

LIVRO DE ATAS

**I CONGRESSO INTERNACIONAL
DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO
EM PSICOLOGIA ESCOLAR E DA EDUCAÇÃO**

**Braga
2022**



FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Atas do I Congresso Internacional de Investigação e Intervenção em Psicologia Escolar e da Educação

EDITORES

Joana R. Casanova, Leandro S. Almeida, Claisy Marinho-Araujo, Denise Fleith,
Francisco Peixoto, & José Castro Silva

EDIÇÃO

ADSIPSIEDUC – Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação

ISBN

978-989-99517-3-0

DATA

Novembro de 2022

NOTA

O presente Livro de Atas integra textos referentes a comunicações realizadas no âmbito do I Congresso Internacional de Investigação e Intervenção em Psicologia Escolar e da Educação, realizado entre os dias 8 e 10 de setembro de 2022, no Instituto de Educação, da Universidade do Minho.

Índice

| | |
|--|------------|
| PREFÁCIO | 5 |
| Desenvolvimento Infantil: Escalas de rastreio para professores de educação infantil em contexto brasileiro | 9 |
| Flávia Moreno, Marcelino Pereira, & Manuela Vilar | |
| Rastreio e avaliação em comunicação e linguagem em idades precoces | 24 |
| Sandra Ferreira, Sara Sapage, Anabela Cruz-Santos, & Leandro Almeida | |
| A significação da intergeracionalidade sobre a influência dos avós nos hábitos alimentares dos netos | 35 |
| Priscilla Cartaxo Pierri Bouchardet, Fabiana Xavier Cartaxo Salgado, Leonardo Costa Pereira, Kerolyn Ramos Garcia, & Margô Gomes de Oliveira Karnikowski | |
| A educação inclusiva: Uma via para o desenvolvimento das pessoas com necessidades educativas especiais | 49 |
| Isabel Romero Carvalho & Miriam DuanyTimosthe | |
| Adaptação transcultural e indícios de validade do questionário PERCOV-S para o português do Brasil | 66 |
| Maria Fernanda Trepin Granato Acciarito~, Vinicius Rodrigues Prado, Gustavo Rodrigues Prado, & Júlio Cesar Soares Aragão | |
| Desenvolvimento de um projeto de mentoria no 2º e 3º CEB: Uma abordagem da educação psicológica deliberada | 75 |
| Inês Brigas & Carlos Gonçalves | |
| Influência dos estilos educativos parentais e dos estereótipos de género na decisão vocacional nos alunos do ensino secundário..... | 98 |
| Rita Moreira & Ângela Sá Azevedo | |
| Regulação emocional em estudantes do ensino superior: Influência dos estilos educativos parentais percebidos | 115 |
| Ana Catarina Santos, Cláudia Mendes Silva, Ema Patrícia Oliveira, Carina Guimarães, & Ludovina Ramos | |

| | |
|--|------------|
| Participação, reflexividade e trabalho colaborativo: (Re)Pensar o modelo pedagógico do Ensino Superior | 135 |
| Ana Teresa Brito, Lourdes Mata Isabel Nelson, & Mariana Pais | |
| A ação de aprender de estudantes da pós-graduação na transição da pré-pandemia, pandemia e do retorno ao ensino presencial | 141 |
| Wilsa Maria Ramos, Anna Engel, & César Coll | |
| A satisfação e insatisfação acadêmica de estudantes da UNESP no contexto da pandemia COVID-19 | 164 |
| Bianca Lopes da Cunha Nogueira, Andréia Osti, & Leandro S. Almeida | |
| Emoções de realização acadêmica no ensino superior: Comparando perspectivas de estudantes de biologia <i>versus</i> psicologia | 174 |
| Fátima Leal | |
| Aprendizagem, rendimento e sucesso acadêmico em estudantes do Ensino Superior: Uma experiência de intervenção | 183 |
| Antônio dos Santos João, Dulce João Nunes Langa, & Leandro S. Almeida | |
| Evidências de validade do Questionário de Satisfação do Estudante de Medicina no Ensino Remoto | 196 |
| Tainá Aimé Emerenciano Lourenço, Izabella Dos Santos Gomes, Rodrigo Santos Bastos, Julio Cesar Soares Aragão, & Bruna Casiraghi | |
| Qualidade de vida no trabalho em um programa educativo de extensão para 50+ da Universidade de Brasília | 204 |
| Isabella Gomes de Oliveira Karnikowski, Thays Nunes Silva, João Vitor De Lorenzi Jardim, Camila Alves Areda, & Margô Gomes de Oliveira Karnikowski | |
| Utilización de sistemas inteligentes para el análisis de las estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes universitarios: Un ejemplo con la tecnología eye tracking.. | 217 |
| María Consuelo Sáiz Manzanares & Raúl Marticorena-Sánchez | |
| UNISER: Um contrato social para a educação sustentável e de qualidade | 233 |
| Margô Gomes de Oliveira Karnikowski, Kerolyn Ramos Garcia, Maria Ivoneide de Lima Brito, Isabella Gomes de Oliveira Karnikowski, & Bruno Giesteira | |

PREFÁCIO

Neste volume são reunidos 17 trabalhos relativos a comunicações que integraram o programa científico do **I Congresso Internacional de Investigação e Intervenção em Psicologia Escolar e da Educação**. Este congresso decorreu no Instituto de Educação da Universidade do Minho (Campus de Gualtar, Braga) entre 8 e 10 de setembro de 2022, integrando num único evento a 4ª Conferência Internacional da Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação (ADIPSIEDUC), o V Colóquio Internacional de Psicologia Escolar (UnB), o XIV Colóquio de Psicologia Escolar (UnB), e o XV Colóquio Psicologia e Educação (ISPA-Instituto Universitário). O objetivo principal deste evento centrou-se na divulgação de projetos e resultados de investigações e de intervenções em Psicologia Escolar e da Educação.

Aproveitando as dinâmicas e os focos destes vários eventos e instituições proponentes, o Congresso integrou trabalhos mais voltados para a investigação e outros mais orientados para a formação e o exercício profissional, em particular dos psicólogos. Considerando participantes e países representados, este evento pretendeu estreitar as relações entre académicos, investigadores, profissionais e estudantes de países de língua espanhola e portuguesa nas áreas da Psicologia e da Educação.

A Comissão Coordenadora do Congresso foi constituída por representantes das três instituições organizadoras, nomeadamente os professores e investigadores Claisy Marinho e Denise Fleith (UnB), Francisco Peixoto e José Castro Silva (ISPA) e o Leandro S. Almeida e Joana R. Casanova (ADIPSIEDUC). O programa científico incluiu duas conferências plenárias, 18 simpósios, maioritariamente coordenados por académicos das três instituições organizadoras, e 11 sessões de comunicações livres e uma sessão de posters. No conjunto, contabilizaram-se 77 comunicações em simpósios, 53 comunicações livres e 19 comunicações no formato poster. Ocorreu, ainda, a divulgação de livros lançados nos últimos dois anos por participantes do Congresso.

Sabendo-se que os textos em volumes de Atas de congressos não são hoje tão positivamente avaliados pelas instituições de Ensino Superior e pelas agências de financiamento da investigação, mesmo assim decidimos criar a possibilidade de os autores das comunicações apresentarem os seus textos para publicação nas Atas do Congresso. Seguramente, a difusão deste volume irá assegurar uma boa divulgação dos trabalhos agora publicados, em particular junto de estudantes e profissionais que muitas vezes têm mais dificuldades de aceder a textos publicados em revistas internacionais da especialidade. De referir que, em reforço da qualidade dos textos publicados, a Comissão Coordenadora assumiu a avaliação dos textos enviados e sugeriu em vários casos melhorias. Os autores podem, referenciando esta edição, trabalhar e melhorar os seus textos e publicá-los noutros espaços editoriais.

Fazendo uma breve incursão pelo conteúdo deste volume de Atas, os textos reunidos cobrem diversas áreas temáticas, o que de algum modo se antecipava em virtude da diversidade de instituições representadas, e dos próprios eventos que se juntaram neste I Congresso. Assim, alguns textos reportam-se à primeira infância e aos riscos para o desenvolvimento infantil, enquanto outros se referem ao tema emergente do envelhecimento e do envelhecimento saudável. Assim, os textos publicados acabam por ilustrar esta diversidade etária, tomando em atenção variáveis pessoais e contextuais do desenvolvimento psicológico, na perspetiva das pessoas e na perspetiva das instituições e dos seus profissionais.

Reportando-nos à primeira infância, as questões do desenvolvimento regular e desenvolvimento de risco de determinadas aquisições e competências psicológicas aparecem valorizadas, sendo importante validar instrumentos que permitem de forma segura a avaliação precoce ou rastreio de eventuais dificuldades. Este volume de Atas inicia-se com um texto de Flávia Moreno, Marcelino Pereira e Manuela Vilar (Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação) centrado numa pesquisa bibliográfica dirigida ao levantamento de escalas ou instrumentos de *screening*/rastreio do desenvolvimento infantil suscetíveis de serem utilizadas pelos educadores e professores na primeira infância, rentabilizando as suas competências de observação e o muito tempo que passam com as crianças.

Igualmente, podemos mencionar um texto sobre comunicação e linguagem em idades precoces (Sandra Ferreira, Sara Sapage, Anabela Cruz-Santos e Leandro S. Almeida - Universidade do Minho) ou, também, a adaptação transcultural e validação do PercOV-S junto de estudantes de medicina e enfermagem, pensando na formação destes profissionais e na melhora da qualidade dos serviços de obstetrícia.

O tema da educação especial aparece nestas Atas representado por meio de um texto de caracterização dos alunos com necessidades educativas especiais e diversidade de formas de atendimento assegurando os seus direitos educacionais (Isabel Romero Carvalho e Miriam Duany Timosthe - Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela).

Reportados à adolescência, podemos mencionar um texto versando o desenvolvimento de um projeto de mentoria, seguindo a metodologia da Educação Psicológica Deliberada (Inês Brigas e Carlos Gonçalves - Universidade do Porto) ou o texto sobre a influência dos estilos educativos parentais na decisão vocacional em alunos do ensino secundário (Rita Moreira e Ângela Sá Azevedo - Universidade Católica Portuguesa). Fica a curiosidade de um dos dados deste estudo apontar para uma influência mais significativa por parte da mãe que do pai na decisão vocacional dos adolescentes portugueses.

A maioria dos textos aqui publicados centra-se nos estudantes do Ensino Superior, tomando um conjunto bastante amplo de temas e situações. O impacto da pandemia nas vivências dos estudantes do Ensino Superior aparece analisado em alguns textos. Os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, o

confinamento social ou os recursos económicos e tecnológicos com os quais as famílias e os estudantes se confrontaram, entre outros, aparecem considerados na análise da (in)satisfação académica dos estudantes (Bianca Nogueira, Andréia Osti e Leandro S. Almeida – Universidade Estadual Paulista & Universidade do Minho), nas vivências de estudantes de doutoramento pautadas por contradições, momentos disruptivos de perdas e sofrimentos, desafios e potencialidades (Wilsa Maria Ramos, Anna Engel e César Coll - Universidade de Brasília & Universitat de Barcelona) ou a satisfação do estudante de medicina no ensino remoto (Tainá Lourenço, Izabella Gomes, Rodrigo Bastos, Julio Aragão e Bruna Casiraghi - Centro Universitário de Volta Redonda, Brasil).

