelos enunciados, mesclado com as conclusões dos grupos focais, teve ainda em consideração a necessidade de prever a capacidade de adaptação da pessoa às circunstâncias em que se encontra, ou seja, não é possível definir um modelo ou estratégia de decisão que seja idêntico para todas as pessoas e para todas as situações. Um decisor competente deve deter um conjunto de conhecimentos e ferramentas que lhe permita adaptar-se à situação em que se encontra (Ayal et al., 2015). Deste modo, formar para a decisão implica fornecer ferramentas úteis, que poderão ser treinadas recorrendo ao feedback adequado de forma a que os participantes entendam todo o processo e a sua utilidade (Jonassen, 2012). Simultaneamente, uma intervenção deve estar focada no desenvolvimento da capacidade do decisor em lidar com os fatores que o impedem de chegar a uma escolha, como seja a ansiedade, questões de identidade e a autoestima, deve abordar como promover a gestão dos seus recursos internos e não ser sobretudo dirigida ao processo ideal de decisão (Santos & Ferreira, 2015).

O programa de formação começa com um primeiro módulo de introdução, onde é apresentada a sua estrutura, organização e objetivos. Inclui ainda um nono e último módulo que serve para avaliação do programa e conclusão do próprio programa. Os módulos de dois a oito estão organizados em função do conteúdo temático do programa, e a sua organização e distribuição pelas sessões do TD+ é apresentada no Quadro 2.

Quadro 2. Módulos e sua organização pelas sessões do TD+

Módulo	Título	Sessão
1	Introdução	1
2	Significado de tomada de decisão e a motivação para tomar decisões	1
3	Regras de decisão	2
4	Resistência a vieses e heurísticas	2 e 3
5	Normas sociais	3
6	Gestão de risco	3 e 4
7	Regulação emocional	4
8	Ferramentas e estratégias de apoio à decisão	4 e 5
9	Conclusão	5

Significado da tomada de decisão e motivação para tomar decisões

O módulo dois pretende apresentar e contextualizar o que significa tomar decisões, bem como os vários componentes e influências que caracterizam todo o processo de decisão, incluindo as características neurológicas do processo. Quanto mais informado o decisor estiver sobre o que envolve uma decisão, mais conseguirá realizar escolhas mais adequadas (Mann, 1989), diminuir os níveis de stress (Janis & Mann, 1977) e compreender que a qualidade da decisão depende mais do processo do que das consequências (Keelin et al., 2019).

As decisões são caracterizadas neste módulo como podendo ser importantes ou não importantes, o que leva a estratégias de decisão diferentes, com as mais importantes a requererem mais ponderação e reflexão, ou como sendo emocionais ou racionais.

As regras da decisão

O terceiro módulo visa explicar as regras de decisão e parte do princípio de que qualquer pessoa está dotada de um repertório de estratégias presentes num processo de decisão que permite a tomada de decisão em variadas situações. As regras de decisão, num contexto de formação, devem ser apresentadas como sendo algo que as pessoas devem saber, mas que não têm de aceitar ou seguir, e devem ser capazes de aplicar estas regras se necessário (Baron, 2008).

A forma como se consegue gerir a integração da informação disponível, conjugando-a com crenças e valores pessoais, é fulcral para uma boa tomada de decisão. Esta capacidade está diretamente relacionada com o processamento da informação no momento em que é necessário tomar a decisão, ou dito de outro modo, com a capacidade do decisor em escolher a estratégia adequada para a situação em que se encontra, principalmente em contextos de várias decisões, ou em inibir informação irrelevante que compete com os dados mais relevantes (Missier et al., 2010).

Resistência a vieses e heurísticas

Informações importantes sobre uma decisão são facilmente descartadas pelo decisor, implicando vários custos que levam a atrasos, falta de análise de consequências e aumento da assunção de riscos (Milkman et al., 2009). Dois dos principais aspetos de decisões insatisfatórias, ou que envolvem consequências que ficam aquém do esperado, são a cedência a vieses que interferem com a análise do problema e com o processo necessário para chegar à decisão e a incapacidade em cumprir com o definido (Hsee & Hastie, 2006) ou o recurso automático a heurísticas, processos mentais de procura de respostas óbvias ou fáceis para resolver o

problema (Baron, 2008). O termo viés corresponde a um efeito na racionalidade que origina um desvio relativamente à decisão esperada, levando geralmente a erros de decisão ou de julgamento (Baron, 2008).

Qualquer decisão vai depender de vieses e procedimentos que podem originar erros e más decisões os quais, regra geral, devem-se a uma tendência a evitar emoções negativas e a procurar emoções positivas (Baumeister, DeWall, et al., 2007; Lerner et al., 2015), a um recurso excessivo a heurísticas e impacto dos vieses (Larrick, 2004) e a dificuldades no processo de raciocínio (Johnson & Busemeyer, 2010).

A título de exemplo, alguns dos vieses abordados no TD+ são o efeito de saliência (Taylor & Fiske, 1978), o efeito de custo afundado (Parker & Fischhoff, 2005), o efeito de enquadramento (Kahneman, 2014), a ilusão de controlo (Langer, 1975), ou ainda o viés de confirmação (Baron, 2008). Algumas das heurísticas incluídas no TD+ provêm dos trabalhos de Tversky e Kahneman (Kahneman, 2014) nomeadamente a eliminação por aspetos, a heurística de disponibilidade ou ainda a falácia da conjunção. A melhor forma de lidar com os vieses e com as heurísticas envolve tomar contacto com estes efeitos, conhecê-los, perceber as suas consequências e, desta forma, reduzir a sua influência futura (Larrick, 2004). Esta é, pois, uma ferramenta importante no processo de tomada de decisão.

Normas sociais

As normas sociais são regras de comportamento que, não sendo definidas legalmente, são impostas por outras forças sociais, são normas informais, mas condicionam o comportamento humano (Bicchieri, 2010).

A adequação da tomada de decisão às normas sociais está bastante estudada, tendo sido já analisada de forma considerável a forma como as pessoas se adaptam ao contexto, evitando assim distanciar-se daquilo que é expectável em comparação com outros; veja-se a título de exemplo as experiências de Milgram ou de Asch (Cialdini & Goldstein, 2004). As normas sociais influenciam o comportamento humano, porque representam o costume, as normas descritivas ou aquilo que é, ou o que é comumente correto ou incorreto, as normas injuntivas ou aquilo que deve ser (Kallgren et al., 2000).

As pessoas, em geral, esforçam-se para corresponder às expetativas dos outros, se entenderem que retiram proveito desse comportamento, tentando não se afastar muito daquilo que consideram ser adequado ou normal. Por exemplo, a culpa contribui para que se coopere com um(a) parceiro(a) de forma a evitar desapontar as suas expetativas (Grecucci & Sanfey, 2014).

Gestão do risco

A análise e gestão do risco implica a consideração da confiança na tomada de decisões, ou autoestima na decisão (Mann, 1989), a compreensão da capacidade em reconhecer a sua capacidade de tomar decisões (Bruin et al., 2007) e também a consistência no julgamento da probabilidade de um evento acontecer num período de tempo especificado, ou mais precisamente, a capacidade de entender a probabilidade de consequências arriscadas de acordo com a decisão tomada (Parker & Fischhoff, 2005).

A consistência na perceção do risco está diretamente relacionada com a avaliação da probabilidade de ocorrência de acontecimentos tidos como perigosos (Parker & Fischhoff, 2005) e que obrigam a pessoa a lidar com eles e com as incertezas da vida (Slovic, 2000). A capacidade de se projetar no futuro de forma adequada, conseguindo prever os acontecimentos mais próximos e mais distantes, tem efeito na capacidade de tomar decisões ponderadas e na gestão do risco (Janeiro, 2012)

Em geral, as pessoas avaliam o risco cognitivamente e posteriormente reagem emocionalmente, com ambas a influenciarem-se mutuamente. A análise cognitiva do risco está muito relacionada com a identificação de probabilidades e com a previsão dos resultados que decorrem das opções escolhidas (Loewenstein et al., 2001). Quem detém uma competência mais limitada de tomada de decisão apresenta maior propensão para o risco, com uma tendência maior em encontrar benefícios em comportamentos de risco ou desadequados (Weller et al., 2012)

Regulação emocional

Tem sido questionado o efeito da emoção na decisão, se melhora ou piora a qualidade da decisão ou se funciona como um viés que dificulta a decisão (Baumeister, Vohs, et al., 2007; Bechara, 2004; Slovic et al., 2007). Em qualquer dos casos o seu papel é relevante, mas tem sido ignorado devido à dificuldade dos vários modelos teóricos em avaliar o peso que tem nas decisões (Bechara, 2004). A emoção tem estado cada vez mais presente nos diversos estudos relacionados com a tomada de decisão (Bruin et al., 2020; Lerner et al., 2015).

O impacto emocional na decisão é elevado, sendo já possível identificar diversos modos de interferência: pessoas com elevados níveis de emoções negativas tendem a correr mais riscos (Baumeister, Vohs, et al., 2007); a ansiedade é um importante preditor da indecisividade (Santos & Ferreira, 2015); a tristeza relaciona-se com a dificuldade em tomar decisões e em refletir criticamente (Lerner et al., 2015), sendo ainda a dificuldade em decidir um dos sintomas da depressão (Rabl et al., 2017); sob stresse a capacidade de reflexão crítica fica condicionada levando a que este defina os padrões de comportamento relacionados com a decisão (Janis

& Mann, 1977); com medo as pessoas tendem a escolher opções seguras (Frey et al., 2014), enquanto se estiverem zangadas preferem opções de risco (Lerner et al., 2015); o nojo interfere com decisões futuras, aumentando a probabilidade de comportamentos mais conservadores no que diz respeito às atitudes face ao mercado (Lerner et al., 2015).

Num programa de treino devem apresentar-se técnicas e metodologias úteis que possibilitem a regulação emocional (Grecucci & Sanfey, 2014), a compreensão das emoções e a sua integração no processo de decisão, por meio do controlo da ansiedade (Yip & Cote, 2013) e da gestão do stress (Janis & Mann, 1977), ou simplesmente melhorando a inteligência emocional dos indivíduos (Fallon et al., 2014).

Ferramentas e estratégias de apoio à decisão

Neste oitavo módulo são resumidos os auxílios à decisão que foram sendo apresentados ao longo das sessões, introduzindo algumas ferramentas adicionais. Conforme sugerido por Brown e Paschoud (2005) os auxílios à decisão devem simular o desempenho de um decisor mais experiente, permitir substituir o processo habitual de pensamento da pessoa, permitindo uma análise da informação desde o início e, também, promover uma melhoria do pensamento presente do decisor.

Ao longo do TD+ são abordadas ferramentas ou estratégias como pensar numa língua diferente, já que recorrer a uma língua estrangeira reduz os vieses (Keysar et al., 2012); promover a responsabilização do decisor, visto que sempre que um decisor assume responsabilidade pela sua decisão tende a tomar decisões melhores e mais cuidadas (Larrick, 2004); ou ainda procurar não tomar decisões com fadiga, angústia ou fome (Soll et al., 2015), ou ainda estratégias de promoção da criatividade recorrendo a cadernos ou bloco de apontamentos, questionar sempre mais, fomentar alguma espontaneidade, experimentar coisas novas, ler sobre aspetos relacionados com o problema, entre outros (Pressman, 2019).

Método

Procedimento e participantes

O desenvolvimento do programa TD+ teve em consideração a sua duração previsível, levando a que os nove módulos definidos fossem distribuídos pelas sessões que compõem o TD+, 10 horas divididas por cinco sessões ao longo de sete semanas (Quadro 2). A metodologia de ensino utilizada foi centrada no formador, quando se tratou de explorar informação relevante que antecede a prática e,

posteriormente centrada no formando, através do recurso à discussão e exercícios práticos individuais.

O TD+ foi avaliado em dois momentos, numa comparação pré-teste-pós-teste, com um grupo de intervenção e um grupo de controlo passivo, num desenho quasi-experimental. O grupo de intervenção foi ainda avaliado num terceiro momento de follow-up, seis meses após o término do programa.

Os participantes no estudo de validação do TD+ estavam matriculados numa instituição de ensino superior, localizada no centro de Portugal. A amostra, num total de 49 participantes, dividiu-se em grupo experimental (n = 33) e grupo de controlo (n = 16). A idade média foi de 20.53 anos de idade (DP = 4.40), com um total de 41 mulheres. Estavam matriculados no primeiro ano do curso 33 participantes, 13 no segundo ano, e três no terceiro ano. Usufruíam do estatuto de trabalhador-estudante 12 participantes e, do total da amostra, 46 apresentavam estado civil solteiro. O estudo de follow-up, com aplicação dos instrumentos seis meses após o final do programa, foi realizado com uma amostra reduzida (n=11) apenas do grupo experimental.

Instrumentos

A avaliação foi realizada recorrendo a instrumentos para avaliar a Autoestima na Tomada de Decisão (AETD) (Mann et al., 1997), os padrões de tomada de decisão, recorrendo ao Questionário de Melbourne de Tomada de Decisão (QMTD) (Filipe et al., 2020), a satisfação com a vida, recorrendo à Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) (Neto, 1993), e o afeto positivo e negativo através do Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) (Galinha et al., 2014; Watson et al., 1988).

O AETD é uma escala de seis itens que avalia a confiança decisional (por exemplo, “Acho que sou um bom decisor”). Os itens são respondidos numa escala de três pontos: (0) “não é verdade para mim”, (1) “às vezes verdadeiro”, e (2) “verdadeiro para mim”, com os itens 2, 4 e 6 a serem invertidos. As pontuações totais variam de 0 a 12 com valores elevados representando alta autoestima na tomada de decisão. Na investigação do TD+, a amostra total, em pré-teste, obteve uma consistência interna foi de α = .60.

O QMTD é composto por 22 itens distribuídos por quatro subescalas que medem quatro estilos de decisão diferentes: vigilância e desresponsabilização com seis itens cada, e hipervigilância e procrastinação com cinco itens cada. Os itens são respondidos numa escala de três pontos de “não é verdade para mim” (0), “às vezes verdadeiro” (1) e “verdadeiro para mim” (2). Os valores totais para cada escala variam de 0 a 10 (procrastinação e hipervigilância) ou 12 (vigilância e desresponsabilização). No estudo do TD+, a amostra total, em pré-teste, mostrou uma

consistência interna para a vigilância de α = .68, para desresponsabilização *α* = .81, para procrastinação *α* = .75, e para hipervigilância *α* = .80.

O SWLS foi utilizado para avaliar a satisfação da vida global, ou seja, o julgamento que se faz ao comparar as circunstâncias de vida com os padrões autoimpostos (Diener et al., 1985). Esta escala é composta por cinco itens (por exemplo, "Estou satisfeito com a minha vida"), respondidos numa escala de Likert de sete pontos que se estende de (1) "discordar fortemente" a (7) "fortemente de acordo" (intervalo 5-35). Valores mais elevados indicam que as pessoas apreciam as suas vidas e sentem que está tudo a correr bem, apesar de qualquer problema com que sejam confrontados. Na investigação atual com amostra total, em pré-teste, a SWLS demonstrou uma consistência interna de α = .83.

O PANAS, versão reduzida (Thompson, 2007), foi utilizado para avaliar o efeito positivo e negativo, as duas principais dimensões do humor, que se relacionam com as dimensões afetivas correspondentes da emoção positiva e negativa. Esta versão tem 10 itens, dividida em duas escalas com cinco itens cada, uma para medir o efeito positivo (PANAS-AP) e outra para medir o efeito negativo (PANAS-AN), com todos os itens respondidos numa escala de de Likert de cinco pontos: (1) "Muito ligeiramente ou não em tudo" para (5) "Extremamente". Para cada escala, as pontuações totais variam de 5 (efeito positivo ou negativo baixo) a 25 (efeito positivo ou negativo elevado). No estudo da TD+, com a amostra total, em pré-teste, o PANAS-AP demonstrou uma consistência interna de *α* = .87, e o PANAS-AN de *α* = .84.

A avaliação do programa foi realizada através de uma análise em dois momentos (T1pré-teste vs T2 pós-teste) x duas intervenções (controlo vs. experimental), recorrendo a uma ANOVA de medidas repetidas, tomando cada indicador de competência de tomada de decisão como variável dependente. As comparações múltiplas basearam-se no LSD de Fisher para decompor interações significativas. Além disso, realizámos um teste Friedman no terceiro momento de avaliação no grupo experimental para análises de seguimento, realizando análises pós-hoc com o teste de Wilcoxon.

Resultados e discussão

O TD+ mostrou ter efeito na autoestima na tomada de decisão, um efeito significativo ao longo do tempo com os participantes no grupo experimental a exprimirem mais AETD em T2 (*M* = 8.141, *DP* = 0.278) do que em T1 (*M* = 7.474, *DP* = 0.299), com um efeito no grupo experimental *F* (1, 47) = 23.908, *p* = .0001, ηp2 = .337, mantendo-se inalterado no grupo de controlo, *F* (1, 47) = 0.001, *p* = 1.00, ηp2 = 0.001.

Foi identificado um efeito no padrão vigilância, com os participantes no grupo experimental com uma pontuação superior (*M* = 10.515, *DP* = 0.265) em T2 em comparação com o grupo de controlo (*M* = 8.969, *DP* = 0.381). Existiu uma diferença no grupo experimental, identificada com uma comparação múltipla $F_{(1,47)}$ = 12.302, *p* = .001, η_p^2 = .207, sem diferenças no grupo de controlo $F_{(1,47)}$ = .018, *p* = .895, η_p^2 = .0001.

Existiu um efeito da intervenção no afeto positivo do grupo experimental, de T1 para T 2, $F_{(1,47)}$ = 7,381, *p* = .009, η_p^2 = .136, enquanto o grupo de controlo não apresentou qualquer efeito, $F_{(1,47)}$ = .065, p = .800, η_p^2 = .001.

As comparações múltiplas revelaram uma diminuição marginalmente significativa do afeto negativo no grupo experimental de T1 para T2, $F_{(1,47)}$ = 3.518, *p* = .067, η_p^2 = .070, enquanto no grupo de controlo não foi mostrado qualquer efeito, $F_{(1,47)}$ = .012, *p* = .915, η_p^2 = .0001.

Foi identificado ainda um efeito principal, mas de forma marginal, com as comparações múltiplas no grupo experimental a indicarem um aumento da Satisfação com a Vida de T1 para T2, $F_{(1,47)}$ = 5.013, *p* = .030, η_p^2 = .096, sem existirem alterações no grupo de controlo.

Estes resultados acompanham outros estudos semelhantes de intervenções na promoção da tomada de decisão que identificaram um aumento da autoestima e da vigilância (e.g., Mann et al., 1988; Sari & Yayci, 2013), mas vão mais longe, mostrando um efeito na regulação emocional, com maiores níveis de afeto positivo e de satisfação com vida. O treino emocional tem um efeito positivo no bem-estar, saúde e no trabalho e muito especificamente na competência de tomada de decisão (Martin & Delgado, 2011). Uma pessoa sentir-se-á mais satisfeita e confiante com as suas decisões se conseguir gerir os seus estados emocionais e as suas expetativas (Geisler & Allwood, 2015).

A relação positiva entre a satisfação com a vida e a vigilância confirmam a premissa de que o uso do padrão vigilante conduz a uma maior satisfação com as decisões pessoais e com a vida em geral (Kamhalová et al., 2013). Um indivíduo com algum nível de satisfação de vida será mais capaz de lidar com o stress (Deniz, 2006), e os estudantes universitários, que têm estilos de vida mais ativos e sentem que têm mais responsabilidades e papéis sociais, estão geralmente mais satisfeitos com a vida (Bailey & Miller, 1998). Assim, a independência, a autonomia e a tomada de decisão competente terão efeitos na satisfação com a vida; e, por sua vez, a qualidade de decisão tem tendência a aumentar em pessoas que se sentem mais satisfeitas com a vida.

Apesar de uma amostra de follow-up reduzida (*n*=11) os resultados obtidos sugerem uma estabilidade em todas as variáveis, avaliadas seis meses após o programa, com exceção de uma diminuição não significativa da vigilância.

Os únicos resultados que refletem alguma diferença no T3 indicam uma diferença marginal para a AETD, com uma diferença significativa entre T1 e T3 (Z = -1,976, *p* = .048), mas não foi identificada qualquer diferença entre T2 e T3 (Z = .000, *p* = 1.000). Além disso, verificou-se uma diferença significativa no afeto positivo entre T1 e T3 (*Z* = -2.512, *p* = .012), mas não foi encontrada nenhuma diferença significativa entre T2 e T3 (Z = -.668, *p* = .504).

Em geral, a prática e o uso contínuo de estratégias adequadas são as chaves para manter os níveis de vigilância ao longo do tempo. Por isso, sugerimos que o programa possa ser melhorado, incluindo mais prática na aplicação das técnicas recomendadas, de modo a que os participantes possam utilizar estas estratégias adaptativas no futuro.

Conclusão

Desenvolvemos e avaliámos um novo programa de desenvolvimento de decisões, que inclui estratégias ativas no autocontrolo cognitivo e emocional, num total de nove módulos divididos em cinco sessões. Os resultados permitem-nos concluir que o programa pode ser eficaz na promoção da competência de tomada de decisão transversal às várias áreas da vida dos adultos emergentes, tornando-se o primeiro programa especificamente para esta população, em contexto de ensino superior e em português.

Em futuras investigações, o TD+ deve ser testado noutras condições e situações, nomeadamente em ambientes clínicos e de trabalho, para verificar a sua potencial utilização transversal, a sua utilização na análise de possíveis diferenças entre as condições sociais e o impacto da formação em conformidade com o género e diferentes faixas etárias.

Referências

ARNETT, J. J. (2013). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach* (5th ed.). Pearson.

AYAL, S., Rusou, Z., Zakay, D. & Hochman, G. (2015). Determinants of judgment and decision making quality: The interplay between information processing style and situational factors. *Frontiers of Psychology, 6*, 1088.

BAILEY, R. C., & Miller, C. (1998). Life satisfaction and life demands in college students. *Social Behavior and Personality*, *26*(1), 51–56. https://doi.org/10.2224/sbp.1998.26.1.51

BARON, J. (2008). *Thinking and deciding* (4th ed.). C.U.P.

BAUMEISTER, R. F., DeWall, C. N., & Zhang, L. Q. (2007). Do emotions improve or hinder the decision making process? In K. D. Vohs, R. F. Baumeister & G. Loewenstein (Eds.) *Do emotions help or hurt decision making? A hedgefoxian perspective* (pp. 11-34). Russell Sage Foundation.

BAUMEISTER, R. F., Vohs, K. D., DeWall, C. N., & Zhan, L. Q. (2007). How emotion shapes behavior: Feedback, anticipation, and reflection, rather than direct causation. *Personality and Social Psychology Review, 11*(2), 167–203.

BECHARA, A. (2004). The role of emotion in decision-making: Evidence from neurological patients with orbitofrontal damage. *Brain and Cognition, 55*(1), 30–40.

BICCHIERI, C. (2010). *The grammar of society: The nature and dynamics of social norms*. Cambrigde University Press.

BROWN, R. V., & Paschoud, P. (2005). *Rational choice and judgment: Decision analysis for the decider.* Wiley-Interscience.

BRUIN, W. B., Parker, A. M., & Fischhoff, B. (2007). Individual differences in adult decision-making competence. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(5), 938-956.

BRUIN, W. B., Parker, A. M., & Fischhoff, B. (2020). Decision-making competence: More than intelligence? *Current Directions in Psychological Science 29*(2) 186-192.

CABRAL-CARDOSO, C., Estêvão, C. V., & Silva, P. (2006). *As competências transversais dos diplomados do ensino superior.* TecMinho/Gabinete de Formação Contínua - Universidade do Minho.

CIALDINI, R. B., & Goldstein, N. J. (2004). Social influence: Compliance and conformity. *Annual Review of Psychology, 55*. 591–621.

DENIZ, M. E. (2006). The relationships among coping with stress, life satisfaction, decision-making styles and decision self-esteem: An investigation with Turkish university students. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 34*(9), 1161–1170.

DIENER, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*(1), 71–75. https://doi.org/fqqbmr

FALLON, C. K., Panganiban, A. R., Wohleber, R., Matthews, G., Kustubayeva, A. M., & Roberts, R. (2014). Emotional intelligence, cognitive ability and information search in tactical decision-making. *Personality and Individual Differences, 65*, 24-29

FERREIRA, J. A. & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, *35*(3), 119-159.

FILIPE, L. (2021). *Decisividade: Desenvolvimento da Tomada de Decisão em Jovens do Ensino Superior* (Doutoramento), Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra.

FILIPE, L., Alvarez, M.-J., Roberto, M. S., & Ferreira, J. A. (2020). Validation and invariance across age and gender for the Melbourne Decision-Making Questionnaire in a sample of Portuguese adults. *Judgment and Decision Making, 15*(1), 135–148.

FINK, G. (2016). Stress, definitions, mechanisms, and effects outlined: lessons from anxiety. In G. Fink (Ed.) *Stress: concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 3-12). Academic Press.

FISCHHOFF, B., & Broomell, S. B. (2020). Judgment and decision making. *Annual Review of Psychology, 71*(1), 331-355.

FREY, R., Hertwig, R., & Rieskamp, J. (2014). Fear shapes information acquisition in decisions from experience. *Cognition, 132*(1), 90-99.

GALINHA, I., Pereira, C., & Esteves, F. (2014). Versão reduzida da escala portuguesa de afeto positivo e negativo – PANAS-VRP: Análise fatorial confirmatória e invariância temporal. *Revista Psicologia*, *28*(1), 53–65.

GEISLER, M., & Allwood CM (2015), Competence and quality in real-life decision making. PLoS ONE *10*(11), Article e0142178.

GRECUCCI, A., & Sanfey, A. G. (2014). Emotion regulation and decision making. In J. J. Gross (Ed.*), Handbook of emotion regulation* (2nd ed.) (pp. 140-156). The Guilford Press.

HALPERN-FELSHER, B. L., & Cauffman, E. (2001). Costs and benefits of a decision - Decision-making competence in adolescents and adults. *Journal of Applied Developmental Psychology, 22(*3), 257-273.

HSEE, C.K., & Hastie, R. (2006). Decision and experience: Why don't we choose what makes us happy? *Trends in Cognitive Sciences, 10*(1), 31-37.

JANEIRO, I. (2012). O inventário de Perspectiva Temporal: Estudo de validação. *Revista IberoAmericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, *2*,117-132.

JANIS, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free Press.

JONASSEN, D. (2012). Designing for decision making. *Educational Technology Research & Development, 60*(2), 341–359.

JOHNSON, J. G., & Busemeyer, J. R. (2010). Decision making under risk and uncertainty. *Cognitive Science*, *1*(5), 736-749.

KAHNEMAN, D. (2014). *Pensar, depressa e devagar.* Temas e Debates.

KALLGREN, C. A., Reno, R. R., & Cialdini, R. B., (2000). A focus theory of normative conduct: When norms do and do not affect behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin, 26*(8), 1002-1012.

KAMHALOVÁ, I., Halama, P., & Gurňáková, J. (2013). Affect regulation and decision making in health-care professionals: Typology approach. *Studia Psychologica*, *55*(1), 19–31.

KEATING, D. P. (2004). Cognitive and brain development. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology,* (2nd ed.), (pp. 45-84). John Wiley & Sons.

KEELIN, T., Schoemaker, P., & Spetzler, C. (2019). *Decision quality: The fundamentals of making good decisions*. Decision Education Foundation.

KEYSAR, B., Hayakawa, S. L., & An, S. G. (2012). The foreign-language effect: Thinking in a foreign tongue reduces decision biases. *Psychological Science, 23*(6), 661–668.

KLACZYNSKI, P. A., Byrnes, J. P., & Jacobs, J. E. (2001). Introduction to the special issue - The development of decision making. *Journal of Applied Developmental Psychology, 22*(3), 225-236.

LANGER, E. J. (1975). The illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology, 32*(2), 311–328.

LARRICK, R. P. (2004). Debiasing. In D. J. Koehler & N. Harvey (Eds.), *Blackwell handbook of judgment and decision making* (pp. 316-337). Blackwell Publishing.

LERNER, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., & Kassam, K. S. (2015). Emotion and decision making. *Annual Review of Psychology, 66*(1), 799-823.

LOEWENSTEIN, G. F., Weber, E. U., Hsee, C. K., & Welch, N. (2001). Risk as feelings. *Psychological Bulletin, 127*(2), 267–286.

LOPEZ, D. F. G., Chervinko, S., Strom, T., Kinney, J., & Bradley, M. (2005). What does it mean to be an adult?: A qualitative study of college students' perceptions and coping processes. *Journal of College and Character*, *6*(4), 1-30.

MAGOLDA, M. B., & Taylor, K. B. (2015). Developing self-authorship in college to navigate emerging adulthood. In J. J. Arnett (Ed.), *The Oxford handbook of emerging adulthood*. Oxford University Press.

MANN, L. (1989). Becoming a better decision maker. *Australian Psychologist*, *24*(2), 141–155. https://doi.org/10.1080/00050068908259558

MANN, L., Burnett, P., Radford, M., & Ford, S. (1997). The Melbourne decision making questionnaire: an instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, *10*(1), 1–19.

MARTIN, L. N., & Delgado, M. R. (2011). The influence of emotion regulation on decision-making under risk. *Journal of Cognitive Neuroscience*, *23*(9), 2569–2581.

MILKMAN, K. L., Chugh, D., & Bazerman, M. H. (2009). How can decision making be improved? *Perspectives on Psychological Science*, *4*(4), 379–383.

MISSIER, F. D., Mäntylä, T., & Bruin, W. B. (2010). Executive functions in decision making: An individual differences approach. *Thinking & Reasoning, 16*(2), 69-97.

NETO, F. (1993). The satisfaction with life scale: Psychometrics properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, *22*(2), 125–134. https://doi.org/10.1007/BF01536648

O'DONNELL, S. L., Chang, K. B., & Miller, K. S. (2013). Relations among autonomy, attribution style, and happiness in college students. *College Student Journal, 47*(1), 228-234.

PARKER, A. M., & Fischhoff, B. (2005). Decision-making competence: External validation through an individual-differences approach. *Journal of Behavioral Decision Making, 18*(1), 1–27.

PRESSMAN, A. (2019). *Design thinking: A guide to creative problem solving for everyone*. Routledge.

RICOU, M. (2014). *A ética e a deontologia*. Ordem dos Psicólogos Portugueses.

ROE, R. A. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist, 7*(3), 192–202.

RYFF, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719–727. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719

SANTOS, P. J., & Ferreira, J. A. (2015) Variáveis preditoras da indecisividade em estudantes do ensino superior. *Revista Brasileira de Orientação Vocacional, 16*(1), 1-9.

SARI, E., & Yayci, L. (2013). The effect of the solution-focused decision-making training program on the vigilant decision-making of university students. *International Journal of Academic Research, 5*(3), 159-166.

SLOVIC, P. (2000). *The perception of risk*. Earthscan Publications.

SOLL, J. B., Milkman, K. L., & Payne, J. W. (2015). A user's guide to debiasing. In G. Keren, & G. Wu (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of judgment and decision making* (pp. 924–951). Wiley.

STANOVICH, K. E., & West, R. (2002). Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate? In T. Gilovich, D. Griffin, & D. Kahneman (Eds.), *Heuristics & biases: The psychology of intuitive judgment* (pp. 421-440). Cambridge University Press.

TAYLOR, S. E., & Fiske, S. T. (1978). Salience, attention, and attribution: Top of the head phenomena. *Advances in Experimental Social Psychology, 11*, 249–288.

WATSON, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(6), 1063–1070.

WELLER, J. A., Levin, I. P., Rose, J. P., & Bossard, E. (2012). Assessment of decision-making competence in preadolescence. *Journal of Behavioral Decision Making, 25*(4), 414–426.

WINCH, C., & Gingell, J. (2004). *Philosophy and educational policy: A critical introduction*. Routledge Falmer.

YIP, J. A., & Cote, S. (2013). The emotionally intelligent decision maker: Emotion-understanding ability reduces the effect of incidental anxiety on risk taking. *Psychological Science, 24*(1), 48-55.

ZOU, X., & Savani, K., (2019) Descriptive norms for me, injunctive norms for you: Using norms to explain the risk gap. *Judgment and Decision Making, 14*(6), 644–648.

RABL, U., N., Ortner, N., & Pezawas, L. (2017) Imaging Genetics in Humans: Major Depressive Disorder and Decision-Making, In Jean-Claude Dreher & Léon Tremblay (Eds.) *Decision Neuroscience* (pp. 361-369). Academic Press.

CAPÍTULO XIV

O papel do descomprometimento moral no cyberbullying

Sofia Mateus Francisco
Universidade Lusófona,
HEI-Lab: Laboratórios Digitais de Ambientes e Interacções Humanas

Paula da Costa Ferreira
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa,
Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI)

Ana Margarida Veiga Simão
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa,
Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI)

Introdução

A adolescência é uma fase exigente e complexa, marcada por diversas mudanças, onde o jovem constrói a sua identidade enquanto é desafiado pelo ambiente que o rodeia, das mais variadas formas. Já há alguns anos que o cyberbullying surge como mais um obstáculo que os jovens têm de enfrentar, não só enquanto vítimas, mas também como agressores ou observadores. Éum fenómeno complexo, envolvendo diversos fatores, tanto individuais quanto contextuais e, por isso, é importante analisar esta interação. Neste sentido, a presente investigação fundamenta-se na Teoria Socio Cognitiva (TSC) de Bandura (1986, 1989), considerando que tanto fatores pessoais como situacionais, juntamente com o comportamento, interagem entre si. Assim, tendo em conta a importância dos fatores pessoais na manifestação do comportamento, vão considerar-se o descomprometimento moral (DM) e a empatia como dois fatores pessoais relevantes no comportamento dos observadores de cyberbullying.

Enquadramento

Cyberbullying

O bullying tem sido uma preocupação entre os diversos profissionais da educação (Sabella et al., 2013). Contudo, o comportamento agressivo ultrapassou as paredes da escola e tomou outra forma no mundo virtual – o cyberbullying. Pode considerar-se o cyberbullying como uma extensão do bullying (Kwan & Skoric, 2013), na medida em que a vitimização ocorre tanto na escola como online (Beran & Li, 2007) e a maioria dos ciberagressores são também agressores em situações de bullying (Raskauskas & Stoltz, 2007). Adicionalmente, as vítimas de bullying podem retaliar contra o seu agressor, tornando-se ciberagressores (Beran & Li, 2007).

O cyberbullying define-se como "um ato agressivo e intencional realizado por um grupo ou indivíduo, usando formas eletrónicas de contacto, repetidamente e ao longo do tempo, contra uma vítima que não pode facilmente defender-se" (Smith et al., 2008, p. 376). Constata-se que bullying e cyberbullying são ambos comportamentos agressivos em relação a alguém percebido como mais fraco, ocorrendo numa interação de grupo de pares (Park et al., 2014). No entanto, também existem algumas especificidades. No cyberbullying, a agressão pode ocorrer apenas uma vez, mas ser repetidamente visualizado pela vítima (Bussey et al., 2015), ou pode espalhar-se rapidamente online (Li, 2007). Para além disso, o facto da natureza do medo gerado ser multidimensional (i.e., anonimato, humilhação, retirada de tecnologias, entre outras), leva a que se considere que o cyberbullying pode ter maior impacto nas vítimas do que o bullying (Dennehy et al., 2020), originando consequências mais graves (Festl & Quandt, 2013) e mais duradouras (Vaillancourt et al., 2017). Contudo, os efeitos do cyberbullying não são sempre os mesmos, dependendo, por exemplo, do conteúdo da mensagem e da relação prévia entre agressor e vítima, suscitando mais medo e insegurança quando é anónimo (Nocentini et al., 2010). Salienta-se, ainda, a falta de consciência por parte do agressor relativamente aos efeitos do seu comportamento na vítima, uma vez que não existe um feedback direto que promova a empatia (Smith & Slonje, 2010). Este é um dos aspetos que se considera ser mais importante ao nível da prevenção/intervenção e, por isso, uma das variáveis que iremos analisar no presente trabalho.

Por fim, existe um número de observadores muito mais elevado no cyberbulling do que no bullying. Por um lado, os observadores podem dar continuidade ao cyberbullying, mas por outro, o seu grande número pode considerar-se uma oportunidade para a intervenção. Ou seja, os observadores têm o poder de interromper o ciclo de violência, pois quando se deparam com estas situações podem escolher confortar a(s) vítima(s), ignorar a situação ou continuar a fazer cyberbullying (Chan et al., 2021). Por exemplo, os observadores apresentam maior intenção de ajudar

a vítima quando o incidente que presenciam é considerado mais grave (Obermaier et al., 2014). Mas a probabilidade de apresentarem um comportamento negativo aumenta quando eles próprios já foram agressores (Barlińska et al., 2013) ou quando há um maior número de observadores (Obermaieret al., 2014), pois sentem-se menos responsáveis por intervir (Latané & Darley, 1970).

Deste modo, o papel dos observadores é muito importante dado que ao serem também expostos a diferentes formas de agressão, tal aumenta a sua tolerância à violência (Barlińska et al., 2013), podendo, por isso, tornar-se agressores, além de não estarem livres de se tornarem também vítimas (Ferreira et al., 2016). Ou seja, apesar das várias possibilidades de ação por parte dos observadores, existem variáveis pessoais que também desempenham um papel importante na intervenção dos observadores, como o DM e a empatia. Portanto, melhorar a intervenção dos observadores traz vantagens, não só para as vítimas, de forma mais direta, como também para os próprios observadores, uma vez que diminuem a tendência de se envolver em situações de cyberbullying no futuro. Adicionalmente, apesar dos diversos obstáculos relativamente ao comportamento pró-social dos observadores, parece ser mais fácil apoiar a vítima ou confrontar o agressor online do que face a face (Bussey et al., 2020).

A prevalência do cyberbullying tem sido amplamente explorada, mas têm sido encontrados resultados bastante distintos. No âmbito do projeto "Cyberbullying: Um diagnóstico da situação em Portugal"[1], verificou-se uma prevalência de 14.6% de vítimas e 9.4% de agressores, entre alunos do 6.º ao 11.º anos de escolaridade (Amado et al., 2012). Mais tarde, numa amostra maior com os mesmos anos de escolaridades, verificou-se que 7.6% tinha sido vítima de cyberbullying e 2.6% tinha sido agressor (Martins et al., 2016). Com o surgimento da pandemia, prevê-se que a prevalência do cyberbullying tenha sofrido alterações. Por exemplo, um estudo nacional com alunos do ensino básico ao superior verificou que 61.4% dos adolescentes foi vítima algumas vezes durante a quarentena, 40.8% foi agressor e 86.8% foi observador (António et al., 2020). Apesar das distintas taxas de prevalência, segundo o relatório da EU Kids Online, o cyberbullying é mais comum do que o bullying e é o risco online que causa mais desconforto aos jovens (Ponte & Batista, 2019).

Teoria Socio Cognitiva

A presente investigação baseia-se na Teoria Socio Cognitiva (TSC), a qual considera o papel importante que a agência humana tem no desenvolvimento, adaptação e mudança (Bandura, 1986, 1989), dado que o termo "agência" significa ser capaz

1 PTDC/CPE-CED/108563/2008

de influenciar intencionalmente o próprio funcionamento e acontecimentos diários (Bandura, 2006). Apesar disto, as pessoas funcionam como produto da interação recíproca de eventos intrapessoais, comportamentais e ambientais (Bandura, 1986). Ou seja, os fatores pessoais (cognitivos, afetivos e biológicos), padrões comportamentais e eventos ambientais (i.e., situações), interagem entre si e influenciam-se mutuamente de forma bidirecional (Bandura, 2006). Mas as diferentes influências não têm a mesma força, nem ocorrem simultaneamente (Bandura, 1989). Adicionalmente, esta causalidade recíproca relaciona-se com a interação entre pensamento, afeto e ação (Bandura, 1989). Desta forma, o que as pessoas pensam, acreditam e sentem influencia o seu comportamento (Bandura, 1986), assim como os efeitos das suas ações têm impacto nos seus pensamentos e emoções (Bandura, 1989).

Como a TSC pretende explicar o comportamento humano, tem sido amplamente usada para estudar inúmeros temas, como por exemplo o cyberbullying. Chan e colaboradores (2021) consideram esta teoria integradora pois abrange fatores pessoais do agressor, vítima ou observador (e.g., expetativas, crenças, pensamentos e emoções), eventos ambientais (e.g., caraterísticas dos agressores e/ou vítimas criando diferentes contextos) e, padrões comportamentais (e.g., ações em relação ao agressor, vítima ou observador durante e após o incidente). Assim, neste trabalho, iremos considerar os fatores pessoais dos observadores (i.e., DM e empatia) e, quanto aos eventos ambientais, recorremos a situações de cyberbullying distintas que poderão originar reações comportamentais também diferentes, podendo recorrer-se mais ou menos ao DM e empatia, considerando as especificidades de cada situação.

Descomprometimento Moral

A agência humana também se exerce no que se refere a aspetos relacionados com a moralidade. Assim, uma teoria completa de agência moral deve ligar o conhecimento e o raciocínio moral ao comportamento moral (Bandura, 2002). Este comportamento é motivado e regulado por mecanismos auto-regulatórios, no entanto, estes mecanismos só operam quando são ativados (Bandura, 1990). Além disso, podem ser ativados ou desativados seletivamente para diminuir as auto-sanções que resultam de comportamento desumano (*ibid*), sendo a auto-sanção que mantém o comportamento de acordo com os padrões morais do indivíduo (Bandura, 1989).

Quando o comportamento vai contra os padrões morais, ocorre DM, que é um processo auto-regulatório que permite a um indivíduo distanciar-se do seu comportamento agressivo ao alterar as suas crenças sobre a conduta imoral (Bandura, 1999). Ou seja, o DM permite que uma conduta repreensível se torne um comportamento

aceitável/positivo, através de explicações morais (*ibid*), sendo as auto-sanções, como a culpa e o remorso, removidas (Bandura, 2016). O resultado da ativação do DM não é a mudança dos padrões morais. Na verdade, é uma forma de contornar os padrões morais, conferindo moralidade à conduta prejudicial e diminuindo a responsabilidade pessoal (Bandura, 2016).

Existem diferentes mecanismos psicológicos através dos quais as auto-sanções morais podem ser distanciadas da conduta imoral (Bandura, 1990, 2016), distribuídos em quatro locus, auto-regulando o controlo moral (Bandura, 2016). O locus do Comportamento, relaciona-se com a reconstrução cognitiva da conduta prejudicial e inclui justificação moral, rotulagem eufemística e comparação vantajosa. A justificação moral transforma a conduta prejudicial em algo social e pessoalmente aceitável, servindo propósitos morais (Bandura, 2002). A rotulagem eufemística molda o que se pensa de uma ação específica, porque as ações podem ter aparências diferentes dependendo dos nomes que lhes são dados (Bandura, 2002, 2016), e os seus efeitos parecem menores do que são de facto. A comparação vantajosa está relacionada com o princípio de contraste, em que a conduta nociva é comparada com outro comportamento considerado mais grave, e através do qual a conduta pode ser considerada justa (Bandura, 2002).

Em relação ao locus da Agência, inclui o Deslocamento de responsabilidade e a Difusão de responsabilidade. Este conjunto de mecanismos de DM opera dentro do papel do agente na conduta prejudicial. Através do Deslocamento de responsabilidade, as ações de uma pessoa são consideradas responsabilidade de outras (frequentemente das vítimas dessas ações), e como não se consideram agentes das ações, não sofrem auto-sanções (Bandura, 2002). Através da Difusão de responsabilidade o controlo moral também pode ser enfraquecido, pela tomada de decisão em grupo, pois quando todos num grupo são responsáveis, ninguém realmente se sente totalmente responsável pela conduta prejudicial (Bandura, 1999, 2002, 2016).

Ao nível do locus dos Efeitos, a Distorção das consequências pode ser alcançada minimizando ou desconsiderando os efeitos prejudiciais da própria ação (Bandura, 1999), ignorando-se a nocividade dos atos e por isso não ativando a auto-censura (Bandura, 2002). Torna-se mais fácil prejudicar os outros quando não se pode ver o resultado da própria ação, ou o resultado ocorre distanciado e mais tarde (*ibid*).

Finalmente, no locus da Vítima, o conjunto de mecanismos de DM diminui a auto-censura, atendendo à forma como a vítima é vista. Especificamente, através da Desumanização, as vítimas são despojadas das suas qualidades humanas e, portanto, é como se não tivessem sentimentos. Quando isso não é suficiente, podem ser atribuídas às vítimas caraterísticas demoníacas (Bandura, 1999, 2002, 2016). Por fim, através da Atribuição de culpa, os agressores podem considerar que as vítimas os provocaram de alguma forma e que as vítimas foram responsáveis pelo dano

que estão a sofrer, ou que, de fato, as vítimas merecem o que lhes está a acontecer (Bandura, 2016).

Descomprometimento Moral no (Cyber)bullying

O DM é um dos construtos mais importantes da psicologia do desenvolvimento e está associado a processos sociocognitivos relevantes, como o raciocínio moral e o comportamento pró-social (Caroli & Sagone, 2014), e uma compreensão mais profunda desta relação pode ser fundamental para a prevenção e intervenção. Embora a relação entre DM e bullying tenha sido comprovada (por exemplo, Almeida et al., 2009), alguns autores (Bussey et al., 2015) defenderam que a relação entre DM e cyberbullying é mais fraca quando comparada ao bullying. No entanto, Walrave e Heirman (2011) descobriram que adolescentes envolvidos em cyberbullying tendem a minimizar o impacto de suas ações sobre os outros. Por um lado, isso pode estar relacionado com mecanismos de DM que são ativados, mas por outro lado, o fato de não ser possível observar as reações das vítimas, e consequentemente permitir que os agressores se distanciem do impacto dos seus atos, poderia tornar o DM menos essencial (Perren & Gutzwiller-Helfenfinger, 2012) para diminuir a auto-censura.

Especificamente em relação aos observadores, presume-se que os observadores que defendem as vítimas possam ser menos propensos a usar mecanismos de DM do que os agressores, uma vez que o comportamento de defesa é considerado uma atividade pró-social (Ferreira et al., 2020), e tem sido negativamente relacionada ao DM (Bandura, 2016).

Apesar da importância já reconhecida do DM tanto no bullying quanto no cyberbullying, poucas intervenções se têm focado neste construto (e.g., Barkoukis et al., 2015; Wang & Goldberg, 2017).

Empatia

A Empatia é um dos construtos mais importantes quando se pensa em relações humanas. É um conceito amplo e nem sempre consensual relativamente à sua definição. A empatia cognitiva refere-se a entender as emoções de outra pessoa e ser capaz de adotar a perspetiva dessa pessoa, enquanto a empatia afetiva é mais complexa, pois inclui sentir o mesmo que o outro, como angústia pessoal ao perceber o sofrimento dos outros e, finalmente, sentir compaixão pelos outros (Hodges & Myers, 2007). Adicionalmente, alguns autores consideram a empatia uma habilidade ou capacidade (e.g., Baron-Cohen & Wheelwright, 2004). Por um lado, se se assumir a empatia como uma caraterística, presumivelmente estável ao longo do

tempo, pode considerar-se que algumas pessoas são mais empáticas do que outras (Cuff et al., 2014). Por outro lado, sabe-se que vários fatores influenciam a empatia, como experiência prévia semelhante (Osborne-Crowley et al., 2019).

Relativamente ao cyberbullying sabe-se que um importante fator de risco para a agressão é a baixa empatia cognitiva e/ou afetiva (Del Rey et al., 2016). No que diz respeito aos observadores, tanto a empatia cognitiva quanto a afetiva predizem positivamente o apoio às vítimas de bullying, mas apenas a empatia afetiva prediz positivamente o apoio à vítima de cyberbullying (Macháčková & Pfetsch, 2016).

Considerando que o cyberbullying ocorre online, é lógico considerar os diferentes conceitos atendendo às especificidades e características destes contextos. Acreditamos que a empatia também ocorre nas interações online (Carrier et al., 2015), contudo é experienciada de forma diferente. Isto é, a empatia virtual e a empatia relacionam-se positivamente com o apoio social, contudo a primeira é muito mais fraca do que a segunda (*ibid*), o que suporta a necessidade de desenvolver empatia virtual para aumentar o comportamento pró-social. Poucos estudos se têm centrado neste construto, sendo um exemplo o estudo de Marín-López e colaboradores (2020) referente à empatia online relativamente à vitimização e perpetração de cyberbullying. Assim, o nosso trabalho fornece avanços importantes considerando que é o primeiro estudo, do nosso conhecimento, que se foca nos observadores.

No que diz respeito à relação entre DM e empatia, Paciello e colaboradores (2013) descobriram que tanto a empatia quanto a angústia pessoal afetaram o DM. Por um lado, a empatia impediu a ativação destes mecanismos, enquanto a angústia pessoal os aumentou. Adicionalmente, Shen e colaboradores (2022) verificaram que indivíduos com elevados níveis de empatia afetiva ou cognitiva estavam menos inclinados a descomprometer-se moralmente do incidente, o que, por sua vez, aumentava a probabilidade de ajudar as vítimas, e o contrário também era verdade, pois baixos níveis de empatia afetiva e cognitiva relacionavam-se com maior DM. Como consequência disso, os participantes estavam mais suscetíveis a reforçar ou ignorar a situação de cyberbullying. A partir desses estudos, postulamos que a empatia e o DM podem estar relacionados, e quando a empatia aumenta, o DM pode diminuir. Portanto, intervenções para combater o cyberbullying devem operar em conjunto com estes dois construtos, com a finalidade de melhorar o comportamento pró-social.

De acordo com o que foi discutido anteriormente, verifica-se que o cyberbullying é influenciado por múltiplos fatores situacionais e pessoais (Martins et al., 2019) e a presente investigação incide especificamente na influência de dois fatores pessoais, nomeadamente, o descomprometimento moral e a empatia.

A presente investigação

Atendendo ao anteriormente exposto, esta investigação teve como primeiro objetivo compreender quais os mecanismos de DM mais frequentes relativamente a cenários de cyberbullying (Estudo 1). Especificamente, pretendeu responder-se à seguinte questão de investigação:

- Os estudantes utilizam mecanismos de DM para descrever situações de cyberbullying e justificar o comportamento dos agressores e dos observadores? Se sim, quais os mecanismos utilizados? (Q1)

Relativamente às questões de investigação do Estudo 2, partiu-se dos resultados do Estudo 1, considerando que as verbalizações dos adolescents não se focaram apenas em mecanismos de DM, mas também em demonstrar empatia pela vítima. Assim, os objetivos deste estudo referiram-se a compreender se e como o DM e a empatia estavam relacionados, considerando um design longitudinal e dados relativos às especificidades dos cenários de cyberbullying. De forma particular, pretendeu-se responder às seguintes questões de investigação:

- Ocorre alguma mudança no DM dos adolescentes ao longo do tempo? (Q2)
- Se sim, essa mudança é linear ou segue uma tendência mais complexa? (Q3)
- A empatia dos adolescentes relaciona-se com o seu DM? (Q4)
- Adolescentes com maior empatia apresentam, em geral, um DM inferior? (Q5)
- Existem diferenças intra e interindividuais no DM ao longo do tempo relativamente à empatia? (Q6)

Método

Desenho de investigação

No primeiro estudo optou-se por uma metodologia qualitativa recorrendo-se à realização de entrevistas semi-estruturadas com cenários fictícios de cyberbullying para explorar o papel do DM no cyberbullying. No segundo estudo foi utilizado um design longitudinal ao longo de 4 momentos para analisar a relação entre o DM e a empatia, considerando os dados de duas tarefas gamificadas relativas a cada um dos construtos.

Participantes

No primeiro estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cenários de cyberbullying a 34 alunos do 9º ano que se voluntariaram (M_{idade} = 14,29, DP = 0,72, 53% do sexo feminino). No segundo estudo, 208 estudantes do 7º ano 9º ano de escolaridade (M_{idade}= 13.15, *SD* = 1.21, 54.8% rapazes), jogaram 4 sessões do jogo sério Com@Viver, seguidas das respetivas sessões de reflexão acerca do jogo, incluindo 2 tarefas gamificadas focadas no DM e na Empatia.

Procedimentos

Foi solicitada autorização por escrito ao Ministério da Educação, à Comissão Nacional de Proteção de Dados, ao Comité de Deontologia da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, às direções das escolas, aos professores e aos pais e o consentimento informado foi também obtido dos por parte dos participantes. As entrevistas foram realizadas por duas psicólogas educacionais, membros da equipa de investigação. Todos os alunos foram informados de que estaria disponível apoio psicológico e que poderiam desistir da sua participação a qualquer momento.

Instrumentos e recursos

No primeiro estudo pretendeu-se aprofundar o papel do DM em situações de cyberbullying através de entrevista:

- Entrevistas semiestruturadas com cenários retratando três situações hipotéticas de cyberbullying, em diferentes redes sociais, alternando o género das personagens de acordo com o papel desempenhado (i.e., vítima, aggressor e observador). Exemplos de questões são: "O que acha que está a acontecer neste cenário?", "O que acha desta publicação?", sobre o comportamento dos agressores ("O que acha que levou o XXX a publicar esta mensagem?") e sobre o comportamento dos observadores ("O que acha destes comentários?"). Adicionalmente, para colocar os alunos como observadores, perguntou-se: "Se visse uma situação como esta tentaria perceber se era uma piada ou algo sério? Porquê?" e "Reagiria a estas publicações? Como?". Cada entrevista foi gravada em áudio e demorou em média 48 minutos.

No segundo estudo foram utilizadas duas tarefas gamificadas (DM e Empatia) criadas para ajudar os alunos a tomarem consciência de suas opiniões/crenças sobre o cyberbullying. Estas tarefas correspondiam a atividades de reflexão relativamente às opções efetuadas durante o jogo sério Com@Viver (Ferreira et al., 2021), tendo sido analisadas ao longo de 4 momentos (cada momento correspondente a 1 sessão do jogo). As atividades e o jogo estão inseridos no programa OPT2Bgood

(Francisco et al., 2024). Ambas as tarefas foram avaliadas usando a TRI, confirmando a unidimensionalidade de cada atividade e a consistência interna das pontuações dos participantes relativamente ao DM e empatia online. A análise revelou boa confiabilidade dos itens e elevada consistência interna (*ibid*).

- Atividade de DM (Figura 1 e 2): Eram apresentadas 17 frases baseadas na análise de conteúdo do primeiro estudo, referindo-se aos mecanismos de DM e atribuições e refletiam as especificidades de cada situação de cyberbullying (i.e., vítima, história por detrás da situação, etc.). Os participantes davam a sua opinião sobre cada frase, avaliando de 1 a 5 (Discordo totalmente a Concordo totalmente).

Figura 1. Tarefa gamificada de Descomprometimento Moral (imagem retirada do programa OPT2BGood, Francisco et al., 2024)

Nota: Exemplo de frase - "Acho que o Helder publicou o post para brincar com o Abel."

Figura 2. Feedback no final da tarefa gamificada de DM(imagem retirada do programa OPT2BGood, Francisco et al., 2024)

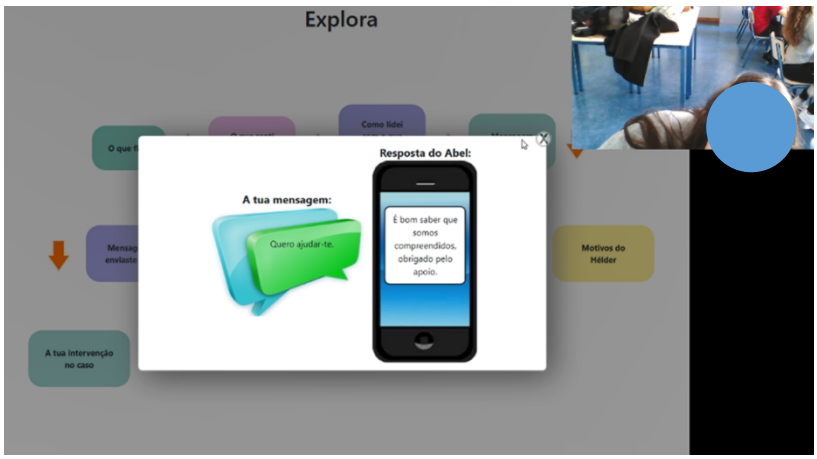
Nota: Este feedback aparece 3 vezes, de acordo com as 3 respostas com valores mais elevados, reforçando respostas positivas ou desincentivando respostas negativas.

- Atividade de Empatia (Figura 3 e 4): Eram apresentadas 8 mensagens de telemóvel (empatia cognitiva e afetiva), permitindo ao participante escolher (várias ou nenhuma) de acordo com o que sentiram em relação ao caso de cyberbullying e expressando a sua opinião sobre cada uma de 1 a 4 (um pouco a muito).

Figura 3. Tarefa gamificada de Empatia (imagem retirada do programa OPT2BGood, Francisco et al., 2024)

Nota: Exemplo de frase - “Compreendo o que deves estar a sentir”.

Figura 4. Feedback relativo à tarefa gamificada de Empatia, no final do programa (imagem retirada do programa OPT2BGood, Francisco et al., 2024)



Análise de dados

No estudo 1, inicialmente procedeu-se à transcrição verbatim das entrevistas e foi realizada uma análise de conteúdo recorrendo-se ao NVivo 11, com uma abordagem mista (dedutiva/indutiva), partindo-se da TSC (Bandura, 2002). Utilizaram-se 396 verbalizações com sentido. Na fase inicial criaram-se as categorias, seguidamente um conjunto de verbalizações foi verificado por dois outros investigadores, resultando em alguns ajustes às definições operacionais. Por fim, dois codificadores independentes classificaram os dados, verificando-se uma confiabilidade excelente (ICC = 0,99, com intervalo de confiança de 95% = 0,99 - 0,99).

Quanto aos dados do estudo 2, foram utilizadas as respostas às tarefas de DM e empatia, revelando o nível de DM e empatia dos participantes face às situações de cyberbullying apresentadas ao longo das sessões. Foi realizada Análise Multinível (IBM, SPSS, 22.0) para designs de medidas repetidas para medir as diferenças do DM intra e entre indivíduos. Para a análise, foram utilizadas 832 respostas (4 entradas de resposta por participante) para DM no nível 1 e 208 participantes no nível 2. Considerou-se o DM a variável dependente, e o tempo e a empatia consideraram-se os preditores. Inicialmente, determinou-se a variabilidade de DM em cada nível, seguida da análise da trajetória de crescimento. Por fim, foram analisadas as diferenças ao nível do DM ao longo do tempo, considerando os níveis de empatia (ver Francisco et al., 2024).

Apresentação e discussão geral dos resultados

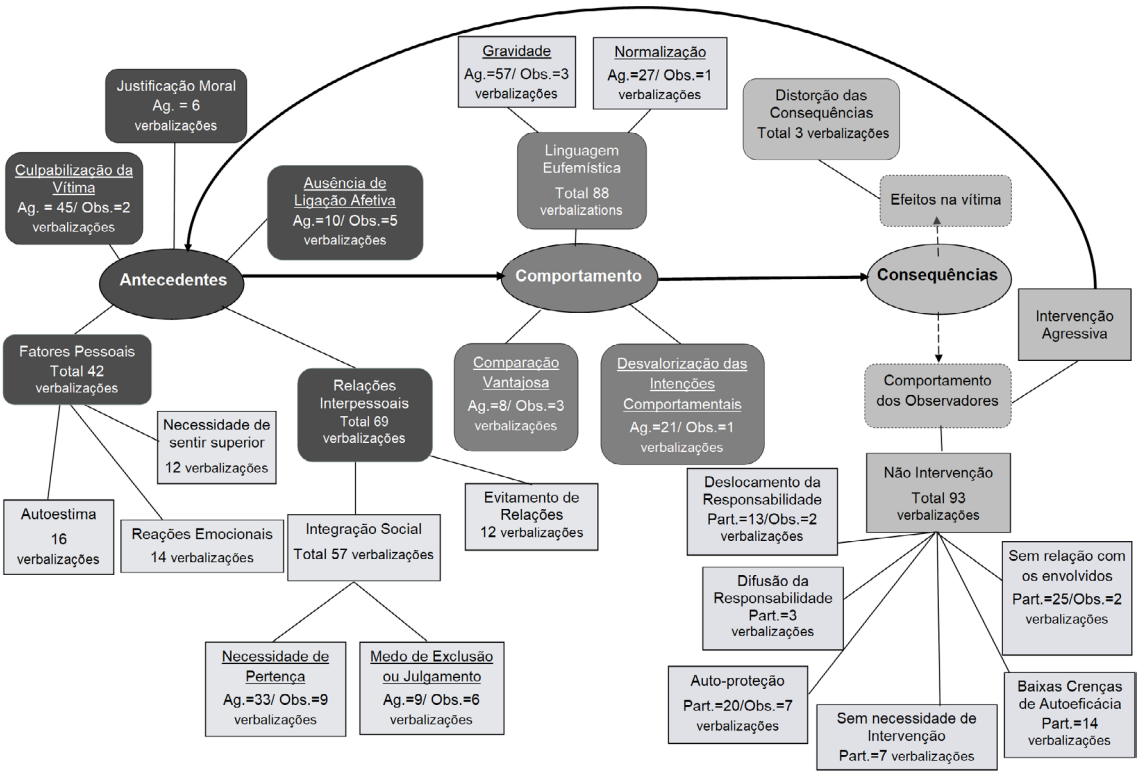
Os participantes foram colocados como observadores dos cenários de cyberbullying, por razões éticas. Mas esta escolha não trouxe limitações, uma vez que garantiu maior validade ecológica, pois o papel de observador poderá ser também aquele mais frequentemente desempenhado no seu quotidiano (Francisco et al., 2015) e, por isso, teriam mais oportunidades de aplicar o que aprendessem a outros contextos das suas vidas.

O DM influencia a conduta agressiva de forma recíproca e gradualmente ao longo do tempo (Bandura, 1999b). O DM tende a aumentar a perpetração de bullying (Wang et al., 2017), mas o oposto também sucede (Thornberg et al., 2019). Portanto, para reduzir a conduta agressiva, o foco das intervenções anti-cyberbullying deve ser na redução do DM (Romera et al., 2021). Assim, quisemos compreender quando é que os adolescentes recorrem a estas estratégias para justificar o cyberbullying.

Organizaram-se as categorias resultantes da análise de conteúdo considerando uma linha temporal dos eventos (Figura 5). Ou seja, um evento, necessidade ou

característica motivou (antecedentes - A) o comportamento do agressor; o comportamento de cyberbullying ocorreu (comportamento – B (*behavior*); e, por fim, gerou consequências (consequentes - C).

Figura 5. Modelo processual de cyberbullying na perspetiva dos participantes, enquanto observadores dos cenários.



Adaptado de "Behind the scenes of cyberbullying: personal and normative beliefs across profiles and moral disengagement mechanism" (p. 347) de Francisco et al., 2022.

Nota: As verbalizações referem-se à justificação do comportamento dos diferentes intervenientes: Ag. = Comportamento dos agressores, Obs. = Comportamento dos observadores, Part. = Comportamento dos participantes enquanto observadores dos cenários.

O DM ocorre como um processo no fenómeno do cyberbullying. Relativamente aos *Antecedentes* (34% das verbalizações), os participantes referiram-se a alguns mecanismos de DM (culpar a vítima e justificação moral) e outras atribuições para o comportamento de cyberbullying dos agressores (e.g., Fatores pessoais). Outras atribuições referem-se a antecedentes (dos agressores e observadores) e foram mais frequentes do que os mecanismos de DM. Ao nível do *Comportamento* (32% e 2% das verbalizações referem-se ao comportamento dos agressores e observadores, respetivamente), existindo maior incidência nos mecanismos de DM referentes a comparação vantajosa e a rotulagem eufemística (seriedade: "brincadeira" e

normalização "normal") para descrever situações de cyberbullying. Adicionalmente, a desvalorização das intenções comportamentais emergiu enquanto mecanismo de DM quando consideraram que não iria ocorrer cyberbullying e propomo-lo como um novo mecanismo de DM devido ao objetivo de reduzir as auto-sanções morais. Por fim, ao nível das *Consequências* (1% das verbalizações), estas ocorreram tanto para as vítimas como observadores. Na seção das vítimas (efeitos sobre a vítima), os participantes mencionaram a distorção das consequências. A seção dos observadores foi dividida em duas categorias: intervenção agressiva (5% das verbalizações) e não-intervenção (26% das verbalizações). Quando os observadores continuavam a agressão, os mecanismos de DM referidos eram os mesmos que os mencionados para o comportamento dos agressores. Por outro lado, quando os observadores dos cenários não se envolviam, emergiu o mecanismo de deslocamento de responsabilidade, além de outras justificações (i.e., autoproteção e ausência de relação com os envolvidos). Considerando a justificação do comportamento dos próprios participantes enquanto observadores dos cenários, também emergiu o deslocamento da responsabilidade, assim como a difusão de responsabilidade e outras justificações como por exemplo, a ausência de necessidade de intervenção.

Estes resultados mostram a complexidade do fenómeno, assim como as nuances que ocorrem ao nível da ativação dos mecanismos de DM nestas situações. Por exemplo, os antecedentes do comportamento dos agresssores originam a situação de cyberbullying, e as consequências relativas à intervenção agressiva dos observadores são também alguns dos antecedentes dos agressores. Especificamente, culpar a vítima é referido como um antecedente do comportamento de cyberbullying dos agressores e, após os observadores testemunharem este incidente, os participantes justificam o comportamento agressivo dos observadores (Ferreira et al., 2020) também culpando a vítima. No entanto, é muito mais frequente justificar o comportamento dos agressores do que justificar o cyberbullying dos observadores.

A análise de conteúdo permitiu-nos compreender que os observadores têm um papel importante no sentido em que estes mecanismos emergem tanto ao nível da intervenção agressiva como da não-intervenção. Assim, considerando que são um grupo importante no ciclo do cyberbullying, devido ao seu elevado número e à oportunidade que têm de agir pró-socialmente (Allison & Bussey, 2016), as tarefas gamificadas também foram pensadas para intervir junto dos observadores. Dado que os papéis podem sobrepor-se, e os envolvidos podem ser simultaneamente agressores, vítimas e observadores (Francisco et al., 2023), ao desenhar-se intervenções para observadores há maior probabilidade de incluir agressores e vítimas e não seria ético identificá-los. Além disso, os jovens com sobreposição de papéis são também os que têm as crenças mais desadaptativas (crenças morais e de gravidade percebida com valores mais baixos) sobre o cyberbullying (Francisco et al., 2022).

Descomprometimento moral e Empatia em tarefas gamificadas

Embora o objeto de estudo fosse o DM, o facto é que diversas verbalizações dos alunos foram no sentido oposto, ou seja, houve uma resposta empática e, desta forma, considera-se a empatia como um fator protetor (Zhu et al., 2021), atuando como uma barreira contra o uso de mecanismos de DM. Neste sentido, considerou-se que uma intervenção focada no aumento de comportamentos pró-sociais, deveria por um lado diminuir o DM e, por outro, aumentar a empatia. Assim, surgiram as tarefas gamificadas de DM e empatia (Francisco et al., 2024). Relativamente à tarefa gamificada do DM, procurámos inclui r a história das personagens e caraterísticas contextuais (Macháčková, 2020) de cada um dos cenários de cyberbullying do jogo sério Com@Viver (Ferreira et al., 2021), retratando todos os mecanismos de DM e atribuições (Francisco et al., 2022). Assim, ao aumentar a tomada de consciência dos participantes, do deslocamento e da difusão de responsabilidade, poderíamos aumentar o comportamento pró-social, diminuindo alguns fatores que impedem os observadores de intervir e ajudar a vítima. Adicionalmente, focando a intervenção na prevenção da emergência dos mecanismos de justificação moral e culpabilização da vítima, poderíamos dissuadir os observadores de continuar a agressão. Quanto aos mecanismos de DM relativos à rotulagem eufemística, comparação vantajosa e distorção das consequências, esperávamos que quando os observadores testemunhassem estas situações, as considerassem mais graves e, portanto, estariam mais inclinados a agir pró-socialmente. De forma complementar, esperávamos que, ao fornecer uma história contextualizadora, com perfil, amizades, hobbies, entre outros, estaríamos a humanizar as personagens do jogo (mesmo não tendo emergido a Desumanização na análise de conteúdo, ver Francisco et al., 2022), tornando o contexto uma situação mais realista. Também, ao incluir as vítimas e agressores nos ingroup e outgroup dos participantes (Francisco et al., 2024), seria semelhante a situações de cyberbullying que eles poderiam ter experienciado nas suas vidas. Complementarmente, a tarefa de empatia permitiu que os participantes 'vissem' as vítimas, já que, ao enviar-lhes uma mensagem, estávamos a humanizá-las, assim como ao receber o feedback da vítima no final da sessão. Este processo de humanização poderá ter interferido no uso automático de mecanismos de DM, uma vez que sentir empatia aumenta a probabilidade de ajudar os outros (Ferreira et al., 2021).

Relativamente ao segundo estudo realizou-se uma análise multinível para medidas repetidas (Quadro 1).

Quadro 1. Parâmetros do modelo multinível para o DM

Parâmetros	**DM**		
	Intercepto	Intercepto +Tempo	Com preditores
Efeitos fixos			
Intercepto	1.86**(.04)	1.88**(.04)	2.08**(.07)
Tempo		-0.13*(.05)	-0.27**(.08)
Tempo quadrático		0.05**(.01)	0.09**(.02)
Empatia			-0.13**(.03)
Empatia *Tempo			0.09†(.05)
Empatia *Tempo quadrático			-0.03*(.01)
Efeitos aleatórios			
Medidas repetidas	0.22**(.01)	0.21**(.01)	0.18**(.01)
Intercepto	0.29**(.03)	0.29**(.03)	0.23**(.03)
Tempo			0.01(.00)
Tempo quadrático			0.00(.00)
Deviance	1420.19	1421.07	1400.58
AIC	1424.19	1425.07	1408.58
BIC	1433.52	1434.40	1427.22

Nota: Erros padrão estão em parêntesis. †p < 0.10;*p < 0.05; **p< 0.01.

Inicialmente, computou-se as médias do DM e da Empatia para ambos os níveis. No modelo nulo, no nível 1, as estimativas para a variabilidade no DM médio do indivíduo são de 0,22 em torno de sua própria trajetória de crescimento. No nível 2, a variância é de 0,29 (Wald Z = 8,38, p<0,001), o que sugere que há variação suficiente nos interceptos entre os indivíduos. A proporção de variância DM intraindividual é de 43,4% e interindividual é de 56,6%. Portanto, há mudanças no DM dos adolescentes ao longo do tempo. No modelo dois, comparou-se o modelo do interceto com o modelo do interceto + tempo, para definir a trajetória de crescimento. A partir dos efeitos fixos (nível 1), podemos observar que tanto os polinómios lineares (β = -0,135; p<0,05) quanto quadráticos (β = 0,05; p<0,01) são significativos na

explicação do crescimento do DM dos adolescentes. Esses resultados revelam que a mudança no DM dos adolescentes é quadrática ao longo do tempo. A partir dos resultados no nível 2, concluímos que a proporção de variância intraindividual do DM foi de 43% e interindividual foi de 57%. Assim, para responder à Q2 e Q3, os dados revelam que não houve apenas uma mudança no DM ao longo do tempo, como essa mudança é quadrática, isto é, o DM não varia de forma linear ao longo do tempo, nem aumentando, nem diminuindo progressivamente. Podemos considerar que esta tendência quadrática pode dever-se às especificidades de cada incidente de cyberbullying, uma vez que cada situação apresenta valores de DM diferentes. Ou seja, o contexto é fundamental na ativação do DM, pois é a avaliação da situação que orienta o comportamento subsequente (Luo & Bussey, 2019). Assim, as diferentes caraterísticas da situação, juntamente com o género do agressor e da vítima, podem explicar essa tendência.

No modelo três, propusemos entender se a empatia dos adolescentes estava relacionada ao seu DM. O intercepto (β = 2,086; p<0,001) neste modelo é a média geral de DM para indivíduos que revelaram menor empatia. Além disso, respondendo à Q4, a empatia dos adolescentes estava significativamente relacionada ao seu DM (p<0,001). Respondendo à Q5, o coeficiente de empatia (β = -0,136) revelou que adolescentes com maior empatia tinham uma média geral estimada de DM de (β = 1,95), que é inferior ao intercepto dos estudantes com menor empatia, sugerindo assim que aqueles com maior empatia revelaram menor DM de modo geral.

Também propusemos analisar se havia diferenças nas taxas de crescimento do DM intra e interindividuais relacionadas à empatia (Q6). O modelo três não revelou diferenças significativas interindividuais nas taxas de crescimento do DM dos adolescentes relativamente à empatia. No entanto, houve diferenças significativas intraindividuais nas taxas de crescimento do DM dos adolescentes em relação à empatia (β = -0,034; p<0,05). Isso sugere que, ao longo do tempo, adolescentes com maior empatia revelaram menor DM dentro de sua própria taxa de crescimento.O modelo com as covariáveis revelou uma melhora em relação ao modelo apenas com intercepto e ao modelo intercepto + tempo (DM: Δ desvio = 19,61, gl= 2, p< 0,01; Δ desvio = 20,49, gl = 5, p< 0,01).

Até ao momento, nenhum estudo analisou como o DM evolui ao longo do tempo e em relação à empatia, considerando as especificidades dos contextos online e de cyberbullying, em relação à intervenção dos observadores. Mas, por exemplo, relativamente à perpetração de bullying, o aumento dos mecanismos de DM relaciona-se a níveis mais baixos de empatia afetiva e cognitiva (Falla et al., 2021). Especificamente em relação à tarefa de Empatia, Francisco e colaboradores (2023) verificaram que a empatia em contextos online possuía uma estrutura bifatorial, em particular, dificuldade em empatizar e autoeficácia. Assim, o que propusemos

foi criar uma atividade que fosse semelhante ao contexto real, permitindo que os participantes se sentissem confortáveis e capazes e, ao mesmo tempo, permitisse humanizar a vítima. Esta particularidade do design da tarefa foi importante considerando que a humanização tem um poder transformador, levando os indivíduos a mudarem para o comprometimento moral (Bandura, 2016). Além disso, ter um sentido de autoeficácia empática em relação aos outros promove a prosocialidade e impede condutas prejudiciais (Bandura et al., 2003), portanto, parece que a combinação de melhorar a autoeficácia na empatia e tornar os mecanismos de DM mais conscientes, poderá ser uma boa abordagem para um comportamento mais prosocial dos observadores. Por fim, verificámos que os participantes mostraram níveis mais altos de empatia e níveis mais baixos de DM ao longo do tempo. Portanto, podemos concluir que se a empatia pudesse ser mais desenvolvida ao longo do tempo, maior seria o seu efeito sobre o DM ao longo do tempo, apoiando a necessidade de se desenvolverem intervenções mais longas.

Considerações finais

Esta investigação demonstrou que nem todos os alunos envolvidos em situações de cyberbullying têm as mesmas necessidades em relação às estratégias de intervenção e, havendo uma grande sobreposição de papéis (Francisco et al., 2022), uma intervenção mais eficaz deverá ser desenhada de modo a incluir os observadores. Adicionalmente, este trabalho salientou a complexidade do cyberbullying, no sentido em que diferentes mecanismos de DM emergiram para justificar o comportamento de agressores e observadores, para além dos propostos originalmente por Banduta (2002) relativamente à conduta anti-social. Desta forma, os dados apresentados mostram que os diferentes intervenientes têm um papel ativo no ciclo de cyberbullying, e também foi possível verificar a forma processual como o DM ocorre durante este ciclo.

Relativamente à intervenção, através das tarefas gamificadas e do feedback proporcionado aos participantes, estes puderam ter uma compreensão mais profunda de quanto o seu apoio pode ser importante em situações reais, como podem agir de forma pró-social e como podem ter um impacto positivo ao dar o exemplo no seu grupo de pares. Esta investigação mostrou também que é possível desenvolver a empatia através do uso de jogos sérios (Ferreira et al., 2021) e tarefas de reflexão gamificadas. Atendendo a que estes recursos foram criados e baseados em dados reais, provenientes de entrevistas, eles permitem criar uma intervenção adequada às necessidades dos jovens e consideram as suas próprias vivências.

Além disso, este estudo contribui para a literatura no sentido em que integra a sensibilização acerca do uso dos mecanismos de DM através de uma abordagem tecnológica recente, com o objetivo de melhorar o comportamento pró-social online. Por fim, evidenciou-se que ao trabalhar simultaneamente a empatia e o DM pode-se alcançar um equilíbrio saudável, pois por um lado promove-se um fator de proteção, enquanto, simultaneamente, se enfraquece um fator de risco para o envolvimento em cyberbullying. As limitações e sugestões para estudos futuros poderão ser consultadas em estudos publicados (Francisco et al., 2022, 2024).

Financiamento

Esta investigação foi financiada por fundos nacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior através da bolsa de investigação com a referência SFRH/BD/130982/2017, atribuída pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Referências

ALLISON, K. R., & Bussey, K. (2016). Cyber-bystanding in context: A review of the literature on witnesses' responses to cyberbullying. *Children and Youth Services Review, 65,* 183–194. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.03.026

ALMEIDA, A., Correia, I., & Marinho, S. (2009). Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence*, *9*(1), 23–36. https://doi.org/10.1080/15388220903185639

AMADO, J., Freire, I., Matos, A., Vieira, C., & Pessoa, T. (2012). O Cyberbullying e a Escola: Uma análise da situação em Portugal. *Atas do III Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação - Problemas contemporâneos da educação no Brasil e em Portugal: Desafios à pesquisa*. Brazil: Academic Press.

ANTÓNIO, R., Guerra, R., & Moleiro, C. (2020). *Cyberbullying em Portugal durante a pandemia do Covid-19.* Centro de Investigação e de Intervenção Social (CIS-IUL, ISCTEIUL). https://ciencia.iscte-iul.pt/publications/files/private/deffa87e217ae129586ff95bed171a6e

BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

BANDURA, A. (1989). *Social cognitive theory*. In R. Vasta (Ed.), Annals of child development (pp. 1–60). JAI Press.

BANDURA, A. (1990). Selective activation and disengagement of moral control. *Journal of Social Issues*, *46*(1), 27–46. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1990.tb00270.x

BANDURA, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, *3*(3), 193–209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3

BANDURA, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, *31*(2), 101–119. https://doi.org/10.1080/0305724022014322

BANDURA, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, *1*(2), 164–180. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x

BANDURA, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. Worth.

BANDURA, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*(2), 364–374. https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.2.364

BANDURA, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M. G., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, *74*(3), 769–782. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00567

BARLIŃSKA, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2013). Cyberbullying among adolescent bystanders: Role of the communication medium, form of violence, and empathy. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, *23*(1), 37–51. https://doi.org/10.1002/casp.2137

BARKOUKIS, V., Lazuras, L., Ourda, D., & Tsorbatzoudis, H. (2015). Tackling psychosocial risk factors for adolescent cyberbullying: Evidence from a school-based intervention. *Aggressive Behavior*, *42*(2), 114–122. https://doi.org/10.1002/ab.21625

BARON-COHEN, S., & Wheelwright, S. (2004). The Empathy Quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders*, *34*(2), 163–175. https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00

BERAN, T.N., & Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and schoolbullying. *Journal of Software*, *1*(2), 16–33.

BUSSEY, K., Fitzpatrick, S., & Raman, A. (2015). The role of moral disengagement and self-efficacy in cyberbullying. *Journal of School Violence*, *14*(1), 30–46. https://doi.org/10.1080/15388220.2014.954045

BUSSEY, K., Luo, A., Fitzpatrick, S., & Allison, K. (2020). Defending victims of cyberbullying: The role of self-efficacy and moral disengagement. *Journal of School Psychology*, *78*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.006

CAROLI, M.E., & Sagone, E. (2014). Mechanisms of moral disengagement: An analysis from early adolescence to youth. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *140*, 312–317.http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.426

CARRIER, L. M., Spradlin, A., Bunce, J. P., & Rosen, L. D. (2015). Virtual empathy: Positive and negative impacts of going online upon empathy in young adults. *Computers in Human Behavior*, *52*, 39–48. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.026

CHAN, T. K. H., Cheung, C. M. K., & Lee, Z. W. Y. (2021). Cyberbullying on social networking sites: A literature review and future research directions. *Information & Management*, *58*(2), 103411. https://doi.org/10.1016/j.im.2020.103411

CUFF, B. M. P., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2014). Empathy: a review of the concept. *Emotion Review*, *8*(2), 144–153. https://doi.org/10.1177/1754073914558466

DEL REY, R., Casas, A., J. & Ortega, R. (2016). Impact of the ConRed program on different cyberbulling roles. *Aggressive Behavior*, *42*(2), 123–135. https://doi.org/10.1002/ab.21608

DENNEHY, R., Meaney, S., Walsh, K. A., Sinnott, C., Cronin, M., & Arensman, E. (2020).Young people's conceptualizations of the nature of cyberbullying: A systematic review and synthesis of qualitative research. *Aggression and Violent Behavior*, *51*, 101379. https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101379

FALLA, D., Romera, E., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Aggression, moral disengagement and empathy: A longitudinal study within the interpersonal dynamics of bullying. *Frontiers in Psychology*, *12*, 703468. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.703468

FERREIRA, P. C., Veiga Simão, A. M., Ferreira, A. I., Souza, S. B., & Francisco, S. (2016). Student bystander behavior and cultural issues in cyberbullying: When actions speak louder than words. *Computers in Human Behavior, 60*, 301–311. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.059

FERREIRA, P. C., Veiga Simão, A. M., Paiva, A., & Ferreira, A. (2020). Responsive bystander behaviour in cyberbullying: a path through self-efficacy. *Behaviour & Information Technology, 39*(5),511–524. https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1602671

FERREIRA, P. C., Veiga Simão, A. M., Paiva. A., Martinho, C., Prada. R., Ferreira, A., & Santos, F. (2021). Exploring empathy in cyberbullying with serious games. *Computers & Education*, *166*, 104–155. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104155

FESTL, R. & Quandt, T. (2013). Social Relations and Cyberbullying: The Influence of Individual and Structural Attributes on Victimization and Perpetration via the Internet. *Human Communication Research*, *39*(1), 101–126. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.2012.01442.x

FRANCISCO, S. M., Ferreira, P. C., & Veiga Simão, A. M. (2022). Behind the scenes of cyberbullying: personal and normative beliefs across profiles and moral disengagement mechanisms. *International Journal of Adolescence and Youth*, *27*(1), 337–361. https://doi.org/10.1080/02673843.2022.2095215

FRANCISCO, S. M., Veiga Simão, A. M., Ferreira, P. C., & Martins, M. J. D. D. (2015). Cyberbullying: The hidden side of college students. *Computers in Human Behavior*, *43*, 167–182. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.045

FRANCISCO, S. M., Ferreira, P. C., Veiga Simão, A.M., & Pereira, N. S. (2023). Measuring empathy online and moral disengagement in cyberbullying. *Frontiers in Psychology, 14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1061482

FRANCISCO, S. M., Ferreira, P. C., Veiga Simão, A.M., & Pereira, N.S. (2024). Moral disengagement and empathy in cyberbullying: how they are related in reflection activities about a serious game. *BMC Psychology, 12*, 168. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01582-3

HODGES, S. D., & Myers, M. W. (2007). Empathy. In R. F. Baumeister and K. D. Vohs (Eds.), *Encyclopedia of social psychology* (pp. 296–298). Sage.

KWAN, G. C. E., & Skoric, M. M. (2013). Facebook bullying: An extension of battles in school. *Computers in Human Behavior*, *29*(1), 16–25. https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.07.014

LATANÉ, B., & J. M. Darley (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?* Appleton-Century-Crofts.

LI, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior*, *23*(4), 1777–1791. https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.10.005

LUO, A., & Bussey, K. (2019). The selectivity of moral disengagement in defenders of cyberbullying: Contextual moral disengagement. *Computers in Human Behavior*, *93*, 318–325. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.038

MACHÁČKOVÁ, H., & Pfetsch, J. (2016). Bystanders' responses to offline bullying and cyberbullying: The role of empathy and normative beliefs about aggression. *Scandinavian Journal of Psychology*, *57*(2), 169–176. https://doi.org/10.1111/sjop.12277

MARÍN-LÓPEZ, I., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Monks, C. P., & Llorent, V. J. (2020). Empathy online and moral disengagement through technology as longitudinal predictors of cyberbullying victimization and perpetration, *Children and Youth Services Review*, *116*, 1–8. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105144

MARTINS, M. J. D., Veiga Simão, A. M., Freire, I. Caetano, A. P., & Matos, A. (2016). Cyber-victimization and cyber-Aggression among Portuguese adolescents: The relation to family support and family rules. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, *6*(3), 65–78 https://doi.org/10.4018/IJCBPL.2016070105

MARTINS, M. J. D., Veiga Simão, A, M., Caetano, A. P., Freire, I., Matos, A., Vieira, C., Pessoa, T., & Amado, J. (2019). Cyber-victimization and cyber-aggression: Personal and situational factors.. In Z. Yan (Ed.) *Analysing human behavior in cyber space* (pp. 255-271). IGI Global.

NOCENTINI, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, *20*(2), 129–142. https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.129

OBERMAIER, M., Fawzi, N., & Koch, T. (2014). Bystanding or standing by? How the number of bystanders affects the intention to intervene in cyberbullying. *New Media & Society*, *18*(8), 1–7. https://doi.org/10.1177/1461444814563519

OSBORNE-CROWLEY, K., Wilson, E., De Blasio, F., Wearne, T., Rushby, J., & McDonald, S. (2019). Empathy for people with similar experiences: Can the perception-action model explain empathy impairments after traumatic brain injury? *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 42*(1), 1–14. https://doi.org/10.1080/13803395.2019.1662375

PACIELLO, M., Fida, R., Cerniglia, L., Tramontano, C., & Cole, E. (2013). High cost helping scenario: The role of empathy, prosocial reasoning and moral disengagement on helping behavior. *Personality and Individual Differences*, *55*, 3–7. https://doi.org/10.1016/J.PAID.2012.11.004

PARK, S., Na, E., & Kim, E. (2014). The relationship between online activities, netiquette and cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, *42*(C), 74–81. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.04.002

PERREN, S., & Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2012). Cyberbullying and traditional bullying in adolescence: Differential roles of moral disengagement, moral emotions, and moral values. *European Journal of Developmental Psychology*, *9*(2), 195–209. https://doi.org/10.1080/17405629.2011.643168

PONTE, C. & Batista, S. (2019). *EU Kids Online Portugal. Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens* (9-17 anos). EU Kids Online e NOVA FCSH. http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/eukidsonline/wpcontent/uploads/sites/36/2019/03/RELATO%CC%81RIO-FINAL-EU-KIDSONLINE.docx.pdf

RASKAUSKAS, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, *43*(3), 564–575. https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.564

ROMERA, E. M., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., & Falla, D. (2021). Moral disengagement strategies in online and offline bullying. *Psychosocial Intervention*, *30*(2), 85–93. https://doi.org/10.5093/pi2020a21

SABELLA, R. A., Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2013). Cyberbullying myths and realities. *Computers in Human Behavior*, *29*(6), 2703–2711. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.040

SHEN, Y., Yuan, L., Xiong, X., & Xin, T. (2022). Empathy and cyberbystander behavior: The role of moral disengagement. *Current Psychology*, *42*, 18070–18079. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03015-z

SMITH, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(4) 376–385. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x

SMITH, P. K., & Slonje, R. (2010). Cyberbullying: The nature and extent of a new kind of bullying, in and out of school. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 249-261). Routledge.

THORNBERG, R., Wänström, L., Pozzoli, T., & Hong, J. S. (2019). Moral disengagement and school bullying perpetration in middle childhood: A short-term longitudinal study in Sweden. *Journal of School Violence*, *18*(4), 585–596. https://doi.org/10.1080/15388220.2019.1636383

VAILLANCOURT, T., Faris, R., & Mishna, F. (2017). Cyberbullying in children and youth: Implications for health and clinical practice. *The Canadian Journal of Psychiatry*, *62*(6), 368–373. https://doi.org/10.1177/0706743716684791

ZHU, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying among adolescents and children: A comprehensive review of the global situation, risk factors, and preventive measures. *Frontiers in Public Health*, *9*, 634909. https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909

WALRAVE, M., & Heirman, W. (2011). Cyberbullying: Predicting victimization and perpetration. *Children & Society*, *25*(1), 59–72. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00260.x

WANG, C., & Goldberg, T. S. (2017). Using children's literature to decrease moral disengagement and victimization among elementary school students. *Psychology in the Schools*, *54*(9), 918–931. https://doi.org/10.1002/pits.22042

WANG, C., Ryoo, J. H., Swearer, S. M., Turner, R., & Goldberg, T. S. (2017). Longitudinal relationships between bullying and moral disengagement among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *46*(6), 1304–1317. https://doi.org/10.1007/s10964-016-0577-0

CAPÍTULO XV

O duplo padrão sexual no ensino superior português: Manifestação, medida e relação com a saúde sexual

Helena Amaro
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

Joaquim Armando Ferreira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo-Comportamental (CINEICC)

Maria João Alvarez
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa,
Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI)

A sexualidade é uma das dimensões mais complexas da experiência humana e descreve, *lato sensu*, uma área da vida que é interna, interativa e simbólica; que combina aspetos biológicos, psicológicos e socioculturais; e que expressa uma complexa rede de relações na qual se integram corpo e biologia, personalidade, cognição e emoção, comportamento e relação, tanto quanto princípios, normas e valores sociais. A sua atual definição tal como a definição de saúde sexual enquanto experiência livre, segura e satisfatória proposta pela OMS (2006) são reveladoras de uma perspetiva positiva e abrangente, que pressupõe o respeito pelos ideais de liberdade, diversidade e igualdade, e que contrasta com um passado essencialista, moralista e repressivo. A realidade, contudo, está longe de traduzir esse lugar ideal que a nova compreensão da sexualidade descreve, confirmando a ideia amplamente aceite de que esta é uma das dimensões menos realizada da experiência humana. E assim parece ser, de facto, ou não continuaríamos a observar preconceito contra minorias sexuais, violência sexual contra mulheres, elevadas taxas de infeção e problemas sexuais ou (hétero) sexualidades assimétricas (Ayhan et al., 2020;

OMS, 2021, 2023). As assimetrias na experiência heterossexual ligadas ao género, na sua versão tradicional dicotómica e binária, vão ocupar este capítulo, através do estudo do Duplo Padrão Sexual (DPS), uma norma (hétero)sexual diferencial amplamente estudada e observada, entre jovens e estudantes universitários ocidentais, que tem potencial de barreira para a saúde sexual, e cuja desconstrução acreditamos poder constituir uma importante estratégia de promoção da saúde sexual no ensino superior, incluindo o português, tão marcado por riscos e tão negligenciado em matéria de educação sexual (Carvalho & Carvalho, 2009; Precioso, 2004a, 2004b).

O ensino superior, a saúde e a educação sexuais

O tempo do ensino superior corresponde a um período particular do desenvolvimento e a um contexto também particular onde independência, liberdade e abertura à experiência se interligam com novas responsabilidades e alguma instabilidade associada ao processo de crescimento individual que se opera nessa altura (Arnett, 2004; Faria, 1999; Ferreira et al., 2001; Mendonça et al., 2009). Esse é um tempo de oportunidades e transformação que partilha o palco com desafios e riscos (Faria, 1999; Ferreira et al., 2001), parecendo os jovens estar especialmente mal preparados para lidar com o que essa nova etapa traz em matéria de sexualidade e relações íntimas (Astle et al., 2022).

Nos últimos anos, em Portugal, a investigação tem vindo a mostrar que jovens e estudantes universitários manifestam adequados conhecimentos sobre sexualidade e atitudes positivas face à contraceção e proteção contra Infeções Sexualmente Transmissíveis (IST) e contra o Vírus da Imunodeficiência Humana (VIH) (e.g., Reis et al., 2013; Santos et al., 2018a), mas falham no uso sistemático do preservativo, manifestam dificuldades no funcionamento sexual, arriscando prazer ou satisfação (e.g., Alvarez, 2005; Alvarez & Oliveira, 2007; Quinta-Gomes et al., 2011; Reis & Matos, 2007), envolvem-se em comportamentos de risco (e.g., ocasionalidade desprotegida e sob o efeito do álcool) (Reis et al., 2012, 2013) e, ainda, alguns sentem as suas relações românticas como pouco satisfatórias (Matos et al., 2012). A questão que se impõe é o que explica as dificuldades e riscos a que se expõem este grupo.

Pesquisa nacional como internacional, replicando o observado numa importante revisão da literatura (Marston & King, 2006), tem vindo a destacar o papel de fatores de natureza social como o parceiro e tipo de relacionamento, o significado do preservativo, ou as tradicionais normas sexuais de género. Em Portugal, especificamente, a intenção de ter, adquirir, ou usar preservativo é elevada nas relações de curta, mas não nas de longa duração, fazer ou pedir ao parceiro para fazer

o despiste de IST/VIH é considerado por jovens e universitários como improvável (e.g., Carvalho et al., 2015; Matos et al., 2012; Reis & Matos, 2008; Reis et al., 2017), o uso do preservativo tende a cessar sem prévia testagem de IST/VIH quando as relações passam a regulares (Santos et al., 2018a, 2018b) e, no que se refere à satisfação sexual, as mulheres parecem enfrentar dificuldades nos relacionamentos, especialmente nos ocasionais (Honório, 2018). Estes resultados não só dão conta das dificuldades e riscos enfrentados pelos jovens como justificam a educação sexual no ensino superior. Educação de preferência centrada nas dimensões sociais e promocionais da sexualidade, mais do que nas suas dimensões biológicas ou preventivas, diferentemente do que tem sido proposto no contexto da educação sexual obrigatória e a que se tem atribuído comumente a sua menor eficácia (Alvarez & Marques-Pinto, 2012; Cunha-Oliveira et al., 2021a; Matos et al., 2012).

O conceito de Duplo Padrão Sexual

O Duplo Padrão Sexual (DPS) começou por definir a aceitação de relações sexuais pré-maritais para homens, mas não para mulheres (*good/bad women*) e o autor que lhe deu visibilidade reconheceu que teria tendência a enfraquecer e a ser substituído por outros, alternativos, mas não a desaparecer, tal como se veio a observar (Reiss, 1956, 1960). De facto, passou a definir um padrão geral de conduta e avaliação da conduta sexual que atribui mais liberdade a homens, enquanto impõem julgamentos mais negativos e sanções mais severas para mulheres que se envolvem no mesmo tipo de comportamento. E o seu conteúdo atualizou-se, deixando o padrão de se manifestar para certas atividades sexuais (e.g., sexo pré-marital, virgindade) e dando lugar a padrões alternativos, mas ocorrendo na avaliação de outras condutas, com especial destaque para o envolvimento em relacionamentos ocasionais e com múltiplos parceiros sexuais (Bordini & Sperb, 2013; Crawford & Popp, 2003; Endendijk et al., 2020).

O DPS recompensa os homens por uma sexualidade ativa, ou mesmo promíscua, ao passo que faz depender estatuto e reputação feminina de uma sexualidade contida ou controlada (McCarthy & Bodnar, 2005). Ou seja, é uma norma alicerçada nos tradicionais papéis e estereótipos sexuais de género, ou o conjunto de crenças e expetativas sociais e culturais sobre os atributos e os comportamentos aceitáveis para cada sexo (Farvid, 2018; Fasula et al., 2014; Howard & Hollander, 1997). Papéis e estereótipos fazem esperar dos homens que se mostrem objetivos e dominantes, que valorizem o sexo e a gratificação física, e se mostrem ativos na conquista, na iniciativa e na interação sexual; e fazem esperar das mulheres que se mostrem emotivas e submissas, que valorizem intimidade e gratificação afetiva, e

se orientem para a relação, e ainda que adotem posições passivas ou complacentes, mas sejam simultaneamente responsáveis por controlar os avanços masculinos (*gatekeeping*) e os riscos sexuais e reprodutivos (Crawford & Popp, 2003; Fasula et al., 2014; Sanchez et al., 2012).

A compreensão do DPS é pois indissociável da compreensão do género e, porque falta ao primeiro uma estrutura concetual própria, a maioria dos investigadores recorre às teorias de género para o explicar. Alguns têm sugerido, ou mesmo proposto, abordagens ecléticas, combinando os contributos das teorias da socialização, papéis de género ou guiões sexuais (Fasula et al., 2014; Zaikman & Marks, 2017) e o nosso entendimento do DPS alinha com essas recomendações, partindo de uma matriz construcionista. Defendemos que o DPS corresponde a uma construção social apoiada nos papéis e estereótipos sexuais de género, que se aprendem/constroem pelo contacto com a cultura, que se produzem e reproduzem na e pela interação, e que se perpetuam através de processos sociais como os descritos pelas ideias de *performance* de género, ou de gestão da imagem pessoal e confirmação comportamental (Howard & Hollander, 1997; Sanchez et al., 2012; Vanwesenbeeck, 2009). Mais concretamente, as dicotomias mulher emocional passiva vs. homem sexual ativo, ou *good girl* vs. *real man*, informam e legitimam um padrão que recompensa uma feminilidade casta e uma masculinidade predatória (Fasula et al., 2014; Petersen & Hyde, 2010, 2011; Sanchez et al., 2012). E preocupações em torno da preservação da imagem e reputação social e sexual tornam mais provável a manipulação da apresentação e do comportamento de modo a fazê-lo coincidir com as normas sexuais de género (Howard & Hollander, 1997). A conformidade, real ou encenada, é provável porque protetora. No entanto, perpetua diferença e desigualdade e tem custos especialmente elevados para a saúde e o bem-estar de indivíduos heterossexuais cisgénero (e não só) se considerarmos que implica quase sempre abdicar da liberdade, da autonomia ou da espontaneidade necessárias a uma experiência sexual positiva (Crawford & Popp, 2003; Endendijk et al., 2020; Fasula et al., 2014; Sanchez et al., 2012; Vanwesenbeeck, 2009).

A manifestação do Duplo Padrão Sexual

A investigação sobre DPS realizada nas últimas décadas, principalmente com jovens e estudantes universitários, tem dado conta do forte enraizamento do padrão em sociedades ocidentais, apesar de alguma atenuação e da emergência de padrões alternativos (Amaro et al., 2021; Bordini & Sperb, 2013; Crawford & Popp, 2003; Endendijk et al., 2020). Falamos de um já saliente padrão igualitário, mais liberal do que conservador, que julga da mesma maneira homens e mulheres – Padrão

Sexual Singular (PSS) – e de um ainda tímido padrão diferencial mais restritivo e punitivo do comportamento sexual de homens do que do de mulheres – Duplo Padrão Sexual invertido (DPS invertido). De facto, a investigação quantitativa do final do século XX e início deste século aponta para o enfraquecimento do padrão (e.g., permissividade, desejabilidade de indivíduos sexualmente experientes) bem como para uma crescente preferência por padrões igualitários liberais (Bordini & Sperb, 2013; Crawford & Popp, 2003). A investigação qualitativa, pelo contrário, sugere o reconhecimento do DPS na rotulagem de mulheres em função da experiência sexual (e.g., *good girls* vs. *bad girls*), nota a sua presença nos discursos sociais sobre saúde e nas interações de adolescentes (e.g., *sexting*), e alguma ainda propõe a coexistência de posições de resistência (e.g., emocionalidade masculina vs. predação feminina) com reconhecimento ou acomodação do padrão (e.g., julgamento negativo de mulheres com filhos de pais diferentes), por exemplo (Bordini & Sperb, 2013; Crawford & Popp, 2003). Nos anos seguintes, os resultados da investigação não foram muito diferentes e alguma da analisada na nossa revisão aponta para a ocorrência de DPS na avaliação da ocasionalidade e dos múltiplos parceiros sexuais entre estudantes universitários, para a sua presença nos discursos mediáticos sobre sexualidade jovem e nas dinâmicas adolescentes dentro e fora da rede social (Amaro et al. 2021a). Aponta, ainda, para o seu reconhecimento e acomodação mesmo por jovens liberais quando tentam demarcar-se de condutas críticas (e.g., troca repetida de parceiros) ou sancionam os que se envolvem nelas (Amaro et al. 2021a). Mais recentemente, alguns estudos têm sugerido o desaparecimento do DPS pessoal e a sua substituição por padrões igualitários (e.g., Harvey et al., 2020) e outros têm notado a coexistência da rejeição pessoal do DPS com a sua adoção implícita, i.e. inconsciente ou automática (Thompson et al., 2020).

Em vários dos exemplos atrás apresentados está patente a distinção entre aceitação ou identificação (DPS pessoal) e reconhecimento da existência (DPS social) do padrão, a qual só ganhou destaque na última década, mas constitui um dos maiores avanços na compreensão do DPS. Endendijk e colaboradores (2020) concluíram que o DPS pessoal tem vindo a enfraquecer, mas não o DPS social, porém, a investigação tem-se focado no estudo do primeiro o que, em conjunto com a natureza dinâmica do conceito e com a inexistência de um quadro teórico próprio na base de fragilidade concetuais e metodológicas – e.g., operacionalização variável, medidas desatualizadas, indicadores inespecíficos, unidimensionais – pode explicar resultados ditos inconsistentes sobre desaparecimento vs. enraizamento do DPS. Simultaneamente, a investigação recomenda uma aposta na compreensão bidimensional e social do conceito e uma atualização do DPS pessoal, a que se deve somar uma aposta no estudo do impacto dessas duas dimensões na experiência sexual, aparentemente negativo e afetando mulheres e homens cisgénero e heterossexuais.

O impacto do Duplo Padrão Sexual

Tanto o DPS pessoal como o DPS social podem exercer influência nefasta na experiência como na saúde sexual e bem-estar geral de homens e mulheres. Seja porque se desviam das suas prescrições seja porque se conformam com elas sacrificando autonomia em favor da reputação sexual ou da imagem/identidade social e sexual (e.g., Alvarez et al., 2021a; Álvarez-Muelas et al., 2020; Farvid, 2018; Fasula et al., 2014). Mulheres ativas ou sexualmente experientes enfrentam riscos que vão desde a rotulagem como fáceis ou promíscuas até à vitimação sexual, passando pela objetificação ou rejeição romântica (e.g., Álvarez-Muelas et al., 2020; González-Marugán et al., 2021; Marks et al., 2018; Minello et al., 2020), enquanto os homens que não expressam ativamente a sua sexualidade podem ver a masculinidade ou estatuto social (pares) ameaçados (e.g., Fasula et al., 2014; Kalish, 2013; Soller & Haynie, 2017). Noutro sentido, as mulheres que se conformam com o DPS e com as prescrições de género que o apoiam podem recusar uma interação sexual que desejam – recusa *token* (Muehlenhard, 2011) – ou, paradoxalmente, consentir e normalizar (e.g., obrigação, direito) atividades sexuais não desejadas (e.g., Jozkowski et al., 2017; Quinn-Nilas & Kennett, 2018). Já os homens, pressionados por essas normas, podem experimentar stress e conflito interno, envolver-se em comportamentos sexuais de risco (e.g., sexo desprotegido com múltiplas parceiras) ou atividade sexual não desejada (e.g., Berkowitz, 2011; Clarke et al., 2015; Soller & Haynie, 2017; Wiederman, 2005).

A investigação sobre o efeito do DPS em áreas particulares da saúde como a proteção e a satisfação sexuais ainda é reduzida, mas sugere que ele é em geral negativo e que as mulheres estão em situação de maior desvantagem. Desvantagem revelada, por exemplo, na antecipação de reações negativas por disponibilizarem o preservativo (e.g., Hynie & Lydon, 1995; Young et al., 2010); no embaraço relacionado com a sua aquisição (e.g., Cunha-Oliveira et al., 2021b; Yannessa et al., 2017); no maior número de barreiras percebidas face ao uso do preservativo (Lekfkowitz et al., 2014); ou no risco de sexo desprotegido (Danube et al., 2016). Esta desvantagem é visível também na maior probabilidade de a mulher silenciar o desejo sexual, de o centrar nos corpos e necessidades masculinas, e de adotar papéis passivos considerados especialmente debilitantes (e.g., menos satisfação, mais problemas sexuais), mas muito prováveis dada a crença partilhada por ambos géneros de que o prazer masculino é uma responsabilidade feminina (e.g., Brown et al., 2018; Jackson & Cram, 2003; Kelly et al., 2017; Sanchez et al., 2012). Talvez mais grave ainda, as mulheres podem ver questionado ou mesmo questionar o seu direito ao prazer na ocasionalidade, mas não o do parceiro, ou podem sentir ter menos direito ao prazer auto-erótico ou induzido pelo parceiro (Armstrong et al., 2012; Emmerink

et al., 2016). A influência do género e do DPS na saúde sexual dos homens é menos conhecida, mas não é negligenciável, até porque, como se disse, pode levar ao envolvimento em atividade sexual perigosa ou indesejada. O estereótipo do homem sexual pode dificultar o acesso à satisfação subjetiva, afetiva (Daniel & Bridges, 2013) e o DPS, pressionando para a demonstração de competência, pode reduzir a sexualidade a desempenho ou minar o acesso dos homens (e.g., ansiedade desempenho) a uma experiência sexual positiva, globalmente satisfatória (Chadwick & Anders, 2017; Salisbury & Fisher, 2014).

Em Portugal a investigação sobre DPS está em linha com o observado noutras sociedades ocidentais. DPS social aparentemente mais forte do que DPS pessoal entre estudantes universitários (e.g., Alvarez et al., 2021a, b; Marques et al., 2013; Neves, 2016; Ramos et al., 2005) e potencial do padrão para interferir nas práticas contracetivas de jovens (Frias, 2014; Zangão & Sim-Sim, 2011). Porém, a investigação é ainda reduzida, pelo que nos propusemos estudar a manifestação do DPS social e da sua relação com a saúde sexual, bem como a manifestação do DPS pessoal em estudantes universitários que, como já se disse, parecem ser um grupo muito exposto a contextos de risco sexual.

O estudo do DPS social e do seu impacto na saúde sexual

Tendo percebido a importância de voltar a nossa atenção para o estudo do DPS social, desenvolveu-se um estudo qualitativo com três objetivos específicos, um dirigido à manifestação do padrão que pretendeu desenvolver um modelo compreensivo de DPS social e dois de exploração da potencial influência do reconhecimento social do padrão na proteção e satisfação de estudantes universitários portugueses.

Metododologia

Para o cumprimento desses objetivos contou-se com a participação de 47 estudantes universitários (18-33 anos; M = 21.4, DP = 2.9), 30 dos quais homens (64%) e a maioria identificando-se como heterossexual, e integrando diferentes ciclos de estudo e cursos (e.g., psicologia, informática, direito, economia, enfermagem). Foram realizados oito grupos focais – quatro de mulheres (n = 17) e quatro de homens (n = 30) – com o objetivo de averiguar: a perceção dos jovens sobre sexualidade, diferenças de género e DPS e, com base nessas, desenvolver um modelo compreensivo de DPS social; a perceção de jovens sobre proteção e satisfação sexuais, sobre

diferenças, dificuldades e o grau em que essas se interligam a género e DPS social. A discussão nos grupos focais foi informada por um guião de entrevista semi-estruturado que iniciou com uma questão neutra, seguida da introdução ao tema da sexualidade e continuou com questões específicas sobre sexualidade, proteção, satisfação na universidade e sobre diferenças e desigualdades de género. A análise do discurso foi baseada nos princípios da *grounded theory* (Charmaz, 2006; Strauss & Corbin, 1998) e assistida por software específico (Atlas.ti 6.0). Começou-se por uma codificação aberta, consistindo na identificação das unidades de análise e na atribuição de códigos representando o significado contido nessas unidades ou excertos do discurso produzido nos grupos focais. Nesta fase, como na seguinte, designada codificação intermédia, os códigos foram integrados em conceitos mais abrangentes - as categorias e subcategorias Ainda nesta fase, algumas categorias foram agrupadas e as relações entre elas explorada, enquanto na última etapa - a codificação selectiva -, as categorias foram integradas em categorias centrais, mais abstratas e com elevado poder analítico (Charmaz, 2006). A análise foi desenvolvida com base num processo contínuo de comparação e refinamento das categorias e suas relações que deu origem a um modelo compreensivo de DPS social e propostas exploratórias da influência do DPS social (e das prescrições de género que o informam) na proteção e satisfação sexuais dos jovens universitários.

Resultados

De um modo geral, os jovens disseram percepcionar uma preferência por relacionamentos ocasionais no contexto universitário e os seus discursos sobre diferenças de género denotaram reconhecimento e, nalguns casos, aceitação dos tradicionais papéis e estereótipos sexuais de género, mas também resistência ou oposição. Papéis e estereótipos foram associados ao DPS, reconhecido como socialmente dominante na avaliação de envolvimentos ocasionais e com múltiplos parceiros, enquanto resistência e oposição foram associados a um Padrão Sexual Singular (PSS) social, mais liberal do que conservador, que apareceu nos discursos como uma alternativa emergente ou o produto de mudanças recentes. Interessante foi a introdução espontânea e o amplo debate em torno das consequências do DPS social, i.e. dos custos para o desvio e da pressão para a conformidade, e que dizem muito sobre o poder do padrão e sobre o modo como se perpetua (Amaro et al., 2021b). A relação da proteção com género e DPS não fica clara e investigação futura deverá averiguar se existe e como se revela, mas se uma direção é apontada é a de as mulheres poderem estar mais protegidas do que os homens. Já no caso da satisfação, prescrições de género e DPS surgem nos discursos dos jovens a explicar a desvantagem percebida para as mulheres em relacionamentos ocasionais.

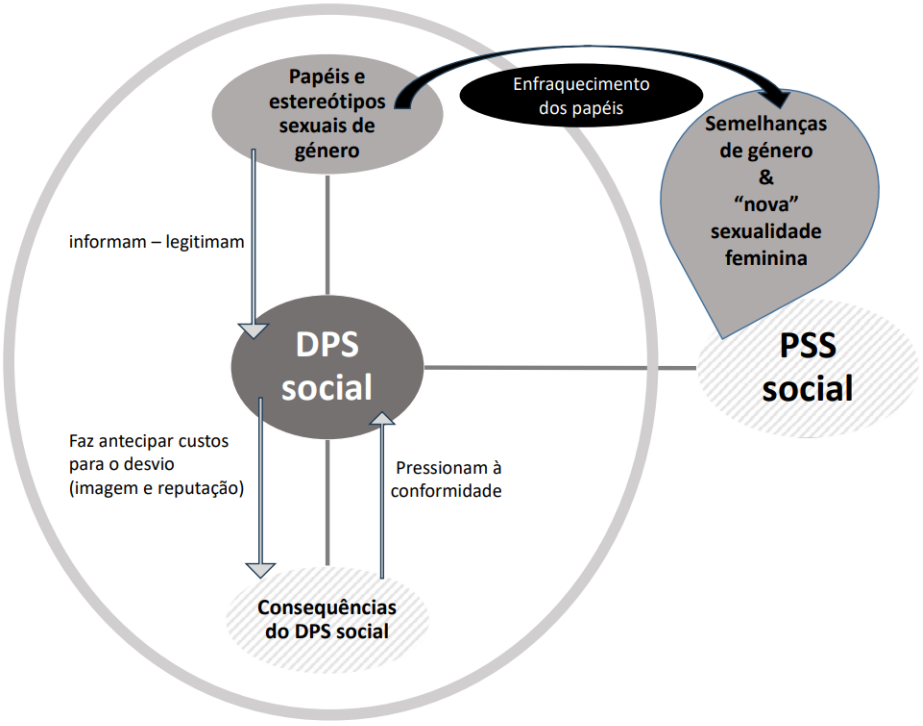
Modelo compreensivo de DPS social

O modelo atribui a manifestação do DPS social ao forte enraizamento dos papéis e principalmente dos estereótipos sexuais de género, os quais justificaram, normalizaram, a sua existência através de crenças como as relacionadas com o caráter inato do desejo masculino ou a natureza emocional das mulheres. Já a manutenção do padrão parece resultar da conformidade, real ou encenada, com as suas prescrições, especialmente motivada pelo desejo de preservar imagem/identidade e reputação social e sexual, mas com possíveis custos para a liberdade sexual e para a saúde e bem-estar geral. O modelo liga, por fim, a manifestação do PSS social ao enfraquecimento dos papéis sexuais e aos discursos de resistência ou oposição sobre semelhanças de género e sobre uma "nova" sexualidade feminina que adota papéis ditos tradicionalmente masculinos (e.g., agência, iniciativa) (Figura 1).