Ainda, no Ensino Superior outros temas merecem ser mencionados. Por exemplo, o que aborda o papel das emoções ou das vivências emocionais (Fátima Leal - Universidade de Évora), avançando-se num outro artigo para o papel dos estilos educativos dos pais na regulação emocional dos jovens a frequentar o Ensino Superior (Ana Catarina Santos, Cláudia Mendes Silva, Ema Patrícia Oliveira, Carina Guimarães e Ludovina Ramos - Universidade da Beira Interior). Questões pedagógicas estão analisadas num artigo dedicado à formação de professores mediante oportunidades de participação, reflexividade e trabalho colaborativo entre docentes e estudantes (Ana Teresa Brito, Lourdes Mata, Isabel Nelson e Mariana Pais – ISPA - Instituto Universitário). Também de referir a implementação de um programa de ajuda aos estudantes na superação, via desenvolvimento de competências, de dificuldades na sua adaptação académica, em particular dificuldades de aprendizagem e rendimento académico (António dos Santos João, Dulce Langa, e Leandro S. Almeida - Universidade Rovuma, Nampula & Universidade do Minho). Finalmente, um texto sobre utilização de sistemas inteligentes, como o “eye tracking” (María Consuelo Sáiz Manzanares e Raúl Marticorena-Sánchez, Universidad de Burgos), documenta as possibilidades das novas tecnologias usadas nos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, assegurando um conjunto alargado de informações sobre os processos cognitivos e metacognitivos usados pelos estudantes nas suas aprendizagens e na realização das tarefas académicas.

O tema do idoso e do envelhecimento saudável aparece nestas Atas tratado por investigadores da Universidade de Brasília. No texto “UNISER: um contrato social para a educação sustentável de qualidade”, os autores Margô Karnikowski, Kerolyn Garcia, Maria Ivoneide Brito, Isabella Karnikowski e Bruno Giesteira (Universidade de Brasília & Universidade do Porto), apontam a importância de programas educativos de extensão focados nos idosos, estimulando a cidadania e o desenvolvimento humano e social das pessoas. No texto “Qualidade de vida no trabalho em um programa educativo de extensão para 50+ da Universidade de Brasília” (Isabella Karnikowski, Thays Silva, João Vitor Jardim, Camila Arede e Margô Karnikowski - Universidade Federal de Goiás & Universidade de Brasília), salienta-se a qualidade das relações humanas na sua associação com a saúde mental dos colaboradores e com o seu desempenho profissional. Ainda um terceiro texto, da autoria de Priscilla Bouchardet, Fabiana Salgado, Leonardo Pereira, Kerolyn Garcia e

Margô Karnikowski (Universidade de Brasília), analisa a influência dos avós nos hábitos alimentares dos netos. Para o efeito, adaptou-se a Escala de Significados da Grã-Parentalidade (Ranst, 1995), sugerindo os primeiros resultados que avós com pontuações mais elevadas nas dimensões de aconselhamento, afetividade e lazer acabam por ter maior influência alimentar sob seus netos.

A concluir, dados do exercício de avaliação do I Congresso apontaram para a elevada qualidade científica das comunicações apresentadas, assim como a sua relevância em termos académicos e sociais. Foi também recomendado que em próximas edições se deverá reforçar a diversidade de países nos trabalhos apresentados, inclusive apelar a uma maior representatividade de países nas comunicações organizadas em simpósios. Este pode ser um aspeto de diferenciação deste evento face a outros existentes e consolidados. É expectativa da Comissão Coordenadora que a edição e difusão deste volume de Atas prolongará no tempo o impacto do Congresso, constituindo-se em nobre meio de divulgação e consolidação da Psicologia Escolar e da Educação em países falantes das línguas espanhola e portuguesa.

Os Editores

Desenvolvimento Infantil: Escalas de rastreio para professores de educação infantil em contexto brasileiro

Flávia Moreno, Marcelino Pereira, & Manuela Vilar

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

Email de contacto: psi@flaviamoreno.com.br

Resumo: Considerando a relevância do desenvolvimento na primeira infância, dada sua incomparável plasticidade neuronal e impacto nas fases de vida subsequentes, avaliar e intervir nesse processo implicam um compromisso social de primeira ordem. Este trabalho, que se enquadra num projeto de investigação mais vasto, visa avaliar o status da literatura atual sobre a construção de escalas / instrumentos de *screening*/rastreio do desenvolvimento infantil, numa versão para professores da educação infantil (creche e pré-escola). O estudo foi realizado em duas etapas: I - Verificação na literatura das publicações sobre o tema, tendo como base de dados a CAPES Periódicos e CAPES Teses e Dissertações, entre 2000 e 2020, e os descritores "Construção, validação de conteúdo, avaliação do desenvolvimento infantil", "Avaliação do desenvolvimento infantil", "Rastreio, atraso de desenvolvimento infantil", em português e inglês, tendo sido incluídos 24 artigos; II - Análise das escalas de desenvolvimento infantil existentes e mais utilizadas, com adaptação no Brasil, Portugal e/ou Espanha, totalizando 17 instrumentos. Os resultados demonstram a escassez de estudos sobre o tema. As escalas são, em sua maioria, usadas por profissionais da saúde. Professores da educação infantil precisam ser habilitados e autorizados a analisar o desenvolvimento infantil de maneira padronizada, pois configuram-se como bons informantes.

Palavras-chave: *screening*/rastreio; desenvolvimento infantil; professores da educação infantil.

Introdução

Quando nos reportamos ao desenvolvimento global é reconhecida a relevância da infância, compreendida entre 0 (zero) e 5 (cinco) anos, como base estrutural e funcional para as construções neurais subsequentes, dada a plasticidade neuronal exclusiva dessa fase da vida. No entanto, o desenvolvimento humano não se resume ao aparato biológico, pois está intrinsecamente relacionado à quantidade e à qualidade das várias oportunidades de aprendizagens que são função do meio (Lent, 2008; Lima, 2016; Nelson, 2018; Shonkoff, 2018a, 2018b).

Pesquisas apontam que a mais alta taxa de retorno no desenvolvimento infantil se dá quando o investimento é feito o mais cedo possível, entre o nascimento e os 5 anos. Heckman, Nobel de Economia, calcula que o retorno financeiro por cada dólar gasto é dos mais altos, pois, em virtude da plasticidade neuronal, é mais fácil incentivar, por meio de uma educação pré-escolar de alta qualidade, não apenas habilidades cognitivas globais, mas executivas, em específico - de planeamento, de interação, de cumprimento de tarefas, de seguimento de

instruções - necessárias para o sucesso na escola, saúde, carreira e na vida, em geral. Os resultados desse investimento implicam aumento da escolaridade e do desempenho profissional, além da redução dos custos com reforço escolar, saúde e gastos do sistema penal, estendendo-se inclusive (intergeracionalmente) para os filhos do público beneficiado (Barros, 2018; Franco, 2019; Heckman & Karapakula, 2019; Melhuish, 2013). Além disso, as experiências demonstram que a transição positiva do segmento da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, resulta, futuramente, em bons níveis de desempenho acadêmico e ajustamento social (Atkinson et al., 2020)

Esse investimento, tanto econômico quanto social, potencializa a intervenção no desenvolvimento das crianças, desde que parta de uma avaliação estandardizada que permita análises críticas, comparativas e acompanhamento ou monitorização fundamentada (Shonkoff, 2018a). E o "locus" para a realização dessas avaliações, segundo Teixeira et al. (2017), são as classes de creches e pré-escolas, considerando a possibilidade de rastrear indicadores de desenvolvimento infantil em números populacionais expressivos, facilitando a identificação precoce de casos vulneráveis e, por consequência, a implementação de medidas em nível de prevenção, promoção e estimulação precoce.

A respeito do rastreamento de desvios e potencialidades no desenvolvimento infantil, questionários e escalas são largamente utilizados porque são de rápida e fácil aplicação, pontuação e interpretação, e podem ser respondidos pela criança, por pais, cuidadores e professores (Stivanin et al., 2008).

Segundo Moreira e Figueiredo (2013) e Rocha et al. (2013), os instrumentos de rastreio que contemplam todos os domínios do desenvolvimento infantil, disponíveis e destinados ao professor da primeira infância são escassos. Atualmente, a maior parte dos testes para triagem do desenvolvimento infantil disponíveis foi desenvolvida na América do Norte e, para validar o seu uso no Brasil, necessitam passar por um processo de tradução, adaptação e verificação de propriedades psicométricas (Moreira & Figueiredo, 2013; Rocha et al., 2013).

Professores da educação infantil precisam ser municiados e autorizados a analisar o desenvolvimento infantil de maneira padronizada/estandardizada, pois configuram-se como bons informantes (Albuquerque & Cunha, 2020). E para tanto, é relevante que os instrumentos estejam alinhados aos documentos regulatórios dessa etapa, no caso do Brasil, à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil/Ministério da Educação, 2018).

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo apresentar uma revisão de literatura acerca da construção e validação de instrumentos de rastreio do desenvolvimento infantil, para professores da educação infantil, articulados à BNCC.

Método e Resultados

O estudo foi realizado em duas etapas: I - Verificação na literatura do que foi publicado sobre o tema, tendo como base de dados a CAPES Periódicos e CAPES Teses e Dissertações. A opção por essa base de dados justifica-se tendo em vista a abrangência do acesso eletrônico dos principais veículos de comunicação científica, bem como de base de dados internacionais. A delimitação temporal foi compreendida entre 2000 e 2020, e os descritores foram "Construção, validação de conteúdo, avaliação do desenvolvimento infantil", "Avaliação do desenvolvimento infantil", "Rastreio, atraso de desenvolvimento infantil", em português e inglês. A etapa II - Análise das escalas de desenvolvimento infantil (0 a 5 anos) existentes e mais utilizadas, com adaptação no Brasil, Portugal e/ou Espanha.

Etapa I

Os critérios de inclusão estabelecidos foram: (1) Estudos sobre o desenvolvimento infantil global, preferencialmente, em suas diferentes dimensões, na Primeira Infância (0 a 5 anos); (2) Estudos sobre o processo de construção e validação de conteúdo dos itens propostos; (3) Estudos com crianças brasileiras; (4) Estudos, preferencialmente, de escalas usadas por professores da educação infantil. Inicialmente, foram lidos todos os títulos e resumos dos trabalhos e os que cumpriam os critérios de inclusão foram lidos na íntegra, resultando em 24 estudos retidos (vide Tabela 1). O resultado encontrado na busca por descritores mais estreitamente relacionados ao presente estudo "Construção, validação de conteúdo, avaliação do desenvolvimento infantil", foi restrito. De 74 achados, apenas o estudo de Lisboa e Koller (2001) tinha como escopo investigar aspectos específicos do desenvolvimento infantil. Contudo, os itens referem-se exclusivamente aos comportamentos agressivos, não abrangendo as demais dimensões do desenvolvimento e diferindo na faixa etária.