Ainda se acredita que homens e mulheres são naturalmente diferentes, e que essa diferença justifica permissividades diferentes para a vivência da sexualidade. Essa representação do que acontece contrasta, no entanto, com uma descrição da sexualidade no contexto académico como caracteristicamente mais liberal e mais descomprometida. De facto, não deixa de ser paradoxal o reconhecimento do DPS na avaliação da ocasionalidade quando esta é tida como comum na universidade (e.g., Alvarez et al., 2021b; Garcia et al., 2012). Que significados são então os da ocasionalidade que determinam uma aparente independência entre a normalidade da conduta e a normatividade da regra? Essa é uma das múltiplas questões que emanam dos nossos resultados e que importará responder no futuro. A extensa referência à pressão sentida pelos homens para afirmar masculinidade e reputação – da inibição da emocionalidade até aos contactos sexuais indesejados – ou a referência a um PSS conservador sobre a menor desejabilidade de homens experientes, por exemplo, fazem questionar a ideia de vantagem masculina ou o sentido (negativo) da igualdade. A primeira pergunta sendo sobre se os homens são beneficiados por uma cultura tradicional, patriarcal e super genderizada, ou se só não são conhecidos os efeitos negativos na sua experiência. E a segunda sendo sobre os processos negativos através dos quais se constrói igualdade e para a qual remete também a aproximação dos papéis sexuais. Aquilo que os jovens perceberam como "nova" sexualidade feminina representa o enfraquecimento dos papéis e remete para um PSS liberal, mas esconde dois problemas. O risco de a igualdade ser vista como a aproximação do feminino ao masculino, masculino a representar o ideal; e o risco de não haver um equivalente para os homens, o qual corresponderia a poderem expressar características, papéis femininos. Em nosso entender, o que os participantes dizem é precisamente o contrário – o DPS obriga a esconder emocionalidade porque ameaça masculinidade e reputação social e sexual.

Com todas essas questões em aberto, e com todas as nuances e complexidades que se antecipam para o entendimento da manifestação e da manutenção do DPS social, deverá o modelo compreensivo ser revisto e ampliado, através de novos estudos, e ser idealmente confirmado no seu valor e utilidade. Além do mais, o seu caráter substantivo exige ser testado e desenvolvido, mas o facto de os resultados estarem alinhados com os de múltiplas revisões da literatura sobre DPS (e.g., Amaro et al., 2021a; Bordini & Sperb, 2013; Crawford & Popp 2003; Endendijk et al., 2020) oferece alguma confiança quanto à sua validade. Validade reforçada pela correspondência entre o modelo e a perspetiva teórica do DPS enquanto construção social que se produz e reproduz pela encenação da conformidade com as suas prescrições e com as prescrições de género que o suportam. E validade reforçada ainda, na alternância do DPS social com um PSS social liberal, esperada em face do progresso das sociedades ocidentais no sentido da liberdade sexual e da igualdade de género.

Figura 1. Representação do modelo compreensivo de DPS social e relação com PSS social (a alternativa ao ciclo dominante representado no interior do grande círculo)



Proteção sexual, género e DPS social

Questionados sobre proteção, os jovens reconheceram que o uso do preservativo é a norma nos relacionamentos ocasionais e cessa nos regulares, substituído pela pílula, sem que o fim do uso seja discutido ou negociado, porque passo "natural" do avanço da relação, e muito menos precedido pelo despiste de IST, tema sensível e que traz questões sobre confiança e identidade (Amaro et al., 2020). Perceções conformes com o que tem vindo a ser observado noutros estudos sobre a regularidade ser barreira à proteção sexual (Braun, 2013; Matos et al., 2012; Swan & Thompson, 2016). Também em linha com a investigação (Fehr et al., 2017; Lam & Lekowitz, 2013; Peterson et al., 2013), os participantes reconheceram que a maior preocupação dos jovens com a gravidez do que com a doença (e.g., pílula facilitadora de sexo ocasional desprotegido), a impulsividade, o desejo de gratificação e intimidade, crenças irrealistas de invulnerabilidade ou o consumo de álcool, seriam barreiras à proteção, ao passo que conhecimento, informação e acesso a aconselhamento, contraceção ou meios diagnóstico de IST seriam seus facilitadores, ainda que não necessariamente seus determinantes (Amaro et al., 2020). Não foram identificadas diferenças de género na proteção, mas se algumas fossem apontadas, os homens estariam em desvantagem, com os jovens a acreditar que abdicariam mais facilmente do uso do preservativo do que as mulheres, mais assertivas porque antecipando custos elevados. Os papéis tradicionais que responsabilizam a mulher pela saúde sexual e reprodutiva seriam protetores ao passo que a masculinidade introduziria risco (e.g., Santos et al., 2018a, 2018b), havendo evidência sobre homens serem mais convencidos a usar o preservativo, procurarem dissuadir as parceiras do uso, ou resistirem-lhe por considerarem ser barreira ao prazer (e.g., Davis et al., 2014; Fehr et al., 2015, 2017).

Os resultados não são novos, mas não deixa de ser surpreendente que as barreiras e os facilitadores ao uso do preservativo se mantenham praticamente inalterados desde os primeiros estudos sobre o assunto (e.g., Hammer et al., 1996; Misovich et al., 1997). Entre as barreiras, os discursos hétero-românticos, com normas e códigos próprios, podem ser especialmente poderosos, parecendo estar em jogo principalmente o significado da relação íntima – idealizada, ativa sentimentos irrealistas de segurança e "desativa" crítica – e a sua dimensão normativa, dado o discurso dos jovens sugerir que a não observância dos códigos pode ameaçar confiança, identidade ou a própria relação (Amaro et al., 2020). E para aqueles que como nós desejam promover a educação sexual no ensino superior esse conhecimento releva para a construção de intervenções, mesmo que tenha ficado por esclarecer o eventual impacto do género e do DPS social, em particular, nesta dimensão da saúde sexual.

Satisfação sexual, género e DPS social

Os jovens mostraram-se otimistas quanto ao tema da satisfação sexual na universidade, mas assumiram que esta estaria longe de ser ideal. A maioria considerou que a satisfação seria mais provável nos relacionamentos regulares do que nos ocasionais, por beneficiarem de comunicação, intimidade ou uma dupla gratificação física e afetiva. Porém, alguns defenderam que a ocasionalidade pode ter comunicação, permitir mais abertura sexual e ser tão ou mais satisfatória do que a regularidade (Amaro et al., 2022), havendo evidência a apoiar quer o discurso dominante (Barnett & Melugin, 2016) quer este, dito alternativo (e.g., Birnie-Porter & Hunt, 2015; Collins & Horn, 2019; Garcia et al., 2018; Mark et al., 2015). Também como em outros estudos (Laan et al., 2021), os jovens concordaram haver igualdade de género nas relações regulares, mas as mulheres poderem estar em desvantagem nas ocasionais (Amaro et al., 2022). Assumiram, ainda, em consonância com o observado em outros trabalhos (e.g., Brown et al., 2018; Mark et al., 2015), que as mulheres estavam em desvantagem na ocasionalidade porque a gratificação afetiva ou subjetiva seria menos provável e os parceiros estariam concentrados no seu prazer – estereótipo mulher emocional vs. homem sexual – ou porque as mulheres se sentiriam pressionadas para papéis passivos e para a gratificação do parceiro mesmo que isso implicasse o envolvimento em atividades não desejadas e redundasse em experiências não satisfatórias (Amaro et al. 2022). Também à semelhança do que tem sido observado noutros estudos (e.g., Emmerink et al., 2016; Kaestle & Allen, 2011; Kelly et al., 2017; Saliares et al., 2017), a desvantagem das mulheres foi atribuída à existência de um DPS que condiciona a expressão sexual (e.g., "até onde ir para não ficar mal vistas") e que compromete o acesso à masturbação e a um conhecimento do corpo e do prazer que decorre dessa e que facilitaria a satisfação (Amaro et al. 2022).

As normas sexuais de género e o DPS, em particular, colocariam os homens em vantagem, tendo alguns dos nossos participantes aludido mesmo a uma espécie de direito natural ou instituído ao prazer (e.g., "isso não acontece, a mulher deixar o parceiro por satisfazer"). Não obstante, os homens também sentiriam a pressão para satisfazer as parceiras dado o orgasmo feminino ser percebido como medida de sucesso sexual ou prova de masculinidade, tal como encontrado noutros trabalhos (e.g., Chadwick & van Anders, 2017; Salisbury & Fisher, 2014). Ou seja, no nosso estudo os jovens acabaram por atribuir ao DPS o papel de facilitador da satisfação feminina e da igualdade de género, mas não sem custos para os homens (e.g., ansiedade de desempenho). Já num discurso alternativo mais saliente em grupos masculinos afirmou-se o direito das mulheres à satisfação e o dever de homens garantirem a gratificação física e emocional de parceiras ocasionais, sugerindo uma solução para a desigualdade que compatibiliza PSS liberal com estereótipos e que

pode ser interessante considerar no momento de desenhar intervenções com este grupo (Amaro et al., 2022).

Em suma, a investigação qualitativa por nós desenvolvida sugere que o DPS social e as prescrições de género, especialmente estereótipos, são dominantes nos discursos dos jovens sobre sexualidade na universidade e podem ter impacto deletério na proteção de homens e na satisfação sexual de mulheres. Acreditamos ter ficado relativamente demonstrada no modelo compreensivo a premissa essencial de que o DPS social é uma construção reconhecida e alicerçada nas prescrições de género que gera conformidade às custas da liberdade e assim se perpetua. A relação do género e do DPS social com a proteção sexual fica por esclarecer, sem que isso retire aos dados o seu caráter alarmante. Já a relação com a satisfação sexual vai, infelizmente, no sentido esperado – mulheres em desvantagem –, apesar de discursos alternativos mostrarem preocupação com a anulação da desigualdade que se considera existir na ocasionalidade. Independentemente disso, os resultados sobre a desvantagem feminina em matéria de satisfação ser o produto de constrangimentos impostos pelos papéis e estereótipos sexuais de género e pelo DPS aos quais acresce o nosso modelo compreensivo são especialmente inovadores.

Estão entre as limitações gerais deste estudo, o uso de grupos homogéneos e representando apenas dois contextos urbanos (Lisboa e Coimbra), o risco dos investigadores terem introduzido algum grau de subjetividade na análise dos dados ou de, dada a sensibilidade do tema, ter havido algum grau de desejabilidade social entre os participantes. As conclusões são ainda limitadas pelo facto de se considerarem apenas as perceções e não a experiência *real* dos jovens com sexualidade, proteção e satisfação, ou, ainda, por não se averiguar o padrão sexual com o qual os jovens se identificam de um ponto de vista pessoal, o que é tanto mais grave quando se tem recomendado olhar para o DPS enquanto conceito bidimensional.

No futuro será vantajoso inquirir sobre DPS social, mas também sobre DPS pessoal e padrões alternativos, e tendo em vista esse objetivo, desafiámo-nos a construir uma medida de DPS pessoal suficientemente flexível para ser adaptada ao estudo do DPS social, estando na base da sua construção os resultados do trabalho qualitativo.

O estudo do DPS pessoal – atualização do conteúdo e medida

Como se disse na secção dedicada ao estado da arte, alguns investigadores têm notado um enfraquecimento do DPS pessoal ao mesmo tempo que realçam a existência de fragilidades nos métodos usados para averiguar

a sua presença, com destaque para o uso de medidas desatualizadas ou contendo indicadores inespecíficos (e.g., Bordini & Sperb, 2013; Crawford & Popp, 2003; Endendijk et al., 2020). E foi com base nessa observação que nos propusemos desenvolver uma escala de DPS pessoal (Amaro et al., 2023) que pudesse ainda responder a uma outra limitação – a inexistência de medidas adaptáveis ao estudo do DPS social.

Metodologia

Para o desenvolvimento da nova escala usou-se um desenho transversal e uma amostra de 481 estudantes universitários de diferentes instituições portuguesas, a frequentar diferentes cursos e ciclos de estudos. Os estudantes responderam à nova escala de DPS e a um conjunto de sete instrumentos destinados ao estudo da validade. Um total de 19 itens foi sujeito a uma análise exploratória em componentes principais (Amostra A; *n* = 209; 25% homens; 93.3% heterossexuais) a que se seguiu uma análise confirmatória da estrutura obtida (Amostra B; *n* = 272; 43.3%; 89.4% heterossexuais), cada uma das quais respeitando um conjunto de critérios que atestam tanto a adequação da estrutura preliminar como o ajustamento do modelo final (ver Amaro et al. 2023). O último foi depois testado com respeito à fiabilidade (e.g., alfa de Cronbach, coeficientes ómega), à validade convergente, divergente e concorrente, através da comparação da nova escala (e.g., correlação, regressão) com medidas de DPS e um conjunto de conceitos sem ou com relação com o DPS, bem como à invariância de género. A análise foi assistida pelo Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 26, e pelo AMOS, versão 26.

Resultados

A análise exploratória conduziu a uma estrutura final de oito itens organizados em dois fatores, explicando 59.2% da variância (Quadro 1) e a análise confirmatória sugeriu uma estrutura bifator (S-1) sólida (Figura 2), combinando um fator geral de DPS (8 itens; α = 0.78; ω = 0.83), uma subescala denominada Relacionamentos Sexuais (3 itens; α = 0.77; ωS = 0.78), descrevendo envolvimentos não românticos e não-exclusivos e uma subescala denominada Ações/Atividades Sexuais (4 itens; α = 0.73; ωS = 0.74) reportando a uma expressão ativa da sexualidade. A primeira subescala questiona sobre posições face a sexo ocasional, parceiros múltiplos e simultâneos e a segunda sobre uso frequente da masturbação, uso da pornografia, iniciativa para encontros ocasionais ou face a assumir que se gosta muito de sexo. O item sobre envolvimento em relacionamentos afetivamente desligados integrou unicamente o fator geral. Os indicadores de fiabilidade específicos para modelos bifator não excluem o cálculo de pontuações gerais e parciais, mas o uso

independente da escala e das subescalas não é totalmente suportado, pelo que a análise conjunta é recomendada.

Além da validade factorial e da fiabilidade, foram obtidos bons a adequados indicadores de validade convergente, divergente e concorrente, bem como da invariância de género. Do mesmo modo, a validade de conteúdo pode ser considerada robusta, pois investigação recente aponta para a probabilidade de o DPS se manifestar na avaliação dos relacionamentos sexuais (e.g., Alvarez et al., 2021a; González-Marugán et al., 2021; Marks et al., 2018; Minello et al., 2020) e das ações/atividades sexuais (e.g., Fetterolf & Sanchez, 2015; Massey et al., 2021; Onar et al., 2020) abrangidos pela Nova Escala de DPS.

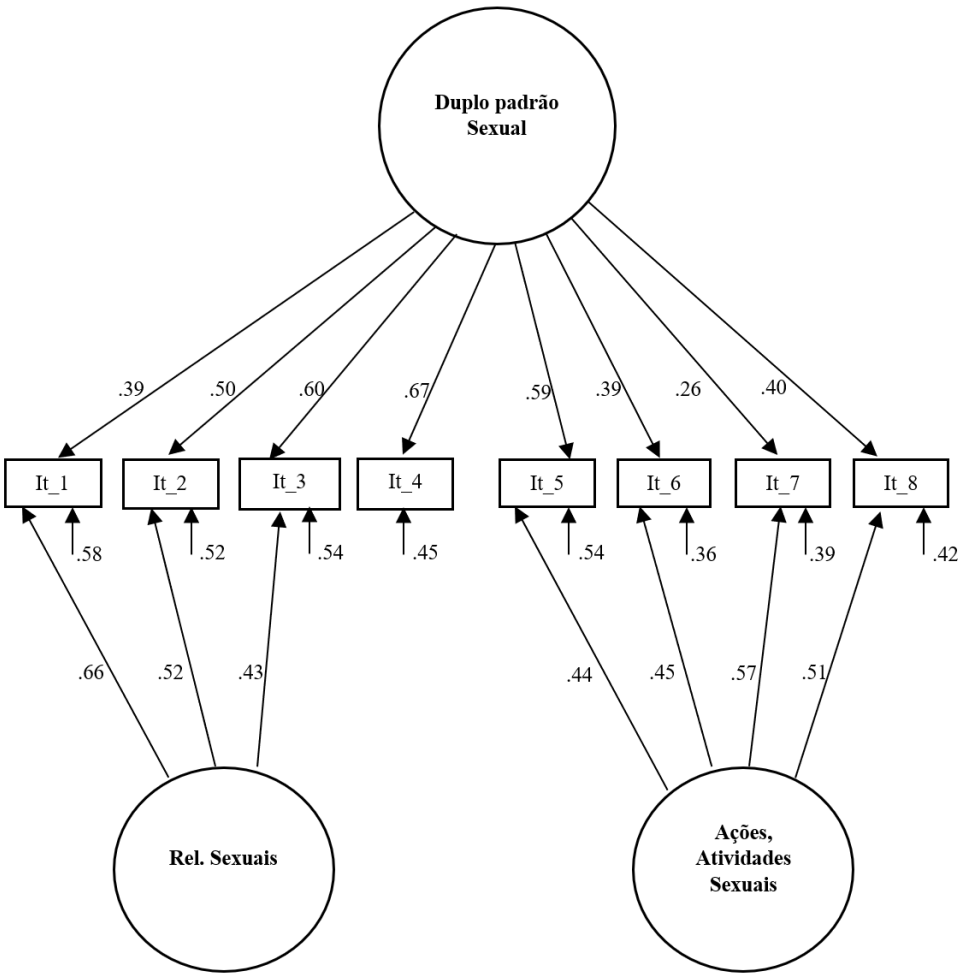
Quadro 1. Itens e solução final da Análise de Componentes Principais para Nova Escala de DPS (Amostra A, *n* = 209)

		M(DP)	Item total corrigido	h2	Peso fatorial	
					1	2
Fator 1: relacionamentos sexuais	1. De quem aceita mais facilmente o envolvimento em relacionamentos ocasionais frequentes?	3.34 (.61)	.51	.72	**.904**	-.173
	2. De quem aceita mais facilmente o envolvimento com múltipl@s parceir@s?	3.40 (.59)	.68	.79	**.866**	.052
	3. De quem aceita mais facilmente o envolvimento com diferentes parceir@s sexuais ao mesmo tempo?	3.37 (.66)	.64	.69	**.798**	.078
	4. De quem aceita mais facilmente o envolvimento sexual com alguém a quem não se está afetivamente ligad@?	3.32 (.59)	.49	.40	**.520**	.210
Fator 2: ações/atividades sexuais	5. De quem aceita mais facilmente assumir que gosta muito de sexo?	3.33 (.63)	.46	.62	-.048	**.803**
	6. De quem aceita mais facilmente o uso de material pornográfico?	3.46 (.72)	.36	.49	-.117	**.737**
	7. De quem aceita mais facilmente tomar a iniciativa para um encontro sexual?	3.41 (.65)	.57	.55	.242	**.614**
	8. De quem aceita mais facilmente a masturbação frequente?	3.49 (.65)	.51	.47	.204	**.581**
% variância					43.93	15.25

O peso factorial para cada componente destacado a negrito; M = média; DP = Desvio Padrão; h2 = coeficiente de comunalidade

Concluímos ser a Nova Escala de DPS uma medida adequada do DPS pessoal e de padrões alternativos, nomeadamente um Padrão Sexual Singular ou PSS liberal e um DPS invertido, o que corresponde a uma inovação face a medidas existentes. São ainda pontos fortes, o caráter breve, a convencionalidade dos comportamentos avaliados, a estrutura bifator, e a sua adequação para o estudo separado ou comparativo de homens e mulheres. E, somados a um modo mais eficiente de operacionalizar e medir o DPS – itens sobre aceitação da conduta e género comparado ao nível da resposta –, abrem boas perspetivas quanto ao potencial generalizável da escala ou à sua versatilidade, bem como à sua fácil adaptação para a averiguação do DPS social. Porém, até podermos afirmar o seu valor como medida bidimensional do DPS será necessário testar e confirmar a adequação das características psicométricas da sua versão pessoal e da sua versão social, averiguar até que ponto são generalizáveis a outros grupos ou culturas e resolver algumas fragilidades, como as relacionadas com o uso independente da escala e das subescalas e a demonstração da validade concorrente, menos conseguida.

Figura 2. Modelo bifator S-1 da Nova Escala de DPS (Amostra B, n = 272)



Este estudo não se esgota na ferramenta produzida. Ele atualiza as condutas para as quais a permissividade continua a ser marcadamente assimétrica, sinalizando os "lugares" onde poderão ser experimentados desafios e riscos. De facto, como foi sendo sublinhado ao longo do capítulo, por influência do DPS, os envolvimentos sexuais ocasionais e não-exclusivos colocam as mulheres em risco de discriminação, rotulagem ou rejeição romântica (e.g., Alvarez et al., 2021a; González-Marugán et al., 2021; Rodrigue & Fernet, 2016) ao passo que conferem estatuto aos homens, pressionando para uma sexualidade ativa também com riscos (e.g., Holland & Vangelisti, 2020; Soller & Haynie, 2017). Do mesmo modo, sabe-se que o DPS pode inibir a agência sexual feminina ou dificultar o uso da masturbação a solo ou na relação (e.g., Carvalheira & Leal, 2013; Fetterolf & Sanchez, 2015; Kraus, 2017; Onar et al., 2020). O tema da pornografia é "novo" nas medidas de DPS e a sua relação com o padrão tem sido menos explorada, no entanto investigação recente aponta problemas graves para o envolvimento com estes conteúdos e com ligação às normas sexuais de género. Por exemplo, alguns autores têm notado que as mulheres podem competir com a pornografia pela intimidade, sujeitando-se e priorizando os desejos do parceiro (e.g., Ashton et al., 2020; Litsou et al., 2021). Outros têm sugerido que o uso frequente ou compulsivo de pornografia por homens que adotam crenças sexistas (e.g., homem dominante vs. mulher objetificada) pode levar alguns a desvalorizar desejos, sentimentos ou consentimento das parceiras, ou mesmo a envolver-se em comportamento agressivo, coercivo ou degradante para as mulheres (e.g., Massey et al., 2021). Essa observação leva-nos a uma última questão da maior relevância e que, no nosso entender, não tem merecido a devida atenção nos trabalho sobre DPS e que se prende com a adoção, reconhecimento e conformidade para com o padrão poder constituir fator de risco para a violência sexual. Estudos recentes são claros quanto à forte presença deste fenómeno no contexto académico e o número significativamente diferente de mulheres vítimas e homens agressores não pode ser mais ilustrativo do impacto negativo das assimetrias e dos preconceitos sexuais de género na heterossexualidade (e.g., Martin et al., 2022; Mellins et al., 2017; Spencer et al., 2023). Mas alguns estudos vão mais além sugerindo que o DPS, associado a crenças como os mitos da violação e responsáveis pela culpabilização das vítimas, pode facilitar, desbloquear ou até fazer normalizar e desvalorizar a agressão (especialmente de homens) e vitimização sexual (especialmente de mulheres), ao mesmo tempo que pode levar ao silenciamento das vítimas, mulheres mas também homens (e.g., Caron & Mitchell, 2022; Jamshed et al., 2022; Reidy et al., 2022; Walfield, 2021). Por tudo isso, é impossível não ver o DPS como um fator de risco para a saúde sexual dos jovens, cuja identificação, através, por exemplo, da versão bidimensional da Nova Escala de DPS, pode sinalizar riscos específicos e orientar a sua averiguação, seja em contextos clínicos ou psico-educativos.

Conclui-se, assim, que tal como noutras sociedades ocidentais, o DPS continua a ser em Portugal um padrão socialmente enraizado e ainda adotado por alguns na avaliação de relacionamentos e ações/atividades particulares, apesar de uma aparente preferência pessoal por padrões igualitários liberais. Mais importante, combinando os resultados da nossa investigação com a evidência produzida noutros países, reforça-se a posição da qual partimos sobre a possibilidade de o DPS constituir um muito provável determinante negativo da saúde sexual no contexto universitário. O seu reconhecimento parece ser suficiente para condicionar o acesso a uma experiência sexual livre, segura e satisfatória e a sua adoção trazer problemas muito sérios como os relacionados com a violência sexual. Reforça-se, igualmente, a importância de fazer da desconstrução do DPS e de outras normas sexuais de género, incluindo as ligadas à hétero-norma, uma estratégia de promoção da saúde sexual no contexto do ensino superior, servindo os nossos resultados, idealmente, para informar programas de educação sexual que aí possam vir a ser desenvolvidos.

Referências

ALVAREZ, M.-J. (2005). *Representações cognitivas e comportamentos sexuais de risco: O guião e as teorias implícitas da personalidade nos comportamentos de protecção sexual*. FCT/FCG.

ALVAREZ, M.-J., & Marques Pinto, A. (2012). Educação sexual: Atitudes, conhecimentos, conforto e disponibilidade de professores portugueses. *Aletheia, 38-39*, 8-24. ISSN 1413-0394.

ALVAREZ, M.-J., & Oliveira, M. (2007). Programa de prevenção do HIV/SIDA para estudantes universitários: um estudo piloto. *Revista Portuguesa de Educação*, *20*(2), 183-211. http://hdl.handle.net/10451/11039

ALVAREZ, M.-J., Pegado, A., Luz, R., & Amaro, H. (2021a). Still striving after all these years: Between normality of conduct and normativity of evaluation in casual relationships in college students. *Current Psychology, 42*(13), 10645–10655. https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-021-02344-9

ALVAREZ, M.-J., Pereira, C. R., Godinho, C., & Luz, R. (2021b). Clear-cut terms and culture-sensitive characteristics of distinctive casual sexual relationships in Portuguese emerging adults. *Sexuality & Culture, 25*(6), 1966–1989. https://doi.org/10.1007/s12119-021-09859-0

ÁLVAREZ-MUELAS, A., Gómez-Berrocal, C., & Sierra, J. (2020). Relación del doble estándar sexual con el funcionamiento sexual y las conductas sexuales de riesgo: revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, 11*(2), 103-116. https://doi.org/10.23923/j.rips.2020.02.038

AMARO, H., Alvarez, M.-J., & Ferreira, J. (2021a). Manifestação do Duplo Padrão Sexual nas sociedades ocidentais (2011-2017): Uma revisão abrangente. *Revista Crítica de Ciências Sociais, 124*, 53-78. https://doi.org/10.4000/rccs.11509

AMARO, H., Alvarez, M.-J., & Ferreira, J. (2021b). Portuguese college students' perceptions about the social sexual double standard: Developing a comprehensive model for social SDS. *Sexuality & Culture, 25*(2), 733–755. https://doi.org/10.1007/s12119-020-09791-9

AMARO, H., Alvarez, M.-J., & Ferreira, J. (2022). Sexual gender roles and stereotypes and the sexual double standard in sexual satisfaction among Portuguese college students: An exploratory study. *Psychology & Sexuality, 13*(5), 1350-1365. https://doi.org/10.1080/19419899.2022.2039271

AMARO, H., Alvarez, M-J., Ferreira, A. J., & Pereira, C. R. (2023). Development and evidence of validity of the new sexual double standard scale. *Current Psychology*, *43*(11), 9692-9708. https://doi.org/10.1007/s12144-023-05025-x

AMARO, H.D., Alvarez, M.-J., & Ferreira, J.A. (2020). Estudo exploratório das perceções de estudantes universitários sobre proteção sexual. *Revista E-Psi, 9*(1), 39-54. https://revistaepsi.com/2020-ano-9-volume-1/

ARMSTRONG, E., England, P., & Fogarty, A. (2012). Accounting for women's orgasm and sexual enjoyment in college hookups and relationships. *American Sociological Review, 77*(3), 435-462. https://doi.org/10.1177/0003122412445802

ARNETT, J. (2004). *Emerging Adulthood. The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.

ASHTON, S., McDonald, K., & Kirkman, M. (2020). Pornography and sexual relationships: Discursive challenges for young women. *Feminism & Psychology, 30*(4), 489–507. https://doi.org/10.1177/0959353520918164

ASTLE, S., Shigeto, A., Anders, K., Rodriguez, K., & Rajesh, P. (2022). Emerging adult men's reports of sexual messages and desired support from parents, friends/peers, and online media in making sexual decisions during college. *Sexuality and Research Social Policy, 19*(4), 1598–1610. https://doi.org/10.1007/s13178-022-00696-w

AYHAN C., Bilgin, H., Uluman, O., Sukut, O., Yilmaz, S., & Buzlu, S. (2020). A systematic review of the discrimination against sexual and gender minority in health care settings. *International Journal of Health Services, 50*(1), 44-61. https://doi.org/10.1177/0020731419885093

BARNETT, M., & Melugin, P. (2016). Reported sexual pleasure among heterosexual men and women: An empirical investigation. *Personality and Individual Differences, 98*, 62–68. https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.061

BERKOWITZ, A. (2011). Using how college men feel about being men and "doing the right thing" to promote men´s development. In J. A. Laker & T. Davis (Eds.), *Masculinities in higher education: Theoretical and practical considerations* (pp. 161-176). Routledge.

BIRNIE-PORTER, C., & Hunt, M. (2015). Does relationship status matter for sexual satisfaction? The roles of intimacy and attachment avoidance in sexual satisfaction across five types of ongoing sexual relationships. *Canadian Journal of Human Sexuality, 24*(2), 174–183. https://muse.jhu.edu/article/588754

BLAKEMORE, J., Berenbaum, S., & Liben, L. (2008). *Gender development*. Taylor & Francis

BORDINI, G., & Sperb, T. (2013). Sexual double standard: A review of the literature between 2001 and 2010. *Sexuality & Culture, 17*(4), 686–704. https://doi.org/10.1007/s12119-012-9163-0

BRAUN, V. (2013). 'Proper sex without annoying things': Anti-condom discourse and the 'nature' of (hetero)sex. *Sexualities, 16*(3-4), 361-382. https://doi.org/10.1177/1363460713479752

BROWN, J., Schmidt, J., & Robertson, N. (2018). "We're like the sex CPR dummies": Young women's understandings of (hetero)sexual pleasure in university accommodation. *Feminism & Psychology, 28*(2), 253–271. https://doi.org/10.1177/0959353517742500

CARON, S., & Mitchell, D. (2022). "I've never told anyone": A qualitative analysis of interviews with college women who experienced sexual assault and remained silent. *Violence Against Women*, *28*(9), 1987-2009. https://doi.org/10.1177/10778012211022766

CARVALHEIRA, A., & Leal, I. (2013). Masturbation among women: Associated factors and sexual response in a Portuguese community sample. *Journal of Sex and Marital Therapy, 39*(4), 347–367. https://doi.org/10.1080/0092623X.2011.628440

CARVALHO, T., Alvarez, M.-J., Barz, M., & Schwarzer, R. (2015). Preparatory behavior for condom use among heterosexual young men: A longitudinal mediation model. *Health Education & Behavior, 42*(1), 92–99. https://doi.org/10.1177/1090198114537066

CARVALHO, A., & Carvalho, G. (2009). Dimensões do conceito "Educação para a Saúde" de estudantes de sete cursos do ensino superior: efeitos da formação. In J. Bonito (Org.). *Educação para a saúde no século XXI – Teorias, modelos e prática* (pp.452-460). Universidade de Évora.

CHADWICK, S., & van Anders, S. (2017). Do women's orgasms function as a masculinity achievement for men? *Journal of Sex Research, 54*(9), 1141–1152. https://doi.org/10.1080/00224499.2017.1283484

CHARMAZ, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications.

CHAVES, C., Pereira, A., Martins, R., Duarte, J., & Dionísio, R. (2010). O Ensino Superior e a SIDA. *Millenium – Journal of Education, Technologies, and Health, 39*(15), 73-87. https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8233

CLARKE, M., Marks, A., & Lykins, A. (2015). Effect of normative masculinity on males' dysfunctional sexual beliefs, sexual attitudes, and perceptions of sexual functioning. *Journal of Sex Research, 52*(3), 327-337. https://doi.org/10.1080/00224499.2013.860072

COLLINS, T., & Horn, T. (2019). "I'll call you…" Communication frequency as a regulator of satisfaction and commitment across committed and casual sexual relationship types. *Journal of Social and Personal Relationships, 36*(4), 1123–1145. https://doi.org/10.1177/0265407518755554

CRAWFORD, M., & Popp, D. (2003). Sexual double standards: A review and methodological critique of two decades of research. *Journal of Sex Research, 40*(1), 13–26. https://doi.org/10.1080/00224490309552163

CUNHA-OLIVEIRA, A., Camarneiro, A., Gómez-Cantarino, S., Cipriano-Crespo, C., Queirós, P., Cardoso, D., Santos, D., & Ugarte-Gurrutxaga, M. (2021a). The integration of gender perspective into young people's sexuality education in Spain and Portugal: Legislation and educational models. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(22), 11921. https://doi.org/10.3390/ijerph182211921

CUNHA-OLIVEIRA, A., Camarneiro, A., Xavier, B., Silva, M., Simões, I., & Cardoso, I. (2021b). Atitudes e embaraço face ao preservativo em estudantes de enfermagem. *Acta Paulista De Enfermagem, 34*(eAPE01954). https://doi.org/10.37689/acta-ape/2021AO01954

DAMME, E., & Biltereyst, D. (2013). Let's talk about sex: Audience research of Flemish teenage television viewers and their view on sexuality. *Journal of Youth Studies, 16*(3), 287–303. https://doi. org/10.1080/13676261.2012.710744

DANIEL, S., & Bridges, S. (2013). The relationships among body image, masculinity, and sexual satisfaction in men. *Psychology of Men & Masculinity, 14*(4), 345–351. https://doi.org/10.1037/a0029154

DANUBE, C., Norris, J., Stappenbeck, C., Davis, K., George, W., Zawacki, T., & Abdallah, D. (2016). Partner type, sexual double standard endorsement, and ambivalence predict abdication and unprotected sex intentions in a community sample of young women. *Journal of Sex Research, 53*(4-5), 601-613. https://doi.org/10.1080/00224499.2015.1061631

DAVIS, K., Schraufnagel, T., Kajumulo, K., Gilmore, A., Norris, J., & George, W. (2014). A qualitative examination of men's condom use attitudes and resistance: "it's just part of the game". *Archives of Sexual Behavior, 43*(3), 631-643. https://doi.org/10.1007/s10508-013-0150-9

EMMERINK, P., Vanwesenbeeck, I., van den Eijnden, R., & Bogt, T. (2016). Psychosexual correlates of sexual double standard endorsement in adolescent sexuality. *Journal of Sex Research, 53*(3), 286-297. https://doi.org/10.1080/00224499.2015.1030720

ENDENDIJK, J., van Baar, J., & Dekovi, M. (2020). He is a stud, she is a slut! A meta-analysis on the continued existence of sexual double standards. *Personality and Social Psychology Review, 24*(2), 163– 190. https://doi.org/10.1177/1088868319891310

FARIA, M. (1999). Educação para a saúde no ensino superior. In J. Precioso, F. Viseu, L. Dourado, M. Vilaça, R. Henriques, & T. Lacerda (Org.). *Educação para a saúde* (pp. 73-88). Universidade do Minho.

FARVID, P. (2018). Sexual stigmatization. In T. K. Shackelford & V. A. Weekes-Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of evolutionary psychological science* (pp. 1-8). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-16999-6_2457-1

FASULA, A. M., Carry, M., & Miller, K. S. (2014). A multidimensional framework for the meanings of the sexual double standard and its application for the health of young black women in the U.S. *Journal of Sex Research, 51*(2), 170–183. https://doi.org/10.1080/00224499.2012.716874

FASULA, A., Miller, K., & Wiener, J. (2007). The sexual double standard in African American adolescent women's sexual risk reduction socialization, *Women & Health, 46*(2-3), 3-21. https://doi.org/10.1300/J013v46n02_02

FEHR, S., Vidourek, R., & King, K. (2015). Intra- and inter-personal barriers to condom use among college students: A review of the literature. *Sexuality & Culture, 19*(1), 103–121. https://doi.org/10.1007/s12119-014-9249-y

FEHR, S., Vidourek, R., King, K., & Nabors, L. (2017). Perceived barriers and benefits of condom use among college students. *American Journal of Health Studies, 32*(4), 219-233. https://doi.org/10.47779/ajhs.2017.80

FERREIRA, J. A., Almeida, L., & Soares A. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudo e curso. *Psico_USF, 6*(1), 1-10. http://hdl.handle.net/1822/12097

FETTEROLF, J., & Sanchez, D. (2015). The costs and benefits of perceived sexual agency for men and women. *Archives of Sexual Behavior, 44*(4), 961–970. https://doi.org/10.1007/s10508-014-0408-x

FJÆR, E., Pedersen, W., & Sandberg, S. (2015). "I'm not one of those girls": Boundary-work and the sexual double standard in a liberal hookup context. *Gender & Society, 29*(6), 960–981. https://doi.org/10.1177/0891243215602107

FLOOD, M. (2013). Male and female sluts. Shifts and stabilities in the regulation of sexual relations among young heterosexual men. *Australian Feminist Studies, 28*(75), 95-107. https://doi.org/10.1080/08164649.2012.758024

FRIAS, A. (2014). Duplo padrão sexual e contraceção nos adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 359–368. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.381

GARCIA, J., Gesselman, A., Massey, S., Seibold-Simpson, S., & Merriwether, A. (2018). Intimacy through casual sex: Relational context of sexual activity and affectionate behaviours. *Journal of Relationships Research, 9*(e12), 1–10. https://doi.org/10.1017/jrr.2018.10

GARCIA, J., Reiber, C., Massey, S., & Merrywether, A. (2012). Sexual hookup culture: A review. *Review of General Psychology, 16*(2), 161–176. https://doi.org/10.1037/a0027911

GONZÁLEZ-MARUGÁN, E., Castaño, M., de Miguelsanz, M., & Antón, L. (2021). Are women still judged by their sexual behaviour? Prevalence and problems linked to sexual double standard amongst university students. *Sexuality & Culture, 25*(6) 1927–1945. https://doi.org/10.1007/s12119-021-09857-2

HAMMER, J., Fisher, J., Fitzgerald, P., & Fisher, W. (1996). When two heads aren´t better than one: AIDS risk behavior in college-age couples. *Journal of Applied Social Psychology, 26*(5), 375-397. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1996.tb01855.x

HARVEY, C., Harvey, T., & Thompson, A. (2020). The "sextual" double standard: An experimental examination of variations in judgments of men and women who engage in computer-mediated sexual communication. *Sexuality & Culture, 24*(3), 712–732. https://doi.org/10.1007/s12119-019-09658-8

HENDRICKX, L., Gijs, L., & Enzlin, P. (2014). Prevalence rates of sexual difficulties and associated distress in heterosexual men and women: results from an Internet survey in Flanders. *Journal of Sex Research, 51*(1), 1–12. https://doi.org/10.1080/00224499.2013.819065

HOLLAND, M., & Vangelisti, A. L. (2020). The sexual double standard and topic avoidance in friendships. *Communication Quarterly, 68*(3), 306–330. https://doi.org/10.1080/01463373.2020.1787476

HONÓRIO, A. (2018). *Características relacionais, sexuais e o uso do preservativo: Diferenças entre relacionamento comprometido e não comprometido*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Lisboa.

HOWARD, J., & Hollander, J. (1997). *Gendered situations, gendered selves: A gender lens on social psychology*. SAGE Publications.

HYNIE, M., & Lydon, J. (1995). Women's perceptions of female contraceptive behavior. Experimental evidence of the sexual double standard. *Psychology of Women Quarterly, 19*(4), 563-581. https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1995.tb00093.x

JACKSON, S., & Cram, F. (2003). Disrupting the sexual double standard: Young women talk about heterosexuality. *British Journal of Social Psychology, 42*(1), 113–127. https://doi.org/10.1348/014466603763276153

JAMSHED, N., Stewart, A. L., & Overstreet, N. M. (2022). Social dominance, sexual double standards, and violence against women in tight and loose cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 53(9)*, 1145-1165. https://doi.org/10.1177/00220221221104950

JOZKOWSKI, K., Marcantonio, T., & Hunt, M. (2017). College students' sexual consent communication and perceptions of sexual double standards: A qualitative investigation. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, *49*(4), 237–244. https://doi.org/10.1363/psrh.12041

KAESTLE, C., & Allen, K. (2011). The role of masturbation in healthy sexual development: Perceptions of young adults. *Archives of Sexual Behavior, 40*(5), 983–994. https://doi.org/10.1007/s10508-010-9722-0

KALISH, R. (2013). Masculinities and hooking up: Sexual decision-making at college. *Culture, Society & Masculinities, 5*(2), 147–165.

KELLY, M., Inoue, K., Barratt, A., Bateson, D., Rutherford, A., & Richters, J. (2017). Performing (heterosexual) feminity: Female agency and role in sexual life and contraceptive use – a qualitative study in Australia. *Culture, Health & Sexuality, 19*(2), 240-255. https://doi.org/10.1080/13691058.2016.1214872

KRAUS, F. (2017). The practice of masturbation for women: The end of a taboo? *Sexologies, 26*(4), e35–e41. https://doi.org/10.1016/j.sexol.2017.09.009

LAAN, E., Klein, V., Werner, M., van Lunsen, R., & Janssen, E. (2021). In pursuit of pleasure: A biopsychosocial perspective on sexual pleasure and gender. *International Journal of Sexual Health, 33*(4), 516-536. https://doi.org/10.1080/19317611.2021.1965689

LAM, C. B., & Lefkowitz, E. S. (2013). Risky sexual behaviors in emerging adults: Longitudinal changes and within person variations. *Archives of Sexual Behavior, 42*(4), 523–532. https://doi.org/10.1007/s10508-012-9959-x

LITSOU, K., Graham, C., & Ingham, R. (2021). Women in relationships and their pornography use: A systematic review and thematic synthesis. *Journal of Sex & Marital Therapy, 47*(4), 381–413. https://doi.org/10.1080/0092623X.2021.1885532

MARK, K., Garcia, J., & Fisher, H. (2015). Perceived emotional and sexual satisfaction across sexual relationship contexts: Gender and sexual orientation differences and similarities. *The Canadian Journal of Human Sexuality, 24*(2), 120–130. https://doi.org/10.3138/cjhs.242-A8

MARKS, M., Young, T., & Zaikman, Y. (2018). The sexual double standard in the real world: Evaluations of sexually active friends and acquaintances. *Social Psychology, 50*(2), 1–13. https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000362

MARQUES, N., Vieira, R., & Pechorro, P. (2013). The sexual double standard in a masculine way: A Portuguese transgenerational perspective. *Revista Internacional de Andrología, 11*(4), 138–143. https://doi.org/10.1016/j.androl.2013.06.001

MARTIN, S., Fisher, B., Stoner, M., Rizo, C., & Wojcik, M. (2022). Sexual assault of college students: Victimization and perpetration prevalence involving cisgender men, cisgender women and gender minorities. *Journal of American College Health, 70*(2), 404–410. https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1751644

MARSTON, C., & King, E. (2006). Factors that shape young people's sexual behaviour: A systematic review. *The Lancet*, *368*(9547), 1581-1586. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(06)69662-1

MATOS, M., Reis, M., Ramiro, L., & Equipa Aventura Social. (2012). *Saúde sexual e reprodutiva dos estudantes do ensino superior. Relatório de estudo – Dados nacionais de 2010*. Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais/IHMT/UNL, FMH/Universidade Técnica de Lisboa.

MASSEY, K., Burns, J., & Franz, A. (2021). Young people, sexuality and the age of pornography. *Sexuality & Culture*, *25*(1), 318–336. https://doi.org/10.1007/s12119-020-09771-z

MCCARTHY, B., & Bodnar, L. (2005). The equity model of sexuality: Navigating and negotiating the similarities and differences between men and women in sexual behavior, roles and values. *Sexual and Relationship Therapy, 20*(2), 225–235. https://doi.org/10.1080/14681990500113229

MELLINS, C., Walsh, K., Sarvet, A., Wall, M., Gilbert, L., Santelli, J., Thompson, M., Wilson, P., Khan, S., Benson, S., Bah, K., Kaufman, K., Reardon, L., & Hirsch, J. (2017). Sexual assault incidents among college undergraduates: Prevalence and factors associated with risk. *PLOS ONE, 12*(11), e0186471. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0186471

MENDONÇA, M., Andrade, C., & Fontaine, A. (2009). Transição para a idade adulta e adultez emergente: Adaptação do Questionário de marcadores de adultez junto de jovens portugueses. *Psychologica, 51*, 147-168. https://hdl.handle.net/10216/78577

MILHAUSEN, R., & Herold, E. (1999). Does the sexual double standard still exist? Perceptions of university women. *Journal of Sex Research, 36*(4), 361–368. https://doi.org/10.1080/00224499909552008

MILHAUSEN, R., & Herold, E. (2002). Reconceptualizing the sexual double standard. *Journal of Psychology and Human Sexuality, 13*(2), 63–83. https://doi.org/10.1300/J056v13n02_05

MINELLO, A., Caltabiano, M., Dalla-Zuanna, G., & Vignoli, D. (2020). Catching up! The sexual behaviour and opinions of Italian students (2000–2017). *Genus, 76*(1), 1–22. https://doi.org/10.1186/s41118-020-00085-4

MISOVICH, S., Fisher, J., & Fisher, W. (1996). The perceived AIDS-preventive utility of knowing one´s partner well: A public health dictum and individuals´ risky sexual behaviour. *The Canadian Journal of Human Sexuality, 5*(2), 83-90.

MUEHLENHARD, C. (2011). Examining stereotypes about token resistance to sex. Psy*chology of Women Quarterly, 35*(4), 676–683. https://doi.org/10.1177/0361684311426689

NEVES, D. (2016). Normas face ao género e à diversidade sexual: Mudanças inacabadas nos discursos juvenis. *Sociologia, Problemas e Práticas, 82*, 89–102 http://journals.openedition.org/spp/2506

ONAR, D., Armstrong, H., & Graham, C. (2020). What does research tell us about women's experiences, motives and perceptions of masturbation within a relationship context?: A systematic review of qualitative studies. *Journal of Sex & Marital Therapy, 46*(7), 683–716. https://doi.org/10.1080/0092623X.2020.1781722

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (2006). *Defining sexual health: Report of a technical consultation on sexual health*, 28–31 January 2002. World Health Organization.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (2021). *Violence against women*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (2023). *Sexual transmitted infections*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/sexually-transmitted-infections-(stis)

PEREIRA, A., Fávero, M., Barbosa-Ducharne, M., Almeida, A., & Figueiredo, C. (2015). Comunicação com o/a parceiro/a sexual acerca de preocupações preventivas, auto-eficácia contracetiva e (in)satisfação sexual. *Análise Psicológica, 33*(2), 195-206. https://doi.org/10.14417/ap.949

PETERSEN, J., & Hyde, J. (2010). A meta-analytic review of research on gender differences in sexuality, 1993-2007*. Psychological Bulletin, 136*(1), 21-38. https://doi.org/10.1037/a0017504

PETERSEN, J., & Hyde, J. (2011). Gender differences in sexual attitudes and behaviors: A review of meta-analytic results and large datasets. *Journal of Sex Research, 48*(2-3), 149-165. https://doi.org/10.1080/00224499.2011.551851

PETERSON, Y., Johnson, M., Hutchins, M., & Florence, C. (2013). Reported condom use among students enrolled in a personal health and wellness course. *The Health Educator*, *45*(2), 13-19. ISSN-8756-5943.

PRECIOSO, J. (2004a). Educação para a Saúde na universidade: Um estudo realizado em alunos da Universidade do Minho. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 3*(2), 161-170. https://hdl.handle.net/1822/3986

PRECIOSO, J. (2004b). Educação para a saúde na escola: Um direito dos alunos que urge satisfazer. *O Professor*, *85*(III Série), 17-24. https://hdl.handle.net/1822/3980

QUINN-NILAS, C., & Kennett, D. (2018) Reasons why undergraduate women comply with unwanted, non-coercive sexual advances: A serial indirect effect model integrating sexual script theory and sexual self-control perspectives. *Journal of Social Psychology, 158*(5), 603-615. https://doi.org/10.1080/00224545.2018.1427039

QUINTA-GOMES, A., Carvalho, J., & Nobre, P. (2011). Sexual functioning and sexual behavior in a sample of undergraduate Portuguese students: An exploratory study. *Journal of Sexual Medicine, 8*(Supp_3), 257. https://doi.org/10.1111/j.1743-6109.2011.02325.x

QUINTA-GOMES, A., & Nobre, P. (2014). Prevalence of sexual problems in Portugal: Results of a population-based study using a stratified sample of men aged 18 to 70 years. *Journal of Sex Research, 51*(1), 13–21. https://doi.org/10.1080/00224499.2012.744953

RAMOS, V., Carvalho, C., & Leal, I. (2005). Atitudes e comportamentos sexuais de mulheres universitárias: a hipótese do duplo padrão. *Análise Psicológica, 23*(2), 173–185. https://doi. org/10.14417/ap.80

REIDY, D., Leone, R., Bogen, K., & Swahn, M. (2022). The culture of masculinity and sexual violence: Raising boys to be nonviolent men. In L. Orchowski & A. Berkowitz, *Engaging boys and men in sexual assault prevention* (pp. 125-148). Academic Press,. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-819202-3.00013-4

REIS, M., & Matos, M. G. (2007). Contraceção - Conhecimentos e atitudes em jovens universitários. *Psicologia, Saúde & Doença, 8*(2), 209-220. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36219037005

REIS, M., & Matos, M. (2008). Contraceção em jovens universitários Portugueses. *Análise Psicológica, 26*(1), 71-79. https://doi.org/10.14417/ap.482

REIS, M., Matos, M., & Equipa Aventura Social (2017). *Comportamentos de saúde dos jovens universitários portugueses. Relatório do estudo – Dados nacionais de 2016*. Aventura Social/ FMH/ ULisboa.

REIS, M., Ramiro, L., Matos, M., & Diniz, J. (2012). Os comportamentos sexuais dos universitários portugueses de ambos os sexos em 2010. *Revista Portuguesa de Saúde Pública, 30*(2), 105 –114. https://doi.org/10.1016/j.rpsp.2012.12.001

REIS, M., Ramiro, L., Matos, M., & Diniz, J. (2013). Nationwide survey of contraceptive and sexually transmitted infection knowledge, attitudes and skills of university students in Portugal. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *13*(2), 127-137. https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70016-4

REISS, I. (1956). The double standard in premarital sexual intercourse. A neglected concept. *Social Forces*, *34*(3), 224-230. https://doi.org/10.2307/2574041

REISS, I. (1960). *Premarital sexual standards in America*. The Free Press in Glencoe.

RODRIGUE, C., & Fernet, M. (2016). A metasynthesis of qualitative studies on casual sexual relationships and experiences. *The Canadian Journal of Human Sexuality, 25*(3), 225–242. https://doi.org/10.3138/cjhs.253-A6

SALIARES, E., Wilkerson, J., Sieving, R., & Brady, S. (2017). Sexually experienced adolescents' thoughts about sexual pleasure. *Journal of Sex Research, 54*(7), 604–618. https://doi.org/10.1080/00224499.2016.1170101

SALISBURY, C., & Fisher, W. (2014). "Did you come?" A qualitative exploration of gender differences in beliefs, experiences, and concerns regarding female orgasm occurrence during heterosexual sexual interactions. *Journal of Sex Research, 51*(6), 616–631. https://doi.org/10.1080/00224499.2013.838934

SANCHEZ, D., Fetterolf, J., & Rudman, L. (2012). Eroticizing inequality in the United States: The consequences and determinants of traditional gender role adherence in intimate relationships. *Journal of Sex Research, 49*(2-3), 168-183. https://www.jstor.org/stable/23249142

SANTOS, M., Ferreira, E., Duarte, J., & Ferreira, M. (2018a). Risk factors that influence sexual and reproductive health in Portuguese university students. *International Nursing Review, 65*(2), 225–233. https://doi.org/10.1111/inr.12387

SANTOS, M., Ferreira, E., & Ferreira, M. (2018b). Comportamentos contraceptivos de estudantes portugueses do ensino superior. *Revista Brasileira de Enfermagem, 71*(Suppl 4), 1805-1813. https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0623

SOLLER, B., & Haynie, D. (2017). Variation in sexual double standards across schools: How do they matter for adolescent sexual behavior? *Sociological Perspectives, 60*(4), 702–721. https://doi.org/10.1177/0731121416668865

SPENCER, C., Rivas-Koehl, M., Astle, S., Toews, M., McAlister, P., & Anders, K. (2023). Factors correlated with sexual assault victimization among college students in the United States: A meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse, 25*(1), 246-259. https://doi.org/10.1177/15248380221146800

STRAUSS, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE Publications.

SWAN, D., & Thompson, S. (2016). Monogamy, the protective fallacy: Sexual versus emotional exclusivity and the implication for sexual health risk. *Journal of Sex Research, 53*(1), 64–73. https://doi.org/10.1080/00224499.2014.1003771

THOMPSON, A., Harvey, C., Haus, K., & Karst, A. (2020). An investigation of the implicit endorsement of the sexual double standard among U.S. young adults. *Frontiers in Psychology, 11*(Art. 1454). https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01454

VANWESENBEECK, I. (2009). Doing gender in sex and sex research. *Archives of Sexual* Behavior, *38*(6), 883–898. https://doi.org/10.1007/s10508-009-9565-8

WALFIELD, S. (2021). "Men cannot be raped": Correlates of male rape myth acceptance. *Journal of Interpersonal Violence, 36*(13-14), 6391–6417. https://doi.org/10.1177/0886260518817777

WIEDERMAN, M. (2005). The gendered nature of sexual scripts. *The Family Journal, 13*(4), 496–502. https://doi.org/10.1177/1066480705278729

YANNESSA, J., Dunn, M., Yansick, K., & Jordan, D. (2017). Millennial student embarrassment toward condom purchase/acquisition. *American Journal of Health Studies, 32*(3), 171-176. https://doi.org/10.47779/ajhs.2017.86

YOUNG, M., Penhollow, T., & Bailey, W. (2010). Hookup and condom provision: Is there a double standard? *American Journal of Health Studies, 25*(3), 156–164.

ZAIKMAN, Y., & Marks, M. (2017). Promoting theory-based perspectives in sexual double standard research. *Sex Roles, 76*, 407–420. https://doi.org/10.1007/s11199-016-0677-z

ZANGÃO, M., & Sim-Sim, M. (2011). Duplo padrão sexual e comportamentos afetivo-sexuais na adolescência. *Revista de Enfermagem UFPE Online, 5*(spe), 328-335. http://hdl.handle.net/10174/3334

CAPÍTULO XVI

O uso das tecnologias de informação e comunicação nos processos regulatórios como forma de proteger a saúde gengival

Mário Araújo
Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Portalegre

Cristina Godinho
Escola Superior de Saúde Pública, Universidade Nova de Lisboa

Maria-João Alvarez
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa,
Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI)

Um elevado número de pacientes necessita de mudar os seus comportamentos de saúde oral. Um dos desafios que os profissionais de saúde têm de enfrentar prende-se com o facto de a motivação para a mudança não ser um fenómeno de tudo ou nada, sendo que as pessoas têm frequentemente sentimentos ambivalentes em relação à mesma. Se o lado agradável neste processo é a sensação resultante de uma real mudança de comportamento, ela está também dependente do tipo de relação que fomos capazes de construir com os nossos pacientes.

O nosso trabalho como profissionais de saúde passa por assumir o papel de educadores para a saúde e disponibilizar as ferramentas que possam contribuir para essa mudança. Tal podia pressupor, no entanto, que se for dito às pessoas o que é bom para elas e o que precisam de fazer para proteger a sua saúde, elas seguirão essas instruções sem hesitação. No entanto, a evidência diz-nos que tal não acontece assim tão facilmente. Essa reação de resistência não é apenas responsabilidade dos pacientes e, em parte, acreditamos que se relaciona com a forma como os abordamos. Para além da importância de aceitarmos que os pacientes não são

recetores passivos das nossas "instruções", existe também a necessidade de construirmos uma relação de confiança, seguindo um conjunto de estratégias, baseadas na evidência sobre o que está na base da mudança comportamental.

Embora nem todos os pacientes com gengivite desenvolvam periodontite, o controlo da gengivite é considerado fundamental para prevenir a periodontite. O desenvolvimento desta última está em parte relacionado com uma predisposição genética e com diversos fatores relacionados com o estilo de vida, como o tabagismo, diabetes *mellitus* tipo II, stress e fatores nutricionais (Bui et al., 2019; Jin et al., 2016; Nazir, 2017). No entanto, o principal fator de risco é a acumulação de biofilme dentário (placa bacteriana) nas superfícies dentárias e a resposta ao processo inflamatório por parte do hospedeiro. O controlo da placa bacteriana é, assim, fundamental na prevenção e controlo das doenças periodontais (Chapple et al., 2018).

É recorrente que o ensino de estratégias para controlar o biofilme por parte dos profissionais de saúde seja apoiado por formas simples de transmitir informações aos pacientes. Essas estratégias são frequentemente baseadas na perspetiva do profissional, sem ter em conta as características específicas dos indivíduos. Estratégias e técnicas de mudança comportamental, baseadas em evidência, estruturadas e individualizadas, são pouco utilizadas (Ramseir & Suvan, 2010). Desta forma, os comportamentos de higiene oral não ficam devidamente consolidados, muitas vezes nem chegam a iniciar-se, ou são abandonados a médio/longo prazo pelos pacientes (Gobat et al., 2010). São assim necessárias estratégias que ajudem os pacientes a mudar e a manter os seus comportamentos, de forma a manter a microbiota oral num estado simbiótico, promovendo assim eficazmente a saúde oral.

Saúde Oral e o comportamento

A terapêutica periodontal evoluiu consideravelmente nos últimos anos, o controlo do biofilme e o resultante equilíbrio simbiótico da cavidade oral é o fator que mais influencia a estabilidade e a longevidade das terapêuticas periodontais (Chapple et al., 2018).

Entender os pacientes e ajudá-los a gerir os seus comportamentos são fatores para atingir esse equilíbrio. Essas estratégias não devem ser baseadas no senso comum dos profissionais, ou seja, na ideia de que o comportamento humano é tão óbvio que requer pouco ou nenhum conhecimento científico para intervir. Com efeito, é fundamental que profissionais de saúde, nomeadamente os de saúde oral, estejam preparados com as devidas competências de comunicação, sendo capazes de estimular e apoiar a mudança comportamentos, com o objetivo de controlar e

prevenir as doenças orais, ajudar a manter os tratamentos realizados e a promover a saúde dos pacientes (Tonetti et al., 2015).

Revisões sistemáticas recentes mostram que estratégias individualizadas para a mudança de comportamento, com o apoio de abordagens psicológicas (e.g., definição de objetivos, planeamento, automonitorização e *feedback*) podem melhorar a atuação dos profissionais em relação à sua eficácia na gestão de comportamentos de higiene oral dos pacientes (Newton & Asimakopoulou 2015). Um apoio profissional específico, baseado no conhecimento individual dos pacientes e na criação a longo prazo de estratégias autorregulatórias, que os ajude a perceber e a gerir os seus comportamentos de higiene oral, de forma a alcançarem-se os objetivos delineados, mostraram ser estratégias efetivas na prevenção e controlo das doenças periodontais (Werner *et al*., 2016).

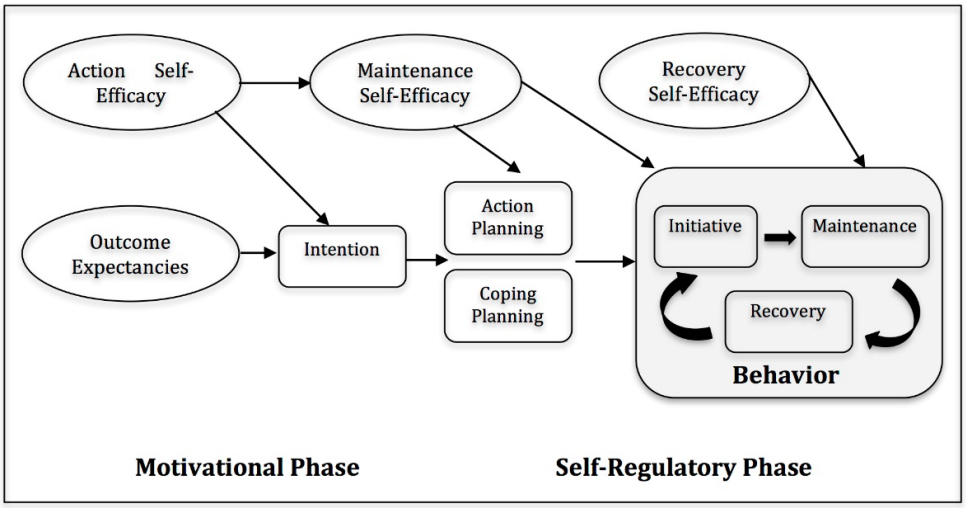
Num antigo estudo de Weinstein, Getz e Milgrom (1983) foi possível constatar que o reconhecimento e a compreensão, por parte dos profissionais de saúde oral, dos métodos de higiene oral existentes e praticados pelos pacientes, contribuía de forma mais positiva para as mudanças necessárias, quando comparados com estratégias mais diretivas, onde os profissionais sugeriam alterar os hábitos existentes e ensinavam métodos de higiene oral baseados apenas nos seus conhecimentos enquanto técnicos.

Os comportamentos ocorrem em ambientes sociais e pessoais individualizados e os esforços para mudá-los devem ter em consideração os contextos sociais, pessoais e económicos que atuam diretamente na saúde das pessoas, independentemente do juízo individual que o profissional possa fazer sobre a conduta do paciente (Ramseier & Suvan, 2010). A evidência científica tem mostrado que as doenças crónicas, onde as doenças periodontais se incluem, são processos de gestão difícil e com fatores de risco diversos. O adoecer e o estar doente implicam um movimento de ajustamento psicológico a uma nova situação. A forma como decorre este processo depende, essencialmente, das características da personalidade do indivíduo e do seu estilo de adaptação, da natureza da doença física em causa e do seu significado para o indivíduo no momento em que é atingido na sua trajetória existencial e, ainda, das características do suporte familiar e social que tem à sua disposição (Teixeira, 1997). Acumulam-se evidências de que a gestão comportamental é fundamental para o controlo dessas doenças (Newton & Asimakopoulou, 2018).

Modelos de mudança comportamental

Na tentativa de explicar a mudança dos comportamentos de saúde, são vários os modelos teóricos que descrevem os seus antecedentes e a forma como estes operam (Braarud & Olsen, 2007). Vários modelos, oriundos da psicologia social, da psicologia clínica e da psicologia da saúde, têm sido propostos com o intuito de identificar as variáveis que estão envolvidas no processo de mudança do comportamento no âmbito da saúde, bem como o conjunto de preditores que afeta direta ou indiretamente os comportamentos de saúde (Abraham & Sheeran, 2000). Esta mudança engloba, contudo, uma variedade de fatores sociais, emocionais e cognitivos, sendo fundamental identificar o conjunto de fatores que permita antecipar essa mudança (Schwarzer, 2008). Além das atitudes, todos estes modelos incluem construções sociais e / ou cognitivas, tendo a maioria destes modelos incidido basicamente sobre os aspetos motivacionais do comportamento (Conner & Norman, 2005).

HAPA – Health Action Process Approach (Abordagem do Processo de Ação de Saúde)



Modelo Health Action Process Approach (HAPA) (Schwarzer, 2008).

O modelo HAPA define, no entanto, alguns processos envolvidos na mudança que estão para lá dos aspetos motivacionais. Concretamente, este modelo propõe que a mudança comportamental é um processo composto por uma fase motivacional (que antecede o estabelecimento de uma intenção de mudança) e uma fase volitiva, decomposta em duas fases: uma onde o indivíduo elabora estratégias de ação e outra de passagem da intenção à ação, abarcando a iniciação e a manutenção do comportamento (Schwarzer, 2008).

Este é um dos modelos que explicitamente inclui a possibilidade de existirem fatores pós-intencionais que explicam e podem alterar a relação entre a intenção

de realizar um determinado comportamento e a sua iniciação e manutenção. Ao longo destas duas fases, diferentes padrões sociocognitivos podem emergir como preditores do comportamento (Schwarzer, 2008). Na fase inicial de motivação, o indivíduo desenvolve a intenção para agir. Nesta fase, a perceção de risco pode não ser muito importante (Ex. "*Sim deito muito sangue quando escovo, mas é normal, não é? Uso um elixir e vai passando!*"). A perceção de risco, na maioria das vezes, não é suficiente para a alteração comportamental (Craciun et al., 2012), pois o conhecimento dos riscos envolvidos não altera, em regra, comportamentos. A perceção de risco é, por isso, considerada um preditor distal na fase motivacional, no sentido de que pode estimular pensamentos sobre a mudança, mas não é suficiente para a formação da intenção (Schwarzer, 2008). No entanto, esta informação cria diferentes níveis de perceção e pode ajudar a preparar atitudes futuras, pois é responsável pela criação de alguns pensamentos sobre consequências do comportamento.

Já expectativas positivas sobre os resultados do comportamento (Ex. "*Se eu escovar os dentes e utilizar o fio dentário, vou ter a gengiva saudável*") são vistas como um fator próximo e importante para a fase inicial de motivação, quando um indivíduo reflete sob os prós (e os contras) dos resultados de determinado comportamento. Para além destes fatores, a autoeficácia de ação, ou seja, "acreditar" que somos capazes de mudar, mesmo em face de alguns obstáculos, mostra-se essencial para a realização de um determinado comportamento (ex.: "*Eu sou capaz de escovar os dentes duas vezes por dia, apesar de ter pouco tempo*"). Tratam-se de crenças otimistas sobre a capacidade de mudança. A perceção de autoeficácia, em conjunto com as expectativas positivas que temos das consequências de determinado comportamento são propostas como os determinantes principais da intenção de mudança (Schwarzer, 2008).

As crenças de autoeficácia influenciam também a construção cognitiva dos planos de ação, por exemplo, através da visualização de cenários que podem ajudar o indivíduo na realização dos seus objetivos (Schwarzer, 2008). Depois de o indivíduo desenvolver a motivação necessária para alterar o comportamento, essa intenção deve dar origem a um conjunto de regras internas que se vai transformar em ações concretas. Baseada na motivação, a mudança vai envolver a capacidade de autorregulação e diferentes estratégias. Deste modo, a fase pós-intencional é constituída por fatores representados por constructos volitivos, tais como a autoeficácia e o planeamento (Schwarzer, 2008). Além disso, para que possam ter impacto na saúde oral, as ações iniciadas devem ser mantidas ao longo do tempo, o que coloca alguns desafios.

As intenções poderão ser concretizadas quando o indivíduo consegue definir o seu objetivo e antecipar como vai ultrapassar as barreiras que pode vir a encontrar. Se a fase de motivação é descrita como o que as pessoas escolhem fazer, a

subsequente fase de ação volitiva é descrita como o que ativamente tentam fazer (Schwarzer, 2008). Se, por exemplo, alguém pretende começar a utilizar o fio dentário, o planeamento de como o fazer, que material comprar e quando o realizar vai ajudar a que venha a ser realmente utilizado.

Alguns indivíduos escolhem objetivos mais desafiadores e focam-se mais nas oportunidades do que nos obstáculos. Tal está associado a níveis mais elevados de autoeficácia de manutenção e de recuperação, ou seja, a crença de que se será capaz de manter o comportamento, mesmo em face de alguns obstáculos, bem como recuperar de um período de inação (Schwarzer, 2008).

Gollwitzer e Sheeran (2006) resumiram numa meta-análise que certos determinantes volitivos dos comportamentos de saúde, como o planeamento, conseguem explicar melhor a variabilidade dos comportamentos, sendo fatores mais proximais para a sua mudança. Alguns estudos têm documentado resultados positivos de intervenções baseadas no planeamento, como forma de aumentarem a adesão e a manutenção ao comportamento (Schüz et al., 2009a).

Para Schwarzer (2008), o planeamento da ação diz respeito à elaboração de um plano detalhado que inclui onde, quando e como ele irá realizar o comportamento desejado. O planeamento da ação define muitas vezes a verdadeira implementação da ação. Um exemplo seria "*Para conseguir escovar os dentes duas vezes por dia, irei levar a escova de dentes para o emprego e passarei a escovar os dentes todos os dias depois do almoço*". O planeamento envolve ainda um outro tipo de plano, denominado planeamento de coping. É um processo importante, pois envolve o desenvolvimento de estratégias que poderão ser utilizadas quando o indivíduo se depara com barreiras. O planeamento de *coping* é considerado uma estratégia de autorregulação que prepara o indivíduo para lidar com as barreiras futuras (Schwarzer et al., 2003).

Existem muitas tentativas de mudança de comportamentos que fracassam nas primeiras semanas de implementação, enquanto estes ainda não se tornaram num hábito. Para a fase volitiva contribui o controlo da ação, sendo visto como o preditor mais próximo do comportamento, envolvendo a consciencialização dos padrões comportamentais a atingir, a automonitorização do comportamento e a realização de esforços no sentido de alcançar os respetivos padrões comportamentais (Sniehotta et al., 2005). A consciência dos padrões refere-se à evocação dos critérios elaborados. Ou seja, o indivíduo enquanto ator de um comportamento terá de evocar na memória os objetivos anteriormente delineados (ex: "*Eu quero usar o fio dentário uma vez por dia*"). Sem esta consciencialização de padrões, a base para guiar o comportamento arrisca-se a não ser atingida. A automonitorização, para além do papel de informar o paciente sobre o seu comportamento passado e atual (ex. "*Eu já não utilizo o fio dentário há 5 dias*"), tem também a função de o comparar

com os padrões anteriormente definidos. Sniehotta e colaboradores (2005) explicam que uma falta de consciencialização de automonitorização pode levar a uma falha no processo de autorregulação. Por fim, o esforço autorregulatório é aplicado quando são encontradas divergências entre os comportamentos e os padrões delineados (Sniehotta et al., 2005).

Suporte empírico para o modelo HAPA

Existem diversas provas que apoiam a utilidade ou valor explicativo deste modelo em diversos comportamentos de saúde, nomeadamente na higiene oral (Scheerman et al., 2016). Existem também diversos estudos na área da saúde oral que utilizaram o modelo HAPA (Lhahhang et al., 2016). A revisão sistemática e meta análise de Scheerman et al. (2016) forneceram alguns dados sobre fatores psicossociais relacionados com este comportamento: planeamento de ação, planeamento de *coping*, intenção e autoeficácia, em que existe uma associação com os comportamentos de higiene oral. Outros estudos realizados na área da higiene oral vieram mostrar que uma parte importante da variância dos comportamentos está relacionada com fatores motivacionais, porém existem estudos onde as variáveis auto-regulatórias do modelo foram reforçadas com intervenções comportamentais, nomeadamente tecnológicas (Araújo et al., 2016).

As intervenções face aos comportamentos de higiene oral podem ainda ter efeitos diferentes quando as direcionamos e adaptamos ao estádio comportamental em que os indivíduos se encontram, apresentando mudanças mais consistentes, assim o demonstram algumas investigações (Lhakhang et al., 2016; Zhou e al., 2015).

No entanto, o conhecimento para mobilizar estas estratégias e a capacidade desta leitura psicológica e holística falha nos currículos dos profissionais de saúde oral (Carey et al., 2010). Uma das dificuldades na sua perceção por parte dos profissionais de saúde oral advém da sua formação tradicional, onde as componentes científicas das ciências sociais e comportamentais, muitas vezes, são residuais (Field et al., 2017).

Tecnologias de comunicação e saúde oral

A comunicação com os pacientes durante a consulta é ainda problemática. A terminologia usada é por vezes incompreensível, o conteúdo da informação é denso e os pacientes têm dificuldade em processar a informação porque estão preocupados

com um conjunto de situações - na maioria das vezes não percecionadas pelos profissionais - que lhes perturba a concentração (Houts et al., 2005).

A informação sobre saúde oral assume, hoje em dia, uma presença frequente no quotidiano proveniente de diversos canais, nomeadamente revistas, televisão e rádio, Internet, clínicas dentárias, entre outros.

Como descrevemos anteriormente, o sucesso da saúde oral de um paciente depende de uma série de variáveis. Fatores sociais e psicológicos, tais como a criação de confiança e a eficácia da comunicação são componentes essenciais para esse sucesso (Ramseier & Suvan, 2010). A falta de confiança nos profissionais pode ser simplesmente causada por uma insuficiente troca de informações. Alguns autores enfatizam a importância de trabalhar as perceções do paciente sobre a realidade da doença, o tratamento proposto, as suas expetativas e a gravidade dos perigos envolvidos para que se possam criar intervenções mais eficazes e com resultados a longo prazo (Weinstein *et al.,* 1983).

Entre os nossos desejos e capacidades, entre o queremos fazer e o que realmente fazemos, a vida está repleta de discrepâncias. A essa falha, entre o desejo de atuar e realmente fazê-lo, alguns autores designam por "discrepância de atuação" (*performance discrepancy*; Weinstein *et al*., 1983). Sabemos existir um "hiato" entre a intenção e o comportamento e as evidências atuais sugerem que conseguimos traduzir em ação as nossas intenções cerca de 50% das vezes (Sheeran *et al*., 2016). Uma análise da literatura sugere três razões principais para estas discrepâncias: Ativação / Saliência das intenções (que pode ser alterada com o contexto); elaboração das intenções - Necessidade de especificar as intenções (i.e., traduzi-las em planos concretos de ação) e viabilidade das intenções / capacidade para as por em prática (e.g., para alguns comportamentos é necessário ter as competências e tempo para os implementar) (Prestwich *et al*., 2015).

Muitos profissionais de saúde desconhecem a importância do uso das tecnologias de comunicação na área da saúde (*eHealth*). No entanto, elas são já usadas com uma grande variedade de propósitos e de várias formas diferentes para motivar, educar e melhorar a saúde dos pacientes (Godinho et al., 2016). Embora na área da saúde oral não existam muitos estudos que explorem estas ferramentas, o uso de tecnologias tais como as escovas elétricas inteligentes, câmaras intraorais, aplicações para os telemóveis, mensagens (SMS) e jogos, começam já a ser investigadas (Jadhav *et al*., 2016; Toniazzo et al., 2019; Willershausen et al., 1999). No entanto, ainda existem poucas evidências sobre o sucesso destas tecnologias na mudança de comportamentos de saúde oral, sendo necessários mais estudos (Toniazzo *et al.,* 2019). Há razões para crer que os resultados disponíveis justificam um olhar mais cuidado sobre a utilização destas estratégias como forma de ajudar a influenciar positivamente a saúde dos pacientes (Granja et al., 2018).

Um dos maiores desafios à utilização destas tecnologias é a sua rápida evolução, sempre em constante mudança entre os diferentes perfis de utilizadores (Granja *et al*., 2018). A utilização de câmaras intraorais e de intervenções baseadas no "*mobile learning*" com a utilização das SMS, poderão, neste contexto, oferecer uma abordagem importante e diferenciada na ajuda dada pelos profissionais à mudança dos comportamentos relacionados com as doenças periodontais.

Câmaras intraorais

Os profissionais de saúde têm atualmente ao seu dispor, de uma forma relativamente acessível, novos métodos e tecnologias (camaras intraorais, scanners e radiografias digitais e em 3D) que parecem ser importantes na interação com os pacientes, principalmente, na mudança de perceção sobre os diagnósticos, tratamentos e resultados dos mesmos. No entanto, é necessária mais investigação para avaliar o valor destas tecnologias para a manutenção e promoção da saúde oral. Por outro lado, não se têm explorado os mecanismos psicológicos que podem fazer destas tecnologias bons instrumentos para a mudança de atitudes e comportamentos (Ramseier & Suvan, 2010).

Um tratamento bem-sucedido é potenciado por uma comunicação eficaz e empática entre o profissional de saúde e o paciente (Ramseier & Suvan, 2010). É essencial que a comunicação funcione em ambas as direções e que crie uma "interação" entre o emissor e o destinatário. Uma das formas de promover essa interação passa pelo uso de imagens, pois estas aumentam a eficácia das interações educativas, simplificando a linguagem, sendo capazes de criar benefícios significativos em áreas muito importantes como a atenção, compreensão, memória e intenção/colaboração (Houts et al., 2005).

Usando um sistema de câmaras intraorais, é possível viajar pela boca do paciente, mostrando locais de retenção de placa bacteriana, estádios iniciais de inflamação e áreas passíveis de tratamentos reconstrutivos (Willershausen *et al.,* 1999).

A câmara intraoral (CIO) pode ser uma das ferramentas mais eficazes no processo de educação do paciente. A utilização destes materiais para avaliação ajuda a melhorar a adesão do paciente à consulta de saúde oral (Willershausen *et al*., 1999). Os profissionais de saúde oral podem usar a câmara intraoral para mostrar imagens "ao vivo" no monitor do computador e isso fornece uma prova visual da situação real da boca, bem como das necessidades de tratamento dos pacientes, o que pode ser especialmente útil para pacientes com baixa adesão ou com medo (Willershausen *et al*., 1999).

Ainda segundo Willershausen *et al*. 1999, as câmaras intraorais permitem aos profissionais comparar imagens em visitas de rotina a fim de reavaliar as estratégias utilizadas pelos pacientes. Apesar do aumento da oferta das câmaras intraorais e da sua proliferação nos consultórios dentários, não existe muita investigação sobre as vantagens da sua utilização.

No entanto, a interação e o efeito das fotografias no paciente, nunca é avaliada tendo em conta o seu impacto nos comportamentos de saúde oral dos pacientes e fatores psicológicos subjacentes.

SMS

A utilização das SMS *(Short Message Service)* é uma estratégia de *mHealth* que envolve o uso e capitalização dos telemóveis ao serviço da saúde. A utilização do sistema de SMS em saúde é relativamente apelativa por ser um método de comunicação confidencial, fácil de utilizar, económico, generalizável e fiável (Toniazzo *et al*., 2019). Estudos recentes, concluíram que as SMS podem ser usadas com sucesso para promover alterações de comportamento em diversas áreas da saúde como a cessação tabágica, serviços materno infantis e o exercício físico (Sahin et al., 2019).

Um outro aspeto importante na utilização destas tecnologias, é o facto de se terem obtido resultados ao nível de algumas variáveis psicológicas inerentes à mudança de comportamentos, nomeadamente autorregulatórias, como por exemplo o efeito das intervenções ser mantido, mesmo após a sua interrupção (Armanasco et al., 2017).

Não existem muitos estudos sobre o uso das SMS em saúde oral. Contudo, há indicações de que a sua utilização é mais eficaz que as tradicionais formas de cativar e manter comportamentos e informações, como são, por exemplo, os panfletos informativos (Guy, 2010). Evidências mais atuais sugerem que a utilização destas tecnologias tem proporcionado resultados significativos na redução da placa bacteriana e gengivite, existindo fortes indícios de que esta estratégia pode ajudar a promover comportamentos de saúde oral (Toniazzo et al., 2019). Por exemplo, na revisão de Orr e King (2015), dos 38 estudos incluídos, nenhum era na área da saúde oral. Será por isso importante analisar os resultados das intervenções comportamentais no âmbito da saúde oral com as SMS e garantir que estas sejam avaliadas com precisão.

Estudos sobre os processos regulatórios e utilização de tecnologias na promoção da saúde oral

Um dos objetivos da tese *"The use of information and communication technologies in self-regulatory processes to promote gingival health"* foi o de estudarmos a utilização de algumas tecnologias - camara intraoral e SMS - como ferramentas de apoio às estratégias de mudança de comportamento em pacientes com gengivite. Apesar dos benefícios aparentes do uso destas tecnologias na melhoria da qualidade da comunicação entre pacientes e profissionais e na mobilização dos processos de auto-regulação necessários à adoção de comportamentos de higiene oral, são ainda escassos estudos neste âmbito.

Ao estudarmos a camara intraoral (*N*=89), os participantes foram aleatoriamente distribuídos por 2 grupos, um onde se usava a câmara intraoral e outro onde não se usava, durante uma consulta onde foram utilizadas técnicas específicas de mudança comportamental (criação de objetivos, planeamento, automonitorização). Foram recolhidos dados clínicos (hemorragia), comportamentos e determinantes psicológicos em *baseline* e 4 meses depois. Observámos que a camara intraoral contribuiu para o aumento da saúde gengival através da melhoria dos comportamentos de higiene oral, em especial do uso do fio dentário. Em termos de processos psicológicos, assistimos a um aumento da autoeficácia, fundamental na mobilização e manutenção dos processos de autorregulação, que impulsionam a transformação da intenção comportamental em ação (Araújo et al., 2016).

A autoeficácia é um dos principais processos associados à mudança de comportamentos por parte dos pacientes, conforme constatado anteriormente (Schüz *et al*., 2009b). No entanto, este nosso resultado contrasta com outros estudos anteriores nos quais as expectativas de resultados - crenças sobre os prós e contras do comportamento e o planeamento - mostraram ser os principais determinantes da mudança de comportamentos de higiene oral (Schwarzer *et al*., 2014).

A importância dos mecanismos de autorregulação detetados (autoeficácia de recuperação e de manutenção) nos resultados deste estudo sugere que o uso da câmara intraoral é uma estratégia eficaz nas consultas de saúde oral, tanto como forma de promover a autorregulação do controlo do biofilme, como de manter esses comportamentos, pelo menos a médio prazo. Esse é um facto notável, pois geralmente é mais fácil induzir mudanças no nível de motivação (que levam à formação de uma intenção de mudança) do que no nível dos processos de autorregulação envolvidos na mudança e manutenção comportamental (Sheeran & Webb, 2016).

Em consonância com outros estudos, os resultados positivos obtidos com o uso da câmara intraoral parecem possibilitar aos pacientes uma melhor assimilação

das informações no contexto da consulta dentária (Willershausen et al., 1999). Uma das principais implicações do presente estudo decorre do fato de que as alterações observadas são relevantes para o controlo da gengivite. Consideramos que alguns construtos psicológicos do modelo HAPA parecem ter sido influenciados pelo uso das imagens, em particular e, como mencionado, por mecanismos de autorregulação relacionados com a autoeficácia volitiva.

As mudanças observadas na autoeficácia de manutenção e recuperação apontam para o valor da câmara intraoral no fortalecimento de comportamentos que, se sua eficácia for mantida ao longo do tempo, são fundamentais para a saúde gengival.

Estes resultados assumem especial importância no uso do fio dentário, visto que a necessidade do seu uso prolongado é fundamental para o controlo da gengivite e os contratempos são muito frequentes.

O uso de imagens e a estratégia de comunicação relacional individualizada usada neste estudo podem, assim, contribuir para a diferença entre o sucesso e o fracasso no controlo de médio prazo das patologias periodontais.

Conforme mencionado anteriormente, as mensagens de texto têm sido utilizadas com o objetivo de mudar comportamentos de saúde (Fedele *et al*., 2017). Embora os resultados desses estudos sejam promissores, as evidências sobre o uso de mensagens de texto em intervenções destinadas a mudar comportamentos em saúde oral são ainda escassas (Toniazzo *et al*., 2019).

Esperávamos que o uso de mensagens de texto tivesse um efeito de suporte na manutenção de comportamentos de higiene oral, especialmente no controlo interdentário, funcionando como uma "pista para a acção", promotora da auto-regulação e contribuindo para a proximidade entre o profissional e o paciente.

Para o estudo das SMS utilizámos uma amostra de 142 indivíduos com gengivite que foram distribuídos aleatoriamente por 3 grupos (1- Controlo; 2 – Porta fio; 3 – SMS). Foram recolhidos dados clínicos (hemorragia), comportamentos e determinantes psicológicos em *baseline* e 4 meses depois. Através da utilização de uma ANOVA de medidas repetidas verificou-se que, conforme esperado, a utilização de SMS potenciou a utilização do uso do fio dentário (Araújo et al., 2020).

A utilização das SMS teve também por parte dos pacientes reações muito positivas. Foram enviadas 16 mensagens no total, uma por semana, durante 4 meses. O conteúdo baseava-se nos temas discutidos durante a consulta e eram referentes ao controlo da gengivite. Por exemplo, uma das mensagens enviada era: *Deitar cedo e cedo erguer é saudável e faz crescer bactérias! Esforce-se para escovar os dentes de manhã. Se não for depois do pequeno-almoço, que seja antes. MRA*).

Tendo em conta a formalidade tradicional que muitas vezes caracteriza a relação entre profissionais de saúde oral e os pacientes (Ramseier & Suvan, 2010), o uso de

mensagens de texto no contexto da saúde oral, como complemento terapêutico e não apenas como "lembrete" da próxima consulta foi, nesta medida, inovador. Sabíamos que as intervenções comportamentais baseadas na novidade, no efeito surpresa e na curiosidade poderiam potencializar e estimular processos cognitivos associados à mudança de hábitos. O uso de mensagens de texto pelos profissionais de saúde oral não é algo habitual na prática clínica. Consequentemente, ainda não é amplamente estudado no processo comunicacional da consulta, à exceção das consultas de ortodontia, onde a motivação para as medidas de higiene oral são auxiliadas pelo uso de SMS.

Conforme mencionado, o uso de SMS pode promover mecanismos de apoio social, facilitando o desenvolvimento de contextos de proximidade entre o paciente e o profissional de saúde. Este facto pode ter contribuído para as mudanças comportamentais detetadas, uma vez que utilizámos uma mensagem proveniente duma fonte de apoio em quem os pacientes confiam (i.e., o profissional de saúde), durante quatro meses, promovendo a autoeficácia dos pacientes e com isso a sua crença de serem capazes de lidar com o desafio (Newton & Asimakopoulou, 2015).

Ler os resultados à luz do modelo HAPA ajuda-nos a compreender a complexidade das ações inerentes ao modo como os pacientes mudam os seus comportamentos. O planeamento de *coping* e o controlo da ação não foram diferentes quando comparados com o grupo de controlo. Considerando o efeito das mensagens de texto como iniciadoras de processos de gestão comportamental em situações cr**ó**nicas, a diminuição no planeamento de ação, pode significar que os indivíduos, ao receberem as mensagens de texto regularmente, passaram a confiar nelas em vez de formar planos sobre quando, onde e como realizar o comportamento. No entanto, essa é uma possibilidade que requer ser confirmada em estudos futuros.

Quando estudámos a utilização das SMS e da CIO na mesma consulta, criámos uma estratégia integrada para otimizar os comportamentos de saúde oral (Araújo et al., 2019). Para Dombrowski *et al.* (2016), as estratégias baseadas em intervenções comunicacionais apoiadas em evidências e utilizadas em simultâneo, bem como a forma específica como o profissional operacionaliza a estratégia, são características decisivas para a obtenção do resultado comportamental desejado. Os pacientes foram distribuídos aleatoriamente em quatro grupos: Câmara intraoral (CIO), SMS, SMS+CIO e controlo. O estudo decorreu durante 8 meses, com recolha em *baseline*, 4 e 8 meses (N = 142). Foram avaliados dados clínicos, comportamentos de higiene oral e determinantes cognitivos de mudança de comportamento (expectativas de resultado, autoeficácia, intenção, planeamento e controlo da ação).

A utilização integrada de ambos os dispositivos, apresentou resultados superiores nos parâmetros comportamentais e clínicos. As intervenções com estratégias integradas reforçaram os processos motivacionais (i.e., autoeficácia de ação e

intenção). Foram detetadas mudanças nos processos autorregulatórios, nomeadamente na autoeficácia volitiva.

Este estudo oferece um conjunto de informações sobre a importância do uso de diferentes estratégias comportamentais com o paciente que, quando introduzidas na consulta, parecem aumentar a probabilidade de mudanças de comportamento mais sustentáveis (Newton & Asimakopoulou, 2015). Desconhecemos a existência de estudos na área de saúde oral que tenham utilizado e comparado a câmara intraoral e mensagens de texto num mesmo estudo. Quando usados em articulação, esses dispositivos tiveram efeitos comportamentais (i.e., aumento significativo do uso de fio dentário) e efeitos clínicos (i.e., redução da hemorragia à sondagem) após quatro meses. Além disso, as melhorias detetadas aos quatro meses foram mantidas após oito meses, não retornando aos níveis iniciais.

Existem vários estudos sobre mudanças comportamentais no estilo de vida que mostram os efeitos benéficos do tratamento com múltiplas estratégias (Lilley *et al*., 2017). No entanto, do nosso conhecimento, não existem publicações disponíveis sobre intervenções para mudança de comportamentos de higiene oral. Isso apoia a inovação da presente investigação e motiva-nos a encontrar explicações para os resultados obtidos.

Quando o uso da câmara intraoral na consulta foi acompanhado por mensagens de texto semanais durante um período de quatro meses, a câmara intraoral ajudou, aparentemente, a melhorar o relacionamento com os pacientes, a perceção dos benefícios da utilização do fio dentário e a autoeficácia necessária para sua utilização, conforme descrito em estudos anteriores sobre os efeitos positivos da autoeficácia na utilização do fio e consequente diminuição dos níveis de hemorragia e placa bacteriana (Willershausen *et al*., 1999).

A autoeficácia (i.e., autoeficácia de manutenção e recuperação) melhorou em todas as condições quando comparada com o grupo controlo. No entanto, é importante destacar que os efeitos clínicos foram encontrados apenas na condição CIO+SMS e foi somente neste caso que o uso do fio atingiu os níveis mínimos necessários para reduzir a hemorragia.

Apesar dos efeitos de diferentes intervenções no índice de hemorragia e nos comportamentos de higiene oral (escovagem e uso do fio), os determinantes psicológicos em estudo não foram responsáveis por esses resultados. Uma possibilidade decorre de as mensagens de texto terem funcionado como lembretes ou pistas para a ação. Ou seja, podem ter operado ao nível de processos automáticos, não mediados por fatores relacionados com mudanças de comportamento conscientes e deliberadas.

Novamente, as mudanças detetadas nas variáveis de autorregulação são um resultado importante porque os efeitos médios ou fortes na fase motivacional muitas vezes só se traduzem em efeitos fracos nos processos de autorregulação.

Se as estratégias de mudança de comportamento se tornarem parte integrante do processo terapêutico, seremos mais eficazes no controlo das doenças periodontais (Chapple et al., 2018). O foco na tecnologia e comunicação poderá abrir o caminho não apenas para estratégias motivacionais, mas também para estratégias de autorregulação mais eficazes. Isso ajudará a tornar os pacientes agentes mais ativos no seu processo de mudança e também a atingir e manter os resultados terapêuticos desejados.

Conclusão

Historicamente, os profissionais têm assumido um papel no cenário da saúde oral muitas vezes caracterizado como "autoritário" e "especialista", tendo os pacientes um papel mais "passivo" (Ramseier & Suvan, 2010). O ambiente do consultório dentário é tradicional; os pacientes assumem uma postura muito sujeita ao controlo do profissional. Com o foco no conhecimento técnico, os profissionais de saúde oral na sua maioria, recorrem ao senso comum na escolha das estratégias comunicacionais, considerando-as como um fator secundário para um tratamento periodontal bem-sucedido (Ramseier & Suvan, 2010). É fundamental mudar esta forma de pensar e atuar, é vital que as atitudes dos profissionais em relação às terapias em saúde oral sejam colaborativas e levem em consideração as expectativas dos pacientes (Kelly & Barker, 2016). Por exemplo, a câmara intraoral é uma ferramenta eficaz para personalizar a intervenção e fornecer *feedback* individualizado.

Estes estudos contribuíram, assim, com evidências de que a utilização de tecnologias (CIO e SMS) e técnicas de mudança de comportamento deveriam ser mais exploradas pelos profissionais. Nesta ideia de uma intervenção cada vez mais colaborativa e individual, os atores devem ser mais variados e multidisciplinares: dentistas, higienistas orais, médicos, pacientes, psicólogos, entre outros.

Mudar o comportamento é um processo longo e tortuoso que nem sempre é promovido da melhor maneira pelos profissionais de saúde oral.

Embora seja difícil mudar comportamentos a longo prazo e introduzir técnicas específicas para esse fim nas consultas de saúde oral, existem estratégias que podem tornar este processo mais eficaz. Ao utilizar a CIO e/ou SMS para apoiar a comunicação com os pacientes, deve ter-se em mente os princípios básicos das relações interpessoais em saúde: mais do que a tecnologia em si, é a forma como a usamos

que fará a diferença. Não são as fotografias em si - é a forma como apresentamos essas imagens aos pacientes e o que fazemos com elas, que ajudará a tornar o processo eficaz.

O sucesso da nossa intervenção em pacientes com patologias gengivais é o resultado de uma relação multifacetada entre indivíduos, profissionais e tratamentos. A adoção de tecnologias de comunicação na prática clínica é um processo em constante evolução que dependerá das habilidades dos futuros profissionais de saúde oral para que se atinja um equilíbrio entre essas múltiplas facetas.

Outro aspeto inovador destes estudos foi a aplicação do modelo HAPA (Schwarzer, 2008) ao estudo de adultos com gengivite. O modelo mostrou-se explicativo dos comportamentos dos pacientes. Dessa forma, o modelo contribuiu para uma melhor compreensão do impacto das variáveis motivacionais e volitivas no controlo dessa patologia.

Em relação aos determinantes psicológicos relacionados com os comportamentos de higiene oral e influenciados pelas tecnologias utilizadas, encontrámos fatores pós-intencionais (autoeficácia volitiva) que foram influenciados de forma mais predominante. O uso de estratégias específicas de mudança comportamental, ajudadas pela utilização de SMS e câmaras intraorais, podem contribuir para melhorar as intervenções necessárias à promoção da saúde gengival.

Referências

ABRAHAM, C., & Sheeran, P. (2000). Understanding and changing health behaviour: From health beliefs to self-regulation. In P. Norman, C. Abraham, & M. Conner (Eds.), *Understanding and changing health behaviour* (pp. 3-24). Harwood.

ARAÚJO, M.R., Alvarez, M.-J., Godinho, C.A., & Pereira, C. (2016). Psychological, behavioral, and clinical effects of intra-oral camera: A randomized control trial on adults with gingivitis. *Community Dentistry & Oral Epidemiology*, *44*(6), 523–530. doi: 10.1111/cdoe.12245

ARAÚJO, M., Alvarez, M.-J., Godinho, C. A., & Roberto, M. S. (2019). An eight-month randomized controlled trial on the use of intro-oral cameras and text messages for gingivitis control among adults. *International Journal of Dental Hygiene*, *17*(3), 202-213, Doi:10.1111/Idh.12391

ARAÚJO, M., Godinho, C. A.,& Alvarez, M.-J.(2020). The effect of mobile text messages and a novel floss holder on gingival health: A randomized control trial. *Journal of Dental Hygiene*, *94*(4), 29-38.

ARMANASCO, A.A., Miller, Y.D., Fjeldsoe, B.S., & Marshall, A.L. (2017). Preventive health behavior changes text message interventions: A meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine, 52*(3), 391-402. doi:10.1016/j.amepre.2016.10.042

BRAARUD, S. K., & Olsen, E. (2007). *Predicting exercise behavior in the context of the health action process approach extended with past behavior frequency and habit: An examination of volitional variables* (Master Thesis, University of Oslo). Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/9ace/6515c434c6460e9f54de81c09bfba6dee6a5.pdf?_ga=2.20909752.1284839890.1587293840-277323198.1587293840

BUI, F.Q., Almeida-da-Silva, C.L.C., Huynh, B., Trinh, A., Liu, J., Woodward, J., ... Ojcius, D.M. (2019). Association between periodontal pathogens and systemic disease. *Biomedical Journal*, *42*(1), 27-35. doi:10.1016/j.bj.2018.12.001

CAREY, J.A., Madill, A., & Manogue, M. (2010). Communications skills in dental education: A systematic research review. *European Journal of Dental Education*, *14*(2), 69-78. doi:10.1111/j.1600-0579.2009.00586.x

CHAPPLE, I.L.C., Mealey, B.L., Van Dyke, T.E., Bartold, P.M., Dommisch, H., Eickholz, P., ... & Yoshie, H. (2018). Periodontal health and gingival diseases and conditions on an intact and a reduced periodontium: Consensus report of workgroup 1 of the 2017 world workshop on the classification of periodontal and peri-implant diseases and conditions. *Journal of Clinical Periodontology*, *45* (Suppl 20), S68–S77. doi:10.1002/JPER.17-0719.

CONNER, M., & Norman, P. (2005)(Eds.). *Predicting health behaviour: Researching and practicing with social cognition models* (2nd ed.). Open University Press.

DOMBROWSKI, S.U., O'Carroll, R.E., & Williams, B. (2016). Form of delivery as a key 'active ingredient' in behavior change interventions. *British Journal of Health Psychology*, *21*(4), 733-740. doi:10.1111/bjhp.12203

FEDELE, D.A., Cushing, C. C., Fritz, A., Amaro, C.M., & Ortega, A. (2017). Mobile health interventions for improving health outcomes in youth. A meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, *171*(5),461-69. doi:10.1001/jamapediatrics.2017.0042

FIELD, J.C., Cowpe, J.G., & Walmsley, A.D. (2017). The graduating European dentist: A new undergraduate curriculum framework. *European Journal of Dental Education*, *21* (Suppl.1), 2–10. doi:10.1111/eje.12307

GODINHO, C. A., Araújo, M. R., & Alvarez, M.-J. (2016). The role of tailoring in e-Health and ICT-based interventions in different contexts and populations. In M. Cruz-Cunha, I. Miranda, -R. Martinho, & R. Rijo (Eds.), *Encyclopedia of e-health and telemedicine* (pp. 1028-1040). IG Global. doi:10.4018/978-1-4666-9978-6.ch080

GOLLWITZER, P.M., & Sheeran, P. (2006). Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, *38,* 69-119. doi:10.1016/S0065-2601(06)38002-1

GRANJA, C., Janssen, W., & Johannien, M.A. (2018). Factors determining the success and failure of eHealth interventions: Systematic review of the literature. *Journal of Medical Internet Research*, *20*(5), e10235. doi:10.2196/10235

GUY, R. (2010). *Mobile learning: Pilot projects and initiatives*. Informing Science Press.

HOUTS, P.S., Doak, C.C., Doak, L.G., & Loscalzo, M.J. (2005). The role of pictures in improving health communication: A review of research on attention, comprehension, recall, and adherence. *Patient Education and Counseling*, *61*(2), 173-90. doi:10.1016/j.pec.2005.05.004

JADHAV, H.C., Dodamani, A.S., Karibasappa, G.N., Naik, R.G., Khairnar, M.R., Deshmukh, M.A., & Vishwakarma, P. (2016). Effect of reinforcement of oral health education message through short messaging service in mobile phones: A quasi-experimental trial. *International Journal of Telemedicine Applications*, Article ID 7293516. doi:10.1155/2016/7293516

JIN, L.J., Lamster, I.B., Greenspan, J.S., Pitts, N.B., Scully, C., & Warnakulasuriya, S. (2016). Global burden of oral diseases: Emerging concepts, management and interplay with systemic health. *Oral Diseases, 22*(7), 609-619. doi:10.1111/odi.12428

LHAKHANG, P., Hamilton, K., Sud, N., Sud, S., Kroon, J., Knoll, N., & Schwarzer, R. (2016). Combining self-management cues with incentives to promote interdental cleaning among Indian periodontal disease outpatients. *BMC Oral Health*, *16,* 6. doi:10.1186/s12903-016-0164-5

LILLEY, D., Wilson, G., Bhamra, T., Hanratty, M., & Tang, T. (2017). Design interventions for sustainable behaviour. In K. Niedderer, S. Clune, & G. Ludden (Eds.), *Design for behaviour change: Theories and practices of designing for change* (pp. 40-57). Routledge.

NAZIR, M. A. (2017). Prevalence of periodontal disease, its association with systemic diseases and prevention. *International Journal of Health Sciences*, *11*(2), 72-80.

NEWTON, J.T., & Asimakopoulou, K. (2015). Managing oral hygiene as a risk factor for periodontal disease: A systematic review of psychological approaches to behavior change for improved plaque control in periodontal management. *Journal of Clinical Periodontology*, *42* (Suppl 16), S36 - S46. doi:10.1111/jcpe.12356

ORR, J, & King, R. (2015). Mobile phone SMS messages can enhance healthy behaviour: a meta-analysis of randomised controlled trials. *Health Psychology Review*, *9*(4), 397-416. doi: 10.1080/17437199.2015.1022847. Epub 2015 May 28.

PRESTWICH, A., Sheeran, P., Webb, T. L., & Gollwitzer, P. M. (2015). Implementation intentions. In, M. Conner & P. Norman (Eds.)*Predicting and changing health behaviour*, (pp. 321-357). Open University Press.

RAMSEIER, C., & Suvan, J.E. (2010). *Health behavior change in the dental practice*. Blackwell Publishing.

SAHIN, C., Courtney, K. L., Naylor, P. J., & Rhodes, R. (2019). Tailored mobile text messaging interventions targeting type 2 diabetes self-management: A systematic review and a meta-analysis. *Digital health*, *5,* 2055207619845279. https://doi.org/10.1177/2055207619845279

SAMBUNJAK, D., Nickerson, J.W., Poklepovic, T., Johnson, T.M., Imai, P., Tugwell, P., & Worthington, H.V. (2011). Flossing for the management of periodontal diseases and dental caries in adults. *Cochrane Database Systematic Reviews, 7*(12), CD008829. doi:10.1002/14651858.CD008829.pub2

SCHEERMAN, J.F.M., van Loveren, C., van Meijel, B., Dusseldorp, E., Wartewig, E., Verrips, G.H.W., ... & van Empelen, P. (2016). Psychosocial correlates of oral hygiene behavior in people aged 9 to 19 – a systematic review with meta-analysis. *Community Dentistry and Oral Epidemiology, 44*(4), 331-41. doi:10.1111/cdoe12224

SCHÜZ, B., Sniehotta, F.F., Mallach, N., Wiedemann, A.U., & Schwarzer, R. (2009a). Predicting transitions from pre-intentional, intentional and actional stages of change. *Health Education Research*, *24*(1), 64-75. doi:10.1093/her/cym092

SCHÜZ, B., Wiedemann, A., & Mallach, N. (2009b). Effects of a short behavioural intervention for dental flossing: Randomized-controlled trial on planning when, where and how. *Journal of Clinical Periodontology*, *36*(6), 498-505. doi:10.1111/j.1600-051X.2009.01406

SCHWARZER, R. (2008). Modelling health behavior change: How to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviours. *Applied Psychology*, *57*(1), 1-29. doi:10.1111/j.1464-0597.2007.00325.x

SCHWARZER, R., Antoniuk, A., & Gholami, A. (2014). A brief intervention changing oral self-care, self-efficacy, and self-monitoring. *British Journal of Health Psychology*, *20*(1), 56–67. doi:10.1111/bjhp.12091

SCHWARZER, R., Sniehotta, F.F., Lippke, S., Luszczynska, A., Scholz, U., Schüz, B., ... & Ziegelmann, J.P. (2003). On the assessment and analysis of variables in the health action process approach: Conducting an investigation. *Retrieved from* https://www.researchgate.net/publication/242083155_On_the_Assessment_and_Analysis_of_Variables_in_the_Health_Action_Process_Approach_Conducting_an_Investigation. doi:10.5167/uzh-102499

SHEERAN, P., Maki, A., Montanaro, E., Avishai-Yitshak, A., Bryan, A., Klein, W. M. P., Miles, E., & Rothman, A. J. (2016). The impact of changing attitudes, norms, and self-efficacy on health-related intentions and behavior: A meta-analysis. *Health Psychology, 35*(11), 1178–1188. https://doi.org/10.1037/hea0000387.

SHEERAN, P., & Webb, T.L. (2016). The intention–behavior gap. *Social and Personality Psychology Compass*, *10*(9), 503-518. doi:10.1111/spc3.12265

SNIEHOTTA, F. F., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). Bridging the intention–behaviour gap: Planning, self-efficacy, and action control in the adoption and maintenance of physical exercise. *Psychology & Health*, *20*(2), 143-160. doi:10.1080/08870440512331317670

SUTTON, S. (2008). How does the health action process approach (HAPA) bridge the intention - behavior gap? An examination of the model's causal structure. *Applied Psychology*, *57*(1), 66-74. doi:10.1111/j.1464-0597.2007.00326.x

TEIXEIRA, J.A.C. (1997). Introdução às abordagens fenomenológica e existencial em psicopatologia (II): As abordagens existenciais. *Análise Psicológica*, *15*, 195-205. Retrieved in http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311997000200001&lng=pt&tlng=pt

TONETTI, M.S., Eickholz, P., Loos, B.G., Papapanou, P., van der Velden, U., Armitage, G., ... & Suvan, J.E. (2015). Principles in prevention of periodontal diseases. Consensus report of group 1 of the 11th European workshop on periodontology on effective prevention of periodontal and peri-implant diseases. *Journal of Clinical Periodontology, 42* (Suppl 16), S5-S11. doi:10.1111/jcpe.12368

TONIAZZO, M.P., Nodari, D., Muniz, F.W.M.G., & Weidlich, P. (2019). Effect of mHealth in improving oral hygiene: A systematic review with meta-analysis. *Journal of Clinical Periodontology*, *46*(3), 297-309. doi:10.1111/jcpe.13083

ZHOU, G., Sun, C., Knoll, N., Hamilton, K., & Schwarzer, R. (2015). Self-efficacy, planning and action control in an oral self-care intervention. *Health Education Research*, *30*(4), 671-81. doi:10.1093/her/cyv032

WEINSTEIN, P., Getz, T., & Milgrom, P. (1983). Oral self-care: A promising alternative behavior model. *Journal of the American Dental Association*, *107*(1), 67-70. doi:10.14219/jada.archive.1983.0163

WERNER, H., Hakeberg, M., Dahlstrom, L., Eriksson, M., Sjögren, P., Strandell, A., ... Wide Boman, U. (2016). Psychological interventions for poor oral health: A systematic review. *Journal of Dental Research, 95*(5), 506–514. doi:10.1177/0022034516628506

CAPÍTULO XVII

Promoção da atividade física em mulheres com cancro da mama

Margarida Sequeira
Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico de Setúbal

Cícero Pereira
Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa

Maria-João Alvarez
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa,
Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI)

Introdução

O diagnóstico de cancro da mama é um choque para as mulheres diagnosticadas e o seu tratamento representa uma condição adversa na vida de um grande número de mulheres em todo o mundo. Felizmente, os progressos da ciência permitiram atingir taxas de sobrevivência elevadas, de tal forma que, na maioria dos casos, o cancro da mama deixou de ser uma doença fatal para se tornar uma doença crónica (Patel et al., 2019). No entanto, viver com uma doença crónica implica ajustes no estilo de vida e uma recomendação conhecida para uma melhor sobrevivência e qualidade de vida, após o diagnóstico e tratamento do cancro da mama, é a prática regular de AF.

Atualmente, a AF é uma componente importante na melhoria da qualidade de vida (Patel et al., 2019) e bons níveis de AF estão associados a uma melhor vitalidade e funcionalidade ou mesmo à redução da recorrência e mortalidade por cancro. Vários estudos comprovaram os seus benefícios e segurança e foi demonstrado que o exercício físico pós-diagnóstico está associado a uma diminuição do risco de morte por cancro da mama (34%), diminuição do risco de morte por outras causas (41%) e diminuição do risco de recorrência (24%) (Furmaniak et al., 2016). As recomendações atuais para sobreviventes de cancro da mama incluem evitar a

inatividade e restaurar as atividades diárias normais o mais rapidamente possível após o diagnóstico, visando pelo menos 150 minutos de exercício aeróbico moderado ou 75 minutos de exercício vigoroso e a inclusão de exercícios de fortalecimento pelo menos 2 dias por semana (Campbell et al., 2019; Patel et al., 2019). No entanto, este é um comportamento complexo e de difícil realização para a maioria das pessoas e, sem exceção, para as sobreviventes de cancro da mama (Bluethmann et al., 2015).

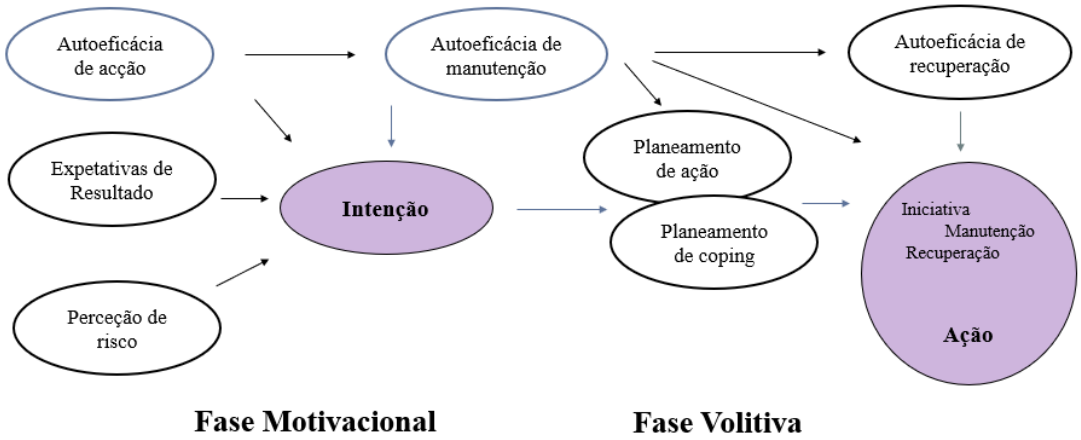
Teorias e Modelos: o HAPA

Um grande número destas mulheres beneficiaria com a alteração dos seus comportamentos de AF e os profissionais de saúde deveriam estar envolvidos nesta mudança (WHO, 2016). Um dos desafios que os profissionais de saúde têm de enfrentar é o facto de a motivação para a mudança não ser um fenómeno de "tudo ou nada" e de as mulheres terem frequentemente sentimentos ambivalentes a esse respeito; podem ter razões para mudar, mas também têm razões para não o fazer. Tem sido proposto que as teorias comportamentais são importantes para desenvolver intervenções de mudança de comportamentos de saúde, associando fatores causais relevantes do comportamento às técnicas de mudança comportamental adequadas, incluindo intervenções que procuram uma prática regular de AF para sobreviventes de cancro (Buffart et al., 2014). Os modelos tradicionais de mudança de comportamento em saúde têm mostrado contribuir para intervenções eficazes para a promoção da AF e, também, entre sobreviventes de cancro da mama (Stacey et al., 2015). Entre estes, o modelo HAPA (*Health Action Process Approach*) (Schwarzer, 2008), mostrou ter uma boa validade preditiva numa variedade de diferentes comportamentos de saúde, incluindo a AF (Schwarzer & Luszczynska, 2015).