Obteve-se mais resultados com os descritores "Avaliação do desenvolvimento infantil". Do total encontrado, 53% estavam relacionados com o escopo do estudo. A escala Denver II, Teste de Triagem do Desenvolvimento, foi destacada como instrumento em quatro desses estudos. Trata-

se de uma escala de uso consolidado, com padronização americana, aplicada, em geral, por profissionais da saúde, portanto, sem articulação com os documentos regulatórios da educação infantil e em todos eles os cortes etários não contemplavam a faixa completa de 0 a 5 anos: Lima et al. (2016), Paula et al. (2019), Teixeira et al. (2017) e Zago et al. (2017).

Tabela 1. Artigos incluídos na Revisão de Literatura

| Construção, validação, avaliação do desenvolvimento infantil | | | | |
|---|-----------------------------|------------|---------------------------|---|
| Título | Autor (es) | Ano | Idade das crianças | Instrumento de coleta de dados |
| Construção e validação de conteúdo de uma escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola | Lisboa & Koller | 2001 | 7 a 12 anos | Próprio |
| Avaliação do desenvolvimento infantil | | | | |
| Análise do desenvolvimento neuropsicomotor de crianças participantes de um programa mãe-bebê | Paula et al. | 2019 | 6 a 12 meses | Denver II |
| Avaliação instrumentalizada do desenvolvimento infantil: nova realidade brasileira | Ferreira-Vasques & Lamônica | 2018 | 6 a 24 meses | EDMG |
| Indicadores de atraso no desenvolvimento em crianças de creche advindas de famílias de baixa renda | Teixeira et al. | 2017 | 16 a 24 meses | Denver II |
| Associação entre o desenvolvimento neuropsicomotor e fatores de risco biológico e ambientais em crianças na primeira infância | Zago et al. | 2017 | 0 a 30 meses | Denver II |
| Triagem do desenvolvimento neuropsicomotor de crianças brasileiras: uma revisão sistemática da literatura | Lima et al. | 2016 | 0 a 36 meses | Denver II |
| Avaliação do desenvolvimento infantil: além do neuromotor | Eickman et al. | 2016 | s/inf. | ASQ / Bayley / Denver II / M-CHAT / SNAP-IV / SDQ |
| Escalas Bayley-III de Desenvolvimento Infantil: Adaptação Transcultural e Propriedades Psicométricas | Madaschi et al. | 2016 | 12 a 42 meses | Bayley III |
| Fatores socioeconômicos, obstétricos, demográficos e psicossociais como risco ao desenvolvimento infantil | Crestani et al. | 2013 | 1 a 18 meses | IRDI |
| Desenvolvimento infantil: concordância entre a caderneta de saúde da criança e o manual para vigilância do desenvolvimento infantil | Oliveira et al. | 2012 | 2 a 24 meses | CSC e AIDPI |
| Há identificação precoce de sinais de atraso no desenvolvimento infantil nos programas de saúde da família? | Sigolo & Aiello | 2011 | 0 a 24 meses | Prontuários médicos |

Rastreo atraso do desenvolvimento infantil

| | | | | |
|---|--------------|------|---------------|--|
| Identificação precoce de déficits de linguagem: A construção de uma ferramenta digital | Amato et al. | 2021 | 0 a 5 anos | Próprio - Aplicativo Tagarela |
| Instrumentos de avaliação da linguagem falada de pré-escolares nascidos prematuros: uma revisão de literatura | Silva et al. | 2017 | 24 a 72 meses | ELM / Denver II / Bayley II e III OCC / ABFW / LAVE / TEPSI / TELD-3 |

Legenda: Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (EDMG); *Ages & Stages Questionnaires* (ASQ); *Modified Checklist for Autism in Toddlers* (M-CHAT); Escala Swanson, Nolan e Pelham (SNAP-IV); *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ); Indicadores de Risco para Desenvolvimento Infantil (IRDI); Caderneta de Saúde da Criança (CSC); Manual para Vigilância do Desenvolvimento Infantil (AIDPI); *Early Language Milestones Scale* (ELM); Observação do Comportamento Comunicativo (OCC); Teste de Linguagem Infantil (ABFW); Lista de Avaliação do Vocabulário Expressivo (LAVE); Teste de Desenvolvimento Psicomotor (TEPSI); *Test of Early Language Development* (TELD-3).

A revisão sistemática realizada por Lima et al. (2016) analisou estudos que avaliaram o desenvolvimento neuropsicomotor de crianças brasileiras mediante o Teste Denver II. Incluiu artigos originais que avaliaram crianças brasileiras típicas e atípicas, publicados nos idiomas inglês e português, entre 2005 e 2015. Foram encontrados 1.016 estudos. O percentual de suspeitas de atraso ou atrasos de desenvolvimento em crianças típicas variou de 0 a 46,3%, e em crianças atípicas de 14,2% a 100%. Notam-se diversos fatores de risco e altos percentuais de suspeitas e atrasos do desenvolvimento neuropsicomotor infantil, sugerindo a necessidade de serviços de triagem padronizados e mais bem distribuídos nacionalmente. Os demais estudos relacionados objetivavam validar escalas já existentes, para aplicação de profissionais da saúde, como Crestani et al. (2013), Eickmann et al. (2016), Ferreira-Vasques e Lamônica (2018), Madaschi et al. (2016), Oliveira et al. (2012) e Sigolo e Aiello (2011).

Na busca orientada pelos descritores "Rastreo, atraso do desenvolvimento infantil", menos material foi encontrado e apenas dois demonstraram proximidade com o estudo: Amato et al. (2021), que desenvolveu um aplicativo denominado "Tagarela" para o uso de professores da creche, envolvendo avaliação da linguagem, intervenção e orientações, e Silva et al. (2017) que realizou uma revisão de literatura.

Na busca na Plataforma CAPES Teses e Dissertações, orientada pelos descritores "Construção e validação de conteúdo" e "Avaliação do desenvolvimento infantil", nenhum estudo foi encontrado. Com o descritor "Avaliação do Desenvolvimento Infantil" foram encontrados 58 estudos e destes, incluídos dez, dentre eles seis teses e quatro dissertações, que contemplavam: (1) A faixa etária de 0 a 5 anos ou idades próximas; (2) O desenvolvimento infantil global, nos domínios da cognição, motricidade, comunicação e socioemocional; e (3) Relato de professores da educação infantil. A busca guiada pelos descritores "Rastreo do desenvolvimento Infantil" ou

"Atraso do desenvolvimento infantil" trouxe três estudos. Sendo que apenas um foi incluído (vide Tabela 2).

Tabela 2. Dissertações e Teses incluídas na Revisão de Literatura

| "Avaliação do Desenvolvimento Infantil" | | | | |
|---|-----------------|------------|---------------------------|---------------------------------------|
| Título | Autor | Ano | Idade das crianças | Instrumento de coleta de dados |
| Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil: Normas, Estudo de Comparação e Versão Breve. | Mendonça Filho. | 2020 | 4 a 72 meses | IDADI |
| Construção e estudo de evidências de validade e fidedignidade do Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil. | Silva | 2017 | 4 a 72 meses | IDADI |
| Triagem de Atraso de Desenvolvimento e Alterações de Comportamento: Estudo Normativo do "Survey of Wellbeing of Young Children (SWYC)" para crianças brasileiras. | Moreira | 2016 | 1 a 65 meses | SWYC |
| Validade do questionário Marcos do desenvolvimento do Survey of Wellbeing of Young Children (SWYC-Brasil) e normas para interpretação dos resultados em crianças brasileiras. | Guimarães | 2020 | 1 a 65 meses | SWYC |
| Tradução, Adaptação Transcultural e Evidências de Validade das Escalas Bayley de Desenvolvimento Infantil em uma população do município de Barueri. | Madaschi | 2012 | 12 a 42 meses | Bayley III |
| Desempenho Neuropsicomotor de crianças em creches no município de Belém: uma análise a partir do Teste de Triagem do Desenvolvimento Denver II". | Silva | 2015 | 3 anos | Denver II |
| <i>Use of the Ages and Stages Questionnaires to establish indicators of child development in public daycare centers in Rio de Janeiro, Brazil.</i> | Anunciação | 2018 | 5 a 50 meses | ASQ |
| Avaliação do Desenvolvimento de crianças matriculadas em uma creche conveniada do município de São Paulo. | Merino | 2017 | 0 a 60 meses | Denver II |
| Avaliação do desenvolvimento mental e psicomotor de crianças de creche com carências nutricionais. | Almeida | 2004 | 6 a 70 meses | Denver II |
| Estimulação na Creche: efeitos sobre o desenvolvimento e comportamento da criança | Almeida | 2009 | 4 a 42 meses | Bayley III |
| "Rastreamento do desenvolvimento infantil" OR "Atraso no desenvolvimento infantil" | | | | |
| Construção e evidência de validade de conteúdo para aplicativo de acompanhamento e rastreamento para atraso do desenvolvimento infantil | Pereira | 2020 | 0 a 24 meses | ABCD - aplicativo móvel |

O Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil - IDADI (Silva, 2017; Silva et al., 2019) é um dos instrumentos mais recentemente publicados no Brasil e, embora seja resultado de um estudo científico robusto, é muito extenso, o que torna sua aplicação pouco prática, possui formulários comercializados e não está articulado à BNCC, uma vez que sua finalidade se enquadra no contexto da saúde.

O *Survey of Well-being of Young Children - SWYC* (Alves et al., 2021; Guimarães, 2020; Moreira, 2016) é de livre acesso, tem rápida aplicação, mas não está organizado de acordo com os domínios do desenvolvimento e tampouco articulado à BNCC.

A Escala Bayley (Madaschi, 2012) é uma referência em termos de avaliação do desenvolvimento infantil, contudo trata-se de um instrumento de alto custo, que requer materiais padronizados, formulários comercializados e que não pode ser aplicado por professores/educadores.

O Teste de Triagem do Desenvolvimento Denver II (Almeida, 2004; Merino, 2017; Silva, 2015), demonstra-se ser a ferramenta mais utilizada em pesquisas de pré-escolares no Brasil. Segundo Gannam (2009), esta foi uma das referências que nortearam a elaboração da Ficha de Avaliação do Desenvolvimento do Ministério da Saúde e do Manual para vigilância do desenvolvimento infantil no contexto da AIDPI. Destaca-se por ser padronizado, de fácil e rápida aplicação, contempla as diversas áreas do desenvolvimento, pode ser usado em crianças de zero a seis anos, porém configura-se como mais uma ferramenta que não está articulada à BNCC.

O ASQ (Anunciação, 2018) contempla as dimensões do desenvolvimento infantil, possui fácil e rápida aplicação e cobertura da primeira infância (de 2 a 60 meses). Contudo, além de ser comercializado, a avaliação de aspectos emocionais não está incluída nos questionários, mas existe um questionário específico para o efeito (ASQ-SE).

O ABCD - Acompanhamento do Bebê e Criança em Desenvolvimento (Pereira, 2020) é uma proposta inovadora. A autora apresenta as etapas e análises iniciais de construção e validade de conteúdo de uma escala de 0 a 24 meses, de rastreio de atraso do desenvolvimento infantil em formato de aplicativo móvel.

Etapa II

Objetivando ampliar as referências sobre a construção de itens de escalas de rastreio de atraso de desenvolvimento infantil, para professores da educação infantil, uma vez que os estudos

afins demonstraram-se escassos, ampliamos a presente revisão de literatura com a análise das escalas / inventários de desenvolvimento infantil (0 a 5 anos) existentes e mais utilizadas, com adaptação no Brasil, Portugal e/ou Espanha. (Tabela 3).

Tabela 3. *Escalas de Desenvolvimento Infantil incluídas na Revisão de Literatura*

| Escala | Autor(es) |
|--|----------------------------|
| <i>Childhood Executive Functioning Inventory - CHEXI</i> | Thorell & Nyberg, 2008 |
| <i>Behavior Rating Inventory of Executive Function – BRIEF-P</i> | Gioia et al., 2000 |
| <i>The Strengths and Difficulties Questionnaire - SDQ</i> | Goodman, 1997 |
| Escala de Identificação de Dificuldades de Aprendizagem - EIDA | Correia, 2017 |
| <i>Child Behavior Checklist - CBCL 1,5 -5</i> | Achenbach & Rescorla, 2001 |
| <i>Preschool and Kindergarten Behavior Scales – Second Edition - PKBS 2</i> | Merrell, 2002 |
| Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil - IDADI | Silva et al., 2019 |
| Escalas de desenvolvimento infantil - Bayley III | Bayley, 2018 |
| Checklist Denver | Rogers & Dawson, 2014 |
| <i>Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program - VB MAPP</i> | Sundberg, 2008 |
| Questionário para Avaliação do Desenvolvimento Infantil - QAD-PIPAS | Venâncio et al., 2020 |
| Indicadores de Risco do Desenvol. Infantil - IRDI | Kupfer et al., 2009 |
| <i>Modified Checklist for Autism in Toddlers - M-CHAT</i> | Robins et al., 2001 |
| <i>Survey of Well Being of Young Children - SWYC</i> | Sheldrick et al., 2013 |
| <i>Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo - ADOS 2</i> | Lord, Rutter et al., 2015 |
| Inventário Portage | Bluma et al., 1976 |
| <i>Ages and Stages Questionnaire - ASQ 3 ed.</i> | Squires et al., 2009 |

As escalas existentes são eficazes no que se propõe e resultam de muito estudo e compromisso científico. Porém, nenhuma delas dialoga com o principal documento da educação infantil brasileira que é a BNCC, uma vez que em sua maioria são anteriores à publicação desse documento, o que torna a aplicabilidade das mesmas segregada da prática docente, cindindo com o fazer pedagógico. Planejamento e avaliação precisam caminhar juntos para que se retroalimentem e, ao contrário, instrumentos distintos apenas burocratizam a ação do professor e não contribuem de forma tão efetiva para o desenvolvimento das crianças (Libâneo, 1992; Saviani, 2011; Werneck, 2012).

Podemos agrupar os 17 instrumentos analisados em quatro categorias:

1. A avaliação do desenvolvimento global na primeira infância é objeto do IDADI (Silva et al., 2019), QAD PIPAS (Venancio et al., 2020), Bayley III (Bayley, 2018) e Portage (Aiello & Willians, 2021; Bluma et al., 1976; Willians, 2018). O IDADI é um instrumento construído e validado para a população brasileira, bem fundamentado, contudo, sua natureza é de uma avaliação completa e pormenorizada, diferentemente da proposta de *screening*. Por outro lado, o QAD-PIPAS tem o formato de *screening* breve, em função de seu propósito de aplicação na ocasião das campanhas de multivacinação. O Portage, apesar de trazer as áreas do desenvolvimento, não desdobra o primeiro ano de vida em meses, o que é importante para o rastreio.

2. Os instrumentos que investigam os sinais de risco para o autismo, a partir da análise do desenvolvimento são o ADOS (Lord, Luyster et al., 2015; Lord, Rutter et al., 2015), Checklist Denver (Rogers & Dawson, 2014), IRDI (Kupfer et al., 2009, 2018), VB-MAPP (Sundberg, 2008, 2014), e M-CHAT (Losapio & Pondé, 2008; Robins et al., 2001). Introduzir inventários específicos como esses se deve à crescente incidência de diagnósticos de crianças no Espectro do Autismo. Segundo o *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC) a prevalência de TEA é de 1 em cada 54 crianças (CDC, 2021). O diagnóstico precoce pode ser uma alavanca para a estimulação necessária e favorecimento dos níveis de desenvolvimento global (Rogers & Dawson, 2014).

3. Os instrumentos que têm como objetivo rastrear problemas comportamentais e emocionais / sinais de atraso no desenvolvimento global são o EIDA (Correia, 2017), SWYC (Sheldrick & Perrin, 2013), ASQ (Squires et al., 2009), PKBS 2 (Dias et al., 2011; Merrell, 2002), CBCL 1,5 - 5 (Achenbach & Rescorla, 2001; Bordin et al., 1995) e SDQ (Goodman, 1997; Saur & Loureiro, 2012). O EIDA está focado nas aprendizagens escolares e não no desenvolvimento global, por tanto, tem início aos 5 anos de idade. O SWYC traz um breve *screening*/rastreio, sem discriminar as dimensões do desenvolvimento. O ASQ está organizado em áreas do desenvolvimento, mas é destinado aos pais e responsáveis e tem foco em aspectos da saúde da criança.

4. O CHEXI (Thorelli & Nyberg, 2008; Trevisan et al, 2017) e o BRIEF-P (Gioia et al., 2000) visam avaliar as funções executivas que foram consideradas aqui, em razão de serem bons preditores para o desempenho acadêmico (Heckman & Karapakula, 2019).

Discussão

Essa revisão de literatura demonstra a escassez de estudos acerca da construção, validação de conteúdo e avaliação do desenvolvimento infantil realizada por professores da educação infantil. Os protocolos e escalas existentes são, em sua maioria, de manuseio dos profissionais da saúde, restringindo sua usabilidade em contexto educacional. E por serem específicos da saúde, não dialogam com os instrumentos avaliativos norteadores da educação infantil.

Na busca na Plataforma Capes Periódico, o atendimento do critério de inclusão (1) Estudos sobre o desenvolvimento infantil global, preferencialmente, em suas diferentes dimensões, na Primeira Infância (0 a 5 anos) não foi atendido completamente em nenhum dos achados. Quando o estudo contemplava a faixa etária, restringia-se a um ou outro domínio do desenvolvimento ou vice-versa.

Apenas o estudo de Lisboa e Koller (2001) atendeu os critérios (2) Estudos sobre o processo de construção e validação de conteúdo dos itens propostos, (3) Estudos com crianças brasileiras e (4) Estudos, preferencialmente, de escalas usadas por professores da educação infantil. Contudo, não cumpriu com o critério (1), pois destinava-se à faixa etária de 7 a 12 anos, com enfoque no comportamento social.

Também Amato et al. (2021) e Ferreira-Vasques e Lamônica (2018) tinham como objetivo destacar como informante o professor da educação infantil, no entanto, a partir da adequação de ferramentas já existentes, ambas sem os estudos psicométricos necessários.

Na Capes Teses e Dissertações encontramos estudos voltados para a construção e validação de conteúdo de escalas (Mendonça Filho, 2020; Pereira, 2020; Silva et al., 2019), porém não destinados ao relato de professores da educação infantil exclusivamente.

No levantamento das escalas/inventários existentes, notamos que nenhum deles dialoga com a BNCC. Os mais completos em termos de faixa etária e áreas do desenvolvimento são extensos, exclusivos do profissional da saúde, quando não custosos. Os mais breves e acessíveis, não contemplam as habilidades essenciais de cada dimensão/idade.

A prática avaliativa é obrigatória no cenário escolar brasileiro, garantida pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96), contudo na Educação Infantil a ausência de instrumentos padronizados e específicos para essa finalidade transforma a avaliação do desenvolvimento infantil, muitas vezes, numa narrativa de comportamentos binários (agressivo-calmo/obediente-

desobediente/agitado-tranquilo, dentre outros), acrescida de impressões subjetivadas do professor (Hoffmann, 2012, 2013). O relato dos professores da educação infantil sobre seus alunos e as preocupações que eles têm quanto ao desenvolvimento e comportamento destes são, teoricamente, uma maneira apropriada para a avaliação do desenvolvimento de crianças. Contudo, ainda não foram criadas ferramentas de triagem para alterações do desenvolvimento por meio das descrições de professores da educação infantil (Gannam, 2009).

Essa revisão de literatura evidencia a necessidade de que sejam construídas, com rigor científico, escalas de desenvolvimento infantil para o professor da educação infantil, de maneira que ele possa planejar e replanejar suas ações, flexibilizar o currículo de acordo com a demanda de seus alunos, fazer encaminhamentos aos especialistas com relatórios consubstanciados, orientar as famílias e ser a diferença na vida de nossas crianças.

Considerações finais

Este estudo pretendeu apresentar uma revisão de literatura acerca das escalas / inventários do desenvolvimento infantil global de crianças de 0 a 5 anos, público alvo da Educação Infantil, para uso de professores. Constatou-se que são escassas as pesquisas sobre construção e validação de conteúdo específicos para o rastreamento do desenvolvimento infantil global, que deem destaque ao professor da educação infantil como aplicador - informante. Verificou-se que não há escalas / inventários existentes que dialoguem com a BNCC, documento regulatório do segmento educacional em questão e que, tradicionalmente, os informantes são os pais e responsáveis e os aplicadores, profissionais da saúde.

Contudo, é na escola que as crianças passam boa parte do tempo, sendo avaliadas por meio das atividades propostas e pela comparação em relação aos colegas de mesma idade. Os dados estão disponíveis, o professor está em contato com os mesmos, mas não tem direcionamento ou ferramenta para uma coleta eficiente. Daí a relevância de desenvolver ferramentas específicas, sendo que esse será o escopo de um estudo futuro.