O HAPA (Figura 1) considera uma fase motivacional que contribui para a formação da intenção de mudança, seguida de uma fase pós-intencional que conduz à mudança comportamental. Na fase motivacional inicial, desenvolve-se uma intenção de agir. O HAPA especifica os construtos *perceção do risco, expectativas de resultados* e *autoeficácia* como fatores importantes para o estabelecimento das intenções. A *perceção do risco* refere-se à perceção do que um determinado comportamento específico (ou a ausência dele) representa para a saúde futura, o que pode atuar como um gatilho para considerar a mudança do comportamento de saúde. As *expectativas de resultados* referem-se aos prós e contras da realização de um comportamento, sendo que a antecipação de consequências positivas aumenta a probabilidade de desenvolver intenções de mudança na direção desejada. A *autoeficácia de ação* designa a convicção otimista de que se será capaz de iniciar um comportamento específico que conduza ao comportamento que se deseja alcançar. Depois de definidas as intenções, estas devem ser transformadas em instruções pormenorizadas

sobre a forma de realizar a ação desejada e, posteriormente, manter o comportamento e recuperar de possíveis lapsos. O HAPA propõe que a *autoeficácia de manutenção*, o *planeamento da ação* (o planeamento exato de quando, onde e como implementar o comportamento pretendido), o *planeamento de coping* (a estratégia de autorregulação que envolve a identificação de barreiras que ameaçam o comportamento pretendido e estratégias para as ultrapassar) e o *controlo de ação* para traduzir as intenções em ações contribuem para que a mudança efectivamente ocorra. O *controlo da ação* é uma estratégia de autorregulação concomitante para avaliar se o comportamento se aproxima do pretendido e consiste em três facetas diferentes, a consciência dos próprios padrões, a automonitorização e a consciência do esforço (Sniehotta et al., 2005). As crenças de autoeficácia específicas de cada fase são diferentes e ajustadas aos respetivos desafios (Schwarzer, 2008), embora possam ser mantidas no mesmo momento (Schwarzer & Luszczynska, 2015), o que permite a sua agregação. É de esperar que haja experiências de insucesso e a necessidade de recuperar de contratempos, o que requer a *autoeficácia de recuperação*, a confiança na capacidade de regressar a um comportamento regular, especialmente quando este se revela complexo. Identificado como um modelo com uma estrutura de arquitetura aberta (Schwarzer & Luszczynska, 2015), o HAPA permite extensões por inclusão de constructos adicionais. Um deles é o *suporte social* que pode ser influente tanto na fase motivacional como na fase volitiva, tendo impacto tanto nas intenções como no comportamento, particularmente para a AF (Fernández et al., 2014; Parschau et al., 2014).

Figura 1. The Health Action Process Approach (HAPA). (Adaptado de Schwarzer, 2008)



Mudança comportamental e intervenções individualizadas

Intervenções complexas, mesmo quando apoiadas em teorias e modelos fundamentados como o HAPA, apresentam desafios na identificação dos componentes ativos e eficazes para a mudança de comportamento de saúde. Além disso, seguindo os avanços na ciência da mudança de comportamento nas últimas décadas, preferências pessoais e fatores culturais e ambientais devem ser considerados ao planear intervenções para promover comportamentos de saúde. Para esse fim, Michie e colaboradores (2013) desenvolveram uma taxonomia de técnicas de mudança comportamental, definidas como "um componente observável, replicável e irredutível de uma intervenção projetada para alterar ou redirecionar processos causais que regulam o comportamento" (p. 82), com a recomendação de que a identificação das técnicas deve ser considerada ao delinear uma intervenção de mudança de comportamento. A utilização de uma taxonomia comum contribui para uma mais clara compreensão dos ingredientes activos presentes numa intervenção e da sua eficácia.

Por outro lado, sabe-se que a maioria dos modelos tem sido principalmente testada em grupos de indivíduos e pode questionar-se se os modelos que explicam os comportamentos de saúde entre grupos de indivíduos, nomeadamente o modelo HAPA, podem ser explicativos e eficazes na promoção de comportamentos de AF a nível individual, quando consideradas as características singulares e a predisposição de cada pessoa para a mudança comportamental para uma prática regular de AF.

Adicionalmente, o principal interesse na tomada de decisões focadas na saúde deve ser a pessoa. Os ensaios clínicos aleatorizados (RCT) entre participantes são o *golden-standard* para demonstrar a eficácia de uma intervenção, mas essas evidências nem sempre se adequam ou são relevantes para pessoas individuais. Mesmo quando há um benefício geral claro ao nível do grupo, a intervenção pode não beneficiar pessoas individuais da mesma forma, ou de forma alguma (Johnston & Johnston, 2013; Shamseer et al., 2015). Além disso, os RCT convencionais geralmente dependem de avaliações de resultados conduzidas apenas nalguns pontos de tempo específicos, como o início e o final da intervenção, o que impede a avaliação de como as variáveis podem variar ao longo do tempo (Kwasnicka & Naughton, 2020).

Examinar a eficácia de uma intervenção a nível individual é vital para articular perfis nos quais os indivíduos respondem a essa intervenção. Múltiplas observações sequenciais em desenhos de estudo de *N-de-1*, também conhecidos como desenhos de estudo de *participante único, intrapessoal* ou *de caso único*, fornecem um mecanismo para avaliar os efeitos da intervenção para um indivíduo (Johnston & Johnston, 2013; Kwasnicka et al., 2019). Quando estes são combinados usando técnicas estatísticas corretas, podem ser capazes de aproximar estimativas de efeito de dados de grupo (Shamseer et al., 2015), permitindo responder a diferentes tipos

de questões de investigação. Assim, pode perguntar-se se o padrão de relação entre variáveis num modelo ou intervenção ocorre de forma semelhante ou diferente para cada participante ao longo do tempo, repetindo a análise separadamente para cada participante. Mas também, e de igual interesse, realizar a análise do processo pelo qual as variáveis se relacionam ao longo do tempo para o grupo dos indivíduos. Embora o participante seja o principal beneficiário desses tipos de estudos, os resultados combinados de muitos ensaios N-de-1, adequadamente projetados, podem fornecer informações importantes para subconjuntos da população ou mesmo para a população em geral (Shamseer et al., 2015).

Objetivos

Pretendemos identificar os fatores que as mulheres portuguesas sobreviventes de cancro da mama consideram influenciar a sua prática regular de AF, para melhor adequarmos uma intervenção futura. Pretendemos, igualmente, compreender como os constructos do modelo HAPA mudam ao longo do tempo e como essa mudança pode prever as intenções de AF e a AF diária num pequeno grupo de mulheres sobreviventes de cancro da mama. E, também, identificar se esse padrão de mudança ocorre de forma semelhante ou diferente para cada participante ao longo do tempo. Por fim, quisemos testar a eficácia de uma intervenção individual, baseada em dois construtos do HAPA e técnicas de mudança comportamental (*planeamento, automonitorização*, associação de ambos e condições de controlo), identificados nos nossos estudos anteriores como importantes para a promoção da AF entre mulheres sobreviventes de cancro de mama, testados a nível intraindividual.

Estudos empíricos

Foram realizados três estudos, um estudo qualitativo, um observacional N-de-1 com dois tipos diferentes de análises e um RCT N-de-1 para testar uma intervenção. Os três estudos incluíram um total de 30 mulheres adultas (*M* = 52,26 anos, *DP* = 7,03) sobreviventes de cancro da mama nas fases de transição do tratamento para a sobrevivência prolongada e de sobrevivência a longo prazo (American Cancer Society, 2019). As participantes podiam andar de forma independente sem restrições de AF, e tinham terminado os tratamentos para o cancro da mama há mais de quatro meses, com níveis de literacia e cognitivos que lhes permitiam dar o seu consentimento informado, compreender o objetivo dos estudos e utilizar os instrumentos de forma autónoma. Adicionalmente, foram incluídas mais nove participantes nos dois estudos piloto realizados para o segundo e terceiros estudos.

As participantes foram recrutadas por conveniência em associações de doentes e através de um método de amostragem em bola de neve. No início dos estudos, foi realizada uma reunião individual presencial para apresentar os objetivos, os potenciais benefícios e os direitos das participantes. Após a concordância em participar, foi assinado o consentimento informado e as participantes preencheram um questionário online que incluía dados sociodemográficos e clínicos previamente identificados como estando relacionados com a prática regular de AF entre sobreviventes de cancro da mama (Ferreira et al., 2012; Kampshoff et al., 2014). A confidencialidade foi assegurada pela atribuição de códigos às participantes e os estudos obtiveram um parecer favorável por parte da Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.

A prática de atividade física após tratamentos de cancro da mama: um estudo qualitativo em mulheres portuguesas

Foram realizadas 20 entrevistas semiestruturadas individuais, utilizando um guião desenvolvido para o efeito (Quadro 1) e baseado em estudos anteriores sobre AF e exercício físico em sobreviventes de cancro da mama (Sequeira et al., 2022).

Quadro 1. Guião da entrevista

Ponto de discussão / Objetivos	**Questões / Explicações**
Introdução (não gravada)	A investigadora apresenta-se e apresenta os objetivos do estudo, os potenciais benefícios e os direitos das participantes
Recolha dos dados sociodemográficos e clínicos das participantes (não gravada)	Recolhidos através do questionário de caracterização (online)
Prática de atividade física; agora, antes e depois do diagnóstico de cancro da mama	*Que tipo de atividade física pratica?* *Antes do diagnóstico de cancro da mama, praticava alguma atividade física?* *O que praticava e com que frequência?* *Alguma coisa mudou na sua prática de atividade física, após o diagnóstico de cancro da mama*
Determinantes da prática regular AF	*Se é ativa, o que a motiva a manter a sua prática de atividade física?* *Como é que se sente quando pratica?* *Sente alguma dificuldade específica?* *Se não é ativa, porque não o faz?* *Que dificuldades sente ou tem para não ser ativo?*

Ponto de discussão / Objetivos	Questões / Explicações
Conhecimentos sobre as vantagens e recomendações sobre a AF após o cancro da mama	*Sabe que pode praticar atividade física, mesmo depois do cancro da mama?* *Isto foi-lhe dito ou recomendado?* *Sabe que a atividade física tem algumas vantagens para as sobreviventes de cancro da mama?* *Sabe o que pode e quanto pode praticar?*
Síntese e meta-reflexão sobre a entrevista. Agradecimento pela participação.	*Tem mais alguma coisa que gostaria de acrescentar a esta entrevista?* *O que recomendaria a outras sobreviventes de cancro de mama?* *Obrigada pela sua participação.*

Pretendeu-se identificar os fatores que as sobreviventes de cancro da mama portuguesas percecionavam como influenciadores da sua prática regular de AF e as estratégias pessoais percebidas por elas como eficazes para esta prática, que permitiriam identificar algumas técnicas de mudança comportamental.

As entrevistas foram transcritas na íntegra, lidas e relidas pela primeira autora, de modo a familiarizar-se com os dados antes de atribuir códigos relevantes às passagens do texto. As transcrições foram analisadas através de uma abordagem indutiva. O processo de codificação recorreu a um processo analítico e, na primeira fase de codificação, criaram-se códigos que pudessem captar tanto uma leitura semântica como concetual do conjunto de dados (Clarke & Braun, 2013). Esta estrutura de codificação foi desenvolvida de forma a cumprir o objetivo de explorar as experiências e perspetivas das mulheres portuguesas sobreviventes de cancro da mama no desempenho de AF. Foram criados subtemas para especificar aspetos mais detalhados dos dados. Esta fase de codificação terminou com a recolha de todos os dados codificados relevantes para cada tema, com o objetivo de identificar as principais ideias e verificar idiossincrasias. Posteriormente, e com o objetivo de apoiar a conceção de intervenções eficazes no futuro, as técnicas de mudança comportamental usadas espontaneamente pelas participantes para a prática regular de AF foram identificadas, com base na taxonomia definida por Michie e colegas (2013).

Os temas principais e os subtemas iniciais foram revistos pela primeira e terceira autoras, assegurando que a natureza de cada tema individual e a relação entre eles fosse clara (Clarke & Braun, 2013). Alguns temas foram reagrupados. Os temas foram renomeados, identificando a "essência" e construindo uma designação concisa e informativa para as autoras, em 10% das entrevistas. A concordância inter-juízes foi realizada em duas etapas: primeiro, através da verificação da análise unitária e, em seguida, através do cálculo do nível de concordância [k = .726 (*95% CI* .57;.89), p <.0005]. Em

colaboração, ambas as autoras reviram e criaram o quadro final de temas e subtemas, com pequenas discrepâncias resolvidas através de discussão. A análise dos dados foi efetuada com recurso ao software NVivo 12. A estatística descritiva foi utilizada para analisar os dados sociodemográficos e clínicos, com recurso ao SPSS, versão 25.

A análise das entrevistas resultou em quatro temas-chave, independentemente do facto das participantes serem ou não regulares na sua prática de AF. Para cada tema chave foram identificados subtemas que refletiam narrativas mais individualizadas, todas resumidas no Quadro 2, onde foram incluídos algumas citações.

Quadro 2. Temas e subtemas identificados nas entrevistas

Temas	**Subtemas**	**Exemplos:**
Barreiras à prática de AF	contextual	*O horário para mim era muito importante porque os fins-de-semana e o final do dia não eram uma escolha. Mas, de manhã, não conseguia ter professores nem aulas disponíveis. (Celina2016)*
	emocional	*Eu tenho prazer em estar na natureza, mas do exercício, não, não tenho prazer nisso. Essa disciplina não é para mim! (Kate2014)*
	física	*Mais cansada, muito mais transpiração, é horrível! E também algumas dores nas articulações. (Kate2014)*
	social	*E quando a minha amiga não vem, eu também não vou! (Celina2016)*
	falta de tempo	*O meu problema é o horário das crianças. Porque com todas as atividades das crianças não tenho tempo disponível ao fim do dia, e ainda não consegui conciliar isso. (Kate2014)*
Facilitadores da prática de AF	contextual	*Foi uma excelente ideia abrirem este tipo de ginásios que não têm um horário rígido. É um regime livre, as pessoas vão quando querem ou quando podem. Pode-se assistir às aulas ou não, pode-se fazer coisas individuais - máquinas ou tapetes ou bicicleta ou remo... (Chloe2016)*
	emocional	*E é bom para a cabeça, não se pensa nisso... conhece-se uma pessoa e vê-se gente a passar... é só sair de casa! (Emmy2016)*
	física	*E se engordamos, como aconteceu comigo - comecei a aumentar de peso e a perder a capacidade de me mexer. Não podia continuar assim. A AF ajuda uma pessoa a tornar-se mais ativa e a estar em melhor forma e mais bem-disposta. (Carol2014)*
	social	*Acontece que criei um grupo de apoio de amigos e, por vezes, era tão difícil levantar-me da cama que apelava: "Preciso que alguém venha ter comigo, porque preciso de dar um passeio e não me consigo levantar da cama". Não me apetecia, nem física nem psicologicamente. Por isso, havia sempre um amigo que vinha à porta do prédi o e dizia "já estou aqui à tua espera, demora o tempo que precisares, vamos até ao parque!" e depois íamos passear. Às vezes, só com o telemóvel - com os telemóveis, também funciona! (Celina2016)*

Temas	Subtemas	Exemplos:
Informação fornecida pelos profissionais de saúde	vantagens da prática regular de AF	*Tenho mesmo de começar porque, para além da necessidade de perder o peso que ganhei com a terapia hormonal, tenho a pressão do meu médico. Ele insiste muitas vezes, sempre que o encontro: "Mantém-te magra, sê feliz e faz exercício". (Meg2015)*
	informação específica sobre AF	*O cirurgião disse: "Agora vai começar a radioterapia, mas isso não a impede de sair para passear à noite, não a quero em casa!". Ele disse que o ideal para mim seria Pilates, ioga, coisas de baixo impacto. Fui sempre aconselhada nesse sentido. (Hilary2015)*
	informação não específica	*Por acaso comentei com o meu cirurgião, uma vez que vou lá de seis em seis meses, que costumava correr, e ele limitou-se a dizer: "sim, muito bem". (Els2010)*
	sem recomendação	*Não, não. Não por médicos. Os médicos convencionais que me acompanharam no hospital, nem sequer falaram no assunto. (Rose2013)*
Conhecimentos e crenças sobre os benefícios da prática regular de AF após cancro da mama	melhorar a interação social	*Penso que este tipo de estilo de vida é uma recomendação geral para as pessoas que têm cancro: caminhar, não ficar parado, não ficar em casa a sofrer... penso que é um ponto assente. (Kelly2016)*
	Prevenir a depressão	*Porque penso que se trata de uma prevenção do estado depressivo. Há dias mais difíceis neste processo e caminhar previne-o. (Celina2016)*
	AF motiva mais AF	*Porque quando nos movemos, também temos uma reação diferente, todo o nosso corpo reage de forma diferente. (Carol2014)*
	Proteção em relação ao cancro	*Temos de fazer um tratamento químico, certo? Porque, se não o fizermos, não conseguimos combater a doença. Mas também temos de fazer a nossa parte - os outros 50% temos de os fazer nós próprios. Se não estivermos bem connosco, se não nos sentirmos bem, acho que tudo se torna mais complicado, mais difícil. Até a forma como encaramos a doença, não é? E o exercício é essencial! (Bella2008)*

O estudo permitiu identificar as barreiras, bem como as estratégias que as mulheres portuguesas colocam espontaneamente em prática para facilitar a prática regular de AF, após o cancro da mama. Esta informação dá-nos pistas para técnicas de mudança comportamental que podem ser eficazes para ajudar a ultrapassar barreiras e promover a AF regular neste grupo específico de mulheres. Estas técnicas deverão ser consideradas nas intervenções futuras, especificamente adaptadas e podem ser desenvolvidas em conjunto com a recomendação internacional atualmente conhecida para a prática de AF para sobreviventes de cancro da mama. O estudo identificou a importância das barreiras emocionais que podem resultar de especificidades culturais, tais como os compromissos familiares e a culpa por

gastar tempo em atividades de exercício, menos frequentes na literatura anterior. Na mesma linha, os facilitadores incluíram o altruísmo para ajudar os outros com a sua AF regular, a atitude positiva das mulheres em relação a serem ativas, a crença de que um estilo de vida ativo pode ser importante para o bom curso da doença e para a sobrevivência, e que cada sobrevivente de cancro tem um papel importante a desempenhar neste contexto. O contexto cultural, com alguns dos seus determinantes idiossincráticos percebidos e as técnicas de mudança comportamental identificadas, deve ser considerado pelos profissionais de saúde, incluindo os fisioterapeutas, em intervenções especificamente adaptadas que podem ser desenvolvidas em conjunto com as recomendações internacionais atualmente conhecidas para a prática de AF em sobreviventes de cancro da mama. A recomendação de que estas intervenções devam assentar em teorias e modelos já comprovados (Bluethmann et al., 2015), levou à necessidade de testar um desses modelos nesta população, conduzindo aos estudos seguintes, assentes no modelo HAPA. Este modelo foi selecionado uma vez que tem sido amplamente testado e utilizado para a mudança de comportamento de AF (Schwarzer & Luszczynska, 2015), apesar de alguma incerteza na previsão do comportamento individual de cada mulher sobrevivente de cancro da mama.

Predição da atividade física em sobreviventes de cancro da mama: o modelo HAPA a nível intrapessoal

O segundo estudo foi realizado com nove participantes que se disponibilizaram para integrar um estudo de recolha de dados com a duração de seis semanas. Tratou-se de um estudo longitudinal N-de-1 e teve como objetivo testar como os constructos do modelo HAPA se alteravam ao longo do tempo e se essa alteração predizia as intenções e a prática diária de AF num grupo de mulheres sobreviventes de cancro da mama (Sequeira et al., 2023a) Este segundo estudo permitiu, também, uma análise mais aprofundada dos dados individuais, com o objetivo de identificar se o padrão de relações entre os constructos mais robustos do modelo HAPA na previsão da AF diária neste grupo acontecia de forma semelhante ou diferente para cada uma das participantes ao longo do tempo.

Na sessão individual inicial, o estudo foi apresentado e explicado o formulário de recolha de dados e foi fornecido um pedómetro (Xiaomi Mi Band 2®) a cada participante, um dispositivo válido e fiável para contagem de passos e avaliado pela sua correlação com um acelerómetro GT3X+ (Martínez-Martínez et al., 2020; Pino-Ortega et al., 2021). Foi explicado o funcionamento do dispositivo e foi pedido às participantes que o usassem todos os dias e registassem os seus passos diários. Adicionalmente, as participantes foram contactadas por telefone uma vez por semana pare resolver eventuais problemas.

A recolha de dados diários e semanais foi efetuada durante seis semanas, através de um sistema de Avaliação Ecológica Momentânea (EMA) (Marszalek et al., 2014), utilizando correio eletrónico ou mensagens de texto, de acordo com a preferência pessoal. O EMA incluía as instruções de preenchimento e as recomendações foram discutidas com cada participante na sessão inicial.

Foram recolhidos três conjuntos de medidas através do EMA: os constructos HAPA medidos diariamente durante 42 dias (*autoeficácia de ação e manutenção, planeamento de ação e coping, controlo de ação e suporte social*, os constructos HAPA medidos semanalmente durante 6 semanas *(perceção de risco, expectativas de resultados e autoeficácia de recuperação*) e a avaliação diária das atividades físicas (passos diários). Salvo indicação em contrário, os constructos HAPA foram avaliados utilizando itens individuais com uma escala de resposta de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente). Os itens foram adaptados de outros estudos sobre AF que demonstraram a validade e a fiabilidade dos itens que medem as variáveis HAPA (Bierbauer et al., 2017).

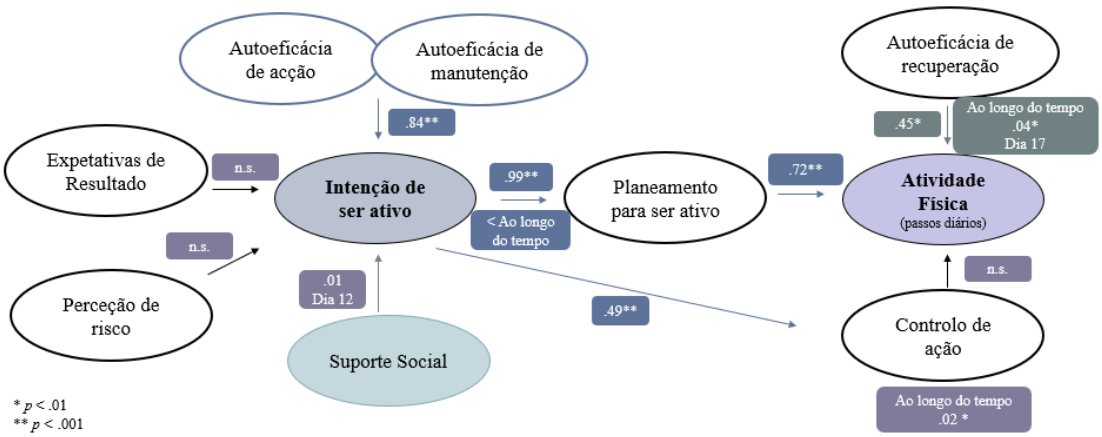
Foi concebida uma estrutura de base de dados de três níveis, em que as observações diárias (*N* = 338 no Nível 1) foram aninhadas nas 6 semanas (*N* = 58 no Nível 2), que, por sua vez, foram aninhadas na amostra das 9 participantes (*N* = 9 no Nível 3). Os efeitos dos preditores foram estimados para cada fase do modelo HAPA. Especificamente, para a fase motivacional, examinou-se a associação da intenção comportamental com a *autoeficácia* e o *suporte social* (medidos diariamente) e com a *perceção do risco* e as *expectativas de resultados* (ambos medidos semanalmente); para a fase volitiva, foi analisada a associação dos comportamentos observados (passos diários convertidos em distância percorrida) com preditores medidos diariamente *(intenção comportamental, planeamento, controlo da ação, suporte social*) e preditores medidos semanalmente (autoeficácia de recuperação). Além disso, foi explorado se a *intenção comportamental* (diária) e a *autoeficácia de recuperação* (semanal) previam o planeamento comportamental, bem como se estas variáveis previam o *controlo da ação*.

Foram estimados dois modelos multinível para cada análise. No modelo 1, foram considerados os efeitos principais dos preditores medidos diariamente e semanalmente. Adicionalmente, o tempo foi incluído como preditor na equação, com o objetivo de controlar se o efeito estimado dos preditores sobre as variáveis dependentes era devido a uma mera passagem do tempo (Bierbauer et al., 2017). No Modelo 2, foram adicionados os termos de interação entre o tempo e cada variável preditora, com o objetivo de explorar se os efeitos estimados de cada preditor de HAPA não se alteravam para cada ponto temporal observado, ou se variavam ao longo da linha do tempo. Os efeitos de interação significativos foram depois interpretados, através da representação gráfica do efeito estimado do constructo HAPA

em cada ponto de tempo observado. Antes de estimar o modelo multinível, os preditores nos respetivos níveis de medida foram centrados na média. Para além disso, as diferenças nas associações das variáveis no tempo entre dias de semana e fins de semana foram verificadas.

Nos resultados da análise multinível de grupo (Figura 2) foi possível identificar que dois dos construtos pré-intencionais: *expectativas de resultado* e *perceção de risco* não pareceram ter influenciado o desenvolvimento da intenção de ser ativo, que, no entanto, foi influenciada pela *autoeficácia* percebida de forma significativa. Isto é, nos dias em que as participantes tinham crenças mais otimistas de que seriam capazes de iniciar ou manter a prática de AF, mostraram intenções mais fortes de se tornarem ativas.

Figura 2. Resultados da análise multinível de grupo



Verificou-se, também, que quanto maior era a *intenção* de ser ativa, mais as participantes planeavam ser ativas e maior era a distância que caminhavam por dia, ou seja, maior era a sua prática de AF. Além disso, foi possível verificar através do Modelo 2 que, ao longo do tempo, a influência da intenção no *planeamento* diminuiu, o que nos permite concluir que, uma vez estabelecido o planeamento, a intenção de ser ativo torna-se menos importante para a prática diária de AF. Tal como referido, o *suporte social* foi incluído nesta análise, mostrando-se importante após o 12º dia.

O aumento da *intenção* ao longo das observações levou também a um maior *controlo da ação*, ou seja, a um aumento das estratégias de autorregulação por parte das participantes. Esta estratégia não influenciou o comportamento das participantes, mas aumentou ao longo do tempo. A relação entre a *autoeficácia de recuperação* e os passos diários foi significativa, isto é, a crença de que as participantes seriam capazes de recuperar a sua prática de AF se tivessem de a interromper foi importante para essa prática e aumentou ao longo do tempo, tornando-se significativa após o 17º dia.

Os resultados estão de acordo com os descritos no modelo HAPA para a promoção da AF noutras populações e identificados noutros estudos, embora alguns constructos não tenham surgido como preditores em ambas as fases. Nomeadamente, as flutuações semanais da *perceção do risco* e das *expectativas de resultados* não contribuíram para a criação de intenções. De facto, já anteriormente se tinha concluído que a *perceção do risco* não estava positivamente associada às intenções de ser fisicamente ativo, defendendo-se a hipótese de que a *perceção do risco* é um preditor bastante distal da intenção (Schwarzer & Luszczynska, 2015). Também as *expectativas de resultados* positivos não foram identificadas como importantes para a construção da intenção de se tornar ativo. Na realidade, as participantes apresentaram níveis elevados de expectativas de resultado, o que não permitiu que as flutuações semanais afetassem as suas intenções. Ou estas não foram relevantes para a formação da intenção semanal destas mulheres para quem a gravidade do cancro da mama possa ter contrariado a importância atribuída a estas expectativas, de modo que estas não foram suficientes para alterar a intenção comportamental. Também o *controlo de ação,* que aumentou ao longo do tempo, não esteve associado a uma maior prática de AF. Esta competência de autorregulação está relacionada com as avaliações sobre se o comportamento se está a aproximar do pretendido e consiste em três facetas diferentes: consciência dos próprios padrões, automonitorização e esforço de autorregulação (Sniehotta et al., 2005). Devido ao desenho do estudo, a consciência individual das normas poderá ter sido informada diariamente pelo questionário e pela automonitorização imposta pelo pedómetro fornecido, reduzindo provavelmente a importância deste constructo para o comportamento desejado.

Estes resultados, que confirmaram o modelo HAPA parcialmente e identificaram constructos importantes para a formação da intenção de ser ativo e para a realização da prática regular de AF nestas mulheres, conduziram a uma nova análise dos dados, na qual se pretendeu examinar se a *autoeficácia* e o *suporte social* seriam preditores da intenção de praticar AF e se a *autoeficácia de recuperação* e o *planeamento* seriam preditivos na determinação dos níveis reais de AF para cada uma das participantes. Foram efetuadas nove análises de regressão de séries temporais de caso único para cada variável dependente, a intenção de praticar AF e o comportamento efetivo de AF. Cada análise integrou a estimativa do efeito de autorregressão e a tendência temporal linear para ter em conta potenciais efeitos cumulativos associados a cada variável dependente.

Os resultados das análises de regressão de séries temporais de caso único indicaram que a *autoeficácia* e o *suporte social* previram significativamente a intenção das participantes de praticar AF, mas não para todas (Quadro 3). Nomeadamente, a *autoeficácia* mostrou ser um fator mais eficaz, com sete das nove participantes

a apresentarem uma relação positiva entre a sua crença positiva e a sua intenção de praticar AF no mesmo dia. Além disso, a participante 2 apresentou um efeito autoregressivo fiável, em que a sua intenção de praticar AF num determinado dia influenciou a sua intenção no dia seguinte. O efeito do *suporte social* na intenção de praticar AF foi menos pronunciado, mostrando uma associação positiva significativa apenas para as participantes 5 e 7. Estas participantes referiram uma maior intenção de praticar AF nos dias em que percecionavam níveis mais elevados de *suporte social*. O efeito estimado do tempo não mostrou ser um preditor significativo da intenção de praticar AF.

Especificamente em relação a estes resultados menos esperados referentes ao *suporte social*, a literatura mostra que quando a autoeficácia é elevada, o nível de suporte não tem um efeito tão significativo na autorregulação do comportamento (Fernández et al., 2014), e todas estas participantes demonstraram níveis elevados de autoeficácia, tanto motivacional como volitiva. Uma análise intraindividual mais detalhada revelou que as duas participantes para as quais o suporte social foi crucial na definição das intenções de AF tinham períodos pós-diagnóstico mais longos (13 e 18 anos). Este facto pode sugerir que o suporte social se torna mais importante para as intenções de AF quando esta já não é vista como essencial para a sobrevivência, mas sim como uma questão de conveniência pessoal. Apesar de resultados anteriores sobre o papel do suporte social para este grupo de mulheres, ambas as análises sugerem que este nem sempre é fundamental para fomentar as intenções de AF e pode não ser universalmente benéfico para todas as sobreviventes de cancro da mama. Tal destaca a necessidade de uma compreensão mais individualizada do seu impacto, uma vez que os contextos de AF também facilitam as relações, que são uma base para a obtenção de comportamentos promotores da prática de AF, mas também ajudam a lidar melhor com uma situação de cancro (McDonough et al., 2021).

Quadro 3. Parâmetro de regressão não padronizado estimado na análise de caso único para as intenções de AF

Participante	Autoeficácia		Suporte Social		Tempo		Autocorrelação Lag_1	
	b	*SE*	*b*	*SE*	*b*	*SE*	*b*	*SE*
1	.841	.244			-.004	.007	.141	.116
2	.833***	.060	-.040	.071	-.006	.005	.117*	.056
3	.962***	.072	-.041	.070	-.004	.007	-.041	.049
4	.412***	.072	-.022	.061	-.001	.004	-.006	.130
5	.653***	.084	.334***	.085	.000	.003	.031	.036

Participante	Autoeficácia		Suporte Social		Tempo		Autocorrelação Lag_1	
	b	*SE*	*b*	*SE*	*b*	*SE*	*b*	*SE*
6	.750***	.137	-.154	.088	.024	.013	.061	.121
7	.820***	.082	.260**	.068	-.001	.006	-.073	.042
8	1.045***	.200	.134	.226	.040	.044	.148	.097
9	.134	.129	.098	.111	.007	.011	-.035	.165

Nota: *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

No que respeita ao comportamento, esta análise de caso único mostrou que a *autoeficácia de recuperação* previu positivamente a AF para três das nove participantes (Quadro 4). Para as participantes 1 e 4 encontrou-se uma associação significativa entre a sua confiança na capacidade de voltar a um comportamento regular e o seu envolvimento em AF num determinado dia, com níveis mais elevados de *autoeficácia de recuperação* a corresponderem a um aumento da AF. Por outro lado, a participante 7 apresentou um efeito negativo único, indicando que uma maior crença na *autoeficácia de recuperação* estava associada a um menor envolvimento em AF. O *planeamento* surgiu como um preditor significativo de AF para a participante 5, com um maior número de atividades de planeamento associadas a um maior envolvimento em AF. A duração do estudo foi considerada um fator de previsão relevante para as participantes 4 e 9, sendo que o seu envolvimento em AF aumentou ao longo do estudo.

Quadro 4. Parâmetro de regressão não padronizado estimado na análise de caso único para a prática de AF

Participante	Autoeficácia de recuperação		Planeamento		Tempo		Autocorrelação Lag_1	
	b	SE	b	SE	b	SE	b	SE
1	1.692*	.671	.426	.870	.038	.026	.248	.186
2	-.675	.498	.426	.289	.018	.029	-.048	.179
3	-3.820	2.639	-.019	.401	.135	.119	-.366	.187
4	1.464*	.568	-.071	.353	.077**	.025	.055	.137
5	-.011	.369	.1.019**	.312	-.034	.029	.008	.157
6	-.639	.982	.207	.257	.048	.042	.151	.166
7	-1.178*	.476	.163	.195	.044	.035	-.378*	.183
8	3.497	2.975	.822	.637	-.302	.283	-.238	.273
9	2.930	2.400	.411	.417	.127*	.053	.020	.167

Nota: *p < 0,05; **p < 0,01

Assim, este estudo fornece provas preliminares de que o modelo HAPA pode ser utilizado a nível individual para compreender os determinantes da AF numa população de sobreviventes de cancro da mama. É de salientar a grande quantidade de dados diários, semanais e individuais e os três diferentes níveis de análise considerados. O modelo multinível de previsão de comportamento mostrou que as crenças otimistas sobre a capacidade de iniciar e manter a AF (*autoeficácia percebida*) estavam positivamente relacionadas com as intenções de ser ativo, e estas intenções previam o *planeamento* para AF. A AF foi direta e positivamente prevista pelo *planeamento* e pela confiança na capacidade de retomar a AF após uma interrupção da mesma (*autoeficácia de recuperação)*. A inclusão da relação com o tempo permitiu identificar que o efeito estimado dos preditores sobre as variáveis dependentes não se deveu a um mero efeito temporal, na maioria dos casos. Adicionalmente, as análises de regressão de séries temporais de caso único, que este estudo permitiu, mostraram que a *autoeficácia percebida* e o *suporte social* previam significativamente as intenções da maioria das participantes em praticar AF. Além disso, a *autoeficácia de recuperação* previu positivamente a AF em três das nove participantes, enquanto o *planeamento* provou ser um preditor significativo de AF numa participante.

Neste sentido, a identificação de intervenções específicas e eficazes que facilitem a mudança comportamental para a AF em sobreviventes de cancro da mama, que sejam apoiadas por teorias e modelos robustos, foi identificada como uma necessidade de investigação (Bluethmann et al., 2015), e conduziu ao estudo seguinte.

Promover a atividade física entre sobreviventes de cancro da mama usando técnicas de mudança comportamental. Um RCT de N-de-1

Neste estudo, foram incluídas 10 mulheres diferentes dos estudos anteriores, garantindo que estes não teriam influência nos resultados da intervenção a ser testada (Sequeira et al., 2023b).

Foram realizados dez ensaios controlados e aleatorizados de N-de-1, 2 (*planeamento* × controlo ativo) × 2 (*automonitorização* × controlo), conduzidos para testar a eficácia de uma intervenção individual, baseada em dois constructos HAPA/ técnicas de mudança comportamental (*planeamento, automonitorização*, associação de ambos e condições de controlo), na promoção da AF diária em mulheres sobreviventes de cancro da mama, tendo em vista a recomendação internacional de 150 minutos de AF por semana de exercício aeróbico de moderada intensidade (WHO, 2020).

Em cada dia, as participantes foram aleatoriamente atribuídas a uma de quatro condições para intervenção experimental, através de uma mensagem de texto diária, um método económico para melhorar resultados como a AF (Sacco et al., 2009). Mais especificamente, foi assegurado que as participantes recebiam instruções

que induziam cada uma das seguintes condições num total de 15 dias, no período de estudo de 60 dias: apenas *planeamento de coping*, apenas *automonitorização,* ambas, ou situações de controlo. As quatro condições atribuídas estão resumidas no Quadro 5.

Quadro 5. Quatro condições em estudo

	Planeamento de coping para a AF	**Controlo ativo (Planeamento de coping para o consumo de frutas e vegetais)**
Automonitorização dos passos diários	Planeamento de coping e Automonitorização	Só automonitorização
Controlo (condição selada para automonitorização)	Só planeamento de coping	Controlo

Numa primeira reunião, foram apresentados os objetivos do estudo, explicados os procedimentos e foi fornecido um pedómetro (Xiaomi Mi Band 4®) a cada participante, uma vez que este dispositivo é considerado adequado na contagem de passos para monitorização da AF, amigável e menos dispendioso do que outros (Martínez-Martínez et al., 2020; Pino-Ortega et al., 2021). O funcionamento do dispositivo foi explicado e as participantes foram convidadas a usá-lo todos os dias, durante o período do estudo.

Para a intervenção de *automonitorização*, as participantes foram instruídas a usar o pedómetro com a contagem de passos visível e a registar os passos no final do dia (condição aberta). A condição de controlo exigia que as participantes usassem o pedómetro tapado, impedindo-as de ver os passos dados nesse dia (condição selada). Esta recomendação foi reforçada todas as semanas, durante o contacto direto semanal.

A intervenção de *planeamento de coping* exigia que as participantes preenchessem um questionário online no qual lhes era pedido que identificassem os obstáculos que as poderia impedir de atingir as recomendações de AF e as estratégias para os ultrapassar. As mesmas questões foram consideradas quando a intervenção incluiu ambas as situações em estudo. As recomendações e os registos do consumo diário de fruta e legumes foram utilizados como condição de controlo ativo para o *planeamento de coping*.

Todos os dias, às 7 horas da manhã, as participantes recebiam uma mensagem de texto a indicar o *planeamento* a fazer (intervenção ou condição de controlo) e a forma de usar o pedómetro durante o dia (condição aberta ou selada). A variável em estudo foi a contagem diária de passos durante os 60 dias do período de

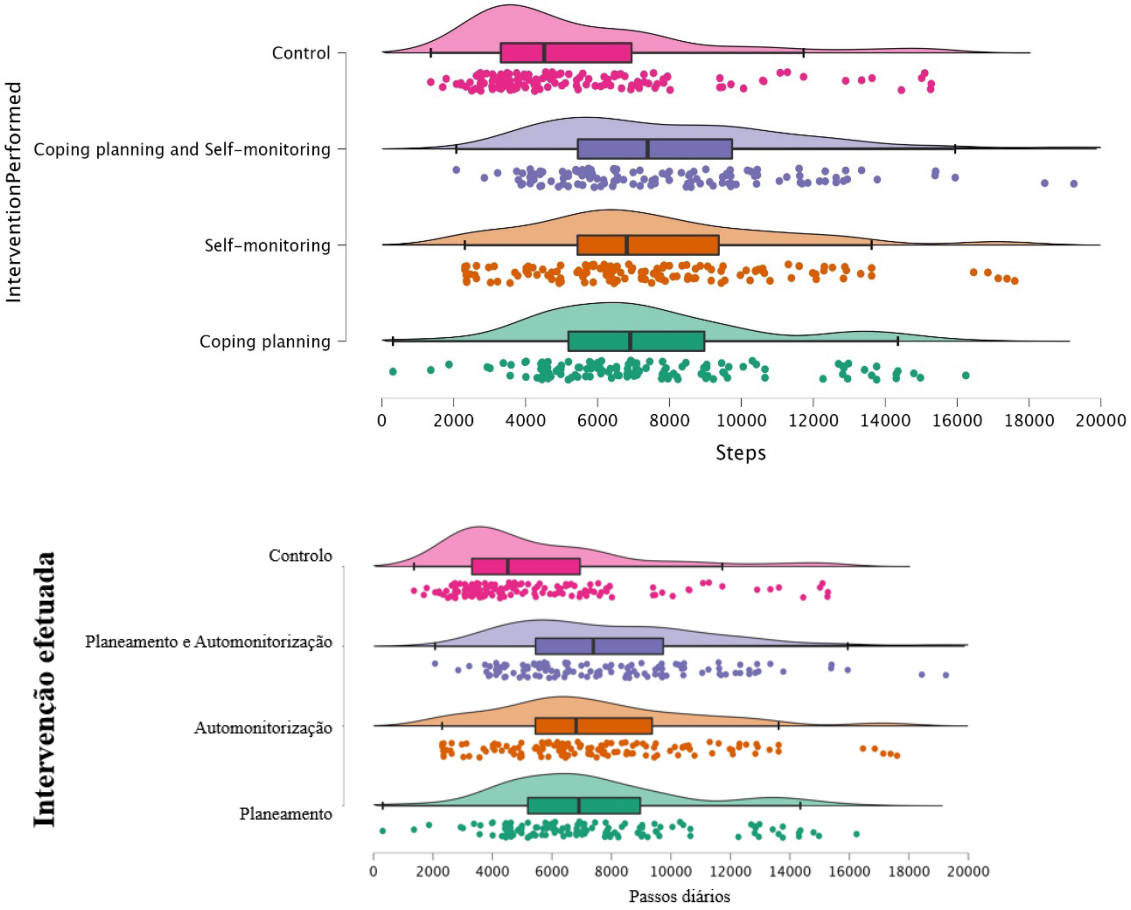
estudo. As participantes foram contactadas semanalmente para recolher os dados da contagem diária de passos.

Os dados foram analisados segundo duas abordagens complementares. Como foi observada cada participante durante 60 dias (ou seja, 600 comportamentos observados de 10 participantes), estimou-se o efeito das manipulações na AF, integrando os dados numa análise global, aplicando um modelo de série temporal de interceptos aleatórios multiníveis, utilizando a estimativa de máxima verosimilhança com erros padrão robustos (MLR) no software Mplus (Muthén & Muthén, 2017). Em seguida, foram estimadas 10 análises de regressão de séries temporais de caso único para determinar as participantes para as quais as manipulações foram eficazes. Nas análises globais e de caso individual, foi examinado o efeito de autorregressão e incluiu-se a tendência temporal linear para ter em conta possíveis efeitos cumulativos. Também foi considerado se a observação teve lugar no fim de semana (fim de semana = 1; dia da semana = 0) e a temperatura atmosférica média diária, uma vez que a AF podia ser influenciada por estas variáveis, evitando confundi-las com os efeitos da intervenção experimental. É importante salientar que, em todos os modelos, foi estimado o efeito utilizando codificação de variáveis, especificando a condição de controlo como a referência com a qual cada intervenção experimental foi comparada. A estatística descritiva da AF para casos individuais, o número total de observações para cada condição experimental e de controlo e a distribuição dos pontos de dados de AF para cada participante foi realizada durante os 60 dias de intervenção.

É interessante notar que a AF variou muito, tanto entre participantes como em cada participante, o que é consistente com a estratégia de análise de dados de estimar o efeito da manipulação numa abordagem de séries temporais multinível. Para além disso, as tendências temporais em cada participante individual mostraram dois padrões distintos: em primeiro lugar, com exceção da participante 3, a AF pareceu diminuir ao longo do tempo, em segundo lugar, esta tendência não foi constante, ou seja, apresentou um padrão sinusoidal à medida que o estudo avançava. Este facto é particularmente interessante porque sugere que a mudança na AF, representada pela variabilidade deste comportamento, foi o resultado da intervenção diária da intervenção de manipulação aplicada à participante.

Todas as intervenções experimentais aumentaram significativamente a AF em relação à condição de controlo (Figura 3). Especificamente, em comparação com o dia em que as participantes receberam apenas a instrução de controlo, andaram mais 1906, 1945 e 2502 passos quando receberam apenas instruções de *planeamento,* apenas *automonitorização*, ou ambas, respetivamente.

Figura 3. Boxplots e distribuições de densidade da atividade física (AF) nas condições de controlo e experimentais, estimadas pela análise multinível de séries temporais (análise global).



Os efeitos das intervenções foram robustos ao nível do dia, uma vez que os passos não foram afetados pelos do dia anterior (i.e., o efeito autoregressivo Lag_1), do dia da semana (dias de semana vs. fins-de-semana) e da temperatura atmosférica. A interação das diferentes intervenções com o tempo não foi significativa. Finalmente, identificou-se um efeito negativo significativo do tempo, o que significa que a AF tendeu a diminuir ligeiramente ao longo dos 60 dias do período de estudo (Quadro 6).

Quadro 6. Estatística descritiva entre participantes e de cada participante

Participante	Idade	Situação laboral	Anos desde o diagnóstico	Tipo de cirurgia	Tipo de tratamento adjuvante	Anos desde o último tratamento	Média (DP) passos diários			
							Condições de intervenção			
							Planeamento de coping	Auto-monitorização	Planeamento de coping e Auto-monitorização	Condição de controlo
1	58	Não está a trabalhar	16	Mastectomia bilateral + ANLD	RT+QT+HT	6	6417a (637)	6788a (648)	6837a (629)	5481a (616)
2	55	A trabalhar	3	Lumpectomia + SLNB	RT+QT	2	11503a (843)	8231b (797)	10528a (783)	5743c (834)
3	49	A trabalhar	4	Lumpectomia + SLNB	RT	3	6885ab (1032)	8234a (911)	6568ab (1197)	5111b (1047)
4	44	A trabalhar	2	Lumpectomia + SLNB	RT	1	5940a (588)	6102a (584)	6792a (542)	3672b (567)
5	59	Não está a trabalhar	4	Mastectomia + ANLD	RT+QT+HT	3	8272a (1144)	9859a (987)	8172a (1048)	8617a (1035)
6	64	Não está a trabalhar	7	Lumpectomia + SLNB	RT+QT	6	7056b (793)	7862ab (813)	9822a (824)	7102b (780)
7	44	A trabalhar	2	Lumpectomy + ANLD	RT+QT	1	6106a (1018)	5822a (999)	7172a (884)	5393a (896)
8	52	Não está a trabalhar	6	Lumpectomia + SLNB	RT+QT+HT	5	9042a (838)	9486a (894)	8766a (921)	5669b (857)
9	49	A trabalhar	5	Lumpectomia + SLNB	RT+QT	4	6743b (874)	5374bc (826)	9765a (909)	3609c (783)
10	54	A trabalhar	4	Mastectomia + ANLD	RT+QT+HT	2	5606a (773)	5990a (655)	5786a (676)	5606a (773)
					Análise de grupo		7414a (479)	7453a (474)	8010a (478)	5508b (476)

Nota: SLNB – Biópsia do Nódulo Sentinela ANLD – Disseção dos Nódulos Linfáticos Axilares; RT – Radioterapia; QT –Quimioterapia; HT – Hormonoterapia. Os valores médios que não têm o mesmo sobrescrito são estatisticamente diferentes a $p < 0,05$ (comparações entre pares).

Nas análises de regressão de caso único, a tendência da AF diminuir ao longo do tempo foi significativa apenas para a participante 6. No entanto, para a participante 3, a tendência de aumento em AF não foi significativa. A participante 2 teve um efeito significativo no fim de semana, verificando-se que andou uma média de 5600 passos a mais nos fins de semana do que nos dias úteis. Esse efeito foi inverso para a participante 6, que andou em média aproximadamente 1815 passos a menos nos

fins de semana. Os efeitos das intervenções não foram significativos para as participantes 1, 5, 7 e 10.

Para as participantes 2, 4 e 8, cada intervenção aumentou o número de passos dados em comparação com as condições de controlo. Os resultados das comparações emparelhadas entre as condições experimentais das três intervenções mostraram um padrão idêntico para as participantes 4 e 8. A participante 2 mostrou um padrão diferente, pois tanto o *planeamento* como as duas intervenções conjuntas aumentaram a PA não apenas em comparação com a condição de controlo, mas também com a *automonitorização* em separado.

A participante 3 mostrou um padrão particular. A sua AF foi maior do que na condição de controlo apenas quando foi submetida à intervenção *automonitorização*. No entanto, não resultou em mais AF em comparação com as outras duas condições experimentais (*planeamento* ou ambas), conforme mostrado nas comparações emparelhadas.

A participante 6 teve a particularidade de que sua AF foi maior do que na condição de controlo apenas quando foi submetida às intervenções combinadas. Esta intervenção combinada também induziu uma maior AF do que apenas o planeamento. A participante 9 mostrou um padrão ligeiramente diferente do da participante 6, a maior prática de AF ocorreu na intervenção combinada, o que resultou em mais AF do que apenas nas condições individuais. No entanto, para a participante 9, a indução de *planeamento de coping* foi suficiente para provocar mais AF do que na condição de controlo, o que não aconteceu com a *automonitorização.*

Neste estudo de intervenção, as análises multinível permitiram identificar efeitos significativos do *planeamento* e da *automonitorização* na AF praticada em cada dia. As análises de caso único mostraram que seis participantes caminharam significativamente mais nos dias de intervenção (*planeamento* ou *automonitorização*) e que as intervenções combinadas foram eficazes para cinco participantes, mas não para as restantes. Estes resultados têm várias implicações teóricas e práticas, mostrando que a combinação de técnicas de mudança comportamental é fundamental para melhorar a AF, e é mais eficaz do que utilizar as técnicas separadamente, tanto para a análise global como para a análise de casos individuais. No entanto, houve reações individuais muito diferentes em relação às intervenções propostas, o que reforça a ideia de que a mesma intervenção só influenciou algumas pessoas e nem sempre da mesma forma.

Conclusões

Os estudos efetuados possibilitaram algumas conclusões que permitem entender e fundamentar melhor intervenções de promoção da prática de AF regular em mulheres sobreviventes de cancro de mama. Por um lado, o contexto cultural, com alguns dos seus determinantes idiossincráticos percebidos (compromissos familiares, a sensação de culpa pelo gasto de tempo em atividades não familiares e o altruísmos em ajudar os que são próximos), e as técnicas de mudança comportamental identificadas (nomeadamente objetivos e planeamento – grupo 1; feedback e monitorização – grupo 2 e suporte social - grupo 3) devem ser considerados pelos profissionais de saúde, incluindo os fisioterapeutas, em intervenções especificamente adaptadas que podem ser desenvolvidas em conjunto com as recomendações internacionais atualmente conhecidas para a prática de AF em mulheres sobreviventes de cancro da mama portuguesas.

Adicionalmente, apesar do segundo estudo apenas ter confirmado parcialmente o modelo HAPA a nível intrapessoal, os resultados obtidos fornecem evidências preliminares de que este pode ser utilizado a nível individual para compreender as correlações individuais específicas da AF em sobreviventes de cancro da mama, nomeadamente o reforço da autoeficácia, do suporte social e do planeamento para a promoção da AF em mulheres sobreviventes de cancro de mama.

Ao testar duas técnicas de mudança comportamental / constructos HAPA, o último estudo forneceu um ponto de partida para o desenvolvimento de intervenções de AF ajustadas a mulheres sobreviventes de cancro da mama, mostrando que estas mulheres não reagem da mesma forma aos mesmos ingredientes ativos de uma intervenção. Tal ocorre mesmo quando as intervenções são bem apoiadas em teorias, modelos, técnicas de mudança comportamental e recomendações testadas já comprovadas, uma vez que a resposta à intervenção evidenciou diferenças intraindividuais, tanto na análise de grupo como individual realizada.

Assim, as ferramentas identificadas devem ser consideradas e podem enriquecer o conhecimento e a competência dos fisioterapeutas e outros profissionais de saúde nas intervenções de mudança comportamental, determinantes para a eficácia e a adesão às recomendações de AF em sobreviventes de cancro da mama.

Referências

AMERICAN CANCER SOCIETY. (2019). *Cancer treatment & survivorship facts & figures 2019-2021*.

BIERBAUER, W., Inauen, J., Schaefer, S., Kleemeyer, M. M., Lüscher, J., König, C., Tobias, R., Kliegel, M., Ihle, A., Zimmerli, L., Holzer, B. M., Siebenhuener, K., Battegay, E., Schmied, C., & Scholz, U. (2017). Health behavior change in older adults: testing the Health Action Process Approach at the inter- and intraindividual level. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *9*(3), 324–348. https://doi.org/10.1111/aphw.12094

BLUETHMANN, S. M., Vernon, S. W., Gabriel, K. P., Murphy, C. C., & Bartholomew, L. K. (2015). Taking the next step: a systematic review and meta-analysis of physical activity and behavior change interventions in recent post-treatment breast cancer survivors. *Breast Cancer Research and Treatment*, *149*(2), 331–342. https://doi.org/10.1007/s10549-014-3255-5

BUFFART, L. M., Ros, W. J. G., Chinapaw, M. J. M., Brug, J., Knol, D. L., Korstjens, I., Van Weert, E., Mesters, I., Van Den Borne, B., Hoekstra-Weebers, J. E. H. M., & May, A. M. (2014). Mediators of physical exercise for improvement in cancer survivors' quality of life. *Psycho-Oncology*, *23*(3), 330–338. https://doi.org/10.1002/pon.3428

CAMPBELL, K. L., Winters-Stone, K. M., Wiskemann, J., May, A. M., Schwartz, A. L., Courneya, K. S., Zucker, D. S., Matthews, C. E., Ligibel, J. A., Gerber, L. H., Morris, G. S., Patel, A. V., Hue, T. F., Perna, F. M., & Schmitz, K. H. (2019). Exercise guidelines for cancer survivors: consensus statement from international multidisciplinary roundtable. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, *51*(11), 2375–2390. https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000002116

CLARKE, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis. *Psychologist*, *26*(2), 120–123.

FERNÁNDEZ, B. R., Montenegro, E. M., Knoll, N., & Schwarzer, R. (2014). Self-efficacy, action control, and social support explain physical activity changes among Costa Rican older adults. *Journal of Physical Activity and Health*, *11*(8), 1573–1578. https://doi.org/10.1123/jpah.2013-0175

FERREIRA, G., Antunes, C., Pereira, A., Amaral, R., Pedro, L., & Carolino, E. (2012). Preferências no exercício físico em mulheres portuguesas sobreviventes de cancro da mama. *Saúde & Tecnologia*, T1, 65–70. https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/69967/2/87326.pdf

FURMANIAK, A. C., Menig, M., & Markes, M. H. (2016). Exercise for women receiving adjuvant therapy for breast cancer. *Cochrane Database of Systematic Reviews 2016*, 9, Art. No.: CD005001. https://doi.org/10.1002/14651858.CD005001.pub3

JOHNSTON, D. W., & Johnston, M. (2013). Useful theories should apply to individuals. *British Journal of Health Psychology*, *18*(3), 469–473. https://doi.org/10.1111/bjhp.12049

KAMPSHOFF, C. S., Jansen, F., van Mechelen, W., May, A. M., Brug, J., Chinapaw, M. J., & Buffart, L. M. (2014). Determinants of exercise adherence and maintenance among cancer survivors: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *11*(1), 1–13. https://doi.org/10.1186/1479-5868-11-80

KWASNICKA, D., Inauen, J., Nieuwenboom, W., Nurmi, J., Schneider, A., Short, C. E., Dekkers, T., Williams, A. J., Bierbauer, W., Haukkala, A., Picariello, F., & Naughton, F. (2019). Challenges and solutions for N-of-1 design studies in health psychology. *Health Psychology Review*, *13*(2), 163–178. https://doi.org/10.1080/17437199.2018.1564627

KWASNICKA, D., & Naughton, F. (2020). N-of-1 methods: A practical guide to exploring trajectories of behaviour change and designing precision behaviour change interventions. *Psychology of Sport and Exercise*, *47*(August 2019), 101570. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101570

MARSZALEK, J., Morgulec-Adamowicz, N., Rutkowska, I., & Kosmol, A. (2014). Using Ecological Momentary Assessment to evaluate current physical activity. *BioMed Research International*, *2014*, Article ID 915172. https://doi.org/10.1155/2014/915172

MARTÍNEZ-MARTÍNEZ, F. J., Concheiro-Moscoso, P., Miranda-Duro, M. D. C., Boedo, F. D., Muiño, F. J. M., & Groba, B. (2020). Validation of self-quantification Xiaomi Band in a clinical sleep unit. *Proceedings*, *54*(1), 29. https://doi.org/10.3390/proceedings2020054029

MCDONOUGH, M. H., Beselt, L. J., Kronlund, L. J., Albinati, N. K., Daun, J. T., Trudeau, M. S., Wong, J. B., Culos-Reed, S. N., & Bridel, W. (2021). Social support and physical activity for cancer survivors: a qualitative review and meta-study. *Journal of Cancer Survivorship*, *15*(5), 713–728. https://doi.org/10.1007/s11764-020-00963-y

MICHIE, S., Richardson, M., Johnston, M., Abraham, C., Francis, J., Hardeman, W., Eccles, M. P., Cane, J., & Wood, C. E. (2013). The behavior change technique taxonomy (v1) of 93 hierarchically clustered techniques: Building an international consensus for the reporting of behavior change interventions. *Annals of Behavioral Medicine*, *46*(1), 81–95. https://doi.org/10.1007/s12160-013-9486-6

MUTHÉN, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus user's guide* (Eighth).