Referências bibliográficas

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual para formulários e perfis pré-escolares da ASEBA: um sistema integrado de avaliação multi-informante*. Universidade de Vermont, Centro de Pesquisa para Crianças, Jovens e Famílias.
- Aiello, A. L. R., & Williams, L. C. A. (2021). Inventário Portage Operacionalizado (IPO): Revisão Sistemática. *Psicologia: Teoria e Pesquisa [online]*, 37. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil.. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e37545>

- Albuquerque, K. A., & Cunha, A. C. B. (2020). Novas tendências em instrumentos para triagem do desenvolvimento infantil no Brasil: uma revisão sistemática. *Journal of Human Growth and Development*, 30(2), 188-196. <https://dx.doi.org/10.7322/jhgd.v30.10366>
- Almeida, P. S. (2004). *Avaliação do desenvolvimento mental e psicomotor de crianças de creche com carências nutricionais*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/17/17140/tde-31032007-210530/pt-br>.
- Almeida, P. S. (2009). *Estimulação na creche: efeitos sobre o desenvolvimento e comportamento da criança*. [Tese de Doutorado, Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo] doi:10.11606/T.17.2009.tde-30052009-200834
- Alves, C. R. L., Guimarães, M. A. P., & Moreira, R. S. (2021). *Tradução e Adaptação do Survey of Well-being of Young Children (SWYC-BR) .Manual de aplicação e interpretação* (1.ed.) UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/220345>
- Amato, C. A. L. H., Rossi, A. C., Silva, A. R. S., Silva, M. G. L., & Martins, V. F. (2021). Identificação precoce de déficits de linguagem: A construção de uma ferramenta digital. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, E39, 627-642. <https://www.proquest.com/docview/2483102703>.
- Anuniação, L. F. C. (2018). *Use of the Ages and Stages Questionnaires to establish indicators of child development in public daycare centers in Rio de Janeiro, Brazil*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/35718/35718.PDF>
- Atkinson, S. J., Takriti, R. A., & Hala Elhoweris (2020). Teachers' perceptions of successful transition to school for children with and without Down's Syndrome in the UAE and England. *Education*, 3-13, DOI: 10.1080/03004279.2020.1809489.
- Barros, R. P. (2018). *Tradução da Ciência. Science Translation* [Comunicação oral]. Internacional Executive Leadership Course in Early Childhood Development. São Paulo, Brasil.
- Bayley, N. (2018). *Escalas de desenvolvimento do bebê e da criança pequena* (3ª ed.) Manual de administração. Pearson Clinical Brasil.
- Bluma, S. Shearer, M., Frohman, A., & Hilliard, J. (1976). *Portage Project*. Wisconsin.
- Bordin, I. A. S., Mari, J. J., & Caeiro, M. F. (1995). Validação da versão brasileira do "Child Behavior Checklist (CBCL) - Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência): dados preliminares. *Revista ABP-APAL*, 17(2), 55-66.
- BRASIL. Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular*.
- Centers for Disease Control. (2021, 3 de dezembro). *Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2018*. <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm>
- Correia, L. (2017). *Escala para a Identificação de Dificuldades de Aprendizagem*. Flora Editora.
- Crestani, A. H., Mattana, F., Moraes, A. B., & Souza, A. P. R. (2013). Fatores socioeconômicos, obstétricos, demográficos e psicossociais como risco ao desenvolvimento infantil. *Revista CEFAC: Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação*, 15(4), 847(10). <https://doi.org/10.1590/S1516-18462013000400013>
- Dias, T. P., Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2011). Validação da Escala de Comportamentos Sociais de Pré-escolares para o Brasil. *Psicologia em Estudo*, 16(3), 447-457. <https://www.scielo.br/j/pe/a/5qDnJNz7593rFFB4vGbhymc/?lang=pt#>
- Eickmann, S. H., Emond, A. M., & Lima, M. (2016). Evaluation of child development: beyond the neuromotor aspect. *Jornal de pediatria*, 92(3), 71-83. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2016.01.007>
- Ferreira-Vasques, A. T. F., & Lamônica, D. A. C. (2018). Avaliação instrumentalizada do desenvolvimento infantil: nova realidade brasileira. *CoDAS*, 30(6). <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018056>
- Franco, L. (2019, 21 de maio). Investir em educação para a primeira infância é melhor estratégia anti crime, diz Nobel de Economia. *BBC News Brasil*. <https://www.bbc.com/portuguese/geral-48302274>
- Gannam, S. S. A. (2009). *Percepção de Pais e Professores do desenvolvimento de crianças de três a seis anos comparada com o Teste Denver II* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de

- Teses e Dissertações da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5141/tde-02022010-124941/publico/dissertacaosilmargannam2009.pdf>
- Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2000). *Behavior Rating Inventory of Executive Function. Professional manual*. Psychological Assessment Resource.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5)581-586. <https://www.scielo.br/j/rbp/a/HJ8syxCGRgwtW93GbmTbqDc/?lang=en&format>
- Guimarães, M. A. P. (2020). *Validade do questionário Marcos do desenvolvimento do Survey of Wellbeing of Young Children (SWYC-Brasil) e normas para interpretação dos resultados em crianças brasileiras* [Tese de Doutorado, UFMG]. Repositório UFSC. <http://hdl.handle.net/1843/34510>
- Heckman, J., & Karapakula, G. (2019). The Perry Preschoolers at Late Midlife: A Study in Design-Specific Inference James J. Heckman and Ganesh Karapakula. *NBER Working Paper*. <http://www.nber.org/papers/w25888>
- Hoffmann, J. (2012). *Avaliação e educação infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Mediação.
- Hoffmann, J. (2013). *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Mediação.
- Kupfer, M. C. M., & Bernardino, L. M. F. (2018). IRDI: Um instrumento que leva a Psicanálise à Polis. *Estilos da Clínica*, 23(1), 62-82. <https://dx.doi.org/10.11606/issn.>
- Kupfer, M. C. M., Jerusalinsky, A. N., Bernardino, L. M. F., Wanderley, D., Rocha, P. S. B., Molina, S. E., Sales, L. M., Stelin, R., Pesaro, M. E., & Lerner, R. (2009). Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica. *Lat. Am. Journal of Fund. Psychopath.* 6(1),48-68.<http://www.fundamentalpsychopathology.org/journal/v06n01/valor.pdf>
- Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. (1996). *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Presidência da República. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>
- Lent, R. (2008). *Neurociência da Mente e do Comportamento*. Guanabara Koogan.
- Libâneo, J. C. (1992). *Didática*. Cortez.
- Lima, E. S. (2016). *Fundamentos da Educação Infantil*. Coleção Viver a Infância. Editora Inter Alia.
- Lima, S.S., Cavalcante, L. I. C., & Costa, E. F. (2016). Triagem do desenvolvimento neuropsicomotor de crianças brasileiras: uma revisão sistemática da literatura. *Fisioterapia e Pesquisa*, 23(3), 336-342. <https://doi.org/10.1590/1809-2950/15703523032016>
- Lisboa, C. S. M., & Koller, S. H. (2001). Construção e validação de conteúdo de uma escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola. *Psicologia em estudo*, 6(1), 59-69.
- Lord, C, Luyster, R. J., Gotham, K., & Guthrie, W. (2015). *ADOS - 2. Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo - 2. Manual (Parte II): Módulos T (T, Luque, adaptadora)*. TEA Ediciones.
- Lord, C., Rutter M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K., & Bishop, S. L. (2015). *ADOS - 2. Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo - 2. Manual (Parte I): Módulos 1-4 (T, Luque, adaptadora)*. TEA Ediciones.
- Losapio, M. F., & Pondé, M. P. (2008). Tradução para o português da escala M-CHAT para rastreamento precoce de autismo. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul* 30(3), 221-229. <https://doi.org/10.1590/S0101-81082008000400011>.
- Madaschi, V. (2012). *Tradução, adaptação transcultural e evidências de validade das Escalas Bayley III de Desenvolvimento Infantil em uma população do Município de Barueri, São Paulo* [Dissertação de Mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie]. <http://tede.mackenzie.br>
- Madaschi, V., Meca, T. P., Macedo, E. C., & Paula, C. S. (2016). Escalas Bayley-III de Desenvolvimento Infantil: Adaptação Transcultural e Propriedades Psicométricas. *Paideia*. 26(64), 189(9). <https://doi.org/10.1590/1982-43272664201606>
- Melhuish, E. (2013). Efeitos de longo prazo da Educação Infantil: Evidências e Política (Trad. Kuhlmann, M.). *Cadernos de Pesquisa* 43(148), 124-149. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100007>

- Mendonça Filho, E. J. (2020). *Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil: Normas, Estudo de Comparação e Versão Breve* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume UFRGS. <http://hdl.handle.net/10183/219132>
- Merino, P. M. (2017). *Avaliação do desenvolvimento de crianças matriculadas em uma creche conveniada do município de São Paulo* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Paulo]. Repositório Institucional UNIFESP. <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/50438>
- Merrell, K. W. (2002). *Preschool and kindergarten behavior scales* (2nd ed.). PRO-ED.
- Moreira, R. S. (2016). *Triagem de atraso de desenvolvimento e de alterações de comportamento* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/178694>
- Moreira, R. S., & Figueiredo, E. M. (2013). Instrumentos de avaliação para os dois primeiros anos de vida do lactente. *Journal of Human Growth and Development* 23(2), 215-21. <https://doi.org/10.7322/jhgd.61309>
- Nelson, A. C. (2018). *The Effects of Early life Adversity on Child and Brain Development* [Comunicação oral]. Internacional Executive Leadership Course in Early Childhood Development. Cambridge, MA.
- Oliveira, L. L., Costa, V. M. R., Requeijo, M. R., Rebolledo, R. S., Pimenta, A. F., & Lemos, S. M. A. (2012). Desenvolvimento infantil: concordância entre a caderneta de saúde da criança e o manual para vigilância do desenvolvimento infantil. *Revista Paulista de Pediatria*, 30(4), 479-485. <https://doi.org/10.1590/S0103-05822012000400004>
- Paula, S., Rohr, E. B., Peixoto, M. C. O., Sica, C. D., & Kunzler, I. M. (2019). Análise do desenvolvimento neuropsicomotor de crianças participantes de um programa mãe-bebê. *Revista brasileira em promoção da saúde*, 32, 1-10. <https://doi.org/10.5020/18061230.2019.8603>
- Pereira, F. M. (2020). *Construção e evidência de validade de conteúdo para aplicativo de acompanhamento e rastreamento para atraso do desenvolvimento infantil*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro]. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/48673/48673.PDF>
- Robins, D. L., Fein, D., Barton, M. L., & Green, J. A., (2001). The Modified Checklist for Autism in Toddlers: an initial study investigating the early detection of autism and pervasive developmental disorders. *J Autism Dev Disord*, 31(2), 131-44.
- Rocha, S. R., Dornelas, L. F., & Magalhães, L. C. (2013). Instrumentos utilizados para avaliação do desenvolvimento de recém-nascidos pré-termo no Brasil: revisão de literatura. *Caderno Terapia Ocupacional UFSCar* 21(1), 109-17. <http://dx.doi.org/10.4322/cto.2013.015>
- Rogers, S. J., & Dawson, G. (2014). *Intervenção Precoce em Crianças com Autismo. Modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização*. Editora Lidel.
- Saur, A. M., & Loureiro, S. R. (2012). Qualidades psicométricas do Questionário de Capacidades e Dificuldades: revisão da literatura. *Estudos de Psicologia*, 29(4)619-629. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000400016>
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica*. Cortez.
- Sheldrick, R. C., & Perrin, E. C. (2013). Evidence-based milestones for surveillance of cognitive, language and motor development. *Academic Pediatrics*. 13(6), 577-86. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2013.07.001>
- Shonkoff, J. P. (2018a). *Driving Science-Based Innovation That Achieves Breakthrough Impacts at Scale* [Comunicação oral]. Internacional Executive Leadership Course in Early Childhood Development. Cambridge, MA.
- Shonkoff, J. P. (2018b). *Leveraging Science to Strengthen the Foundations of Lifelong Health, Learning, and Behavior* [Comunicação oral]. Internacional Executive Leadership Course in Early Childhood Development. Cambridge, MA.
- Sigolo, A. R. L., & Aiello, A. L. R. (2011). Há identificação precoce de sinais de atraso no desenvolvimento infantil nos programas de saúde da família? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 5(2), 169-182. <https://doi.org/10.21723/riaee.v5i2.3481>
- Silva, M. A., Filho, E. J. M., & Bandeira, D. R. (2019). Construção do Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil - IDADI. *Psico-USF* 24(1). <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240215>

- Silva, M. A. (2017). Construção e estudo de evidências de validade e fidedignidade do Inventário Dimensional de Avaliação do Desenvolvimento Infantil. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <http://hdl.handle.net/10183/173315>
- Silva, I. B., Lindau, T. A., & Giacheti, C. M. (2017). Instrumentos de avaliação da linguagem falada de pré-escolares nascidos prematuros: uma revisão de literatura. *Revista CEFAC: Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação*, 19(1), 1(9). <https://doi.org/10.1590/1982-0216201719112416>.
- Silva, M. L. (2015). *Desempenho neuropsicomotor de crianças em creches no município de Belém: uma análise a partir do Teste de Triagem do Desenvolvimento Denver II* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará]. Sistema de Bibliotecas da UFPA. http://www.repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/11097/1/Dissertacao_DesempenhoNeuropsicomotorCrianças.pdf
- Squires, J., Bricker, D., Twombly, E., & Potter, L. (2009). *Ages e Stages Questionnaires. Third Edition (ASQ-3): User's Guide*. Paul H. B Publishing.
- Stivanin, L., Scheuer, C. I., & Assumpção Jr., F. B. (2008). SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire): identificação de características comportamentais de crianças leitoras. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*.24(4). 407-413. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000400003>
- Sundberg, M. L. (2008). *The verbal behavior milestones assessment and placement program. Protocol*. The VB-MAPP. AVB Press.
- Sundberg, M. L. (2014). *VB-MAPP: Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program. Guide* (2nd Ed.). AVB Press.
- Teixeira, M. C. T. V., Alckmin-Carvalho, F., Emerich, D. R., Cevallos, P. V., & Paula, C. S. de (2017). Indicadores de atraso no desenvolvimento em crianças de creche advindas de famílias de baixa renda. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 17(3), 1042-1062. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812017000300014&lng=pt&tlng=pt.
- Thorell, L. B., & Nyberg, L. (2008). The childhood executive functioning inventory (CHEXI): A new rating instrument for parents and teachers. *Developmental Neuropsychology*, 33, 536-552. doi: 10.1080/87565640802101516.
- Trevisan, B. T., Dias, N. M., Berberian, A. A., & Seabra, A. G. (2017). Childhood Executive Functioning Inventory: Adaptação e Propriedades Psicométricas da Versão Brasileira. *Psico-USF*, 22(1)63-74. <https://www.scielo.br/j/psuf/a/QHrMT>
- Venancio, S. I., Bortoli, M. C., Frias, P. G., Giugliani, E. R. J., Alves, C. R. L., & Santos, M. O. (2020). Development and validation of an instrument for monitoring child development indicators. *Jornal de Pediatria*. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2019.10.008>
- Werneck, H. (2012). *Como ensinar bem e avaliar melhor* (10ª ed.). Vozes.
- Willians, L. C. A. (2018). *Manual do Inventário Portage Operacionalizado*. Juruá.
- Zago, J. T. C., Pinto, P. A. F., Leite, H. R., Santos, J. N., & Morais, R. L. S. (2017). Associação entre o desenvolvimento neuropsicomotor e fatores de risco biológico e ambientais em crianças na primeira infância. *Revista CEFAC: Atualização Científica em Fonoaudiologia e Educação*, 19(3), 320(10). <https://doi.org/10.1590/1982-0216201719314416>

Rastreo e avaliação em comunicação e linguagem em idades precoces

Sandra Ferreira¹, Sara Sapage¹, Anabela Cruz-Santos¹, & Leandro S. Almeida²

¹ Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Universidade do Minho – Portugal

² Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Universidade do Minho – Portugal

Email de contacto: acs@ie.uminho.pt

Resumo: O desenvolvimento da comunicação, linguagem e literacia emergente é fundamental para o desenvolvimento global da criança. Por isso, dificuldades nestas áreas podem influenciar negativamente a criança, nomeadamente ao nível comportamental, socio-emocional e cognitivo. Face à elevada prevalência de crianças portuguesas com dificuldades na comunicação e linguagem, bem como com dificuldades nas aprendizagens escolares, torna-se imprescindível identificar atempadamente os casos de risco que podem necessitar de intervenção. Para atender a estas necessidades estão a ser desenvolvidos e validados para a população portuguesa, dois instrumentos de rastreio/avaliação da comunicação, linguagem e literacia emergente, que permitam reconhecer crianças portuguesas em idades precoces, em risco. O *Early Communication Indicator* (ECI) avalia a comunicação expressiva das crianças dos 6 aos 42 meses, através da observação da interação da criança com um cuidador durante uma brincadeira semiestruturada. O Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE) avalia as competências de literacia emergente de crianças dos 3 aos 6 anos, através de perspetivas de pais, cuidadores ou profissionais. Neste trabalho serão apresentadas evidências preliminares, da potencialidade destes instrumentos, para a identificação das crianças portuguesas em risco de dificuldades nestas áreas. O desenvolvimento destes instrumentos contribui para a minimização das repercussões financeiras e sociais das escolas, famílias e crianças portuguesas.

Palavras-chave: Avaliação, Comunicação, Linguagem, Literacia Emergente.

Introdução

A comunicação e a linguagem são competências fundamentais para o desenvolvimento da criança, nos primeiros anos (Levey, 2019; Owens, 2016). Os primeiros três anos de vida são uma das fases mais importante para a aquisição das competências necessárias ao desenvolvimento comunicativo da criança. É durante este período que a criança adquire o domínio da estrutura da língua alvo (Lima & Bessa, 2007). Logo desde o nascimento os bebês já identificam a voz materna. Nos meses seguintes começam a perceber diferenças entre vozes e sons, e começam a responder à linguagem dos que os rodeiam, através da produção de diferentes vocalizações e do uso do olhar (Levey, 2019; Owens, 2016). Mais tarde, nos últimos meses do primeiro ano de vida, a criança já se mostra capaz de usar uma variedade de gestos para comunicar as suas intenções e envolver os outros na comunicação. A partir dos 12 meses, a criança começa a usar palavras para acompanhar ou substituir os gestos. As combinações de gestos e palavras marcam a transição para o uso de diferentes combinações de palavras, que começam a surgir principalmente a partir dos 18 meses. Entre os 24 e os 36 meses, a criança adquire a capacidade de produzir frases mais completas e

complexas (Frank et al., 2021; Levey, 2019; Morgenstern & Goldin-Meadow, 2022; Owens, 2016). A partir dos 3 anos, a fala torna-se mais inteligível e o vocabulário cresce exponencialmente (Levey, 2019; Owens, 2016).

Nestes primeiros anos as crianças também começam a adquirir competências necessárias para a aprendizagem formal futura da leitura e da escrita, através da aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências ao nível da consciência fonológica, o conhecimento das letras, a associação fonema-grafema, os primeiros conceitos de abordagem à escrita, entre outras. Ao conjunto destas competências, que se desenvolvem de modo mais evidente durante o período pré-escolar, designa-se literacia emergente (Birgisdottir et al., 2020; Weigel et al., 2017).

Tendo em conta todos os aspetos apresentados, um atraso ou perturbação associados à comunicação ou à linguagem, nos primeiros anos, pode trazer grandes dificuldades e adversidades futuras (Prelock & Hutchins, 2018). Estas dificuldades poderão impactar de forma negativa o desenvolvimento cognitivo, social e académico destas crianças (Paul & Roth, 2011; Prelock, et al., 2008; Whitehouse et al., 2011). Por exemplo, crianças identificadas com atrasos na linguagem aos dois anos, poderão demonstrar mais tarde, na adolescência e juventude, dificuldades em tarefas relacionadas com a linguagem, com a leitura e com a escrita (Rescorla, 2002, 2005, 2009). Estas crianças podem assim enfrentar desafios durante todo o seu desenvolvimento académico, até à idade adulta (Roos & Weismer, 2008).

Determinar com precisão a prevalência das Perturbações da Comunicação ou mais especificamente a prevalência da Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) é uma tarefa extremamente complexa, porque estas perturbações muitas vezes não são diagnosticadas, são diagnosticadas com critérios diferentes, ou então não são reportadas (Fogle, 2017). Apesar de ter de se analisar com precaução todas as informações que são apresentadas nesse sentido, é possível considerar alguns estudos. Black et al. (2015) estimam que nos EUA cerca de 8% de crianças, entre os três e os 17 anos, apresentam diferentes tipos de Perturbações da Comunicação. Norbury et al. (2016), estimam que em Inglaterra, a prevalência das PDL em crianças entre os 4 e os 5 anos é aproximadamente 7.5%.

Em Portugal, estudos formais em relação à prevalência das perturbações da comunicação ou da PDL são escassos. Os estudos existentes para crianças entre os 3 e os 6 anos apresentam amostras relativamente pequenas, desenhos metodológicos bastante distintos, e resultados muito diferentes. No entanto, as informações que daí advêm são motivo de preocupação (Castro et al.,

2019). Por exemplo, Lousada, Valente e Mendes (2016) identificaram 34.16% de crianças com perturbações da fala e/ou linguagem no seu estudo, e Coutinho (2012) identificou 14.9% de crianças com dificuldades relacionadas com a comunicação e linguagem (como citado em Castro et al., 2019). Estes valores evidenciam a necessidade de instrumentos válidos e precisos, que permitam a monitorização e identificação precoce de crianças com atrasos ou perturbações da comunicação, linguagem ou literacia emergente, em Portugal. Desta forma, o objetivo deste trabalho consiste na apresentação e análise de instrumentos de rastreio e de avaliação válidos, e que permitam reconhecer crianças portuguesas em idades precoces, em risco.