PARSCHAU, L., Barz, M., Richert, J., Knoll, N., Lippke, S., & Schwarzer, R. (2014). Physical activity among adults with obesity: Testing the health action process approach. *Rehabilitation Psychology*, *59*(1), 42–49. https://doi.org/10.1037/a0035290

PATEL, A. V., Friedenreich, C. M., Moore, S. C., Hayes, S. C., Silver, J. K., Campbell, K. L., Winters-Stone, K., Gerber, L. H., George, S. M., Fulton, J. E., Denlinger, C., Morris, G. S., Hue, T., Schmitz, K. H., & Matthews, C. E. (2019). American College of Sports Medicine roundtable report on physical activity, sedentary behavior, and cancer prevention and control. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, *51*(11), 2391–2402. https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000002117

PINO-ORTEGA, J., Gómez-Carmona, C. D., & Rico-González, M. (2021). Accuracy of Xiaomi Mi Band 2.0, 3.0 and 4.0 to measure step count and distance for physical activity and healthcare in adults over 65 years. *Gait and Posture*, *87*(April), 6–10. https://doi.org/10.1016/j.gaitpost.2021.04.015

SACCO, W. P., Malone, J. I., Morrison, A. D., Friedman, A., & Wells, K. (2009). Effect of a brief, regular telephone intervention by paraprofessionals for type 2 diabetes. *Journal of Behavioral Medicine*, *32*(4), 349–359. https://doi.org/10.1007/s10865-009-9209-4

SEQUEIRA, M., Luz, R., & Alvarez, M.-J. (2022). The practice of physical activity after breast cancer treatments: A qualitative study among Portuguese women. *Frontiers in Psychology*, *13:823139*. doi: 10.3389/fpsyg.2022.823139

SEQUEIRA, M., Pereira, C., & Alvarez, M.-J. (2023a). Predicting physical activity in survivors of breast cancer: The Health Action Process Approach at the intrapersonal level. *International Journal of Behavioral Medicine*, *30*(6), 777-789. https://doi.org/10.1007/s12529-022-10140-3

SEQUEIRA, M., Pereira, C., & Alvarez, M-J. (2023b). Promoting physical activity within breast cancer survivors using behavior change techniques: N-of-1 randomized controlled trials. *Health Promotion International*, *38*(4), 1–12. https://doi.org/10.1093/heapro/daad075

SHAMSEER, L., Sampson, M., Bukutu, C., Schmid, C. H., Nikles, J., Tate, R., Johnston, B. C., Zucker, D., Shadish, W. R., Kravitz, R., Guyatt, G., Altman, D. G., Moher, D., & Vohra, S. (2015). CONSORT extension for reporting N-of-1 trials (CENT) 2015: Explanation and elaboration. *BMJ*, *350*, h1793–h1793. https://doi.org/10.1136/bmj.h1793

SCHWARZER, R. (2008). Modeling health behavior change: how to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviors. *Applied Psychology*, *57*(1), 1–29. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00325.x

SCHWARZER, R., & Luszczynska, A. (2015). Health Action Process Approach. In M. Conner & P. Norman (Eds.), *Predicting and changing health behaviour-Research and Practice with Social Cognition Models* (3rd ed., pp 252-278). McGraw Hill Education - Open University Press.

SNIEHOTTA, F. F., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). Bridging the intention–behaviour gap: planning, self-efficacy, and action control in the adoption and maintenance of physical exercise. *Psychology & Health*, *20*(2), 143–160. https://doi.org/10.1080/08870440512331317670

STACEY, F. G., James, E. L., Chapman, K., Courneya, K. S., & Lubans, D. R. (2015). A systematic review and meta-analysis of social cognitive theory-based physical activity and/or nutrition behavior change interventions for cancer survivors. *Journal of Cancer Survivorship*, *9*(2), 305–338. https://doi.org/10.1007/s11764-014-0413-z

WHO. (2016). *Physical activity strategy for the WHO European Region 2016-2025*. WHO Regional Office for Europe; World Health Organization. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/329407/9789289051477-eng.pdf

WHO. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour, Web Annex, Evidence Profiles*. World Health Organization.

CAPÍTULO XVIII

Promover a saúde ocupacional e bem-estar docente: Conceção e avaliação de um programa online de aprendizagem social e emocional para professores

Sofia Oliveira
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa,
Business Research Unit (BRU)

Magda Sofia Roberto
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa,
Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI)

Ana Margarida Veiga-Simão
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa,
Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI)

Alexandra Marques-Pinto
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa,
Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI)

O presente trabalho compreendeu o desenvolvimento, implementação e avaliação do programa de intervenção *A+*, considerando, em todas as etapas, o papel de variáveis contextuais. Esta intervenção, de caráter universal e com implementação online, tem como principal objetivo o desenvolvimento de competências sociais e emocionais (CSE) de professores portugueses do 1.º ciclo, com vista à promoção da sua saúde ocupacional e bem-estar.

A literatura sobre saúde ocupacional docente não é uma novidade e este tema tem sido objeto de estudo nos últimos 50 anos (Kyriacou, 2011). Porém, com a

transição para o século XXI, impulsionada pela evolução tecnológica, a sociedade e, particularmente, o mundo do trabalho têm enfrentado mudanças sem precedentes que conduziram a condições de trabalho mais desafiantes e exigem aos cidadãos a aquisição de novas competências para responder aos desafios diários. Neste contexto, a Escola, especialmente no 1.º ciclo do Ensino Básico, desempenha um papel crucial na resposta às necessidades académicas, sociais e emocionais das crianças e jovens (Jennings & Greenberg, 2009). No entanto, a maioria dos professores atualmente em atividade não vivenciou o ensino explícito de CSE durante a sua formação. Isto verifica-se quer porque os professores no ativo experienciaram uma Escola que não enfatizava o desenvolvimento da competência social e emocional dos seus alunos (Gotlieb et al., 2022), quer porque, à data, a formação inicial e contínua de professores continua insuficiente no que respeita à instrução explícita para a Aprendizagem Social e Emocional (ASE; Schonert-Reichl et al., 2017). Este cenário torna a profissão docente uma das mais vulneráveis ao stress ocupacional crónico e ao burnout (OPP, 2020), concorrendo para a baixa atratividade da profissão, escassez de novos professores e elevadas taxas de rotatividade, desafios enfrentados em muitos países da OCDE, incluindo Portugal (CNE, 2021; Viac & Fraser, 2020). A saúde ocupacional dos professores torna-se assim uma preocupação sociopolítica e científica atual pelo seu impacto social, educativo e económico.

Neste enquadramento, ao longo das últimas décadas, investigadores e profissionais têm procurado apoiar os professores no desenvolvimento de recursos que lhes possibilitem responder eficazmente às exigências profissionais quotidianas. Sendo as principais exigências profissionais enfrentadas pelos professores de natureza social e emocional (e.g., gestão das relações, sobrecarga de trabalho, adaptação a novas metodologias de ensino e currículos; Kyriacou, 2011), as intervenções de ASE apresentam-se promissoras na promoção da saúde ocupacional e bem-estar e prevenção do desenvolvimento de burnout docente (Oliveira, Roberto, Pereira, et al., 2021; Oliveira, Roberto, Veiga-Simão, et al., 2021). Não obstante, em Portugal, a intervenção e investigação no âmbito da ASE docente é ainda parca. Ademais, embora os principais modelos teóricos enfatizem a importância das variáveis contextuais no desenvolvimento de CSE (Collie, 2020; Jennings & Greenberg, 2009), estas têm sido frequentemente desconsideradas, existindo reduzida evidência empírica (inter)nacionalmente sobre os seus potenciais impactos (Granziera et al., 2021).

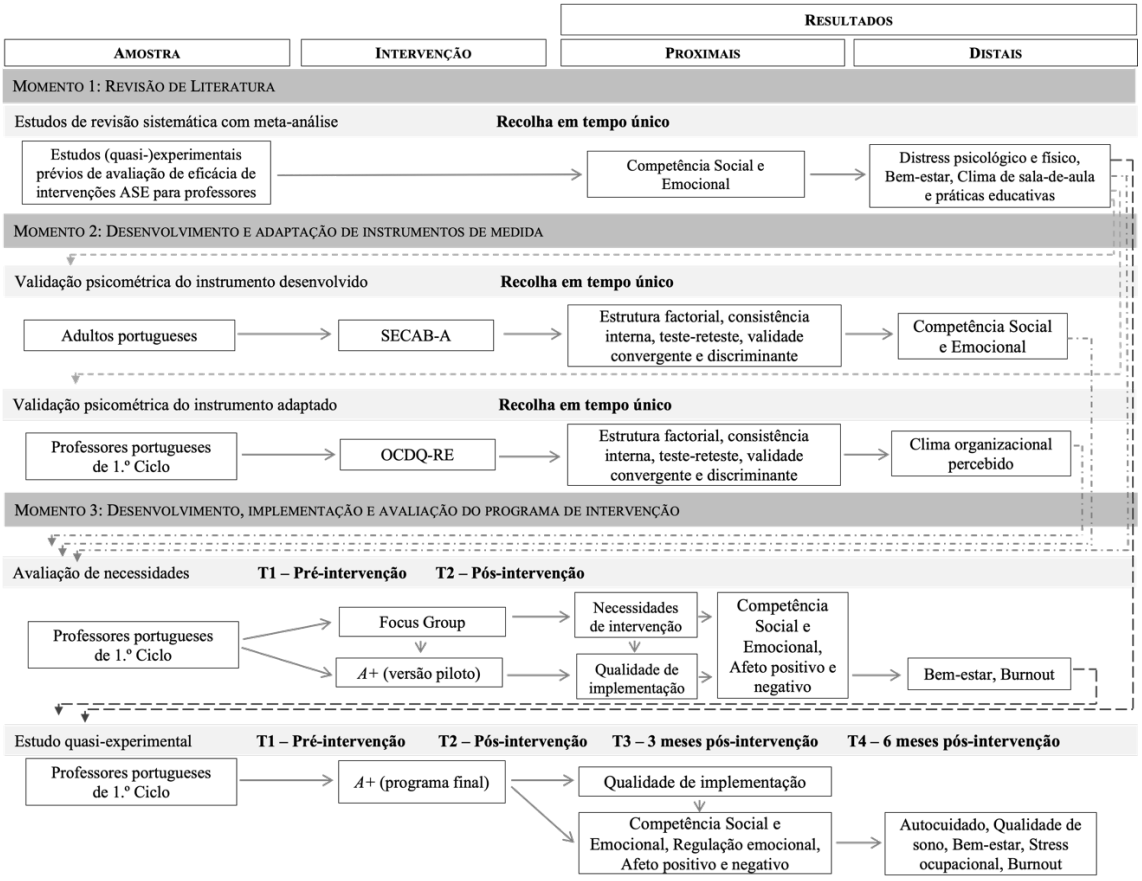
Sobre o Nosso Estudo[1]

O presente trabalho envolveu a concetualização, desenvolvimento, validação e avaliação do programa de ASE *A+*, seguindo o referencial teórico para o planeamento e avaliação de programas de Fernández-Ballesteros (1996). A **Figura 1** ilustra o modelo lógico que orientou a investigação. Globalmente, os momentos 1 e 2 permitiram o estabelecimento dos objetivos de intervenção bem como a avaliação válida e robusta da sua eficácia. No 1º momento procurou-se, através de estudos de revisão de literatura, identificar lacunas teóricas e empíricas da literatura atual, informando o planeamento e avaliação do programa de intervenção e suportando a tomada de decisões dos momentos subsequentes. No 2º momento, em resultado das carências identificadas, procedeu-se ao desenvolvimento e adaptação de dois instrumentos de medida, utilizados, posteriormente, na avaliação do programa de intervenção. Posteriormente, o momento 3, que consistiu no desenvolvimento, implementação e avaliação do programa de intervenção *A+,* garantiu a pertinência, validade social, qualidade de implementação e eficácia dos conteúdos e procedimentos contemplados no programa de intervenção. A descrição completa e detalhada de todas as etapas de conceção, implementação e avaliação do programa de intervenção pode ser encontrada em Oliveira (2023).

O programa *A+* diferencia-se das restantes intervenções de ASE para professores, ao apresentar-se, tanto quanto é do nosso conhecimento, como o primeiro programa de ASE universal e online, teórica e empiricamente fundamentado e avaliado, a promover explicitamente os cinco domínios de CSE e desenhado especificamente para professores portugueses do 1.º ciclo, que integrou, no seu desenvolvimento, implementação e avaliação o estudo de variáveis de natureza social/contextual. Designadamente, estudou-se o papel do clima organizacional como preditor do desenvolvimento de CSE docente, com impacto na eficácia das intervenções. Esta investigação apresenta assim uma abordagem inovadora no âmbito dos programas de ASE para professores em Portugal, contribuindo para o conhecimento científico e prática psicológica no que à intervenção para o desenvolvimento profissional e saúde ocupacional docente diz respeito.

1 Os dados e considerações apresentadas neste capítulo são parte integrante da tese de doutoramento da primeira autora, contexto em que decorreu o presente trabalho.

Figura 1. Modelo lógico da investigação



Contributos da Aprendizagem Social e Emocional para o Bem-estar e Saúde Ocupacional Docente

Quando aplicadas ao contexto de desenvolvimento profissional dos professores, as intervenções de ASE são descritas como um conjunto de práticas e políticas que visam melhorar o desenvolvimento pessoal, interpessoal e profissional docente (Durlak et al., 2015). Para o efeito, prevê-se o desenvolvimento de um conjunto de competências específicas que permita aos professores: compreender e regular as suas emoções, definir e atingir objetivos, estabelecer e manter relações interpessoais positivas, gerir conflitos e tomar decisões éticas e responsáveis (**Quadro 1**; Jennings & Greenberg, 2009). Embora recente (apenas a partir de 2010, a investigação em ASE começa a considerar as CSE de professores *per se*; Oliveira, Roberto, Pereira, et al., 2021), a literatura sobre intervenções de ASE especificamente desenvolvidas para professores tem chamado a atenção devido ao seu impacto positivo tanto a nível pessoal como profissional e pelo seu contributo não só para o

bem-estar e desempenho dos professores, mas também dos seus alunos (Durlak et al., 2015; Schonert-Reichl, 2017).

Quadro 1. Descrição das CSE específicas do professor

Domínio	Competências específicas
Autoconhecimento e Consciência social	Reconhecer e compreender as emoções e os padrões emocionais próprios e dos outros. Compreender/estar consciente da forma como as suas expressões emocionais afectam as suas interações com os outros. Ter uma compreensão realista das suas capacidades e reconhecer os seus pontos fortes e fracos a nível emocional. Ser culturalmente sensível e compreender diferentes perspectivas. Motivar a aprendizagem em si próprio e nos outros, através da promoção e utilização das emoções. Construir relações fortes e de apoio através da compreensão e cooperação mútuas. Negociar eficazmente soluções para situações de conflito.
Autorregulação e Gestão dos relacionamentos	Gerir o seu comportamento mesmo perante situações emocionalmente desafiantes. Regular as suas emoções de forma saudável, de modo a facilitar resultados positivos na sala de aula sem comprometer a sua saúde. Estabelecer eficazmente limites com assertividade. Estar confortável com um nível de ambiguidade e incerteza que advém de deixar os alunos descobrirem as coisas por si próprios.
Tomada de decisão responsável	Demonstrar valores pró-sociais e decidir eticamente, com base na avaliação de factores como o impacto das suas decisões sobre si próprio e sobre os outros. Respeitar os outros e assumir a responsabilidade pelas suas decisões e acções.

Fonte: Jennings & Greenberg (2009, p. 495)

A nível pessoal, a evidência empírica recente tem demonstrado que as intervenções de ASE para professores são eficazes na promoção das CSE dos docentes, impactando também o a sua saúde ocupacional e bem-estar, quer através do aumento do seu bem-estar geral e realização profissional, quer através da diminuição do seu distress psicológico, nomeadamente de sentimentos de exaustão emocional (Oliveira, Roberto, Pereira, et al., 2021; Oliveira, Roberto, Veiga-Simão, et al., 2021). Professores social e emocionalmente mais competentes parecem assim ser mais capazes de gerir as exigências do seu trabalho e alcançar níveis mais elevados de satisfação no trabalho e na vida pessoal (e.g., Crain et al., 2017). Estes resultados revelam-se particularmente promissores num contexto em que a literatura tem alertado para a necessidade de novas abordagens de intervenção com professores que apresentem impactos significativos na diminuição de indicadores de burnout para

além da exaustão emocional (e.g., Iancu et al., 2018). Complementarmente, os resultados destas meta-análises identificaram que, no que diz respeito à diminuição do distress psicológico, as intervenções só **eram eficazes quando os seus** conteúdos abordavam explicitamente o desenvolvimento de competências intrapessoais (i.e., autoconhecimento e autorregulação) (Oliveira, Roberto, Veiga-Simão, et al., 2021). Resultados particularmente relevantes num contexto em que a formação inicial e contínua de professores têm enfatizado maioritariamente o desenvolvimento de competências interpessoais (i.e., consciência social e gestão dos relacionamentos) (Schonert-Reichl et al., 2017).

A nível profissional, as intervenções de ASE parecem ter um impacto distal na capacidade dos professores para gerirem as suas salas de aula e responderem aos seus desafios emocionais. Especificamente, a evidência empírica tem reportado impactos na melhoria do clima da sala de aula e das práticas de instrução utilizadas (e.g., apoio emocional, interações professor-aluno personalizadas, gestão da sala de aula), conduzindo a ambientes de aprendizagem de maior qualidade (e.g., Hagelskamp et al., 2013; Hickey et al., 2017; Morris et al., 2013; Murray et al., 2018).

Adicionalmente, devido à natureza co-reguladora das interações na sala de aula, quando os professores agem de forma social e emocionalmente competente, estão também a promover o desenvolvimento de CSE entre os seus alunos através de modelagem (Jennings & Greenberg, 2009), o que, subsequentemente, conduz a níveis mais elevados de bem-estar dos alunos e ao seu melhor desempenho académico (e.g., Carvalho et al., 2021).

Em suma, as intervenções de ASE para professores parecem desempenhar um papel fundamental, ajudando-os a regular as suas próprias emoções e a lidar de forma mais proficiente com os requisitos do seu trabalho. Desta forma, as intervenções de ASE contribuem para a maior saúde ocupacional, bem-estar e desempenho profissional docente e, promovem, complementarmente, um clima de sala de aula mais saudável e a aprendizagem social, emocional e académica das crianças e jovens (Schonert-Reichl, 2017).

Não obstante, à data, a maioria destas intervenções: carece de suporte teórico e empírico consistente (Durlak et al., 2015); adopta uma abordagem universal sem atender às especificidades do contexto da intervenção (carecendo, portanto, de validade ecológica; Granziera et al, 2021); intervém a um nível exclusivamente individual, não considerando variáveis sociais e contextuais (Iancu et al., 2018); tem uma curta duração e requer uma investigação mais aprofundada através de desenhos metodológicos robustos que avaliem os efeitos a longo prazo e controlem a qualidade da implementação (Greenberg & Abenavoli, 2017; Humphrey et al., 2018). Por conseguinte, apesar dos resultados promissores das intervenções de ASE para professores, que colocam esta abordagem como uma potencial referência na

promoção da saúde ocupacional docente, a literatura na área ainda é recente e requer mais investigação e investimento para (1) o desenvolvimento de intervenções teorica e empiricamente sustentadas e culturalmente adaptadas, que integrem explicitamente variáveis sociais/contextuais nas suas fases de desenvolvimento, implementação e avaliação, e (2) a adoção de procedimentos de avaliação de eficácia metodologicamente robustos (e.g., *follow-up*, metodologias diversificadas de recolha de dados).

Da Impressão à Evidência: Medir CSE em Adultos

Apesar do longo caminho já percorrido, o domínio da ASE enfrenta ainda um conjunto de desafios a nível teórico, empírico e aplicado. Designadamente, permanece uma inconsistência que começa desde logo na operacionalização e alinhamento/delimitação teórica da ASE, e se expande até ao desenho das intervenções (i.e., duração, conteúdos) e à sua avaliação (i.e., desenhos de investigação, qualidade e diversidade de instrumentos, dissemelhança das variáveis de resultado avaliadas) (Oliveira, Roberto, Pereira, et al., 2021; Oliveira, Roberto, Veiga-Simão, et al., 2021; Tolan, 2016). Estas limitações promovem a grande heterogeneidade entre os estudos empíricos e a sua difícil comparação, e limitam o estabelecimento de boas práticas. A medição de CSE é, no contexto da avaliação de eficácia de programas de ASE, um dos domínios que apresenta maior heterogeneidade (Oliveira, Roberto, Pereira, et al., 2021). A falta de instrumentos de medida de CSE é ainda mais expressiva quando a população alvo são adultos, nomeadamente professores (Oliveira, Roberto, Veiga-Simão, et al., 2023).

Uma análise aprofundada da literatura permitiu perceber que, no que respeita à avaliação de CSE de adultos, em geral, e professores, em particular, existia pouca disponibilidade de instrumentos validados e nenhum que permitisse, de forma parcimoniosa e enquadrada no quadro teórico da ASE, avaliar as cinco áreas de Competência Social e Emocional (e.g., Jennings et al., 2017; Monnier, 2015; Oliveira, Roberto, Pereira, et al., 2021; Oliveira, Roberto, Veiga-Simão, et al., 2023). Consequentemente, verificou-se, em vários estudos, um desalinhamento entre as competências trabalhadas nas intervenções e as consideradas enquanto variáveis de resultado (e.g., Castillo-Gualda et al., 2017; Jennings et al., 2013, 2017). Ainda, dentro dos instrumentos disponíveis, a maioria das medidas centrava-se na avaliação de competências intrapessoais (i.e., autoconhecimento e autorregulação) e, dentro destas, na avaliação de competências específicas (e.g., reavaliação cognitiva) que eram depois lidas, no contexto das investigações, como representativas do

domínio de competência (e.g., autorregulação) (Oliveira, Roberto, Veiga-Simão, et al., 2023).

Neste sentido, têm sido desenvolvidos esforços que facilitem uma avaliação parcimoniosa, teoricamente sustentada e alinhada com a prática. A avaliação parcimoniosa e validada psicometricamente é de particular importância ao permitir, consequentemente, uma melhor avaliação de necessidades, adequação de práticas, e estudos empíricos mais robustos e de maior qualidade. Não obstante, a interdependência das diferentes áreas de CSE e o facto de a sua expressão depender de fatores culturais e contextuais complexifica a sua avaliação. O desafio é, pois, que, respeitando a adequação cultural e contextual, um mesmo instrumento permita manter o alinhamento teórico/concetual e de avaliação para a criação de uma linguagem clara e comum para os profissionais.

Neste cenário, procurou-se, ao longo deste projeto, desenvolver um instrumento teoricamente fundamentado que permitisse a avaliação parcimoniosa, porém completa, das diferentes competências específicas dentro de cada um dos cinco domínios de Competência Social e Emocional (Durlak et al., 2015). A ***Bateria de Avaliação de Competência Social e Emocional para Adultos*** (ou *Social and Emotional Competence Assessment Battery for Adults* – SECAB-A; Oliveira, Roberto, Veiga-Simão, et al., 2023) é um instrumento de autorrelato, desenvolvido em português, e composto por 37 itens que, organizados em três questionários independentes (i.e., competência intrapessoal, competência interpessoal e tomada de decisão responsável) permite avaliar a perceção que os adultos têm da sua competência social e emocional. O seu estudo de validação, com uma amostra total de 796 adultos portugueses (80.7% mulheres, M = 35.70 anos, DP = 12.84, amplitude: 18 a 84 anos), suportou a estrutura fatorial, validade e estabilidade temporal do instrumento na amostra considerada. Os resultados realçaram também a complexidade da avaliação de CSE devido à interdependência das diferentes áreas de competência (Durlak et al., 2015). Isto pode inclusive ajudar a explicar a falta de instrumentos parcimoniosos para avaliar os cinco domínios centrais de CSE, reforçando o contributo de uma organização em três questionários independentes como a proposta por esta bateria. A SECAB-A poderá assim contribuir para suprir a necessidade de medidas de CSE globais, parcimoniosas e ajustadas ao desenvolvimento, que permitam estudos metodologicamente robustos, tanto em ambientes educacionais como em ambientes empresariais/corporativos onde a investigação em ASE tem ganho espaço e relevância pelo seu impacto positivo na saúde ocupacional, bem-estar e desempenho profissional dos trabalhadores.

Por fim, o estudo possibilitou ainda uma avaliação preliminar das necessidades dos adultos e professores portugueses no que respeita à ASE, informando o momento 3 do presente trabalho (*cf.* Figura 1). A estatística descritiva dos dados na

amostra considerada destacou como áreas de menor competência percebida os domínios de autorregulação e gestão de conflitos.

Apesar destes resultados sugerirem a adequação psicométrica da SECAB-A, é importante que estudos de continuidade prossigam com o teste e validação da medida, nomeadamente com relação a outras qualidades psicométricas (e.g., validade de critério, análise de invariância) e diferentes amostras, contextos e culturas. Neste sentido, os futuros esforços de investigação centrar-se-ão na validação adicional da SECAB-A, incluindo as suas versões espanhola, inglesa, eslovena e iraniana, atualmente em desenvolvimento.

O Programa «A+»

Desenvolvido a partir de um desenho sequencial exploratório, o programa *A+* é uma intervenção online de ASE, que visa, ao longo de 50h (25h de trabalho síncrono com os docentes e 25h de trabalho autónomo), o desenvolvimento de CSE dos professores tanto a um nível individual (e.g., regulação emocional) quanto social/contextual (e.g., apoio social), essenciais à promoção da saúde ocupacional e prevenção do burnout docente (Oliveira et al., em revisão). Este programa assume uma visão que considera a saúde ocupacional e o burnout um problema psicossocial e interdependente do contexto profissional, não podendo, por isso, a sua compreensão e intervenção esgotar-se nas variáveis individuais do professor. A base teórica para o desenvolvimento dos conteúdos e opções metodológicas do programa foi suportada pelo *Quadro de Referência da Aprendizagem Social e Emocional para professores* (Jennings & Greenberg, 2009), o *Modelo de Exigências e Recursos do Trabalho* (Demerouti et al., 2001; Schaufeli & Taris, 2014), e o *Modelo de Competência Social e Emocional* de Collie (2020). Complementarmente, os resultados de estudos anteriores relativos à eficácia das intervenções de ASE (e.g., Collie et al., 2012, 2018; Jennings et al., 2013, 2017, 2019; Carvalho et al., 2021) e boas práticas para intervenções de ASE (Durlak et al., 2015) e online (e.g., Beatty & Binnion, 2016) garantiram a base empírica para as opções metodológicas de implementação e avaliação do programa.

Os resultados da avaliação de necessidades específicas dos contextos de intervenção (N = 66, 90.9% mulheres, M = 45.56 anos, DP = 5.56, amplitude: 33 a 58 anos) permitiram concluir que os professores identificaram, em linha com o teoricamente proposto (Kyriacou, 2011; Schaufeli & Taris, 2014), um desequilíbrio entre as exigências profissionais e os recursos disponíveis, numa proporção aproximada de 2.75 exigências para cada recurso. Além disso, confirmando a literatura prévia, a maioria das exigências e recursos identificados é de natureza social e emocional (Kyriacou, 2011) e organiza-se em três níveis: individual, contexto imediato de

trabalho (i.e., escola/agrupamento) e contexto social. Os resultados indicaram ainda que as exigências profissionais identificadas com maior frequência correspondem a "*job hindrances*" (em tradução livre "obstáculos/barreiras do trabalho"; e.g., conflito de papéis, ambiguidade de funções, conflitos interpessoais, distanciamento dos superiores hierárquicos e pouco contacto com os pares, sobrecarga excessiva de trabalho; Van den Broeck et al., 2010). Estas exigências, em particular, referem-se a exigências de trabalho que interferem na realização dos objetivos profissionais e dificultam o funcionamento ideal, originando sentimentos de falta de controlo e emoções negativas, que ameaçam a energia e o bem-estar dos professores e exigem estratégias de coping tipicamente centradas na regulação emocional (Van den Broeck et al., 2010). De forma complementar e diretamente relacionada, as principais necessidades identificadas ao nível individual foram o desenvolvimento de competências de regulação emocional e gestão de tempo, reforçando a pertinência das competências intrapessoais e a necessidade de desenvolver recursos que permitam aos professores lidar com os *job hindrances* identificados. Em termos de recursos percebidos, destacaram-se as redes de suporte social dos pares, reforçando o papel do clima organizacional e da pertença ao grupo (Collie, 2020; Collie et al., 2012; Ryan & Deci, 2017). Complementarmente, o desenvolvimento de competências interpessoais, designadamente de consciência social e relacionamento interpessoal, poderão apoiar os professores na supressão de necessidades de autonomia, clareza e acesso à informação, e feedback. Os resultados do estudo de avaliação de necessidades encontram-se detalhadamente apresentados em Oliveira et al. (em revisão).

Assim, na sua versão final, o *A+* inclui cinco módulos decorrentes das principais fontes de stress identificadas durante a avaliação de necessidades: *Organização pessoal e gestão do tempo* (que se debruça em particular sobre as questões de sobrecarga de trabalho e equilíbrio trabalho-vida pessoal), *Consciência e regulação emocional* (que aborda principalmente a promoção da consciência emocional e estratégias de regulação emocional para a gestão do stress), *Comunicação consciente* (com enfoque no estabelecimento e manutenção de relações positivas com os outros), *Gestão de conflitos* (abordando sobretudo estratégias de gestão de conflitos interpessoais), e *Liderança pessoal* (que procura promover a autonomia, estratégias de resolução de problemas e competências de tomada de decisão). Nos dois primeiros módulos considera-se maioritariamente o ensino explícito de competências intrapessoais (i.e., autoconhecimento e autorregulação); no 3º e 4º módulos aborda-se maioritariamente o ensino explícito de competências interpessoais (i.e., consciência social e gestão de relacionamentos) e o último módulo centra-se nas competências de tomada de decisão responsável. O **Quadro 2** detalha a estrutura e conteúdos do programa de intervenção.

Quadro 2. Estrutura e conteúdos do programa de intervenção A+

Módulo	Domínio de CSE	Competências específicas
I Organização pessoal e gestão do tempo	Autoconhecimento e Autorregulação	Auto-perceção Definição e concretização de objectivos Capacidade de organização Adaptabilidade
II Consciência e regulação emocional	Autoconhecimento e Autorregulação	Autoconhecimento emocional Regulação emocional e comportamental Auto-perceção adequada Auto-eficácia Otimismo
III Comunicação consciente	Consciência social e Gestão de relacionamentos	Comunicação aberta Escuta ativa Empatia Consciência dos estilos de comunicação e comunicação não-verbal Consciência organizacional
IV Gestão de conflitos	Consciência social e Gestão de relacionamentos	Ter uma perspetiva e apreciar a diversidade Ser receptivo ao feedback dos outros Respeito pelos outros Trabalho de equipa e colaboração
V Liderança pessoal	Tomada de decisão responsável	Identificação de problemas e análise de situações Resolução de problemas Avaliação e reflexão sobre o comportamento Tomada de decisões

Fonte: Oliveira et al., 2022

Os resultados da avaliação piloto (*N* = 21, 90.5% mulheres, *M* = 49.00 anos, *DP* = 6.44, amplitude: 37 a 60 anos) foram encorajadores ao suportar a eficácia da intervenção no aumento do afeto positivo, competências de tomada de decisão responsável e bem-estar, bem como diminuição do afeto negativo dos professores, em pós-teste (Oliveira et al., em revisão). Ainda, os resultados do estudo piloto sugeriram validade social e boa qualidade de implementação da intervenção, com os professores a demonstrar interesse e satisfação com a intervenção, os seus conteúdos e metodologias (Oliveira et al., em revisão). Com relação à qualidade de implementação da intervenção, em particular, os dados reforçaram o impacto da participação ativa/envolvimento dos participantes nos resultados obtidos, sugerindo que a responsividade dos participantes prediz positivamente o desenvolvimento de CSE ao longo da intervenção, principalmente no domínio intrapessoal (Oliveira et al., 2022).

Globalmente, estes resultados reforçaram a relevância de o planeamento e desenvolvimento de programas de intervenção serem suportados numa avaliação de necessidades e validação ecológica e social dos conteúdos e metodologias adotados, garantido a pertinência e adequação dos mesmos aos contextos de intervenção. O envolvimento dos destinatários nas diferentes fases do processo de planeamento e avaliação, parece também ter sido importante na manutenção da responsividade e adesão dos participantes ao longo da intervenção e dos vários momentos de avaliação.

Um Passo em Frente: O Papel do Clima Organizacional e uma Visão "Whole School"

O estudo quase-experimental e longitudinal de avaliação de eficácia do programa (N = 81, 96.3% mulheres, M = 46.21 anos, DP = 4.82) sugeriu a eficácia do *A+* na resposta às necessidades específicas dos diferentes contextos de intervenção avaliados, tanto na promoção de variáveis proximais (e.g., regulação emocional) quando distais (e.g., melhoria do bem-estar emocional, qualidade de sono). Estes resultados suportaram ainda, em linha com a literatura (e.g., Collie, 2020), a relação direta e interdependente entre as variáveis individuais do professor (i.e., CSE) e as variáveis contextuais. Mais concretamente, os resultados deste estudo sugeriram que o clima organizacional parece impactar diretamente as necessidades de CSE e a percepção de (des)equilíbrio entre exigências e recursos profissionais dos docentes. Esta relação condiciona, subsequentemente, os resultados de eficácia das intervenções de ASE para professores. Ao longo do tempo, o *A+* aparenta ter contribuído para uma maior estabilidade dos recursos dos professores (e.g., no que respeita à sua competência social e emocional), ajudando-os a lidar com períodos de maior incerteza e desafio (e.g., final do ano letivo) (Oliveira et al., 2022). Estes resultados reforçam, por um lado, a importância da promoção de recursos pessoais e profissionais dos docentes *per se* e, por outro, a dependência contextual das CSE (Jennings & Greenberg 2009), alertando para a importância de que todas as intervenções devem ser resultado de uma avaliação de necessidades, uma vez que a expressão de CSE dependerá não apenas da competência individual do professor (i.e., se é socioemocionalmente competente ou não), mas do contexto em que se insere, desempenhando o clima organizacional e o suporte dos órgãos de gestão um papel na manifestação/expressão de CSE dos educadores.

De acordo com os resultados globais deste projeto de investigação, o clima organizacional parece impactar diretamente as necessidades de Competência Social

e Emocional e a perceção de (des)equilíbrio entre exigências e recursos profissionais; e esta relação parece também condicionar os resultados de eficácia das intervenções de ASE para professores (Oliveira et al., 2022; Oliveira et al., em revisão). Este é um resultado particularmente relevante quando analisamos o clima organizacional das escolas de 1.º ciclo em Portugal. O estudo de adaptação do ***Questionário de Descrição do Clima Organizacional - Revisto para Escolas do 1.º Ciclo*** (ou *Organizational Climate Description Questionnaire Revised for Elementary Schools* – OCDQ-RE; Oliveira, Roberto, Marques-Pinto, et al., 2023), com 687 professores portugueses do 1.º ciclo (85.2% mulheres, *M* = 46.15 anos, *DP* = 8.88), possibilitou uma caracterização preliminar do clima organizacional nestas escolas dando pistas orientadoras importantes no que respeita aos desafios experienciados pelos professores. Particularmente, a gestão das tarefas burocráticas (caracterizada por uma sobrecarga de exigências de trabalho administrativo, que interfere com as responsabilidades de ensino) e as interações pessoais entre os professores (i.e., interações de domínio informal que os professores estabelecem entre si fora do contexto profissional) surgiram como as dimensões mais negativamente avaliadas. Não obstante, a qualidade da gestão das relações profissionais (i.e., através de uma gestão democrática, que envolve os professores na tomada de decisão, e que demonstra preocupação, respeito, interesse pelos docentes) e as interações profissionais entre os professores (i.e., interações de domínio informal que os professores estabelecem entre si dentro do contexto profissional) surgiram como as dimensões mais favoráveis do clima organizacional e representam potencialidades a explorar no âmbito das intervenções de ASE (Oliveira, Roberto, Marques-Pinto, et al., 2023). Contudo, mesmo estas dimensões estão avaliadas perto do ponto médio da escala reforçando o amplo espaço de melhoria.

Ainda que os efeitos positivos do programa *A+* não tenham sido transversais a todas as variáveis de resultado avaliadas, nem constantes ao longo dos três momentos de avaliação pós-intervenção, os resultados obtidos são encorajadores, sugerindo que o programa de intervenção impactou positivamente um conjunto de CSE importantes para os professores lidarem com as exigências profissionais do seu quotidiano e alinhadas com as necessidades específicas dos seus contextos profissionais e reforçam a importância da promoção deste tipo de intervenções nos contextos educativos.

De facto, da mesma forma que percebemos que a qualidade do contexto organizacional afeta a expressão e desenvolvimento das competências individuais dos professores (Collie, 2020), não podemos exigir professores social e emocionalmente competentes e responsivos às necessidades dos seus alunos, em sala de aula, sem que, em primeiro lugar, garantamos que estes professores se sentem bem, saudáveis e disponíveis para responder às necessidades das crianças e jovens

(Gotlieb et al., 2022; Jennings & Greenberg, 2009). O *A+* veio, assim, alertar para esta necessidade e introduzir no sistema de formação contínua dos professores um curso de formação centrado nas necessidades de ASE individuais dos professores portugueses do 1.º ciclo, com vista à promoção do seu bem-estar e saúde ocupacional e que integre um olhar sistémico caminhando para uma abordagem *whole-school*. Esta abordagem assume que a ASE depende da formação e do apoio de todos os elementos do contexto educativo (e.g., professores, assistentes operacionais, auxiliares de educação, líderes, órgãos de gestão) e elementos da comunidade (Mahoney et al., 2021). A promoção de CSE passa deste modo a ser vista como um movimento que ocorre não só dentro da sala de aula, com foco individual e nas crianças/jovens, mas também ao nível escolar, familiar, comunitário e político. Assim, e contrariando a prática comum à data, os resultados desta investigação vêm suportar e alertar para a importância de intervir junto dos professores, numa abordagem sistémica e coordenada com uma liderança forte e apoio dos órgãos de gestão das escolas, a fim de contribuir para a maior eficácia das intervenções (Oliveira, Roberto, Pereira, et al., 2021; Oliveira et al., 2022).

Limitações e Investigação Futura

O presente trabalho apresenta algumas limitações que merecem consideração. Primeiramente, foram utilizadas amostras não probabilísticas, de conveniência, com autosseleção dos participantes e, no momento 3, de pequena dimensão e geograficamente circunscritas. Este constrangimento impede a generalização dos resultados e exige a sua interpretação cuidadosa, sendo necessários estudos futuros que continuem a testar e validar o *A+* assim como os instrumentos de medida desenvolvidos, noutros contextos, com amostras de maior dimensão e dispersas geograficamente. Não obstante, pelo impacto das variáveis contextuais nos efeitos do programa, importa que estes estudos procedam às devidas adaptações em função das necessidades específicas de cada contexto profissional.

Relativamente à recolha de dados, apesar da utilização de um protocolo de validação e da sua qualidade, os dados quantitativos recolhidos neste trabalho foram obtidos através de uma plataforma online, pelo que não foi possível controlar as condições de preenchimento dos questionários. Outra importante limitação refere-se à utilização maioritária de medidas de autorrelato que poderão contribuir para o enviesamento dos resultados. Para minimizar o impacto do método de recolha de dados, os questionários foram revistos por peritos, variaram-se as escalas e menção qualitativa das respostas, e alguns itens foram apresentados com uma direção de resposta inversa. Foram também tomadas medidas para reduzir a possibilidade

de enviesamento por desejabilidade social (e.g., anonimato e confidencialidade). A utilização de um grupo controlo passivo também não permitiu controlar o *efeito de Hawthorne*. Neste sentido, estudos futuros deverão continuar a expandir os dados relativos à eficácia do programa *A+* (e.g., recolha de dados comportamentais e de observação; estudos comparativos face a uma versão presencial e/ou b-learning). Desta forma será possível melhor avaliar o contributo do *A+*, bem como realizar melhorias contínuas neste programa de intervenção.

Impacto do Estudo

Este trabalho permitiu demonstrar, em primeiro lugar, que as intervenções de ASE para professores potenciam o desenvolvimento de recursos pessoais dos docentes (i.e., CSE), essenciais à sua saúde ocupacional e bem-estar. Adicionalmente, foi possível demonstrar o impacto direto do contexto profissional, em particular, do clima organizacional, no desenvolvimento e manifestação das CSE dos professores. Num período em que se vive uma crise de burnout docente, com impactos diretos e indiretos na retenção de professores, em Portugal como noutros países da OCDE (CNE, 2021; Viac & Fraser, 2020), e em que os riscos psicossociais, educativos e económicos do burnout se agravam num cenário pós-pandemia, estes resultados contribuem para a reflexão sobre a intervenção junto dos professores, com propostas concretas de práticas promissoras para fazer face a este desafio sociopolítico e científico. Estes resultados sublinham ainda a desarticulação teórica e prática das abordagens de promoção da saúde ocupacional docente disponíveis à data e destacam a urgência em repensar as atuais estratégias de intervenção. Mesmo num cenário em que os modelos teóricos de referência alertam para a importância das variáveis contextuais e de uma abordagem sistémica, sob pena de não se concretizarem os impactos desejados (e.g., Collie, 2020; Jennings & Greenberg, 2009), a intervenção para a prevenção do burnout docente/promoção da sua saúde ocupacional, continua a adotar uma abordagem maioritariamente individual e centrada na "vítima" (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Em decurso desta evidência, o principal contributo da presente investigação consistiu no desenvolvimento e avaliação do programa de intervenção *A+*, o qual propõe o desenvolvimento de CSE dos professores tanto a um nível individual (e.g., regulação emocional) quanto social/contextual (e.g., apoio social), essenciais à promoção da saúde ocupacional e prevenção do burnout docente (Schaufeli & Enzmann, 1998). Este programa assume uma visão que considera a saúde ocupacional e o burnout docente um problema psicossocial e interdependente do

contexto profissional, não podendo, por isso, a sua compreensão e intervenção esgotar-se nas variáveis individuais do professor.

Globalmente, tendo os resultados sugerido a eficácia do *A+* na resposta às necessidades específicas dos contextos de intervenção avaliados, esta investigação contribui para o conhecimento científico em Portugal no âmbito do desenvolvimento profissional e promoção da saúde ocupacional de professores do 1.º ciclo, gerando importantes evidências relativas aos impactos de eficácia e qualidade de implementação das intervenções de ASE. Concomitantemente, este trabalho contribui também para a prática psicológica em Portugal, disponibilizando, aos psicólogos que trabalham na formação e promoção da saúde docente, um recurso de intervenção promissor na melhoria da saúde ocupacional e do bem-estar dos professores portugueses do 1.º ciclo. Mais, ao propor a integração de duas linhas de investigação amplamente estudadas na Psicologia (i.e., a investigação em saúde ocupacional docente vs. a formação profissional para a promoção de um ensino de qualidade), este projeto chama a atenção para a interdependência destas variáveis que beneficiam com este olhar e abordagem sistémica.

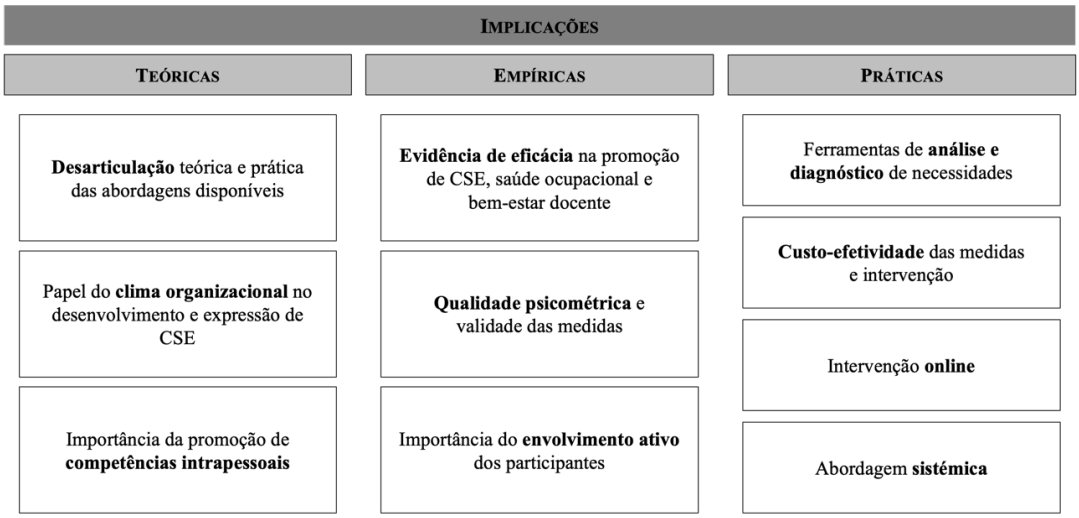
Os resultados desta investigação estimularam também a reflexão sobre a importância do planeamento e avaliação rigorosa no âmbito do desenvolvimento de programas de ASE. Mais precisamente, os resultados destacaram a importância do envolvimento ativo dos participantes nas várias fases de desenvolvimento dos programas. Acredita-se que a valorização da sua voz no levantamento de necessidades, e consideração dos seus interesses e perspetivas no desenho de conteúdos e procedimentos do programa, contribuiu para a adesão, responsividade e envolvimento dos participantes ao longo da intervenção e respetiva avaliação. Aspeto particularmente relevante dado que a responsividade dos participantes pode ter um impacto determinante na eficácia das intervenções (Berkel et al., 2018). Conclusão que, de resto, foi também suportada pelos resultados desta investigação, salientando a importância de se considerar a qualidade de implementação das intervenções, durante a prática psicológica, por forma a maximizar o seu potencial de eficácia (Oliveira et al., 2022).

Ao apresentar-se como uma intervenção desenhada de raiz para ser implementada em contexto online, e que se revelou eficaz e interessante para os professores, o *A+* permite também dar resposta a alguns dos desafios atuais na formação de professores. Por um lado, dada a exigência do seu quotidiano profissional, poderá ser uma sobrecarga para os professores envolverem-se numa ação de formação relativamente duradoura em horário pós-laboral num formato presencial. Por outro lado, num contexto de instabilidade como o que atravessámos nos últimos anos face à pandemia por SARS-CoV-2, limitações de contacto podem impactar a entrega das intervenções de formação profissional. Nesse sentido, ao apresentar-se num

formato online, o programa *A+* permite a adaptação e flexibilidade às diversas exigências sociais, em geral, e às diferentes rotinas e necessidades dos participantes, em particular.

Esta investigação apresentou ainda a vantagem de avaliar, de forma detalhada e aprofundada, uma grande diversidade de informação subjacente ao processo de desenvolvimento e avaliação do *A+*, através de metodologias qualitativas e quantitativas. Consequentemente, outro contributo importante deste trabalho centra-se na disponibilização de dois instrumentos que se demonstraram adequados à avaliação da CSE e clima organizacional das escolas portuguesas do 1.º ciclo. Em face da escassez de instrumentos de medida adaptados ao contexto português e com boas qualidades psicométricas, a SECAB-A e o OCDE-RE apresentam-se como recursos promissores, tanto para a investigação, quanto para a prática. Por um lado, estes instrumentos poderão facilitar a realização de estudos metodologicamente robustos que visem avaliar estas variáveis, contribuindo para a supressão de uma ainda atual limitação empírica. Por outro lado, e no que à prática diz respeito, estas medidas poderão representar um recurso útil para os profissionais, podendo ser utilizadas para analisar e diagnosticar necessidades específicas nos diferentes contextos de intervenção, contribuindo assim para o planeamento de objetivos, conteúdos e práticas de intervenção que permitam melhorar os contextos profissionais e as competências individuais, no sentido da promoção da saúde ocupacional e bem-estar docente. Ainda, estes instrumentos apresentam-se como facilmente administráveis e de simples cotação, garantindo o seu custo-efetividade (uma barreira comum dentro dos contextos educativos/profissionais). As principais implicações teóricas, empíricas e práticas do presente trabalho, acima discutidas, encontram-se sumariadas na **Figura 2**.

Figura 2. Sumário das principais implicações teóricas, empíricas e práticas da investigação



Em conclusão, as mudanças sociais que acompanharam a transição para o séc. XXI, têm colocado os professores, em geral, e do 1.º ciclo, em particular, num cenário de elevado risco para a sua saúde ocupacional e bem-estar, com impactos diretos no seu desempenho profissional. Especificamente, mas não de forma exclusiva na Europa e no Mundo, Portugal enfrenta, neste momento, um problema de saúde ocupacional docente, com os seus professores a apresentarem níveis elevados de burnout (Varela et al., 2018) e elevadas taxas de turnover (CNE, 2021). Neste contexto, a profissão não é atrativa e o número de professores decresce anualmente (PORDATA, 2022). Por todas as implicações psicossociais, educativas e económicas, que advêm deste cenário, a saúde ocupacional e bem-estar docente merece – e precisa – estar no topo das prioridades de intervenção sociopolítica, alinhando-se, de resto, com os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 das Nações Unidas que colocam a saúde e a educação de qualidade, bem como o trabalho digno, no centro das preocupações para século XXI. Acredita-se assim que o presente trabalho e os seus resultados específicos constituem um contributo importante e norteador para a intervenção nos contextos educativos portugueses, promovendo a qualidade dos mesmos, a saúde ocupacional e bem-estar dos seus trabalhadores, e a qualidade do ensino que neles se experiencia.

Financiamento

Esta investigação foi cofinanciada por fundos nacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e pelo Fundo Social Europeu, ao abrigo do Quadro Estratégico Comum (2014-2020) – Programa Operacional do Capital Humano (POCH), através da Bolsa de Investigação com a referência SFRH/BD/137845/2018, concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P.

Referências

BEATTY, L., & Binnion, C. (2016). A systematic review of predictors of, and reasons for, adherence to online psychological interventions. *International Journal of Behavioral Medicine, 23*(6), 776-794. https://doi.org/10.1007/s12529-016-9556-9

BERKEL, C., Mauricio, A. M., Sandler, I. N., Wolchik, S. A., Gallo, C. G., & Brown, C. H. (2018). The cascading effects of multiple dimensions of implementation on program outcomes: A test of a theoretical model. *Prevention Science, 19*(6), 782-794. https://doi.org/10.1007/s11121-017-0855-4

CARVALHO, J. S., Oliveira, S., Roberto, M. S., Gonçalves, C., Bárbara, J. M., de Castro, A. F., Pereira, R., Franco, M., Cadima, J., Leal, T., Lemos, M. S., & Marques-Pinto, A. (2021). Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: A study on teacher and student outcomes. *Mindfulness, 12*, 1719-1732. https://doi.org/10.1007/s12671-021-01635-3

CASTILLO-GUALDA, R., García, V., Pena, M., Galán, A., & Brackett, M. A. (2017). Resultados preliminares del método RULER en la inteligencia emocional y el compromise laboral de profesores Españoles. *Electronic Journal of Research in Education Psychology, 15*(43), 641–664. https://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1733

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2021). *Estado da Educação 2020.* Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2020_WEB_04.pdf

COLLIE, R. J. (2020). The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *International Journal of Behavioral Development, 44*(1), 76-87. https://doi.org/10.1177/0165025419851864

COLLIE, R. J., Granziera, H., & Martin, A. J. (2018). Teachers perceived autonomy support and adaptability: An investigation employing the job demands-resources model as relevant to workplace exhaustion, disengagement, and commitment. *Teaching and Teacher Education, 74*, 125-136. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.015

COLLIE, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189-1204. https://doi.org/10.1037/a0029356

CRAIN, T. L., Schonert-Reichl, K. A., & Roeser, R. W. (2017). Cultivating teacher mindfulness: Effects of a randomized controlled trial on work, home, and sleep outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(2), 138–152. https://doi.org/10.1037/ocp0000043

DEMEROUTI, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499–512. https://doi.org/10.1037//0021-9010.86.3.499

DURLAK, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gulotta, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (1st ed.). Guilford Publications.

FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1996). *Evaluación de programas: Un guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Síntesis Psicologia.

GOTLIEB, R. J., Hickey-Moody, A., Güroğlu, B., Burnard, P., Horn, C., Willcox, M., Saadatmand, M., Linzarini, A., Vandenbroucke, A., Albanese, D.L, Bayley, A., Blaise, M., Blanchet, P. A., Campos, A. L., Cavioni, V., Cefai, C., Collie, R. J., Dumontheil, I., Emery, H. F., … Zhou, J. (2022). The social and emotional foundations of learning. In S. Bugden & G. Borst (Eds.), *Education and the learning experience in reimagining education: The international science and evidence-based education assessment* (pp. 180-280). UNESCO MGIEP.

GRANZIERA, H., Collie, R., & Martin, A. (2021). Understanding teacher wellbeing through job demands-resources theory. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience* (pp. 229-244). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1

GREENBERG, M. T., & Abenavoli, R. (2017). Universal interventions: Fully exploring their impacts and potential to produce population-level impacts. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 10*(1), 40-67. https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1246632

HAGELSKAMP, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving classroom quality with the ruler approach to social and emotional learning: Proximal and distal outcomes. *American Journal of Community Psychology, 51*(3-4), 530–543 https://doi.org/10.1007/s10464-013-9570-x

HICKEY, G., McGilloway, S., Hyland, L., Leckey, Y., Kelly, P., Bywater, T., Comiskey, C., Lodge, A., Donnelly, M., & O'Neil, D. (2017). Exploring the effects of a universal classroom management training programme on teacher and child behaviour: A group randomised controlled trial and cost analysis. *Journal of Early Childhood Research, 15*(2), 174–194. https://doi.org/10.1177/1476718X15579747

HUMPHREY, N., Barlow, A., & Lendrum, A. (2018). Quality matters: Implementation moderates student outcomes in the PATHS curriculum. *Prevention Science, 19*(2), 197-208. https://doi.org/10.1007/s11121-017-0802-4

IANCU, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuţoiu, L. P. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*(2), 373–396. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8

JENNINGS, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DaWeese, A., DeMauro, A. A., Charm, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology, 109*(7), 1010-1028. https://doi.org/10.1037/edu0000187

JENNINGS, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L., & Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology, 76*, 186-202. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009

JENNINGS, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly, 28*(4), 374-390. https://doi.org/10.1037/spq0000035

JENNINGS, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

KYRIACOU, C. (2011). Teacher stress: From prevalence to resilience. In J. Langan-Fox & C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of stress in the occupations* (pp. 161-173). Edward Elgar Publishing.