Para atender às necessidades apontadas foram desenvolvidos e/ou adaptados para a população portuguesa dois instrumentos de rastreio/avaliação da comunicação, linguagem e literacia emergente em idades precoces, o *Early Communication Indicator – Portugal* (ECI-Portugal; Ferreira, Cruz-Santos & Almeida, 2019), e o Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE; Sapage & Cruz-Santos, 2019).

Early Communication Indicator (ECI)

O ECI foi originalmente desenvolvido nos EUA pela equipa da *Juniper Gardens Children's Project*, constituída por investigadores e especialistas da educação especial, desenvolvimento infantil e intervenção precoce. O ECI avalia e monitoriza o desenvolvimento da comunicação expressiva em crianças entre os 6 e os 42 meses (Greenwood et al., 2006, 2010, 2013, 2020; Luze et al., 2001).

Cada sessão de avaliação com o ECI tem a duração de 6 minutos, e envolve a observação de uma brincadeira semiestruturada entre a criança e um cuidador. A sessão deverá realizar-se num espaço reservado e com poucas distrações. Os brinquedos utilizados são a quinta ou a casa da @Fisher-Price, que devem ser usados de forma alternada, em cada sessão, para propiciar a brincadeira e incentivar o comportamento comunicativo da criança. O cuidador adulto (familiar à criança), deverá interagir com a criança durante a brincadeira, e incitar a sua comunicação, comentando e descrevendo o que esta faz, e seguindo a sua orientação de forma amigável e responsiva. A sessão deverá ser gravada em formato de vídeo, e posteriormente um avaliador com certificação na administração do ECI, deverá fazer o registo dos comportamentos comunicativos da criança numa folha de registo. Em cada sessão deverão registar-se e contabilizar-se os

seguintes elementos comunicativos usados pela criança, ao longo da brincadeira: gestos, vocalizações, palavras isoladas e frases. Após o registo, deverá somar-se de forma ponderada a frequência de todos os elementos comunicativos, para se obter o resultado global da comunicação expressiva da criança (o Total de Comunicação). O Total de Comunicação permitirá perceber o nível comunicativo da criança. A administração frequente do ECI, possibilita a análise e monitorização da progressão do desenvolvimento comunicativo expressivo da criança. Por isso, o ECI pode administrar-se mensalmente, trimestralmente, ou conforme for mais conveniente, por exemplo, para avaliar os resultados de um programa de intervenção (Walker & Carta, 2010).

O ECI é utilizado em larga escala nos EUA em programas de apoio a famílias mais desfavorecidas, na identificação e monitorização de crianças em risco de desenvolverem atrasos/perturbações de comunicação e linguagem (Buzhardt et al., 2018, 2020; Greenwood et al., 2006, 2010). Nos últimos anos evidenciou-se também a sua precisão junto de: crianças bilingues (espanhol-inglês) (King et al., 2022); crianças de outra população, designadamente da Austrália (Bavin et al., 2020; Buzhardt et al., 2019); crianças com diferentes necessidades específicas, nomeadamente crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (Buzhardt et al., 2022), e crianças com implante coclear (Bavin et al., 2020).

O ECI é suportado por uma plataforma web (<https://igdi-ds.ku.edu>) que permite acompanhar o progresso do desenvolvimento comunicativo de cada criança, individualmente ou em grupo, e apoia na tomada de decisões, por exemplo em relação a mudanças na intervenção (Buzhardt et al., 2018, 2020). Essa plataforma fornece uma estrutura que pode ser utilizada para comparar resultados a nível nacional ou internacional, tornando o ECI num potencial instrumento de escala global (Raikes et al., 2014; Raikes et al., 2017). No entanto, Buzhardt et al. (2019) apontaram a necessidade do ECI ser adaptado a outras culturas e outras línguas diferentes do inglês.

Adaptação do ECI em Portugal

No que diz respeito à adaptação do ECI para Portugal (Ferreira, Cruz-Santos & Almeida, 2019), seguiram-se: as orientações para tradução e adaptação de instrumentos da *International Test Commission* (ITC, 2017); os procedimentos identificados por Carter (2005), para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação interculturais de fala e linguagem, para crianças; e os procedimentos indicados por Almeida e Freire (2017) para a aferição de instrumentos. Nesse

sentido, já foram realizados os seguintes procedimentos: (i) pedido de autorização, da tradução e da adaptação do ECI, aos respetivos autores; (ii) formação e certificação sobre o ECI, fornecida pela equipa da *Juniper Gardens Children's Project*; (iii) tradução de todos os documentos associados ao ECI, para o Português Europeu, realizada por especialistas da área da educação especial e educação infantil; (iv) aplicação do método da reflexão falada ("*thinking aloud*"), para verificação de instruções, formatos de resposta, configuração, materiais usados, duração, etc.; (v) estudo piloto; e, (vi) análise da fiabilidade, validade e normatização do ECI-Portugal (a decorrer).

Estudos realizados com o ECI em Portugal

Já foram realizados alguns estudos com o ECI em Portugal, que forneceram evidências preliminares da sua precisão e validade para a população portuguesa. Antunes (2015) realizou um estudo exploratório (que funcionou como estudo piloto), na Região Norte de Portugal. Esse estudo envolveu uma amostra de 40 crianças entre os 6 e os 41 meses, do género feminino e masculino, com e sem perturbações do desenvolvimento. Cada criança foi avaliada em três momentos diferentes ao longo do tempo, com o ECI adaptado preliminarmente, de onde se obteve um total de 120 avaliações. A fiabilidade foi averiguada através de acordo entre observadores, com percentagens de acordo entre 81.8% e 88.1% para todos os elementos comunicativos avaliados pelo ECI (gestos, vocalizações, palavras isoladas, frases e total de comunicação). A validade foi analisada através de estudos inferenciais, que mostraram diferenças significativas para todos os elementos comunicativos em relação à idade, mas não em relação ao género. Verificou-se neste estudo que entre os 6 e os 12 meses a comunicação das crianças consistia na produção de gestos e vocalizações. A partir dos 12 meses as crianças começaram a produzir palavras e mantiveram a produção de gestos e vocalizações. A partir dos 18 meses as crianças começaram a introduzir nas suas conversações as primeiras frases em consonância com as palavras, os gestos e as vocalizações. Ao longo do tempo assistiu-se a uma diminuição do uso dos gestos e vocalizações e a um aumento gradual do número de palavras e frases. Verificou-se também, ao longo do tempo, um aumento da proficiência comunicativa das crianças, traduzida no aumento do total de comunicação. Todos os resultados obtidos nestes estudos foram de encontro aos resultados dos estudos de validação do ECI nos EUA (Greenwood et al., 2006, 2010, 2013), e também foram de encontro à literatura (Frank et al., 2021; Levey, 2019; Morgenstern & Goldin-Meadow, 2022; Owens, 2016; Prelock & Hutchins, 2018).

Ferreira e colaboradores (2021) realizaram um estudo de caso, longitudinal, onde o ECI foi administrado a uma criança de desenvolvimento típico, do género masculino, aos 14, 17, 24, 30 e 36 meses. Os resultados mostraram que até aos 17 meses, se verificou um predomínio de vocalizações e gestos, com o surgimento das primeiras palavras. A partir dos 24 meses verificou-se um predomínio da produção de palavras e mais tarde de frases. O total de comunicação obtido pela criança, refletiu um domínio cada vez maior das competências comunicativas expressivas à medida que a faixa etária aumentava. Todos os resultados, mais uma vez, foram de encontro à teoria sobre o desenvolvimento comunicativo (Frank et al., 2021; Levey, 2019; Morgenstern & Goldin-Meadow, 2022; Owens, 2016; Prelock & Hutchins, 2018). Os aspetos analisados e discutidos neste trabalho mostraram que o ECI foi sensível às mudanças e progressão, das competências chave (gestos, vocalizações, palavras e frases) do desenvolvimento comunicativo, de uma criança portuguesa, ao longo do tempo.

Ainda Ferreira et al. (2022) realizaram uma análise descrita comparativa em relação aos resultados do ECI para um grupo de crianças de desenvolvimento típico, e um grupo de crianças com perturbações da comunicação, entre os 6 e os 42 meses. Os resultados desta análise mostraram que o total de comunicação do ECI evoluiu à medida que a idade das crianças aumentava, tanto para o grupo de crianças de desenvolvimento típico, como para o grupo de crianças com perturbações da comunicação. No entanto, as crianças com perturbações da comunicação apresentaram sempre valores, do total de comunicação, inferiores às crianças de desenvolvimento típico. Os resultados desta análise foram de encontro aos resultados obtidos nos EUA (Greenwood et al., 2006, 2010), e também foram de encontro à teoria, que evidencia que crianças com perturbações da comunicação apresentam atrasos significativos na produção de comunicação, relativamente aos seus pares de desenvolvimento típico (Paul & Roth, 2011; Prelock & Hutchins, 2018). Através destes resultados, este trabalho ilustrou o futuro potencial do ECI para identificar crianças portuguesas, em idades precoces, em risco de desenvolverem atrasos ou perturbações da comunicação.

Rastreo de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE)

O rastreo das competências de literacia emergente pode ser uma forma de identificação rápida e fácil das crianças em risco ou que necessitam de uma avaliação e/ou apoio especializado. Face à escassez de instrumentos validados e/ou aferidos para as crianças de idade pré-escolar

falantes do português europeu que analisassem estas temáticas, foi construído, validado o Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE) (Sapage & Cruz-Santos, 2021). O processo de construção do instrumento iniciou-se com a revisão da literatura referente ao construto, literacia emergente, e de acordo com a população, crianças em idade pré-escolar.

A revisão da literatura, levantamento das áreas e competências mais pertinentes nesta temática, e nestas idades, levaram à construção de uma versão preliminar do RaLEPE. Esta versão inicial contemplou cinco dos domínios mais significativos e preditores da futura aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente a linguagem oral (compreensão e produção), metalinguagem, competências associadas a letras e competências associadas a livros.

Outros aspetos relevantes a considerar dizem respeito aos critérios de aplicação, à forma de aplicação, às instruções e aos tipos de resposta (Almeida & Freire, 2017). A família, educadores de infância e os demais profissionais de educação e saúde que lidam diariamente com as crianças são importantes para prevenir e detetar o risco em idades precoces. Deste modo, definiu-se que o instrumento criado deverá ser aplicado por um adulto com conhecimento prévio das competências da criança, não sendo necessário a observação direta da criança para o preenchimento dos itens.

Quanto à forma, o instrumento tem uma primeira parte respeitante ao consentimento informado, livre e esclarecido do adulto que irá proceder à aplicação e uma segunda parte onde é solicitada informação fundamental à caracterização da criança e da família, como data de nascimento, língua materna da criança e dos pais, problemas de saúde, e agregado familiar. Na terceira e última parte, seguem os itens em formato de tabela precedidos pelas instruções. Os sessenta e dois itens, resultantes da primeira seleção dos itens e primeira versão do instrumento, são apresentados separados pelos cinco domínios supranumerados e cada um com um exemplo correspondente. Os exemplos procuram facilitar a compreensão sobre o que se pretender avaliar com o item e assim facilitar o preenchimento. Na última coluna da tabela pretende-se que seja o espaço de preenchimento da resposta. As instruções clarificam que deverá preencher com “1” se a criança tiver a competência adquirida e “0” se a criança ainda não tiver a competência adquirida. No final, da soma da pontuação individual de cada item, resulta a pontuação final. Quanto mais alta a pontuação, melhor a performance da criança. Assim surge a primeira versão do Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE) em formato de livrete.