MAHONEY, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2021). Systemic social and emotional learning: Promoting educational success for all preschool to high school students. *American Psychologist, 76*(7), 1128-1142. https://doi.org/10.1037/amp0000701

MONNIER, M. (2015). Difficulties in defining social-emotional intelligence, competences and skills: A theoretical analysis and structural suggestion. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, *2*, 59–84. https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.1.4

MORRIS, P., Millenky, M., Raver, C. C., & Jones, S. M. (2013). Does a preschool social and emotional learning intervention pay off for classroom instruction and children's behavior and academic skills? Evidence from the foundations of learning project. *Early Education and Development, 24*(7), 1020–1042. https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825187

MURRAY, D. W., Rabiner, D. L., Kuhn, L., Pan, Y., & Sabet, R. F. (2018). Investigating teacher and student effects of the Incredible Years classroom management program in early elementary school. *Journal of School Psychology, 67*, 119–133. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.10.004

OLIVEIRA, S. (2023). *A+: Desenvolvimento e avaliação de um programa de promoção de competências sociais e emocionais para professores do 1.º ciclo* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório ULisboa. http://hdl.handle.net/10451/58277

OLIVEIRA, S., Cardoso, A., Oliveira-Martins, M., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (em revisão). Bridging the gap in teacher SEL training: Designing and assessing an online SEL intervention for teachers. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy.*

OLIVEIRA, S., Roberto, M. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2023). Elementary school climate through teachers' eyes: Portuguese adaptation of the Organizational Climate Description Questionnaire Revised for Elementary schools. *Current Psychology, 42*, 24312–24325. https://doi.org/10.1007/s12144-022-03542-9

OLIVEIRA, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 12*(Special Issue Theory and Empirical Practice in Research on Social and Emotional Skills), Article 677217. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217

OLIVEIRA, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review, 33*, 1779-1808. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x

OLIVEIRA, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2022). Effects of the A+ intervention on elementary-school teachers' social and emotional competence and occupational health. *Frontiers in Psychology, 13* (Special Issue School Burnout: Overcoming barriers to recognition, prevention, treatment, and policy adaptation), Article 957249. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.957249

OLIVEIRA, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2023). Development of the Social and Emotional Competence Assessment Battery for Adults (SECAB-A). *Assessment, 30*(6), 1848-1869. https://doi.org/10.1177/10731911221127922

OPP - ORDEM DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES. (2020). *Prosperidade e sustentabilidade das organizações. Relatório do custo do stresse e dos problemas de saúde psicológica no trabalho em Portugal*. Ordem dos Psicólogos Portugueses.

PORDATA – BASES DE DADOS PORTUGAL CONTEMPORÂNEO. (2022). Pordata. https://www.pordata.pt/Subtema/Portugal/Docentes-43

RYAN, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

SCHAUFELI, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Taylor & Francis.

SCHAUFELI, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach* (pp. 43–68). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3_4

SCHONERT-REICHL, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children, 27*(1), 137-155. http://www.jstor.org/stable/44219025

TOLAN, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N., & Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. *Applied Developmental Science, 20*(3), 214-236. http://dx.doi.org/10.1080/10888691.2016.1146080

VAN DEN BROECK, A., De Cuyper, N., De Witte, H., & Vansteenkiste, M. (2010). Not all job demands are equal: Differentiating job hindrances and job challenges in the Job Demands–Resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 19*(6), 735-759. https://doi.org/10.1080/13594320903223839

VARELA, R., Santa, R., Silveira, H., Coimbra de Matos, A., Rolo, D., Areosa, J., & Leher, R. (2018). *Inquérito nacional sobre as condições de vida e trabalho na educação em Portugal*. FENPROF.

VIAC, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. Organization for Economy Co-operation and Development. https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en

CAPÍTULO XIX

Efeitos de uma intervenção baseada em mindfulness para professores: Um estudo sobre os resultados nos professores e nos alunos

Joana S. de Carvalho
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

Alexandra Marques-Pinto
Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa,
Centro de Investigação em Ciência Psicológica (CICPSI)

João Marôco
ISPA – Instituto Universitário

Introdução

Este capítulo pretende apresentar um dos estudos que integra um trabalho de reflexão e investigação realizado num estudo de doutoramento sobre a implementação e os efeitos de intervenções baseadas em mindfulness em contexto educacional, dirigidas a professores e alunos. Deste trabalho resultaram quatro estudos. Os estudos 1 e 3 tiveram como objetivo implementar e estudar os efeitos do programa MindUp, aplicado a alunos do 3º e 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico pelos seus professores, num estudo piloto (Sampaio de Carvalho et al., 2016) e posteriormente num design quase experimental (Sampaio de Carvalho et al., 2016). O estudo 3 centrou-se na avaliação das qualidades psicométricas da versão curta e adaptada para português do Mental Health Continuum em duas amostras independentes de crianças e pré-adolescentes (Sampaio de Carvalho et al., 2016). O estudo 4, a que se refere este capítulo, teve como objetivo avaliar os efeitos do programa *Atentamente*, um programa baseado em mindfulness, nos professores, nos alunos e no clima de sala de aula e analisar a estabilidade

destes efeitos a médio prazo (Sampaio de Carvalho et al., 2021). A concretização deste estudo foi possível através de um projeto de investigação, que decorreu entre Fevereiro 2017 e Outubro de 2019, coordenado por Alexandra Marques Pinto, que teve como consultores na sua conceção, Tish Jennings e Mark Greenberg e no seu acompanhamento, Kevin Hawkins, tendo sido financiado pela Fundação BIAL no âmbito do Sistema de Apoios à Investigação Científica, no ano de 2016. Ao nível da sua implementação e da escrita científica este estudo contou também com a colaboração das seguintes colegas: Sofia Oliveira[1], Magda Sofia Roberto[1], Carolina Gonçalves[2], José M. Bárbara[2], Aline F. de Castro[2], Rita Pereira[2], Mariana Franco[2], Joana Cadima[3], Teresa Leal[3] e Marina S. Lemos[3].

Enquadramento

Ao longo das duas últimas décadas, diferentes estudos em Portugal têm demonstrado um alto risco de stress e burnout nos professores (Marques Pinto & Alvarez, 2016), associado às elevadas exigências de trabalho que estes profissionais enfrentam, com impactos negativos na sua saúde ocupacional e desempenho, no bem-estar (Jennings & Greenberg, 2009) e na aprendizagem e envolvimento dos seus alunos (Jennings et al., 2017; Schonert-Reichl, 2017). Para além disto, a investigação empírica tem acumulado evidência de que o nível de burnout dos professores e o ambiente de aprendizagem que cria podem ter efeitos danosos para os alunos, especialmente para aqueles que apresentam problemas de saúde mental (e.g., Jennings & Greenberg, 2009).

Consequentemente, têm sido feitos esforços para desenvolver intervenções fundamentadas e culturalmente ajustadas que possam proteger os professores do stress ocupacional e dos riscos de burnout e promover a saúde e o bem-estar destes profissionais. Neste contexto, vários autores (e.g., Roeser, 2016) têm reforçado o desenvolvimento de Competências Sociais e Emocionais (CSE) – tais como , autoconsciência, autorregulação, consciência social, competências de relação e tomada de decisão responsável (Social and Emotional Learning, CASEL, 2013) como principal fator de proteção para a saúde e o bem-estar dos professores, com impactos positivos no clima da sala de aula e na aprendizagem social, emocional e académica dos alunos (Schonert-Reichl, 2017). De particular relevância, o modelo de sala

1 Faculdade de Psicologia, CICPSI, Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649013 Lisboa, Portugal

2 Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

3 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade Do Porto, Porto, Portugal

de aula prósocial de Jennings e Greenberg (2009) propõe que as CSE e o bem-estar do professor têm um impacto na qualidade da relação professor-aluno, na gestão da sala de aula e na implementação eficaz da educação socioemocional. Por sua vez, estas variáveis promovem um clima de sala de aula saudável, o que contribui, juntamente com a qualidade da relação professor-aluno e a promoção da educação socioemocional, para o desenvolvimento das competências socioemocionais e para melhorar o desempenho académico dos alunos.

Uma meta-análise recente sobre 43 intervenções de promoção de CSE para professores mostrou que estas contribuem para níveis mais baixos de sofrimento psicológico e físico e níveis mais elevados de bem-estar, entre outros efeitos positivos, sugerindo que estes professores são mais capazes de gerir as suas exigências de trabalho e regular as suas emoções (Oliveira et al., 2021). Além disso, os resultados também mostraram que as intervenções de promoção de CSE adaptadas ao professor têm impactos positivos nas suas competências para promover um clima de sala de aula mais saudável / ambientes de aprendizagem de melhor qualidade, já que os professores com níveis mais elevados de CSE são mais capazes de reconhecer e responder adequadamente às necessidades emocionais dos seus alunos e estabelecer relações de apoio.

Em linha com estes resultados, a última década viu um interesse crescente em novas abordagens para promover as CSE em contexto educacional (Jennings et al., 2017), e as práticas contemplativas baseadas em mindfulness surgiram como uma abordagem promissora para promover as CSE e o bem-estar dos professores (Jennings, et al., 2012; Roeser, 2016).

Proveniente de tradições contemplativas orientais, a mindfulness tem sido uma das abordagens mais estudadas em contexto educacional (Weare, 2019). Na psicologia contemporânea, a mindfulness é considerada como uma abordagem para aumentar a consciência e as respostas competentes aos processos mentais que contribuem para o distress emocional e para os comportamentos desadaptativos. O estudo da mindfulness ao nível psicológico e médico aumentou exponencialmente nos últimos 17 anos com a publicação de um grande número de artigos em revistas com revisão de pares (Black, 2018).

Este interesse iniciou-se com o trabalho de Kabat-Zinn sobre a mindfulness, ao nível da intervenção terapêutica, como uma forma de minimizar os efeitos das doenças e dores crónicas. Segundo este autor, mindfulness é a qualidade da consciência que emerge através da prática de prestar atenção ao momento presente com aceitação, abertura, vontade e sem julgamento (Kabat-Zinn, 2003). Inerente a esta definição está também uma atitude de bem-querença/cuidado (bondade, compaixão, alegria altruísta e equanimidade) para com os outros e para com o próprio (Cullen, 2011). No estado de mindfulness os pensamentos e sentimentos

são observados como acontecimentos que ocorrem na mente, sem uma sobre-identificação e sem reagir de forma automática. Nesta medida, a mindfulness pode ser entendida como uma competência metacognitiva que envolve dois processos e que pode ser desenvolvida com a prática (Bishop, et al., 2004). O primeiro diz respeito à autorregulação da atenção que é mantida durante a experiência imediata, permitindo assim um aumento do reconhecimento dos acontecimentos mentais no momento presente. O segundo processo envolve a adoção de uma orientação para a experiência individual no momento presente, notando cada pensamento, sentimento e sensação que vai surgindo na mente.

A relação entre as intervenções baseadas em mindfulness e a promoção de CSE no domínio da mindfulness para professores (e.g., Jennings, 2016; 2017) reflete uma tentativa de aplicar mindfulness para resolver problemas que fazem parte do dia-a-dia, como o stress e o burnout do professor "num lugar natural dentro da educação" (Ergas & Hadar, 2019, p. 29).

A partir de um estudo sobre um programa de promoção de competências socioemocionais baseado em mindfulness para professores, Roeser (2016) propôs um modelo que procurou explicar a teoria de mudança subjacente aos efeitos das intervenções baseadas em mindfulness nos professores, na sala de aula e nos alunos. Segundo este autor a prática de mindfulness ajuda os professores a criar um estado mental mais calmo, mais claro e mais gentil ficando mais disponíveis para perceber e responder às necessidades de autonomia, pertença e competência dos alunos. Ao estarem mais disponíveis e em sintonia com as necessidades e perspetivas dos alunos, estes sentir-se-ão mais seguros, com um maior sentido de pertença e, portanto, mais disponíveis para se envolverem no processo de aprendizagem. Desta forma, o aluno é visto como o "coração" do ensino e da aprendizagem o que contribuirá para a promoção do seu autoconhecimento.

Vários estudos (e.g., Jennings et al., 2017), revisões sistemáticas (e.g., Emerson et al., 2017) e uma meta-análise (Klingbeil & Renshaw, 2018) sobre a eficácia de intervenções baseadas em mindfulness para professores revelaram resultados promissores, principalmente no que diz respeito à redução dos níveis de stress e à promoção das CSE nestes profissionais, atuando como um amortecedor para os efeitos do burnout (Jennings & Greenberg, 2009; Jennings et al., 2017), e melhorando as relações professor-aluno, bem como a gestão da sala de aula (Roeser, 2016).

Apesar do aumento significativo no número de intervenções baseadas em mindfulness para professores nos últimos anos (Ergas & Hadar, 2017) e os seus resultados promissores, um estudo de meta-análise de Klingbeil e Renshaw (2018) apontou para importantes lacunas metodológicas. Esta meta-análise revelou que são escassos os estudos que incluem medidas do clima da sala de aula, e que os efeitos das intervenções baseadas em mindfulness nestes resultados são pequenos.

Finalmente, como esta meta-análise não incluiu medidas de resultados dos alunos (Klingbeil & Renshaw, 2018), não oferece pistas sobre os efeitos das intervenções baseadas em mindfulness para professores nestes resultados.

Com a intenção de contribuir para preencher algumas destas lacunas, o estudo sobre o qual este capítulo se debruça pretendeu avaliar os efeitos proximais e distais de um programa de CSE baseado em mindfulness desenvolvido especificamente para professores e assente no modelo de sala de aula prósocial de Jennings e Greenberg (2009) e no modelo de Roeser (2016). Assim, este estudo teve como objetivos: (1) avaliar os efeitos do programa nos resultados proximais de autorrelato dos professores (regulação emocional, mindfulness e autocompaixão) e nos resultados distais (burnout, bem-estar pessoal e autoeficácia); comportamento dos professores na sala de aula (suporte emocional, organização da sala de aula e suporte instrucional); resultados de heterorrelato dos alunos sobre os professores (perceção do envolvimento dos professores); e resultados de auto-relato dos alunos (afeto, regulação emocional e bem-estar) e de heterorrelato dos pais sobre os filhos (relacionamentos com pares e autoregulação); (2) avaliar a estabilidade temporal e "sleeper effects" do programa tanto nos resultados dos professores como nos resultados dos alunos.

Método

Design de estudo

Este estudo obedeceu a um desenho experimental com três momentos de recolha de dados: pré-teste, pós-teste e follow-up (3 meses após o pós-teste). Relativamente à recolha de dados foi utilizada uma estratégia multi método e multi informante, incluindo medidas de autorrelato pelos professores e pelos alunos, de observação de comportamentos do professor em sala de aula e de heterorrelato pelos pais sobre os alunos.

Participantes

Para a análise de dados entre o pré-teste e o pós-teste consideraram-se três amostras: a amostra 1 incluiu 205 professores do 1º ciclo, a amostra 2 incluiu os seus 2502 alunos e a amostra 3 incluiu os pais de 1101 alunos. Na amostra 1, o grupo experimental (GE) incluiu 112 professores com média de 43.19 anos de idade e de 18 anos de serviço; 97.3% eram do sexo feminino e 60% lecionavam os 3º e 4º anos. O grupo de controlo (GC) foi composto por 93 professores com uma média de 44.52 anos de idade e de 20 anos de serviço; 95.4% eram do sexo feminino e 60%

lecionavam o 3º e 4º anos. A amostra 2 do GE incluiu 1381 alunos com uma média de 8.08 anos de idade, 61% eram do sexo feminino e 65% frequentavam o 3º e 4º anos. O GC foi composto por 1121 alunos, com uma média de 8.8 anos de idade, 54% eram do sexo feminino e 66% frequentavam o 3º e 4º anos. Na amostra 3, o GE e o GC incluíram 1271 e 914 pais, respetivamente.

Para explorar os efeitos da intervenção sobre o comportamento dos professores na sala de aula, uma subamostra de professores (*n* = 41) foi considerada para a recolha de dados no pré e pós-teste. O GE foi composto por 23 professores com uma média de 41.83 anos de idade e de 18.37 anos de serviço; 95% eram do sexo feminino, 47% lecionavam no 2º ano e 53% no 3º ano. O GC foi composto por 18 professores com uma média de 47.7 anos de idade e de 22.4 anos de serviço; 83% eram do sexo feminino, 20% lecionavam o 2º ano e 67% o 3º ano.

Devido ao *dropout* entre o pós-teste e o follow-up, o tamanho da amostra considerado para a análise dos efeitos do programa ao longo dos três momentos de recolha de dados foi menor do que o considerado para a análise entre pré e pós-teste. A subamostra 1 compreendeu 136 professores, 83 do GE e 53 do GC. A idade média dos professores do GE foi de 42.75 anos e a média de anos de serviço de 17.48; 96% eram do sexo feminino e 84% lecionavam o 2º e o 3º anos. A idade média dos professores do GC foi de 44.85 anos e a média de anos de serviço de 19.63; 89% eram do sexo feminino e 80% lecionavam o 3º e 4º anos. A subamostra 2 incluiu 1585 alunos, 867 no GE e 718 no CG. A média de idade dos alunos do GE foi de 8.09 anos, 90% eram do sexo feminino e 86% frequentavam o 2º e 3º anos. A idade média dos alunos do GC foi de 8.17, 54% eram do sexo feminino e 86% frequentavam o 2º e 3º anos. A subamostra 3 incluiu 792 e 640 pais no GE e no GC, respetivamente.

Instrumentos

Professores

O **Five Facets of Mindfulness Questionnaire** (FFMQ) (Baer, et al., 2006; Gregório & Gouveia, 2011[tradução e adaptação]) foi usado para avaliar as competências de mindfulness. Este questionário é composto por 39 itens distribuídos em cinco subescalas: Observar (8 itens; T1 - α = .91; T2 - α = .91; T3 - α = .81), Descrever (8 itens; T1 - α = .90; T2 - α = .91; T3 - α = .52), Agir com Consciência (8 itens; α = .90; T2 - α = .90; T3 - α = .71), Não-reagir (7 itens; T1 - α = .85; T2 - α = .86; T3 - α = .57), e Não-Julgar (8 itens; T1 - α = .91; T2 - α = .92; T3 - α = .63). Os itens foram avaliados numa escala de 5 pontos [1 *(nunca ou muito raramente verdadeiro)* a 5 *(muito frequentemente ou sempre verdadeiro)*]. A consistência interna para a escala total foi T1 - α = .96; T2 - α = .96; T3 - α = .84.

O **Emotion Regulation Questionnaire** (ERQ) (Gross & John, 2003; Vaz & Martins, 2008 [tradução e adaptação]) avaliou a regulação emocional. Este questionário é composto por 10 itens organizados em duas subescalas: Reavaliação Cognitiva (6 itens; T1 - α = .76; T2 - α = .84; T3 - α = .72) e Supressão (4 itens; T1 - α = .77; T2 - α = .83; T3 - α = .60). Os professores responderam numa escala de 7 pontos [1 *(discordo totalmente)* a 7 *(concordo totalmente)*].

A autocompaixão foi avaliada pela **Self-Compassion Scale** (SCS; Neff, 2003; Castilho & Pinto-Gouveia, 2011[tradução e adaptação]). Esta escala inclui 26 itens e mede como os participantes são gentis e compreensivos consigo mesmos em momentos difíceis. Os professores responderam através duma escala de 5 pontos [1 *(quase nunca)* a 5 *(quase sempre)*]. Os itens negativos foram revertidos e foi calculado um resultado total que apresentou boa consistência interna (T1 - α = .96; T2 - α = .96; T3 - α = .95).

A autoeficácia foi avaliada com a **Escala de Sentido de Eficácia dos Professores** (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Conceição, 2008 [tradução e adaptação]), que compreende 24 itens e uma escala Likert de 9 pontos (1 = *não consigo*; 9 = *consigo quase sempre*). A consistência interna (alfa de Cronbach) da escala foi T1 - α = .98, T2 - α = .98, T3 - α = .98.

O **Mental Health Continuum — Short Form** (MHC-SF; Keyes, 2006; Matos, et al., 2010 [tradução e adaptação]) compreende 14 itens relativos a sintomas de saúde / bem-estar mental positivo. Os professores avaliaram a frequência de cada sintoma no mês anterior numa escala de tipo Likert de 6 pontos (0 = *nunca* a 5 = *todos os dias*). Os resultados totais foram calculados e mostraram boa consistência interna para T1 - α = .95, T2 - α = .95 e para T3 - α = .95.

A experiência percebida pelos professores de sintomas de burnout em relação ao seu trabalho foi avaliada através do **Maslach Burnout Inventory — Educators Survey** (Maslach et al., 1996; Marques Pinto et al., 2005 [tradução e adaptação]). Neste estudo, foram utilizados 14 itens da escala para medir os dois principais sintomas de burnout, Exaustão Emocional (9 itens; T1 - α = .90; T2 - α =. 91; T3 - α = .93) e Despersonalização (5 itens; T1 - α = .86; T2 - α = .87; T3 - α = .87). Os professores avaliaram os seus sentimentos e atitudes pessoais numa escala de frequência de 7 pontos [0 *(nunca)* e 6 *(todos os dias)*].

Para explorar os efeitos da intervenção nos comportamentos interpessoais dos professores na sala de aula com os seus alunos, foi realizada a observação sistemática por dois observadores independentes, com o apoio de uma **Grelha de Observação na Sala de Aula** (GOSA)**.** Esta grelha foi desenvolvida especificamente para este estudo com base no Classroom Assessment Scoring System (CLASS) de Pianta, La Paro e Hamre (2006), bem como na concetualização e sugestões de Van

de Grift (2014), e incluiu as seguintes dimensões principais de comportamentos interpessoais dos professores em sala de aula: Suporte Socioemocional (7 itens; T1 - α = .92; T2 - α = .91); Atenção Focada no Aluno e Capacidade de Resposta às Necessidades do Aluno (6 itens; T1 - α = .83; T2 - α = .86); Gestão da Sala de Aula (8 itens; T1 - α = .86; T2 - α = .80); e Práticas de Ensino (5 itens; T1 - α = .91; T2 - α = .92). Os observadores classificaram a frequência dos comportamentos dos professores numa escala de 5 pontos [1 *(evidência baixa)* e 5 *(evidência alta)*]. A concordância interobservador variou entre 54% no pré-teste e 59% no pós-teste.

Alunos

A subescala Envolvimento do questionário **Teacher as Social Context** (TASC, Belmont, Skinner, Wellborn, & Conell, 1992; Roque & Lemos, 2004 [tradução e adaptação]) foi utilizada para avaliar as perceções dos alunos sobre o comportamento dos professores em sala de aula, especificamente em relação ao grau de envolvimento com os alunos. Esta subescala abrangeu 8 itens (T1 - α = .71; T2 - α = .71; T3 - α = .62) avaliados numa escala Likert de 4 pontos (1 *não verdadeiro*; 4 *totalmente verdade*).

Afeto positivo e negativo foram medidos através de uma versão curta em português (Sampaio de Carvalho, & Marques Pinto, 2012) do **PANAS-C** (Laurent et al., 1999). Esta medida é composta por 10 itens estruturados em duas subescalas: Afeto Positivo (5 itens; T1 - α = .76; T2 - α = .94; T3 - α = .73) e Afeto negativo (5 itens; T1 - α = .70; T2 - α = .89; T3 - α = .74). As crianças classificaram a frequência com que sentiram cada emoção nas últimas duas semanas numa escala de 5 pontos [1 *(muito pouco ou nada)* a 5 *(extremamente)*].

A versão em português para crianças (Sampaio de Carvalho, Pereira, Marques Pinto, & Marôco, 2016) do **Mental Health Continuum — Short Form (adolescentes)** (MHC-SF; Keyes, 2006) foi utilizada para avaliar o bem-estar das crianças e revelou boa consistência interna: T1 - α = .83, T2 - α = .96 e para T3 - α = .82.

A versão em português (Sampaio de Carvalho & Marques Pinto, 2016) do **Questionário de Regulação Emocional — Crianças e Adolescentes** (ERQ-CA) (Gullone & Taffe, 2012) foi utilizada para avaliar as estratégias de controle emocional das crianças. O alfa de Cronbach no pré-teste, pós-teste e follow-up para a subescala Reavaliação Cognitiva foi .73, .87 e .64, respetivamente, e para a subescala Supressão .72, .68 e .70, respetivamente.

Pais

A versão em português (Raimundo, Marques-Pinto, & Alvarez, 2009) de **Home & Community Social Behavior Scales — Escala A: Competência social** (Merrell & Caldarella, 2002) foi utilizada para avaliar o comportamento social dos alunos avaliado pelos seus pais. Esta escala é composta por 32 itens organizados em duas subescalas: Relações entre pares (15 itens; T1 - α = .97; T2 - α = .97; T3 - α = .87) e Autorregulação (17 itens; T1 - α = .97; T2 - α = .97; T3 - α = .89). Os comportamentos foram avaliados numa escala Likert de 5 pontos, [1 (*nunca)* e 5 (*frequentemente*)].

Procedimentos

Intervenção

O programa *Atentamente* consiste num curso de formação acreditado pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua (1.2 créditos). O programa, com uma duração total de 30h distribuídas por 10 sessões semanais de 2.5h e uma sessão de reforço com a duração de 5h três meses após a décima sessão, é principalmente experiencial e cada sessão inclui práticas de mindfulness, reflexão de grupo, role-playing e trabalho autónomo em casa (práticas formais e informais de mindfulness). A formação foi implementada em colaboração com três centros de formação de associação de escolas em escolas públicas do 1º ciclo do distrito de Lisboa.

Procedimentos de recolha de dados

O estudo foi submetido para apreciação e aprovado pela Comissão Ética e Deontologia do Conselho Científico da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. No seguimento desta aprovação foram solicitadas as devidas autorizações aos Diretores das escolas envolvidas e obtidos os consentimentos informados por parte dos Professores e dos Encarregados de Educação dos alunos que participaram no estudo. A confidencialidade dos dados foi assegurada e os protocolos de avaliação foram identificados com um código numérico permitindo o cruzamento dos dados entre os vários momentos de recolha, mas garantindo o anonimato dos participantes.

Os participantes no estudo foram selecionados através dos centros de formação de associação de escolas e distribuídos aleatoriamente em dois grupos, experimental (GE) e controlo (GC). O GE integrou professores dos 2º e 3º anos do 1º ciclo das escolas da rede pública que foram alvo da intervenção com o programa Atentamente e seus respetivos alunos. O GC integrou igualmente professores dos 2º e 3º anos do 1º ciclo em lista de espera (que posteriormente foram alvo da intervenção) e os seus alunos.

Os professores responderam aos questionários individualmente e também os aplicaram aos seus alunos na sala de aula. Os questionários dos pais sobre os filhos foram enviados para casa e recolhidos pelos professores nos mesmos momentos de recolha de dados dos professores e alunos.

Os dados de comportamento dos professores na sala de aula foram recolhidos através da observação em sala de aula, com o apoio de uma grelha de observação, por um período de 1h antes e depois do curso. As observações foram realizadas por dois observadores independentes, treinados no uso da grelha de avaliação desenvolvida para o estudo. Um dos observadores fez todas as observações em pré e pós-teste e o outro observador fez ¼ das observações em cada um dos dois pontos de recolha de dados, a fim de analisar a concordância interobservador.

Análise de dados

Para avaliar as diferenças entre grupos de professores e de alunos (autorrelato e medidas de heterorrelato dos pais), foram utilizadas análises multivariadas de covariância (MANCOVA), controlando idade, sexo, anos de serviço e ano de escolaridade. Com o objetivo de avaliar os efeitos do programa nos professores e alunos, foram utilizadas MANCOVAs, seguidas de análises de covariância (ANCOVA) para as MANCOVAs significativas. Para esta análise, as premissas da MANOVA foram verificadas. Para avaliar a normalidade multivariada, foi utilizado o teste de Shapiro-Wilk ($p \geq .05$ para os dois grupos) e a homogeneidade das matrizes de covariância para cada grupo foi analisada com o teste M Box (Marôco, 2014b). Em segundo lugar, e de acordo com Tabachnick e Fidell (2001), a fim de compreender a direção da mudança do pré-teste para o pós-teste e do pós-teste para o follow-up, foram calculados os resultados das diferenças (pós-teste menos pré-teste, follow-up menos pós-teste). Estes foram utilizados nas MANCOVAs como variáveis dependentes e o tipo de grupo (experimental vs. controlo) como variável independente, controlando as variáveis que foram significativas no início do estudo. Para avaliar a magnitude dos resultados do programa, foram calculados os tamanhos dos efeitos. Para MANCOVAs foram calculados os Eta Quadrados Parciais e para a comparação dos dois grupos (controlo vs. experimental), foi calculado o *d* de Cohen (valores entre 0.20 e 0.40 foram considerados tamanho de efeito pequeno, valores entre 0.5 e 0.7 tamanho de efeito moderado e valores superiores a 0.8 foram considerados tamanho de efeito grande [Cohen, 1992; Durlak, 2009]).

Para analisar as diferenças entre os professores do GE e do GC a partir da subamostra de observação, foi utilizado o teste de Mann-Whitney. Para explorar o impacto da intervenção nas variáveis estudadas através da observação (T1 e T2), foi

utilizado o teste não paramétrico de Wilcoxon e o tamanho do efeito foi determinado pelo cálculo do coeficiente *r* (Field, 2013).

Resultados

Em primeiro lugar são apresentados os resultados de pré-teste e pós-teste para as amostras totais de professores, alunos e pais, seguidos dos resultados dos três momentos de recolha de dados para as três respetivas subamostras.

Análise pré-teste, pós-teste

Professores

Os resultados das ANCOVAs follow-up (Quadro 1) indicaram que, ao contrário dos professores do GC, os professores que participaram no programa *Atentamente* apresentaram um aumento significativo nas seguintes dimensões: não-julgar, não-reagir, mindfulness total, bem-estar e autocompaixão e uma diminuição significativa na despersonalização. Para as restantes variáveis, os resultados das ANOVAs follow-up (Quadro 1) também mostraram uma melhora significativa do pré para o pós-teste para o GE nas dimensões observar, descrever, agir com consciência, reavaliação cognitiva e autoeficácia, e uma diminuição significativa na supressão e na exaustão.

Quadro 1. Autorrelato dos professores (pré-teste e pós-teste) - Análise de (co) variância follow-up para todas as variáveis

Variável	df	Erro df	F	p	d	Observed power
ANCOVAs follow-up para não julgar, não reagir, mindfulness total, bem-estar, despersonalização						
Não-julgar	1	196	17.61	.000	0.592	0.987
Não-reagir	1	196	47.36	.000	0.970	1.000
Mindfulness total	1	196	82.14	.000	1.278	1.000
Bem-estar	1	196	71.28	.000	1.199	1.000
Despersonalização	1	196	5.075	.025	0.318	0.611
ANCOVAs follow-up para autocompaixão controlando a idade						
Auto compaixão	1	200	46.40	0.000	0.960	1.000

Variável	df	Erro df	F	p	d	Observed power
ANOVAs follow-up para as restantes variáveis						
Mindfulness						
Observar	1	203	62.34	.000	1.113	1.000
Descrever	1	203	43.82	.000	0.930	1.000
Agir com consciência		203	25.88	.000	0.717	0.999
Mindfulness total		203	82.15	.000	1.278	1.000
Regulação emocional						
Reavaliação Cognitiva	1	203	18.26	.000	0.602	0.989
Supressão	1	203	31.37	.000	0.790	1.000
Auto-eficácia	1	203	75.59	.000	1.226	1.000
Burnout	1					
Exaustão	1	203	33.54	.000	0.816	1.000

Observação em sala de aula

Relativamente aos comportamentos dos professores na sala de aula (Quadro 2), os resultados mostraram um aumento do envolvimento dos professores do GE com os alunos (dimensão da Gestão da Sala de Aula) e uma diminuição para os professores do GC na adaptação da instrução e adaptação da tarefa (dimensão da Atenção Focada no Aluno e Capacidade de Resposta às Necessidades do Aluno) e um aumento na clareza dos objetivos de aprendizagem (dimensão das Práticas de Ensino).

Quadro 2. Comportamentos dos professores na sala de aula - Teste de Wilcoxon para diferenças entre os grupos no pré-teste e pós-teste

	Grupo experimental					Grupo de controle				
Variáveis	Mdn T1	Mdn T2	Z	p	r	Mdn T1	Mdn T2	Z	p	r
Adaptação de instruções[1]	2.67	2.50	-0.713	.476	0.00	3.00	2.17	-2.253	.024	0.35
Adaptação de tarefas[1]	2.34	2.00	-1.776	.065	0.28	2.34	1.84	-1.998	.046	0.31
Envolvimento dos alunos[2]	3.00	3.67	-2.148	.032	0.33	3.00	3.33	-1.460	.144	0.22

	Grupo experimental					Grupo de controle				
Variáveis	Mdn T1	Mdn T2	Z	p	r	Mdn T1	Mdn T2	Z	p	r
Clareza sobre os objetivos de aprendizagem[3]	2.67	3.33	-0.786	.432	0.12	2.34	3.00	-2.34	.25	0.36

Nota: [1] Atenção Focada no Aluno e Capacidade de Resposta às Necessidades do Aluno; [2] Subescala de gestão de sala aula; [3] Subescala de práticas de ensino

Alunos

Os resultados das ANCOVAs follow-up mostraram um aumento significativo na perceção dos alunos do GE sobre o envolvimento dos professores, no afeto positivo, na reavaliação cognitiva e no bem-estar e uma diminuição significativa no afeto negativo e na supressão (Quadro 3).

Quadro 3. Alunos autorrelato e heterorelato dos pais (pré-teste e pós-teste) - análise de covariância follow-up para todas as variáveis

Variável	df	Erro df	F	p	d	Observed power
Autorrelato dos alunos						
ANCOVAs follow-up para envolvimento e reavaliação cognitiva controlando T1						
Reavaliação positiva	1	2498	1052.68	.000	1.305	1.000
Envolvimento	1	2498	1245.61	.000	1.419	1.000
MANCOVAs follow-up para o bem-estar e afetos negativos controlando género, ano de escolaridade e T1						
Bem-estar	1	2.400	915.32	.000	1.217	1.000
Afeto negativo	1	2.400	672.12	.000	1.043	1.000
ANCOVA follow-up para afetos positivos controlando o género e ano de escolaridade						
Afeto positivo	1	2404	820.34	.000	1.152	1.000
ANCOVA follow-up para a supressão controlando T1 e ano de escolaridade						
Supressão	1	2498	81.89	.000	0.364	1.000
Heterorrelato de pais						
MANCOVAs follow-up para relação com os pares e autorregulação controlando T1						
Relação com os pares	1	2181	75.58	.000	0.373	1.000
Autorregulação	1	2181	84.94	.000	0.399	1.000

Pais

Os resultados das ANCOVAs follow-up (Quadro 3) indicaram que os alunos cujos professores tinham participado no programa *Atentamente*, mas não os do GC, apresentaram um aumento significativo no relacionamento com os pares e na autorregulação, de acordo com a avaliação feita pelos seus pais.

Análise de pré-teste, pós-teste e follow-up

Professores

As ANCOVAs follow-up (Quadro 4) indicaram que entre o pré-teste e o pós-teste, os professores que participaram no programa *Atentamente*, mas não os do GC, apresentaram um aumento significativo da autocompaixão, observar, descrever, agir com consciência, não-reagir, mindfulness, autoeficácia e bem-estar e uma diminuição significativa na supressão e exaustão; não foi encontrado efeito significativo no não-julgamento e na despersonalização. As comparações entre os resultados do pós-teste e do follow-up mostraram um aumento significativo para o GE, mas não para o GC no bem-estar e autoeficácia e uma diminuição significativa na despersonalização, observar, agir com consciência, não-reagir e mindfulness total; e um aumento significativo da exaustão para o GC; não se encontrado efeito significativo na autocompaixão, não-julgar, descrever, reavaliação cognitiva e supressão.

Quadro 4. Autorrelato dos professores (pré-teste, pós-teste e follow-up) - Análise de (co)variância follow-up para todas as variáveis

Variável	df	Erro df	F	p	d	Observed power
Análise covariância follow-up para não-julgar						
Não-julgar (T2-T1)	1	132	2.87	.093	0.300	0.390
Não-julgar (T3-T2)	1	132	0.03	.859	0.031	0.054
Análise follow-up covariância para autocompaixão						
Autocompaixão (T2-T1)	1	132	9.46	.003	0.545	0.863
Autocompaixão (T3-T2)	1	132	3.01	.076	0.307	0.426
ANOVAS follow-up para as restantes variáveis						
Mindfulness						
Observar (T2-T1)	1	134	13.51	.000	0.651	0.954
Observar (T3-T2)	1	134	6.19	.014	0.441	0.695

Variável	df	Erro df	F	p	d	Observed power
Descrever (T2 — T1)	1	134	6.92	.010	0.466	0.743
Descrever (T3-T2)	1	134	3.15	.078	0.314	0.422
Agir com consciência (T2-T1)	1	134	5.87	.017	0.429	0.672
Agir com consciência (T3-T2)	1	134	6.47	.012	0.451	0.714
Não-reagir (T2-T1)	1	134	12.76	.000	0.633	0.944
Não-reagir (T3-T2)	1	134	19.04	.000	0.773	0.991
Mindfulness total (T2-T1)	1	134	22.65	.000	0.843	0.997
Mindfulness total (T3-T2)	1	134	5.04	.026	0.398	0.606
Regulação Emocional						
Reavaliação (T2-T1)	1	134	2.69	.103	0.291	0.370
Reavaliação (T3-T2)	1	134	0.02	.896	0.250	0.052
Supressão (T2-T1)	1	134	11.47	.001	0.600	0.920
Supressão (T3-T2)	1	134	0.31	0.579	0.099	0.086
Autoeficácia						
Autoeficácia (T2-T1)	1	134	21.084	.000	0.813	0.995
Autoeficácia (T3-T2)	1	134	74.87	.000	1.530	1.000
Bem-estar						
Bem-estar (T2-T1)	1	134	17.21	.000	0.735	0.985
Bem-estar (T3-T2)	1	134	5.17	.025	0.403	0.617
Burnout						
Exaustão (T2-T1)	1	134	7.58	.007	0.488	0.780
Exaustão (T3-T2)	1	134	7.40	.007	0.482	0.770
Despersonalização (T2-T1)	1	134	3.39	.068	0.326	0.447
Despersonalização (T3-T2)	1	134	73.69	.000	1.521	1.000

Alunos

Os resultados das ANCOVAs follow-up (Quadro 5) indicaram que entre o pré-teste e o pós-teste os alunos cujos professores participaram no Programa *Atentamente,* mas não os do GC, apresentaram uma diminuição significativa do afeto negativo e supressão, e um aumento significativo do afeto positivo, bem-estar, reavaliação cognitiva e envolvimento. As comparações entre os resultados do pós-teste e do follow-up indicaram uma diminuição significativa no afeto positivo, supressão, reavaliação cognitiva e envolvimento em ambos os grupos; e nenhum efeito sobre o afeto negativo e o bem-estar.

Quadro 5. Autorrelato dos alunos e heterorrelato dos pais (pré-teste, pós-teste e follow-up) - análise de (co)variância para todas as variáveis

Variável	df	Erro df	F	p	d	Observed power
Autorrelato dos Alunos						
ANCOVAs follow-up para afeto positivo e negativo e bem-estar controlando o género e T1						
Afeto positivo T2-T1	1	1518	157.41	.000	0.633	1.000
Afeto positivo T3-T2	1	1518	15.57	.000	0.199	0.976
Afeto negativo T2-T1	1	1518	87.87	.000	0.473	1.000
Afeto negativo T3-T2	1	1518	156.49	.000	0.632	1.000
Bem-estar T2-T1	1	1518	153.66	.000	0.626	1.000
Bem-estar T3-T2	1	1518	2.085	.149	0.073	0.303
ANCOVAs follow-up para supressão controlando ano escolaridade e T1						
Supressão T2-T1	1	1581	24.906	.000	0.252	0.999
Supressão T3-T2	1	1581	7.933	.005	0.143	0.804
ANCOVAs follow-up para reavaliação cognitiva controlando T1						
Reavaliação cognitiva T2-T1	1	1582	249.04	.000	0.797	1.000
Reavaliação cognitiva T3-T2	1	1582	64.99	.000	0.407	1.000
ANCOVA follow-up para envolvimento						
Envolvimento T2-T1	1	1583	283.44	.000	0.85	1.000
Envolvimento T3-T2	1	1583	56.357	.000	0.379	1.000
Heterrelato dos pais						
ANCOVAs follow-up para relação com pares e autorregulação controlando T1						
Relação com pares T2-T1	1	1413	691.36	.000	1.399	1.000
Relação com pares T3-T2	1	1413	75.363	.000	0.462	1.000
Autorregulação T2-T1	1	1413	769.01	.000	1.475	1.000
Autorregulação T3-T2	1	1413	64.119	.000	0.426	1.000

Pais

Os resultados das ANCOVAs follow-up (Quadro 5) indicaram que, de acordo com a avaliação dos pais, os alunos cujos professores participaram no programa *Atentamente*, mas não os do GC, apresentaram entre o pré-teste e o pós-teste um aumento significativo no relacionamento com os pares e autorregulação. Entre o pós-teste e o follow-up, verificou-se um aumento significativo para o GC nas relações com os pares e na autorregulação.

Discussão

Do ponto de vista conceptual, este trabalho assenta no modelo prósocial da sala de aula de Jennings e Greenberg (2009) e no modelo de Roeser (2016), e teve como objetivos gerais: (1) avaliar os efeitos do programa *Atentamente* (desenvolvido especificamente para professores) nos professores, nos seus alunos e no clima de sala de aula; (2) avaliar a estabilidade dos efeitos a médio prazo do programa *Atentamente*, nos professores e nos alunos.

No que diz respeito aos efeitos do programa nos professores, os resultados deste estudo estão em consonância com estudos anteriores (Jennings et al., 2017), na medida em que mostraram um aumento no autorrelato nas variáveis de mindfulness (não-julgar, observar, agir com consciência, descrever, não-reagir e mindfulness), nas competências de autocompaixão e regulação emocional (aumentando a avaliação cognitiva e diminuindo o uso de supressão), e também um aumento no bem-estar e auto-eficácia. Além disso, os professores que participaram no programa mostraram uma diminuição significativa dos níveis de exaustão e despersonalização. Estes resultados vão ao encontro de estudos anteriores que mostraram que as práticas de mindfulness estão associadas à redução do sofrimento, melhoria do bem-estar, autorregulação emocional, autocompaixão e autoeficácia (Emerson et al., 2017; Hwang et al., 2019; Jennings, 2016; 2017).

Os resultados sobre os efeitos do programa nas variáveis do clima da sala de aula sugerem que o programa *Atentamente* pode ter contribuído para a manutenção da capacidade de foco destes professores nas necessidades dos seus alunos ao longo do tempo, indo ao encontro de estudos anteriores, que indicam que os professores com melhores competências sociais e emocionais também estão mais preparados para responder adequadamente às necessidades dos seus alunos (e.g., Jennings, et al., 2012). De referir também que os professores do grupo de controlo recorreram com maior frequência à clarificação dos objetivos de aprendizagem, ao contrário do que foi observado nos professores do grupo experimental. Este resultado pode estar relacionado, por um lado, com a maior autonomia dos alunos do grupo experimental, que não precisaram de ser lembrados com tanta frequência dos objetivos de aprendizagem pelos seus professores. Por outro lado, pode estar associado a uma maior capacidade destes professores de envolver os seus alunos no processo de aprendizagem, não precisando, consequentemente, de esclarecer os objetivos de aprendizagem com tanta frequência. Estes resultados contribuem para responder a uma das lacunas identificadas na revisão de literatura de Klingbeil e Renshaw (2018), no que diz respeito ao estudo dos efeitos das abordagens baseadas em mindfulness para professores no clima de sala de aula.

No que se refere à perceção dos alunos sobre os comportamentos dos professores em sala de aula, os resultados deste estudo revelaram que os alunos do GE percecionaram os seus professores como mais envolvidos na forma como se relacionam, mais afetuosos e sintonizados com as necessidades dos seus alunos. De acordo com os estudos de Skinner e Belmont (1993), este efeito do programa é particularmente promissor, visto que as perceções dos alunos sobre o envolvimento do professor desempenham um papel importante na sua motivação e envolvimento na sala de aula. Este resultado reforça os resultados da observação da sala de aula, referidos anteriormente, e contribui para aprofundar o conhecimento sobre os efeitos que um programa baseado em mindfulness para professores pode ter na perceção dos alunos sobre os seus professores. Na revisão de literatura efetuada para este trabalho não foram encontrados estudos semelhantes, sendo assim de salientar que a avaliação da perceção dos alunos sobre os seus professores contribui para responder a uma das lacunas identificadas na revisão de literatura de Klingbeil e Renshaw (2018).

Para além dos efeitos verificados nas interações comportamentais professor-alunos na sala de aula, os resultados deste estudo também mostram que os alunos beneficiaram indiretamente da intervenção de que os seus professores foram alvo, nomeadamente ao nível das suas competências de regulação emocional, bem-estar e competências de relação com os pares (avaliadas pelos encarregados de educação). Estes resultados são de realçar, uma vez que respondem a duas lacunas identificadas na revisão de literatura sobre a intervenção com professores. A primeira diz respeito à avaliação dos efeitos nos alunos de uma abordagem baseada em mindfulness dirigida aos professores, e a segunda está relacionada com a recolha de dados através de múltiplos informantes (Klingbeil & Renshaw, 2018), neste caso pelos encarregados de educação sobre os seus educandos. Acresce, ainda, que existem muito poucos estudos publicados sobre os efeitos nos alunos das abordagens baseadas em mindfulness para professores, sendo que na revisão de literatura realizada neste trabalho apenas se identificou um estudo com este propósito (Singh et al., 2013). Em conjunto, estes resultados dão suporte à asserção do modelo de Jennings e Greenberg (2009) que sugere que professores com melhores competências socioemocionais e bem-estar positivo, promovem um clima de sala de aula saudável e contribuem para a promoção das competências socioemocionais dos alunos.

No que se refere à estabilidade temporal e "sleeper effects" do programa *Atentamente*, os resultados do follow-up nos professores permitem destacar três aspetos. O primeiro indica que os professores melhoraram o seu nível de bem-estar e de autoeficácia para além dos níveis já identificados no pós-teste, e os outros benefícios encontrados no pós-teste não se alteraram significativamente no follow-up.

Estes resultados são muito encorajadores uma vez que a avaliação em follow-up foi realizada muito próximo do fim do ano letivo (época caracterizada por elevados desafios para os professores). O segundo, e no sentido contrário ao esperado, mostra uma descida nas competências de mindfulness (observar, agir com consciência, não reagir e mindfulness total) entre o pós-teste e o follow-up. A não manutenção dos resultados alcançados em pós-teste sugere que pode ser necessária uma intervenção mais longa, através por exemplo do desenvolvimento de sessões de reforço ao longo do tempo, tal como sugerido por Browne et al. (2004). O terceiro, diz respeito ao "sleeper effect" encontrado na dimensão de despersonalização uma vez que no follow-up se verificou uma descida nesta dimensão do burnout, que não tinha acontecido entre o pré-teste e o pós-teste. Este resultado vai ao encontro de alguns estudos prévios (Flook et al., 2013) e é especialmente encorajador uma vez que sugere que este tipo de abordagens pode contribuir para a redução deste sintoma de burnout a médio prazo, sendo este resultado difícil de obter com as intervenções cognitivo-comportamentais (e.g., Schaufeli & Enzman, 1998).

No que aos alunos diz respeito é de salientar, no grupo experimental, a manutenção, entre o pós-teste e o follow-up, da menor utilização de estratégias de supressão na regulação de emoções bem como dos níveis de bem-estar e dos afetos negativos. Nas restantes varáveis, afetos positivos, reavaliação cognitiva, envolvimento, autorregulação e relação com os pares (avaliadas pelos encarregados de educação) verificou-se, contudo, uma diminuição significativa entre o pós-teste e o follow-up. Estes resultados reforçam a importância e a necessidade de intervenções específicas para os alunos (Weare, 2019).

A inclusão neste estudo da estabilidade dos efeitos da intervenção, nos professores e nos alunos, a médio prazo contribui para a compreensão dos efeitos das abordagens baseadas em mindfulness ao longo do tempo e responde também a uma das lacunas apontadas na revisão de literatura de Klingbeil e Renshaw (2018). Os resultados de follow-up reforçam, também, a recomendação de vários autores e revisões de literatura de que a promoção de competências socioemocionais e de mindfulness em contexto educacional se inicie com intervenções dirigidas especificamente aos professores, mas que os alunos também beneficiam de intervenções específicas e direcionadas a si próprios (Jennings & Greenberg, 2009; Klingbeil & Renshaw, 2018; Roeser, 2016; Weare, 2019).

Dada a vasta literatura que documenta os elevados níveis de stress e burnout entre os professores, este estudo corrobora a importância de desenvolver e implementar programas baseados em mindfulness para prevenir o sofrimento dos professores e promover o bem-estar profissional e pessoal destes profissionais. Do ponto de vista da intervenção, ao investir na intervenção com os professores, para além dos benefícios individuais mais imediatos, é possível contribuir para a

sustentabilidade dos efeitos a médio / longo prazo construindo assim o caminho para transformação da "cultura" de escola que educa para além das competências académicas, contribuindo para o desenvolvimento de crianças e jovens social e emocionalmente competentes, mais felizes e mais compassivos.

Limitações

Embora este estudo dê contributos relevantes para a investigação sobre os efeitos de uma intervenção baseada em mindfulness desenvolvida para professores identificamos a presença de algumas limitações. Em primeiro lugar, no que se refere à observação na sala de aula, destaca-se a baixa concordância interobservador, bem como o tamanho reduzido da amostra e a falta de recolha de dados no follow-up. Em segundo lugar, os resultados de follow-up das dimensões descrever e não-reagir devem ser interpretados com cautela devido aos baixos valores de alfa. Além disso, a recolha de dados qualitativos sobre as perceções dos professores sobre os efeitos das práticas de mindfulness nas experiências pessoais e profissionais durante a implementação do programa poderiam ter contribuído para uma melhor compreensão dos mecanismos de mudança que ocorrem como resultado de uma intervenção baseada em mindfulness. Acresce, ainda, conforme sugerido na literatura, que a não utilização de um grupo de controlo ativo leva a uma leitura crítica e ponderada dos resultados, uma vez que não permite fazer inferências sobre os efeitos acrescidos das intervenções baseadas em mindfulness em comparação com outras intervenções baseadas em evidência científica para promover o bem-estar dos professores (Klingbeil & Renshaw, 2018). Embora os resultados deste estudo sejam promissores, em termos dos efeitos de um programa baseado em mindfulness no clima da sala de aula, estudos futuros também devem explorar o impacto da redução do stress dos professores e do aumento do bem-estar no clima da sala de aula (follow-up) (Klingbeil & Renshaw, 2018). Finalmente, de forma a identificar as melhores práticas de intervenção dentro do contexto educacional, e levando em consideração os resultados encontrados neste estudo, é importante que futuras investigações integrem uma intervenção direcionada ao professor com uma intervenção direcionada aos alunos e explorar os seus efeitos ao nível individual e interpessoal (na sala de aula e na comunidade educativa).

Referências

BAER, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment, 13*(1), 27–45. https://doi.org/10.1177/1073191105283504

BELMONT, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1992). *Teacher as social context: Two measures of teacher provision of involvement, structure and autonomy support*. University of Rochester.

BISHOP, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 230-241. https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077

BLACK, D.S. (2018). *Research publications on mindfulness*. Retrieved from: https://goamra.org/resources/

BROWNE, G., Gafni, A., Roberts, J., Byrne, C., & Majumdar, B. (2004). Effective/efficient mental health programs for school-age children: A synthesis of reviews. *Social Science & Medicine, 58*(7), 1367–1384. https://doi.org/10.1016/s0277-9536(03)00332-0

CASTILHO, P., & Pinto-Gouveia, J. (2011). Autocompaixão: Estudo da validação da versão Portuguesa da Escala de Autocompaixão e da sua relação com as experiências adversas na infância, a comparação social e a psicopatologia. *Psychologica, 54*, 203–229. https://doi.org/10.14195/1647-8606_54_8

COHEN, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155–159. https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, Social, and Emotional Learning - CASEL (2013). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs— Preschool and elementary school edition*. Author.

CONCEIÇÃO, A. C. (2008). *Autoeficácia, mal-estar e comportamento interpessoal dos professores*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa.

CULLEN, M. (2011). Mindfulness-based interventions: An emerging phenomenon. *Mindfulness, 2*(3), 186–193. https://doi.org/10.1007/s12671-011-0058-1

DE CARVALHO, J.S., Oliveira, S., Roberto, M.S. et al. (2021). Effects of a Mindfulness-Based Intervention for Teachers: A study on teacher and student outcomes. *Mindfulness 12*, 1719–1732. https://doi.org/10.1007/s12671-021-01635-3

DURLAK, J. A. (2009). How to select, calculate, and interpret effect sizes. *Journal of Pediatric Psychology, 34*(9), 917–928. https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsp004

EMERSON, L., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching mindfulness to teachers: A systematic review and narrative synthesis. *Mindfulness, 8*, 1136-1149. https://doi.org/10.1007/s12671-017-0691-4

ERGAS, O., & Hadar, L. L. (2019). Mindfulness in and as education: A map of a developing academic discourse from 2002 to 2017. *Review of Education, 7*(3), 757-797. https://doi.org/10.1002/rev3.3169

FIELD, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics (4.ª Ed.*). SAGE Publications Ltd.

FLOOK, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education, 7*(3), 182–195. https://doi.org/10.1111/mbe.12026

GREGÓRIO, S., & Gouveia, J. P. (2011). Facetas de mindfulness: Características psicométricas de um instrumento de avaliação. *Psychologica, 54*, 259–279.

GROSS, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348–362. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

GULLONE, E., & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ–CA): A psychometric evaluation. *Psychological Assessment, 24*(2), 409–417. https://doi.org/10.1037/a0025777

HWANG, YS., Goldstein, H., Medvedev, O.N., Singh, N., Noh, JE & Hand, K. (2019). Mindfulness-based intervention for educators: Effects of a school-based cluster randomized controlled study. *Mindfulness, 10*, 1417–1436. https://doi.org/10.1007/s12671-019-01147-1

JENNINGS, P. A. (2016). CARE for Teachers: A mindfulness-based approach to promoting teachers' social and emotional competence and well-being. In K. Schonert-Reichl & R. Roeser (Eds), *Handbook of mindfulness in education* (pp.133–148). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_9

JENNINGS, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

JENNINGS, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers' program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology, 10*9(7), 1010-1028. https://doi.org/10.1037/edu0000187

JENNINGS, P., Lantieri, L., & Roeser, R. (2012). Supporting educational goals through cultivating mindfulness: Approaches for teachers and students. In P. Brown, M. Corrigan, & A. Higgins-D'Alessandro (Eds.), *Handbook of prosocial education* (pp. 371-397). Rowan & Littlefield.

KABAT-ZINN, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice, 10*(2), 144–156. https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016

KABAT-ZINN, J. (2009). Forward to: Clinical handbook of mindfulness. In F. Didonna (Ed.), *Clinical handbook of mindfulness* (pp. xxv–xxxiii). Springer.

KEYES, C. (2006). Mental health in adolescence: Is America's youth flourishing? *American Journal of Orthopsychiatry, 76*(3), 395–402. https://doi.org/10.1037/0002-9432.76.3.395

KLINGBEIL, D. A., & Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly, 33*(4), 501-511. https://doi.org/10.1037/spq0000291

LAURENT, J., Catanzaro, S. J., Joiner, T. E., Jr., Rudolph, K. D., Potter, K. I., Lambert, S., Osborne, L., & Gathright, T. (1999). A measure of positive and negative affect for children: Scale development and preliminary validation. *Psychological Assessment, 11*(3), 326–338. https://doi.org/10.1037/1040-3590.11.3.326

MARQUES PINTO, A., & Alvarez, M.-J. (2016). Promoção da saúde ocupacional em contexto escolar: Da saúde física ao bem-estar profissional dos professores. In M. J. Chambel (Coord.), *Psicologia da Saúde Ocupacional* (pp. 135-166). Pactor.

MATOS, A. P., André, R. S., Cherpe, S., Rodrigues, D., Figueira, C., & Pinto, A. M. (2010). Preliminary psychometric study of the Mental Health Continuum – Short Form – for youth, in a sample of Portuguese adolescents. *Psychologica, 53*, 131-156. https://doi.org/10.14195/1647-8606_53_7

MERRELL, K., & Caldarella, P. (2002). *Home and community social behavior scales*. Paul H. Brookes Publishing.

NEFF, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity, 2(*3), 223–250. https://doi.org/10.1080/15298860309027

OLIVEIRA, S., Roberto, M.S., Pereira, N.S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A.M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontier in Psychology*, *12*, 677217. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217

PIANTA, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2006). *Classroom assessment scoring system: Manual k-3 version*. Center for Advanced Study of Teaching and Learning.

RAIMUNDO, R., Marques-Pinto, A., & Alvarez, M. J. (2009). *Tradução e adaptação da Home and Community Social and Behavioral Scales numa amostra de pais portugueses*. Manuscrito não publicado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.

ROESER, R. W. (2016). Processes of teaching, learning, and transfer in Mindfulness-Based Interventions (MBIs) for teachers: A contemplative educational perspective. In: Schonert-Reichl K., & Roeser R. (Eds.), *Handbook of mindfulness in education* (pp. 149–170). https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_10

ROQUE, I., & Lemos, M. S. (2004). *Teacher as social context-TASC*. Versão Portuguesa. FPCEUP.

SAMPAIO DE CARVALHO, J. S., Pereira, N. S., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2016). Psychometric properties of the Mental Health Continuum-Short Form: A study of Portuguese speaking children/youths. *Journal of Child and Family Studies, 25*(7), 2141–2154. https://doi.org/10.1007/s10826-016-0396-7

SAMPAIO DE CARVALHO, J., & Marques Pinto, A. (2012). *Tradução portuguesa da Positive and Negative Affect Scale – Children*. Manuscrito não publicado. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.

SAMPAIO DE CARVALHO, J., & Marques Pinto, A. (2012). *Tradução portuguesa da Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents*. Manuscrito não publicado. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.

SAMPAIO DE CARVALHO, J. S., Pinto, A. M., & Marôco, J. (2016). Results of a mindfulness-based social-emotional learning program on Portuguese elementary students and teachers: A quasi-experimental study. *Mindfulness, 8*(2), 337–350. https://doi.org/10.1007/s12671-016-0603-z

SAMPAIO DE CARVALHO, J. S., Marques-Pinto, A., & Marôco, J. (2016). Adaptação e avaliação do MindUp - um programa de promoção de competências sócioemocionais através de práticas de mindfulness, no 1º ciclo do ensino básico. In Marques-Pinto, A., & Raimundo, R. (Eds.), *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionias em Portugal* (pp. 291-320). Coisas de Ler

SCHAUFELI, W.B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Taylor & Francis.

SCHONERT-REICHL, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children, 27*, 137-155. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/44219025

SINGH, N., Lancioni, G., Winton, A., Karazsia, B., & Singh, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development, 10*(3), 211–233. https://doi.org/10.1080/15427609.2013.818484

SKINNER, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571–581. https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571

TABACHNICK, B., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Allyn & Bacon.

TSCHANNEN-MORAN, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

VAN DE GRIFT, W. (2014). Measuring teaching quality in several European countries. *School effectiveness and school improvement, 25*(3), 295-311. https://doi.org/10.1080/09243453.2013.794845

VAZ, F., & Martins, C. (2008). *Diferenciação e regulação emocional na idade adulta: Validação de dois instrumentos de avaliação do reportório e da capacidade de diferenciação e regulação emocional na idade adulta*. In A. P. Noronha, C. Machado, L. S. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins, & V. Ramalho (Eds.), Atas da XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos (para. 36; 12 págs). CD-ROM. Psiquilíbrios.

WEARE, K. (2019). Mindfulness and contemplative approaches in education. *Current Opinion in Psychology, 28*, 321–326. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.06.001

CAPÍTULO XX

Espiritualidade, religiosidade e qualidade de vida: Clarificação de conceitos, avaliação e implicações, num estudo com profissionais da educação

Maria Nazarete Costa Catré
Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro.
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

Joaquim Armando Ferreira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo-Comportamental (CINEICC)

Teresa Pessoa
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20)

Marco Pereira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Centro de Investigação em Neuropsicologia e Intervenção Cognitivo-Comportamental (CINEICC)

Ao diferenciar-se dos restantes animais, pela sua postura ereta, o ser humano tomou consciência de si, do outro e do mundo ao seu redor, o que o levou ao questionamento. Viveu, a partir daí, num paradoxo que o tem caraterizado até hoje: a de ser simultaneamente sujeito e objeto. Nesta sua dualidade, tentará encontrar, desde os tempos mais longínquos, resposta às suas interrogações existenciais, incluindo a existência de vida para além da morte. A cerimónia do enterro dos mortos, ainda no período pré-histórico, indicia que o ser humano "testemunha uma interrogação metafísica, uma distân cia relativamente à natureza (confundido com a natureza, o animal não a pode interrogar (...) o animal é um com a natureza. O homem é

dois)" (Comte-Sponville & Férry, 2000, p. 67). As primeiras manifestações de caráter religioso ou espiritual do ser humano remontam, assim, à construção de sepulturas e a adoção de um conjunto de rituais a elas associados (e.g., conservação dos corpos ou oferendas que colocava juntos aos mortos, cf. Costa Catré et al., 2016).

Como nos recorda Ebner (1911, citado por Formosinho e Oliveira Branco, 1997, p. 318) "Quanto mais o homem se afasta do animal (...) mais *trágico* é o seu viver". O ser humano vai descobrir-se como um ser limitado, com prazo de existência, na medida em que "É na morte do outro que o ser humano descobre a sua própria morte. E assim, apesar de vivo, torna-se consciente de que é um «vivo que passeia o seu cadáver»" (Ferry & Vicent, 2003, p. 131). O ser humano descobre-se, assim, a "ser-de-maneira-carecida. Insuficiente (...) percebemos vivencialmente que se trata de uma condição ou natureza não-acidental, mas constitutiva do que somos" (Formosinho & Oliveira Branco, 1997, p. 253), o que é evidenciado nas palavras do poeta Fernando Pessoa: "Ser descontente é ser homem". Neste seu "*descontentamento*" e inconformismo, busca a plenitude, numa *dinâmica do mais.*

O ser humano não só transcende a sua realidade concreta e a ele próprio, refletindo sobre si, sendo, simultaneamente sujeito e objeto dessa sua reflexão, mas também parte numa procura permanentemente do sentido último da sua existência, ligando-se ao Sagrado, ao Divino e adotando práticas e rituais espirituais e religiosos. Em suma, não só se transcende a si próprio como se abre ao Transcendente. Ao descobrir-se como ser finito que é, abre-se indelevelmente ao infinito.

Um marco histórico importante nesta sua evolução, como ser que se transcende e que se abre ao transcendente, situa-se entre os anos 800-200 a.C., ao designado «tempo axial» "período crucial em que se constituíram as categorias fundamentais com que até hoje pensamos, e tiveram início as religiões mundiais que os seres humanos ainda hoje praticam, as quais têm vindo a perpetuar-se, desde então, ao longo de toda a História da Humanidade" (Costa Catré et al., 2016, p. 73).

A nível ocidental, na Idade Média, a História da Humanidade viria a ser ditada pela fusão dos dois paradigmas de transcendência - a transcendência como razão, presente no pensamento filosófico grego, e a transcendência como revelação oriunda da tradição judaico-cristã - sendo no contexto filosófico teológico desse período temporal que a palavra espiritualidade ganhará visibilidade e se acentuará a religiosidade.

Com o alvorecer da Idade Moderna e a sua visão antropocêntrica, expressa nos aforismos *o homem é medida de todas as coisas e o homem é o centro do Universo* e mais tarde, sobretudo a partir de finais do século XVIII, com a inovação tecnológica, que permitiu descobertas científicas que viriam a revolucionar a História da Humanidade, paulatina e inevitavelmente a religião, a religiosidade e

a espiritualidade serão relegadas para segundo plano, sofrendo um revés na sua notoriedade (Costa Catré, 2016).

Ao nível das Ciências Sociais e Humanas, nas quais se enquadra a Psicologia, pouca ou nenhuma importância lhes viriam a ser dadas. Essa área científica penderia exclusivamente para a objetividade e para o experimentalismo, por influência da predominância das Ciências Naturais. Nas palavras de Freud (1990) no seu *Projeto para uma Psicologia Científica*, pode ler-se que "a intenção é prover para que a Psicologia seja uma ciência natural" (p. 403), concebendo-se dessa forma essa ciência humana e social com um cariz marcadamente mecanicista e experimental. Lembra-nos Seligman (2008) que "após a desvalorização de Freud, a ciência social permaneceu dúbia acerca da religião. As discussões académicas sobre a fé acusavam-na de gerar culpa, sexualidade reprimida, intolerância, anti-intelectualismo e autoritarismo" (p. 83).

Salientam Pargament e Cummings (2010) que, durante muito tempo, a religião foi perspetivada mais como um fenómeno coletivo, e considerada sobretudo como uma fonte de doenças patológicas, tendo, por isso, sido negligenciada ou relegada para um plano inferior ao nível da investigação científica. Vários foram os nomes, porém, que se demarcaram do caminho entretanto traçado, dos quais se destaca Edmund Husserl (1859-1938), o qual encetou pela ligação entre o sujeito que conhece e o objeto que é conhecido, fundando a fenomenologia contemporânea enquanto doutrina filosófica, abrindo caminho a uma senda mais humanista e existencial no campo da Psicologia. Ao caminhar-se num sentido fenomenológico-existencial, ficaria aberto o caminho para se tentar perceber melhor em que medida é que a religião, a religiosidade e a espiritualidade afetam o comportamento humano, quer individual, quer coletivamente.

Embora timidamente, avançaram-se vários estudos nesse sentido, verificando-se um impulsionar dos mesmos com a afirmação da Psicologia Positiva como ramo da Psicologia, em finais do século XX, a qual veio reforçar a importância da espiritualidade, a fé e a religiosidade, perspetivando-a de uma forma positiva, incluindo mesmo esses constructos em dois dos pilares em que a mesma assenta: o estudo da emoção positiva e o dos traços positivos, forças e virtudes cujo exercício sistemático produz aquela emoção. A partir designadamente da recolha de dados sobre os efeitos psicológicos positivos da fé, conclui Seligman (2008) que "a relação entre esperança no futuro e a fé religiosa é provavelmente a base do motivo por que a fé luta tão eficazmente contra o desespero e aumenta a felicidade" (p. 85).

Porém, um longo caminho há ainda a percorrer porquanto não existe um consenso em torno do conceito "espiritualidade", fruto em grande parte da sua dessacralização, i.e., da sua dissociação da religião, contrariamente ao que se passa com

este último constructo e com o da religiosidade, que obtêm maior concordância no seio académico (Costa Catré et al., 2016).

Sendo a maior parte das investigações na área da religião, da religiosidade e da espiritualidade oriundas de outros países, essencialmente dos Estados Unidos da América, realizámos uma investigação no âmbito do Doutoramento em Psicologia da Educação, intitulado "Qualidade de Vida, Espiritualidade, Religiosidade e Crenças Pessoais: Um Estudo com Profissionais da Educação" (Costa Catré, 2016), que foi pioneira em Portugal pela multiplicidade das variáveis em estudo, associadas à espiritualidade, à religiosidade - orientação religiosa, suporte social religioso, *coping* religioso – e à qualidade de vida e à qualidade de vida espiritual, que aqui daremos nota, clarificando os constructos que a elas subjazem.

Para melhor entendimento dessas variáveis, importa também dar a conhecer quais os instrumentos de medida que as avaliam naquele estudo. Assim, no presente estudo utilizaram-se: o AGE UNIVERSAL I-E Scale 12 (Gorsuch & Venable, 1983; Maltby, 1999) para avaliação da orientação religiosa; a *Multifaith Religious Support Scale* (MFRSS; Bjorck, & Maslim, 2011), para avaliar o suporte social religioso e o Brief RCOPE (Pargament et al., 2011), para avaliar o *coping* religioso. A validação das versões portuguesas europeias do instrumento encontra-se em tese não publicada (Costa Catré, 2016). No que concerne à qualidade de vida (genérica) e qualidade de vida espiritual, foram utilizados os questionários desenvolvidos pela Organização Mundial de Saúde (OMS): WHOQOL-100, concretamente o Domínio VI – SRPB, acrónimo de *Spirituality, Religiousness and Personal Beliefs* (WHOQOL Group, 1995); versão portuguesa europeia: Vaz Serra et al., (2006a); o WHOQOL-BREF (WHOQOL Group, 1998); versão portuguesa europeia: Vaz Serra et al., (2006b) e o WHOQOL-SRPB (*Spirituality, Religiousness and Personal Beliefs)* (WHOQOL-SRPB Group, 2002); versão portuguesa europeia (Costa Catré, 2016), respetivamente.

Por último, abordaremos as implicações que as variáveis utilizadas evidenciaram ter na qualidade de vida em geral e mais especificamente na qualidade de vida espiritual dos Profissionais da Educação. De salientar que, embora centrado em profissionais de educação, a nossa investigação foi enriquecida com os dados obtidos junto da população em geral, dadas as exigências protocolares para a validação do instrumento da OMS que avalia a qualidade de vida espiritual: o WHOQOL-SRPB (Costa Catré et al., 2014; Costa Catré et al., 2017; Costa Catré et al., 2021).

Espiritualidade, Religiosidade e Qualidade de vida: Clarificação de Conceitos

Espiritualidade

É no contexto filosófico-teológico medieval da patrística que a palavra espiritualidade surge, associada à graça divina, seguindo a tradição judaico-cristã de que o sopro (Espírito) de Deus está presente no ser humano e que somente a busca e a ligação a Deus o vivificam e o levam à perfeição. Nessa medida, a espiritualidade aparece fortemente associada à religião. A aceção etimológica desta palavra predominante à época é a de *re-ligare*: estando a natureza humana enfraquecida pelo pecado original, somente através da religião o ser humano se pode voltar a ligar à única fonte e/ou sopro de vida que é Deus (Costa Catré et al., 2016).

A história da humanidade penderia, séculos mais tarde, para a "morte de Deus", numa modernidade secularizada, com a dessacralização e mundanidade da vida. Ainda assim, as manifestações da espiritualidade não se arredaram totalmente da sociedade. Por um lado, homens e mulheres foram-se destacando pela sua vida mística influenciando gerações e, por outro, a secularização fez emergir outras formas dessa espiritualidade se manifestar, influindo o comportamento humano, individual e coletivamente, pelo que as ciências sociais e humanas, nas quais se inclui a Psicologia, não se alhearam do fenómeno, tal foi o proliferar de "espiritualidades" emergentes. O facto de estas manifestações estarem dissociadas da religião, levou a um amplo debate não só sobre a sua catalogação, mas também quanto à consistência do constructo da espiritualidade por não se encontrar uma definição consensual que as abarcasse. A relação que existe entre a religião e a espiritualidade, designadamente a questão de saber se esta pode valer como constructo *per se,* seria outra polémica.

Urge um consenso para evitar a "contaminação" dos estudos e, consequentemente, o seu descrédito (Costa Catré et al., 2016). Entendemos haver uma questão à qual deve ser dada resposta - "o que faz com que o ser humano tenha uma prática espiritual e/ou religiosa que é ancestral, atravessa povos e diferentes culturas?" (Costa Catré et al., 2016, p. 43) – ponto de partida para ultrapassar a dispersão dos estudos e a multiplicidade de definições. Defendemos, no nosso estudo teórico, uma posição eclética, com uma premissa: a de que a espiritualidade é um aspeto vital do ser humano, sendo o que o pessoaliza e humaniza. Vemos a espiritualidade associada a um aspeto originário da existência humana, evidenciado quando o ser humano se separa do animal *tout court:* a transcendência. Entendemo-la num sentido amplo: (1) a capacidade de o indivíduo se autotranscender; (2) a abertura e a ligação ao transcendente (a algo que como o nome indica, o transcende, tenha ele a designação de deus, poder supremo ou outra); (3) a conexão ao mundo e à

magnificência da natureza; e (4) a ligação aos outros. Defendemos que a espiritualidade manter-se-á, ou não, associada à religião uma vez que é uma realidade à qual não poderemos fugir, conforme evidenciamos e sustentamos no nosso estudo (Costa Catré et al., 2016). Na ausência de um consenso sobre o constructo e, no sentido de ultrapassar a descredibilização das investigações sobre a espiritualidade, concordamos com a posição de Oman (2013) quando referimos que primeiro devemos enquadrar muito bem o objeto do nosso estudo e, sobretudo, clarificar os constructos que utilizamos, para saber o que estamos a avaliar.

No que concerne à nossa investigação relativa à avaliação da qualidade de vida em geral e à qualidade de vida espiritual em particular, a mesma teve por base a validação para português europeu do instrumento de medida da OMS, intitulado WHOQOL-SRPB (cf. Costa Catré et al., 2014; Costa Catré et al., 2017; Costa Catré et al., 2021). Nessa medida, o constructo presente nesse estudo foi o adotado pelo grupo de trabalho da OMS (conhecido como WHOQOL-SRPB Group), i.e., o de "dimensão espiritual" de Ross (1995), o qual assenta em três componentes: (1) a necessidade de encontrar sentido, razão e preenchimento na vida; (2) a esperança/vontade para viver; e (3) a fé em si mesmo, nos outros ou em Deus (Fleck et al., 2003).

Religiosidade

O constructo da religiosidade, a par com o da religião, tem obtido consenso no meio científico, apesar de se reconhecer que a religião pode ser professada de uma maneira mais ou menos tradicional. Há aspetos e práticas que são comuns a todas as religiões, designadamente os rituais, as crenças, as regras de conduta, e os livros sagrados tidos por revelados e salvíficos. A manifestação da religiosidade pode ser pública, social e institucional (e.g., quando existe o recurso a serviços religiosos e outros atos vivenciados em comum pelos membros do grupo religioso a que pertencem) ou privada e individual (e.g., a prática da oração, a leitura e reflexão de textos sagrados).

A religiosidade pode, assim, ser objetivamente avaliada (pode aferir-se, por exemplo a frequência com que cada pessoa recorre às práticas religiosas, individual e/ou coletivamente). Importa ter presente, no entanto, na avaliação da religiosidade, aspetos subjetivos, por exemplo, o que motiva o indivíduo a aproximar-se da religião e ainda os efeitos que os indivíduos percecionam como benéficos, ou não, por se aproximarem da religião e por terem uma prática religiosa. No presente estudo, para avaliarmos de forma mais compreensiva a religiosidade socorremo-nos de outros três constructos: (1) o da orientação religiosa, trazido pela primeira vez para a discussão científica por Alport e Ross em 1967; (2) o do suporte social religioso

apresentado por Fiala e colaboradores (2002); e (3) o de *coping* religioso preconizado por Pargament (1990).

A orientação religiosa assenta no que motiva os indivíduos a ligarem-se a uma religião, subdividindo-se em intrínseca quando aquela é procurada como um fim em si mesmo e extrínseca quando a pessoa se aproxima da religião para alcançar outros fins, como sejam o estatuto social ou a ajuda económica ou social (Costa Catré, 2016). Concluem Alport e Ross (1967) no estudo que levaram a efeito para dar resposta ao problema que enunciaram "poderemos afirmar que é na religião, ou é ela em si mesma causadora de preconceito e intolerância?", que "uma pessoa extrinsecamente motivada *usa* a sua religião enquanto uma pessoa intrinsecamente motivada *vive* a sua religião", explicitando que "In theological terms the extrinsec type turns to God, but without turning away from self" (p. 434).

O suporte social, vulgarmente considerado, tem por base os benefícios que os indivíduos auferem ou percecionam auferir. Sendo a aproximação a uma religião muitas vezes motivada pela obtenção de suporte social *lato sensu*, dos estudos tem resultado que o envolvimento religioso se encontra associado positiva e significativamente a níveis elevados de suporte social, recebido e/ou percecionado (Costa Catré, 2016). No entanto, não só o suporte social secular releva para entender a aproximação à religião e/ou a sua prática. Um outro conceito importa ter presente - o de suporte social religioso - o qual apresenta especificidades relativamente ao suporte social secular, ao assentar em três tipos de suporte: (1) de Deus; (2) do líder religioso; e (3) do grupo religioso/comunidade religiosa, tal como defendido por vários autores (e.g., Bjorck & Maslim, 2011; Fiala et al., 2002; Lazar & Bjorck, 2008). Ainda que integre o apoio a outros níveis que não os estritamente religiosos e espirituais (e.g., apoio económico e, como tal, o suporte social secular), aparece ligado ao sagrado, direta ou indiretamente, através de um líder religioso e de uma comunidade religiosa, com vantagens pessoais e sociais: o suporte social religioso permite não só lidar com acontecimentos *stressantes,* mas contribui também para o ajustamento individual e emocional, sendo igualmente fonte de pertença, de relacionamento, numa comunidade que professa a mesma fé.

O *coping* pode ser entendido numa vertente secular, tendo a ver com as estratégias que, no seu dia a dia, o indivíduo adota para conseguir lidar e enfrentar as situações *stressantes*, dificuldades e acontecimentos negativos avassaladores. O *coping* religioso distingue-se do *coping* genericamente considerado por essas estratégias se encontrarem associadas à religião e à religiosidade, envolvendo o sagrado. O *coping* religioso é feito, sobretudo, através da confiança que o indivíduo depositou em Deus, ou através da ajuda e da força que aquele percecionou ter recebido da divindade, como forma de lidar ou ultrapassar as dificuldades (Pargament, 1990).

Afirmando que no *coping* religioso ressalta "o papel ativo dos indivíduos na interpretação e na resposta que dão aos acontecimentos stressantes da vida", Pargament e colaboradores (2011) sintetizam em que consiste o mesmo: (1) tem múltiplas funções, entre as quais se salientam a procura de sentido, identidade, controlo ou até do Sagrado; (2) é um conceito multidimensional (engloba comportamentos, emoções, relações interpessoais e cognições); (3) é, acima de tudo, um processo que é dinâmico e que, por isso, sofre alterações ao longo do tempo, estando dependente do contexto e das circunstâncias; (4) é multifacetado (é um processo que pode ter "bons" ou "maus" resultados); (5) dá um contributo específico para enfrentar os acontecimentos negativos, ao longo de todo o processo, de uma forma específica, na medida em que envolve o Sagrado; e (6) é uma preciosa ajuda para entendermos o fenómeno da religião (p. 2) e, sobretudo, a sua relação com a saúde ou o bem-estar, quando as pessoas são colocadas perante situações críticas ou problemas com que tenham de lidar nas suas vidas (Costa Catré, 2016). Quando existe "uma relação firme, segura, com uma força transcendente, um sentido de ligação espiritual com os outros e um ponto de vista benevolente relativamente ao mundo" estamos perante o *coping* religioso positivo e quando "reflete uma tensão espiritual subjacente e uma luta, não só interior, como com os outros e com o divino", assume-se como *coping* religioso negativo (Pargament et al., 2011, p. 51). Nos estudos realizados sobre *coping* religioso, "os vários autores concluem que mesmo controlando variáveis sociodemográficas, psicossociais e variáveis relativas à religiosidade (e.g., a frequência com que recorrem aos serviços religiosos, à oração), o *coping* religioso positivo, geralmente, aparece positiva e significativamente associado aos constructos que avaliam o bem-estar e, algumas vezes, inversamente relacionado com variáveis como a ansiedade, a depressão ou a dor. Pelo contrário, o *coping* religioso negativo surge positiva e significativamente correlacionado com estas últimas variáveis e, por vezes, inversamente relacionado com os constructos ligados ao bem-estar" (Costa Catré, 2016, pp. 97-98).

Qualidade de Vida e Qualidade de Vida Espiritual

O constructo de qualidade de vida é perfilhado pela OMS no contexto do aumento da esperança média de vida, tendo a sua génese no campo da saúde. Saxena e Orley (1997) apresentam as razões pelas quais a OMS se preocupou com a qualidade de vida: (1) era uma área de grande interesse para a organização o facto de as perturbações mentais terem um grande impacto na qualidade de vida das pessoas; (2) era necessário avaliar a saúde não apenas em termos de morbilidade e de mortalidade; (3) muitos instrumentos de medida, existentes à época, ainda não tinham uma abordagem subjetiva da qualidade de vida e os que existiam apresentavam limitações próprias decorrentes da Língua e da cultura; e (4) era necessário

introduzir um elemento humanista nos cuidados de saúde, cada vez mais preocupados em abandonar os tratamentos mecanicistas. Nessa medida, foi constituído um grupo de trabalho por especialistas oriundos das mais variadas partes do mundo e distintas culturas – o WHOQOL Group - com uma missão: a de construírem um instrumento que avaliasse a qualidade de vida subjetiva e que fosse transcultural.

Em coerência com os princípios daquela organização mundial, consignados na sua Constituição em 1946, a qualidade de vida foi definida por aquele grupo de trabalho como "a perceção do indivíduo sobre a sua posição na vida, dentro do contexto dos sistemas de cultura e valores nos quais está inserido e em relação aos seus objetivos e expectativas, padrões e preocupações" (Canavarro et al., 2007; Saxena & Orley, 1997). Para avaliar a qualidade de vida em geral, o grupo da OMS contemplou os domínios físico, psicológico, nível de independência, relações sociais, ambiente, espiritualidade, religiosidade e crenças pessoais. Durante o processo de validação do instrumento que avalia a qualidade de vida – o WHOQOL-100 – o último domínio viria a constituir-se, durante o debate dos grupos focais, como um dos aspetos centrais na qualidade de vida das pessoas. Assim, a OMS expandiu o seu estudo à qualidade de vida espiritual, tendo em conta não só os tópicos gerados nos grupos focais dos vários centros de avaliação da qualidade de vida, mas também os que foram propostos por um grupo de especialistas, escalpelizando a dimensão espiritual com mais questões do que as que existiam no instrumento de medida inicial, o WHOQOL-100.

Em relação ao conceito de espiritualidade, o grupo criado *ad hoc* – o WHOQOL-SRPB Group – adotou o constructo de dimensão espiritual de Ross (1995), não perdendo, todavia, de vista a definição de qualidade de vida. Nessa medida, teve-se em conta a perceção do indivíduo no questionário elaborado para o feito, o WHOQOL-SRPB em questões como as seguintes: *Em que medida é que sente força espiritual interior? Em que medida é que uma ligação a um Ser espiritual lhe dá conforto/segurança? Em que medida é que a fé contribui para o seu bem-estar? Até que ponto é que a força espiritual o(a) ajuda a viver melhor?*

No que respeita à religiosidade, foram considerados os elementos caraterizadores da mesma em termos objetivos, como sejam a afiliação religiosa, as atividades classificadas como religiosas, praticadas individual e privadamente, mas também a nível organizacional, bem como a frequência com que elas ocorrem. No sentido de alcançar a perceção dos indivíduos surgem, todavia, outras questões, na ficha de caraterização dos indivíduos, como estas: *Em que medida se considera uma pessoa religiosa/crente/de fé? Em que medida se considera como fazendo parte de uma comunidade/congregação/associação/movimento religiosa/o? Até que ponto a religião é importante na sua vida?*

O constructo da qualidade de vida espiritual incorpora, ainda, as crenças pessoais, tais "como as crenças numa teoria científica, num modo de vida, numa filosofia particular ou num código moral e ético" (WHOQOL-SRPB, 2002, p. 20) i.e., quaisquer crenças que levem o indivíduo a adotar determinada conduta e/ou a orientar a sua vida. Para aferir a perceção dos indivíduos, adotam-se questões na ficha de caracterização dos sujeitos como esta: *Em que medida tem crenças pessoais fortes*? e perguntas no questionário como por exemplo: *Até que ponto é que as suas crenças o(a) ajudam a dar coerência ao que faz, pensa e sente?*

Avaliação dos Constructos

WHOQOL-BREF e WHOQOL-SRPB

Estando a nossa investigação centrada na qualidade de vida e, de forma mais específica, na qualidade de vida espiritual, falaremos primeiramente dos instrumentos utilizados na nossa investigação - o WHOQOL-BREF e o WHOQOL-SRPB – que foram desenvolvidos por dois grupos de trabalho mandatados pela OMS e que avaliam, respetivamente, a qualidade de vida em geral e a qualidade de vida espiritual.

Do protocolo de validação do WHOQOL-SPRB fazia parte a aplicação conjunta com o WHOQOL-100, o qual incluía o domínio SRPB, que aí figurava como um domínio aferido por 4 questões. Como o nome indica, o WHOQOL-100 é uma medida genérica de qualidade de vida constituído por 100 questões. Sendo o módulo SRPB composto por 32 perguntas, o instrumento de medida afigurava-se-nos demasiado longo, sendo um fator dissuasor para o seu preenchimento.

Existindo já, à data da nossa investigação, uma versão breve daquele instrumento – o WHOQOL-BREF - validada para português europeu (WHOQOL Group, 1998); versão portuguesa: Vaz Serra et al. (2006b), que evidenciou ter "características psicométricas adequadas (...) tornando-se uma alternativa válida ao WHOQOL-100" (Canavarro et al., 2007, p. 26), a nossa opção foi utilizar o WHOQOL-BREF em detrimento da versão mais longa, como determina o protocolo, conjuntamente com as 32 questões do WHOQOL-SRPB, à semelhança do que sucedera na validação da versão brasileira do WHOQOL-SRPB (cf. Panzini et al., 2011).

O WHOQOL-BREF é constituído por 26 itens que estão organizados em quatro domínios: físico (7 itens), psicológico (6 itens), relações sociais (3 itens) e ambiente (8 itens). Este instrumento inclui ainda uma faceta geral de qualidade de vida (avaliada por dois itens, um correspondente à qualidade de vida geral e outro à perceção geral de saúde). Os itens são respondidos numa escala de resposta de cinco pontos, variando, por exemplo, entre Nada e Completamente. Resultados

mais elevados refletem uma perceção de melhor qualidade de vida. Por seu turno, o WHOLQOL-SRPB é composto por oito facetas: (1) Ligação a um Ser ou força espiritual; (2) Sentido na vida; (3) Admiração; (4) Totalidade e integração; (5) Força espiritual; (6) Paz; (7) Esperança e otimismo; e (8) Fé. Cada uma destas facetas é avaliada por quatro perguntas. Os itens são respondidos numa escala de resposta de cinco pontos, variando, por exemplo, no que respeita à escala de intensidade, entre 1 (Nada) e 5 (Muitíssimo). Resultados mais elevados refletem uma perceção de melhor qualidade de vida espiritual.

O processo de validação dos distintos instrumentos WHOQOL obedece a um criterioso protocolo que lhes é comum, constituído por quatro etapas: (1) tradução; (2) estudo qualitativo; (3) desenvolvimento das escalas de resposta; e (4) estudo quantitativo. No entanto, em cada instrumento, e quando aplicável, devem seguir-se as *guidelines* de acordo com a sua especificidade. No caso do WHOQOL-SRPB, para além de se estabelecer como critério a utilização do instrumento que avalia a qualidade de vida em geral (na nossa investigação, o WHOQOL-BREF), define-se ao nível da amostragem o seguinte: no estudo qualitativo, os grupos focais devem ser construídos da seguinte forma: "profissionais de saúde (independentemente das suas crenças religiosas); ateus; pessoas com doenças agudas, crónicas e terminais; pacientes que se recuperaram de doenças; membros da religião dominante de cada centro; indivíduos de grupos religiosos minoritários" (Fleck et al., 2003, p. 449); no estudo quantitativo, a amostra deve ser constituída por um mínimo de 240 adultos, sendo que 50% desses deve ter idade inferior a 45 anos, 50% devem ser do sexo masculino e 50% devem ser doentes. Acresce que as crenças espirituais, religiosas e pessoais deverão ser diversificadas, assegurando-se que a amostra não seja inteiramente composta por pessoas religiosas. Além do mais, essa amostra deve ser representativa da religião, das crenças espirituais e pessoais do país onde se situa cada centro de avaliação da qualidade de vida (WHOQOL-SRPB, 2006).

Do nosso estudo qualitativo resultaram dois artigos científicos, já publicados: "O domínio SRPB (*Spirituality, Religiousness and Personal Beliefs*) do WHOQOL: O estudo com grupos focais para validação da versão em Português europeu do WHOQOL-SRPB" (Costa Catré et al., 2014) e "Desenvolvimento e características psicométricas das facetas adicionais da versão em Português Europeu do WHOQOL-SRPB (*Spirituality, religiousness and personal beliefs*)" (Costa Catré et al., 2017).

Está em preparação, pelos autores que desenvolveram em Portugal o módulo SRPB, o artigo "Validação para Português Europeu do instrumento de qualidade de vida WHOQOL-SRPB *(Spirituality, religiousness and personal beliefs)*: Desenvolvimento e características psicométricas", que se prende com os estudos psicométricos da versão longa. Em termos de resultados, a análise fatorial confirmatória do WHOQOL-SRPB indicou um ajustamento adequado, corroborando a

estrutura original composta pelas suas oito facetas. O WHOQOL-SRPB apresentou características psicométricas bastante aceitáveis de consistência interna: o α de Cronbach variou entre .71 (Admiração) e .97 (Fé) assim como validade de conteúdo, mostrando ainda validade convergente e discriminante com o WHOQOL-BREF (Costa Catré, 2016).

Após os nossos estudos de validação da versão longa do WHOQOL-SRPB, e pela sua potencial utilidade, desenvolvemos a validação para português europeu da sua versão breve – o WHOQOL-SRPB BREF – a qual foi originalmente criada por Skevington e colaboradores (2013). Este estudo encontra-se já publicado (Costa Catré et al., 2021). A versão breve do WHOQOL-SRPB permite a sua aplicabilidade de forma mais simplificada uma vez que se restringe a 34 questões, estando organizada em cinco domínios: físico, psicológico, das relações sociais, ambiente e espiritual. As 25 questões dos quatro primeiros domínios respeitam ao WHOQOL-BREF (dimensão genérica da qualidade de vida), que fica assim parte integrante do WHOQOL-SRPB BREF, e as nove questões restantes que aferem o último domínio, são constituídas por oito questões do WHOQOL-SRPB e pela questão sobre espiritualidade constante do WHOQOL-BREF. A análise confirmatória da versão em português europeu do WHOQOL-SRPB BREF corroborou a estrutura original dos cinco domínios. O instrumento revelou ainda índices satisfatórios de fidelidade, variando o α de Cronbach entre .71 (domínio das relações sociais) e .87 (domínio espiritual), bem como de validade de constructo e convergente (Costa Catré et al., 2021).

AGE UNIVERSAL I/E SCALE-12

A orientação religiosa foi avaliada, no nosso estudo, pela AGE UNIVERSAL I/E SCALE-12, uma escala que teve a sua génese nas *Religious Orientation Scales* (ROS; Alport & Ross, 1967). Estas escalas viriam a sofrer algumas reformulações com vista a melhorar aspetos como as suas propriedades psicométricas, o seu público-alvo, bem como para superar algumas das críticas que lhe foram sendo feitas ao longo do tempo (Costa Catré, 2016). A AGE UNIVERSAL I/E SCALE-12 (Gorsuch & Venable, 1983; Maltby, 1999); versão portuguesa desenvolvida por Costa Catré (2016) é constituída por 12 itens, distribuídos por três dimensões/subescalas: (1) orientação religiosa intrínseca (seis itens); (2) orientação religiosa extrínseca pessoal (tês itens); e (3) orientação religiosa extrínseca social (três itens). Trata-se de uma escala tipo Likert, com apenas três opções de resposta, em que 1 = Não; 2 = Talvez; e 3 = Sim. Os coeficientes de fidelidade foram calculados, no nosso estudo, para o total da escala, sendo de .87 para o conjunto dos 12 itens que a compõem. O α de Cronbach foi de .91 para a orientação religiosa intrínseca; de .80 para a orientação religiosa extrínseca pessoal; e de .77 para a orientação religiosa extrínseca social (Costa Catré, 2016).

MULTI-FAITH RELIGIOUS SOCIAL SUPPORT SCALE

Para avaliar o suporte religioso, Fiala e colaboradores (2002) desenvolveram a *Religious Support Scale* (RSS), perspetivando o constructo do ponto de vista do sujeito, da perceção que este tinha do suporte de Deus, do líder religioso e da comunidade religiosa. Bjorck e Maslim (2011) viriam, subsequentemente a essa investigação com cristãos, a realizar o estudo de validação da *Multi-Faith Religious Social Support Scale* (MFRSS; Bjorck, 2009); versão portuguesa desenvolvida por Costa Catré (2016), que, como o próprio nome indica, se destina a avaliar uma multiplicidade de tradições religiosas. Nesta escala mantiveram as três componentes da escala anterior – (1) Deus; (2) Líder Religioso; e (3) Comunidade Religiosa – por considerarem ser aspetos comuns a qualquer credo religioso. Todavia, adotaram uma linguagem mais ampla ao nível das questões. No próprio introito ao questionário, o autor faz questão de esclarecer o seguinte: "As religiões têm diferentes crenças. Por exemplo, algumas não acreditam em Deus, outras acreditam em um só Deus e outras, ainda, acreditam em muitos Deuses, e há muitos nomes para designar Deus (por ex., Allah, G-d, Jesus, Vishnu, etc.). Algumas religiões têm muitos líderes, outras têm poucos. Existem muitas outras diferenças."

São cinco as questões iniciais prévias cuja resposta é "Sim/Não" destinadas a uma caraterização dos sujeitos respondentes sobre se: (1) acreditam em Deus; (2) acreditam em mais do que um Deus; (3) participam num grupo religioso; (4) em caso afirmativo, se esse grupo tem "líderes" religiosos (ex. pastor, rabino, padre, imã); e (5) se relacionam com outros participantes no grupo religioso a que pertencem. A MFRSS é uma escala de tipo Likert, com opções de resposta de 1 (Discordo Muito) a 5 (Concordo Muito), que foi construída tendo presente a discussão e sugestões prévias de grupos focais (Bjorck & Maslim, 2011). É constituída por 21 itens distribuídos pelas três componentes: (1) suporte de Deus; (2) suporte do líder religioso; e (3) suporte dos participantes do grupo religioso (suporte da comunidade religiosa).

No presente estudo, o coeficiente de α para o conjunto dos 21 itens foi de .97. Relativamente às três dimensões da MFRSS, o valor do α de Cronbach foi .94 para o suporte de Deus, .93 para o suporte do líder religioso e .92 para o suporte dos participantes do grupo religioso, de onde se conclui que a MFRSS demonstrou ter excelentes índices de consistência interna (Pestana & Gageiro, 2008).

BRIEF RCOPE

O *coping* religioso foi avaliado, no nosso estudo, pelo BRIEF RCOPE (Pargament et al., 2011); versão portuguesa desenvolvida por Costa Catré (2016), uma versão abreviada do RCOPE inicialmente desenvolvida por Pargament (1990). Trata-se de um questionário que é composto por 14 questões: sete avaliam o *Coping* Religioso

Positivo (CRP) e as restantes sete o *Coping* Religioso Negativo (CRN). Os itens são respondidos numa escala de resposta de quatro pontos, variando entre 1 (De modo nenhum) e 4 (Muitíssimo). Nesta escala os indivíduos avaliam a forma como lidam com os acontecimentos negativos da sua vida através da Religião, e em que medida é que o fazem, tendo como ponto de partida um conjunto de afirmações que lhes são dadas. A primeira forma de *coping* (CRP) avalia três aspetos: (1) a relação firme/segura com o Transcendente; (2) o sentido de ligação aos outros; e (3) um ponto de vista benevolente perante os acontecimentos stressantes da vida. A forma de *coping* negativa avalia as tensões e batalhas que o indivíduo trava: (1) consigo próprio; (2) com os outros; e (3) com o Divino, perante esses mesmos acontecimentos.

No nosso estudo, os coeficientes de fidelidade foram calculados para o total do Brief RCOPE e para cada uma das dimensões, sendo de .89 para o conjunto dos 14 itens; de .86 para o CRN e de .93 para o CRP revelando, deste modo, excelentes índices de consistência interna (Costa Catré, 2016).

Implicações

Ao utilizarmos a nossa amostra total (N = 606), no estudo dos instrumentos de medida, e uma subamostra específica com profissionais da Educação (n = 416), no estudo que versa sobre estes profissionais (pessoal docente e não docente), pudemos comparar, com a necessária precaução, alguns dos resultados obtidos com uma e outra amostra, pelo menos no que respeita à tendência demonstrada em ambos os estudos.

Com a devida cautela, podemos afirmar que os dois estudos convergiram, desde logo, no sentido de evidenciarem a importância que a espiritualidade, a religiosidade e as crenças pessoais, quando associadas à qualidade de vida, parecem ter na vida dos nossos participantes. Não deixa de ser curioso que assim seja porquanto, comparativamente, as duas amostras destes estudos, em termos percentuais, divergiram entre si. Os profissionais da Educação apresentaram, em termos percentuais, valores superiores em relação à nossa amostra total: (1) ao nível no Bacharelato/Licenciatura; Mestrado/Doutoramento; (2) no grupo de casados e/ou vivendo em união de facto; (3) ao nível da empregabilidade; (4) na afiliação religiosa (com um valor superior de Católicos) mas, igualmente, no grupo com nenhuma Religião; e (5) na autodefinição como pessoa nada/pouco e moderadamente religiosa/crente/de fé. Em contrapartida, a proporção de profissionais de educação foi inferior à amostra global, no que respeita: (1) à afiliação religiosa, na parte respeitante a indivíduos da Religião Hindu; (2) à autocaraterização como pessoa muito/extremamente religiosa/crente/de fé; (3) no recurso a serviços religiosos;

(4) à pertença a uma comunidade religiosa; (5) a crenças espirituais; e (6) a crenças pessoais fortes. Apesar destas divergências, a dimensão espiritual evidenciou ter reflexos na qualidade de vida dos participantes dos dois estudos. As variáveis sociodemográficas autocaraterização como pessoa religiosa/crente/de fé e presença de crenças pessoais revelaram uma capacidade diferenciadora maior do que a das restantes variáveis sociodemográficas, com os indivíduos muito/extremamente religiosos/crentes/de fé e com muitas/muitíssimas crenças pessoais fortes a apresentarem índices mais elevados de qualidade de vida espiritual, com ganhos para a sua qualidade de vida na medida em que aquela constitui um domínio desta.

Inferimos, a partir dos resultados do nosso estudo que os indivíduos que professam uma religião e que se envolvem nela intrinsecamente são os que demonstram auferir maiores índices de qualidade de vida espiritual e, como tal, de qualidade de vida, quando entendida genericamente. Estes resultados vão ao encontro de outros estudos nessas áreas (e.g., Ferreira & Neto, 2008; Koening, 2005, 2012; Koening et al., 2012; O´Connell & Skevington, 2010; Panzini & Bandeira, 2007; Panzini et al., 2011). Esses mesmos indivíduos são, também, os que percecionam maior suporte social religioso, sobretudo no que respeita ao suporte de Deus (cf. Bjorck & Maslim, 2011; Fiala et al., 2002; Lazar & Bjorck, 2008), estabelecendo com Ele uma relação firme e segura que lhes permite processar cognitivamente os eventos stressantes, adversos e trágicos das suas vidas, adotando, em consonância, estratégias positivas ao nível do *coping*, com reflexos para a sua saúde e para a sua qualidade de vida, na linha de outros estudos (Koening, 2012; Ladd & McIntosh, 2008; Pargament et al., 2011).

Conclusão

Com a nossa investigação pensamos ter dado um contributo válido e inovador não só em termos teóricos (Costa Catré et al., 2016), mas também a nível empírico nas áreas da religião, da espiritualidade, da religiosidade e das crenças pessoais, associadas à saúde e à qualidade de vida em geral.

A nível teórico e histórico, contribuímos para a compreensão do constructo que menos consenso obtém na literatura – a espiritualidade – recuando desde as suas origens até à atualidade e agregámos as propostas mais sólidas que foram surgindo ao longo dos tempos para ultrapassar a controvérsia na delimitação concetual. Apontámos caminhos para um consenso, assumindo uma posição eclética merecedora de reflexão.

A nível empírico, para além das implicações apresentadas, a nossa investigação trouxe um acréscimo com a validação das versões portuguesas europeias de instrumentos de medida em áreas pouco estudadas em Portugal. Ganhou particular destaque a validação do WHOQOL-SRPB para português europeu. Por um lado, porque da etapa qualitativa com os grupos focais, resultaram duas novas facetas para a versão portuguesa europeia desse instrumento: a *relação com os outros* e *estilo de vida* (Costa Catré et al., 2017); por outro lado, porque permitiu que, posteriormente, se tornasse possível a validação de uma versão breve desse instrumento, o WHOQOL-SRPB BREF. Esta versão tem a vantagem de ser mais fácil de administrar devido não só ao menor número de questões, mas também por incorporar já as questões que avaliam as dimensões fundamentais da qualidade de vida geral. Ganha relevo esta última particularidade porquanto centraliza os constructos da espiritualidade, da religiosidade e das crenças pessoais no campo definido pela OMS - o da qualidade de vida - permitindo definir claramente o objeto do seu estudo: o da qualidade de vida espiritual (Costa Catré et al., 2021).

Ainda que os estudos empíricos que levámos a efeito possam beneficiar de um maior aprofundamento, em virtude de estarmos perante estudos exploratórios, tendo ainda o condicionalismo de se basear em amostras de conveniência, não podemos deixar de assinalar alguns dos seus pontos fortes, desde logo o tamanho considerável da amostra, a agregação nessa amostra de indivíduos que professam uma grande variedade de religiões e igualmente dos que não têm qualquer afiliação religiosa. Por outro lado, as evidências que resultam dos nossos estudos são reveladoras que a dimensão espiritual do ser humano não pode ser descurada em investigações que incidam designadamente sobre a saúde e a qualidade de vida dos portugueses em geral e dos profissionais da educação em particular.

Referências

ALLPORT, G. W., & Ross, J. M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology, 5*(4), 432–443. https://doi.org/10.1037/h0021212

BJORCK, J., & Maslim, A. (2011). The Multi-Faith Religious Support Scale: Validation with a sample of Muslim women. *Journal of Muslim Mental Health, 6*(1), 62-80. http://dx.doi.org/10.3998/jmmh.10381607.0006.105

CANAVARRO, M. C., Vaz Serra, A., Pereira, M., Simões, M. R., Quintais, L., Quartilho, M. J., Gameiro, S., Paredes, T., & Carona, C. (2007). WHOQOL-BREF: Instrumento de avaliação da qualidade de vida da Organização Mundial de Saúde. In M. R. Simões, C. Machado, M. Gonçalves, & L. Almeida (Org.), *Avaliação psicológica - Instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 77-99). Quarteto.

COMTE-SPONVILLE, A., & Ferry, L. (2000). *A sabedoria dos modernos - Dez questões para os nossos tempos.* Instituto Piaget.

COSTA CATRÉ, M. N. (2016). *Qualidade de vida, espiritualidade, religiosidade e crenças pessoais: Um estudo com profissionais da educação* [Tese de Doutoramento não publicada]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

COSTA CATRÉ, M. N., Ferreira, J. A., Catré, M. C., & Pereira, M. (2021). Development and application of a short-form questionnaire for assessing spiritual, religious and personal beliefs related to quality of life (WHOQOL-SRPB-BREF) in Portugal. *Applied Research in Quality of Life, 16*, 241-258. http://dx.doi.org/10.1007/s11482-019-09764-7

COSTA CATRÉ, M. N., Ferreira, J. A., Pessoa, T., Catré, A., & Catré, M. C. (2016). Espiritualidade: Contributos para uma clarificação do conceito. *Análise Psicológica 34*(1), 31-46. http://dx.doi.org/10.14417/ap.877

COSTA CATRÉ, M. N., Ferreira, J. A., Pessoa, T., Catré, A., Catré, M. C., & Pereira, M. (2017). Desenvolvimento e caraterísticas psicométricas das facetas adicionais da versão em Português Europeu do WHOQOL-SRPB (*Spirituality, religiousness and personal beliefs*). *Revista Portuguesa de Pedagogia, 51*(2), 73-98. https://doi.org/10.14195/1647-8614_51-2_4

COSTA CATRÉ, M. N., Ferreira, J. A., Pessoa, T., Pereira, M., Canavarro, M. C., & Catré, A. (2014). O domínio SRPB (Spirituality, Religiousness and Personal Beliefs) do WHOQOL: O estudo com grupos focais para validação da versão em Português europeu do WHOQOL-SRPB. *Análise Psicológica, 32*(4), 401-417. http://dx.doi.org/10.14417/ap.872

FERREIRA, A., & Neto, F. (2008). Religiosidade e bem-estar ao longo da vida. *INFAD Revista de Psicologia, 1*, 407-418.

FERRY, L., & Vicent, J. D. (2003). *O que é o Homem? Sobre os fundamentos da Biologia e da Filosofia*. Edições ASA.

FIALA, W., Bjorck, J., & Gorsuch, R. (2002). The Religious Support Scale: Construction, validation and cross-validation. *American Journal of Community Psychology, 30(*6), 761-786. https://doi.org/10.1023/A:1020264718397

FLECK, M. P., Borges, Z., Bolognesi, G., & Rocha, N. (2003). Desenvolvimento do WHOQOL, módulo espiritualidade, religiosidade e crenças pessoais. *Revista de Saúde Pública, 37*(4), 446-455. https://doi.org/10.1590/S0034-89102003000400009

FORMOSINHO, S., & Oliveira Branco, J. (1997). *O brotar da criação – Um olhar pela Ciência, a Filosofia e a Teologia.* Universidade Católica Portuguesa.

FREUD, S. (1990). Projeto para uma psicologia científica. In J. Strachey (Ed. e Trad.), *Edição standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (3ª ed., Vol. 1, pp. 381-511). Imago. (Trabalho original publicado em 1950)

GORSUCH, R. L., & Venable, G. D. (1983). Development and validation of an Age I-E scale. *Journal for the Scientific Study of Religion*, *22*(2), 181-187. https://doi.org/10.2307/1385677

KOENING, H. (2005). *Faith and mental health: Religions resources for healing*. Templeton Foundation Press.

KOENING, H. (2012). Religion, spirituality, and health: The research and clinical implications. *International Scholarly Research Network*, https://doi.org/10.5402/2012/278730

KOENING, H., King, D., & Carson, V. (2012). *Handbook of religion and health* (2ª ed.). Oxford University Press.

LADD, K., & McIntosh, D. (2008). Meaning, God and prayer: Physical and metaphysical aspects of social support. *Mental Health, Religion and Culture, 11*(1), 23-38. https://doi.org/10.1080/13674670701475053

LAZAR, A., & Bjorck, J. (2008). Religious support and psychosocial well-being among a religious Jewish population. *Mental Health, Religion & Culture, 11*(4), 403–421. https://doi.org/10.1080/13674670701486142

MALTBY, J. (1999). The internal structure of a derived, revised and amended measure of the religious orientation scale: The 'Age-Universal' I-E Scale 12. *Social Behavior and Personality*, *27*(4), 407-412. https://doi.org/10.2224/sbp.1999.27.4.407

O'CONNELL, K., & Skevington, S. (2010). Spiritual, religious, and personal beliefs are important and distinctive to assessing quality of life in health: A comparison of theoretical models. *British Journal of Health Psychology*, *15*(4), 729-748. https://doi.org/10.1348/135910709x479799

OMAN, D. (2013). Defining religion and spirituality. In R. Paloutzian & C. Park (Org.), *Handbook of the psychology of religion and spirituality* (2ª ed., pp. 23-47). The Guilford Press.

PANZINI, R. G., Maganha, C., Rocha, N. S. D., Bandeira, D. R., & Fleck, M. P. (2011). Brazilian validation of the quality of life instrument/spirituality, religion and personal beliefs. *Revista de Saúde Pública, 45*, 153-165. https://doi.org/10.1590/s0034-89102011000100018

PANZINI, R. G., & Bandeira, D. R. (2007). Coping (enfrentamento) religioso/espiritual. *Revista de Psiquiatria Clínica*, *34*(1), 126-135. https://doi.org/10.1590/S0101-60832007000700016

PARGAMENT, K. I. (1990). God help me: Toward a theoretical framework of coping for the psychology of religion. In D. McIntosh, B. Spilka, D. Moberg, & M. Lynn (Orgs.), *Research in the social scientific study of religion* (Vol. 2, pp.195-224). The JAI Press.

PARGAMENT, K., & Cummings, J. (2010). Anchored by faith. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Org.), *Handbook of adult resilience* (pp. 193-210). The Guilford Press.

PARGAMENT, K., Feuille, M., & Burdzy, D. (2011). The Brief RCOPE: Current psychometric status of a short measure of religious coping. *Religions, 2*(1), 51-76. https://doi.org/10.3390/rel2010051

PESTANA, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS* (5ª ed.). Edições Sílabo.

ROSS, L. (1995). The spiritual dimension: Its importance to patients' health, well-being and quality of life and its implications for nursing practice. *International Journal of Nursing Studies, 32*(5), 457-468. https://doi.org/10.1016/0020-7489(95)00007-k

SAXENA, S., & Orley, J. (1997). Quality of life assessment: The World Health Organization perspective. *European Psychiatry*, *12*(Suppl.3), 263-266. https://doi.org/10.1016/s0924-9338(97)89095-5

SELIGMAN, M. (2008). *Felicidade autêntica, os princípios da Psicologia Positiva*. Editora Pergaminho.

SKEVINGTON, S. M., Gunson, K. S., & O'Connell, K. A. (2013). Introducing the WHOQOL-SRPB BREF: Developing a short-form instrument for assessing spiritual, religious and personal beliefs within quality of life. *Quality of Life Research, 22*(5), 1073–1083. https://doi.org/10.1007/s11136-012-0237-0

VAZ SERRA, A., Canavarro, M. C., Simões, M. R., Pereira, M., Gameiro, S. Quartilho, M.J. ...Paredes, T. (2006a). Estudos Psicométricos do Instrumento de Avaliação da Qualidade de Vida da Organização Mundial de Saúde (WHOQOL-100) para Português de Portugal. *Psiquiatria Clínica*, *27*(1), 31-40.

VAZ SERRA, A., Canavarro, M. C., Simões, M. R., Pereira, M., Gameiro, S. Quartilho, M. J., Rijo, D., Carona, C., & Paredes, T. (2006b). 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.

WHOQOL GROUP. (1995). The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): Position paper from the World Health Organization. *Social Science & Medicine*, *41*(10), 1403-1409. https://doi.org/10.1016/0277-9536(95)00112-k.

WHOQOL GROUP. (1998). Development of World Health Organization WHOQOL-BREF quality of life assessment. *Psychological Medicine, 28*(3), 551-558. https://doi.org/10.1017/s0033291798006667

WHOQOL-SRPB GROUP. (2002). *WHOQOL Spirituality, Religiousness and Personal Beliefs (SRPB) field-test instrument*. https://www.who.int/publications/i/item/WHO-MSD-MER-Rev-2012-04

WHOQOL SRPB GROUP. (2006). A cross-cultural study of spirituality, religion, and personal beliefs as components of quality of life. *Social Science & Medicine, 62*(6), 1486-1497. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2005.08.001

Revisores

Aristides Ferreira, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Bárbara Nazaré, Faculdade de Ciências Humanas,
Universidade Católica Portuguesa

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

Elisa Santana Monagas, Universidade de Las Palmas de Gran Canaria

Emerson du Bu, Universidade de Virginia

Evely Boruchovitch, Unicamp

Joana Alexandre, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Joana Duarte, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

Ludovina Ramos, Universidade de Évora

Luísa Grácio, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora

Manuel Rafael, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa

Maria Assunção Flores, Instituto de Educação, Universidade do Minho

Maria Correia, Faculdade de Medicina Dentária, Universidade Católica de Viseu

Maria Elisa Chaleta, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora

Maria José D. Martins, Instituto Politécnico de Santarém

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

Sidclay B. Souza, Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Católica del Maule

Agradecemos aos revisores os seus preciosos contributos
para a melhoria dos capítulos.