O estudo piloto foi constituído por uma amostra de 128 rastreios, respondidos por pais, cuidadores e encarregados de educação de crianças portuguesas dos 3 aos 6 anos que frequentavam jardins de infância da Região Norte de Portugal.

A precisão do instrumento foi analisada através da avaliação da consistência interna. O alfa de Cronbach total do instrumento foi de .97, revelando uma boa consistência interna, à semelhança de outros instrumentos existentes em línguas como inglês e espanhol (Invernizzi et al., 2004; Lonigan et al., 2007). Quando analisados o conjunto de itens que constituem os cinco domínios, verifica-se uma consistência interna moderada a elevada por domínio (linguagem oral compreensão .82; linguagem oral produção .92; metalinguagem .93; letras .93; livros .83). Quando analisados os domínios por faixas etárias também se verifica uma boa precisão. Contudo, seis itens demonstraram uma correlação do item com o total da subescala baixa, dos quais dois foram removidos. Apesar dos outros quatro itens também apresentarem uma correlação do item com o total da escala inferior aos restantes itens do instrumento, estes foram mantidos. Esta decisão deveu-se à sua importância para o desenvolvimento da literacia emergente, e ao facto de a correlação corrigida destes itens com o total ser superior a .20, bem como o facto do valor de alfa da escala não aumentar se estes itens forem eliminados.

A validade do conteúdo foi verificada através da consulta e análise de peritos nas áreas da educação e saúde. Esta análise, bem como a reflexão falada com os profissionais e cuidadores que responderam ao RaLEPE, permitiram a revisão do rastreio. Das modificações destaca-se a importância da análise semântica e conceptual, da qual resultou: a adição de dois novos itens, advindo da divisão de um dos itens do domínio da metalinguagem e de outro item do domínio dos livros; a simplificação da linguagem utilizada em alguns dos itens; bem como a reorganização dos itens do domínio dos livros de acordo com a hierarquia de complexidade.

Considerações finais

Os instrumentos de rastreio e avaliação de crianças em idade precoces são contributos importantes para a deteção atempada de dificuldades na comunicação, linguagem e literacia emergente. Apesar dos processos de aferição do ECI-Portugal e do RaLEPE ainda se encontrarem a decorrer, os resultados dos trabalhos realizados até ao momento demonstram o futuro potencial destes instrumentos para identificarem crianças portuguesas, em idades precoces, em risco de desenvolverem dificuldades de comunicação, linguagem e aprendizagem. Procura-se assim

contribuir para a minimização de possíveis repercussões financeiras e sociais das escolas, famílias e crianças portuguesas.

Financiamento

Trabalho financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), através do Fundo Social Europeu (FSE) e de Fundos Nacionais MCTES, com as bolsas SFRH/BD/138965/2018 e SFRH/BD/138797/2018, e no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança – Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020, e do CIEE (Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho) com os projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª ed.). Psiquilíbrios Edições.
- Antunes, M. C. (2015). *Avaliação da comunicação expressiva em crianças dos 6 aos 41 meses de idade na região norte de Portugal: Um estudo exploratório com o Early Communication Indicator* [Tese de mestrado não publicada]. Universidade do Minho.
- Bavin, E. L., Sarant, J., Hackworth, N. J., Bennetts, S. K., Buzhardt, J., Jia, F., Button, E., Busby, P., Leigh, G., & Peterson, C. (2020). Modelling the early expressive communicative trajectories of infants/toddlers with early cochlear implants. *Journal of Child Language, 47*(4), 796–816. <http://doi.org/10.1017/S0305000919000941>
- Birgisdottir, F., Gestsdottir, S., & Geldhof, G. J. (2020). Early predictors of first and fourth grade reading and math: The role of self-regulation and early literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly, 53*, 507–519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.001>
- Black, L. I., Vahratian, A., & Hoffman, H. J. (2015). Communication disorders and use of intervention services among children aged 3-17 years: United States, 2012 (Data Brief No. 205). National Center for Health Statistics. <https://www.cdc.gov/nchs/data/databriefs/db205.pdf>
- Buzhardt, J., Greenwood, C., Hackworth, N., Jia, F., Bennetts, S., Walker, D., & Matthews, J. (2019). Cross – cultural exploration of growth in expressive communication of English – speaking infants and toddlers. *Early Childhood Research Quarterly, 48*(2019), 284-294. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.04.002>
- Buzhardt, J., Greenwood, C., Jia, F., Walker, D., Schneider, N., Larson, A., Valdovinos, M., & McConnell, S. (2020). Technology to Guide Data-driven Intervention Decisions: Effects on Young Children at Risk for Language Delay. *Exceptional Children, 87*(1), 74–91. <https://doi.org/10.1177/0014402920938003>
- Buzhardt, J., Greenwood, C., Walker, D., Jia, F., Schnitz, A., Higgins, S., Montagna, D., & Muehe, C. (2018). Web-based support for data-based decision making: Effect of intervention implementation on children’s communication. *Journal of Early Intervention, 40*(3), 246–267. <https://doi.org/10.1177/1053815118788059>
- Buzhardt, J., Wallisch, A., Irvin, D., Boyd, B., Salley, B., & Jia, F. (2022). Exploring growth in expressive communication of infants and toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Early Intervention, 44*(1), 3–22. <https://doi.org/10.1177/1053815121995578>
- Carter, J. A., Lees, J. A., Murira, G. M., Gona, J., Neville, B. G. R., & Newton, C. R. J. C. (2005). Issues in the development of cross-cultural assessments of speech and language for children. *International Journal of Language & Communication Disorders, 40*(4), 385–401. <https://doi.org/10.1080/13682820500057301>
- Castro, A., Alves, D. C., & Departamento de Linguagem na Criança da Sociedade Portuguesa de Terapia da Fala. (2019). Portugal. In J. Law, C. McKean, C.-A. Murphy, & E. Thordardottir (Eds.), *Managing children with developmental*

- language disorder: Theory and practice across Europe and beyond* (pp.374-386). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429455308>
- Ferreira, S., Cruz-Santos, A., & Almeida, L. S. (2019). *Early Communication Indicator – Portugal (ECI-Portugal)*. Instituto de Educação-Universidade do Minho.
- Ferreira, S., Cruz-Santos, A., & Almeida, L. (2021). Avaliação da comunicação expressiva em idades precoces: Um estudo de caso com o Early Communication Indicator. In B. D. Silva, L. S. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, & R. Alves (Org.), *Atas do XVI congresso internacional galego-português de psicopedagogia* (pp. 2137-2145). Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação – Universidade do Minho. <https://congresso-xviggp.asocip.com/index.php/pt/programacao/actas-do-congresso>
- Ferreira, S., Cruz-Santos, A., & Almeida, L. (2022). Early Communication Indicator – Portugal: Prova de avaliação da comunicação expressiva para idades precoces. In A. P. S. Pereira, E. Soares, H. Reis, M. Loureiro, & R. C. Rodriguez (Eds.), *Livro de atas do congresso luso brasileiro de educação inclusiva: Textos completos* (pp.132-137). Centro de Investigação em Estudos da Criança, IE - Universidade do Minho – Portugal; Pró-Inclusão – Associação Nacional de Docentes de Educação Especial – Portugal; Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem – NEPCA, Universidade Federal de Pelotas – Brasil.
https://conlubra2022.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/atas_conlubra_vers%C3%A3o_final.pdf
- Fogle, P. (2017). *Essentials of communication sciences and disorders* (2nd ed.). Jones & Bartlett Learning.
- Frank, M. C., Braginsky, M., Yurovsky, D., & Marchman, V. A. (2021). *Variability and consistency in early language learning: The wordbank project*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/11577.001.0001>
- Greenwood, C., Buzhardt, J., Walker, D., Jia, F., & Carta, J. (2020). Criterion validity of the Early Communication Indicator for infants and toddlers. *Assessment for Effective Intervention, 45*(4), 298–310.
<https://doi.org/10.1177/1534508418824154>
- Greenwood, C. R., Carta, J. J., Walker, D., Hughes, K., & Weathers, M. (2006). Preliminary investigations of the application of the Early Communication Indicator (ECI) for infants and toddlers. *Journal of Early Intervention, 28*(3), 178–196. <https://doi.org/10.1177/105381510602800306>
- Greenwood, C. R., Walker, D., & Buzhardt, J. (2010). The Early Communication Indicator (ECI) for infants and toddlers: Early Head Start growth norms from two states. *Journal of Early Intervention, 32*(5), 310–334.
<https://doi.org/10.1177/1053815110392335>
- Greenwood, C. R., Walker, D., Buzhardt, J., Howard, W. J., McCune, L., & Anderson, R. (2013). Evidence of a continuum in foundational expressive communication skills. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(3), 540–554.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.02.006>
- International Test Commission. (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests* (2nd ed.). International Test Commission (ITC). https://www.intestcom.org/files/guideline_test_adaptation_2ed.pdf
- Invernizzi, M., Sullivan, A., Meier, J., & Swank, L. (2004). *Phonological awareness and literacy screening-PreK*. University of Virginia Press.
- King, M., Larson, A. L., & Buzhardt, J. (2022). Exploring the classification accuracy of the Early Communication Indicator (ECI) with dual-language learners from latinx backgrounds. *Assessment for Effective Intervention, 47*(4), 209–219.
<https://doi.org/10.1177/15345084211027138>
- Levey, S. (2019). *Introduction to language development* (2nd ed.). Plural Publishing, Inc.
- Lima, R. M., & Bessa, M. F. (2007). Desenvolvimento da linguagem da criança dos 0-3 anos: Uma revisão. *Revista Sonhar, 55*–62.
- Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (2007). *Test of Preschool Early Literacy*. Pro-Ed.
- Luze, G., Linebarger, D., Greenwood, C., Carta, J., Walker, D., Leitschuh, C., & Atwater, J. (2001). Developing a general outcome measure of growth in the expressive communication of infants and toddlers. *School Psychology Review, 30*(3), 383–406. <https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086122>
- Morgenstern, A., & Goldin-Meadow, S. (2022). Introduction to gesture in language. In A. Morgenstern & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Gesture in language: Development across the lifespan* (pp. 3–17). American Psychological Association; De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1037/0000269-001>

- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Owens, R. (2016). *Language development: An introduction* (9th ed.). Pearson Education.
- Paul, R., & Roth, F. (2011). Characterizing and predicting outcomes of communication delays in infants and toddlers: Implications for clinical practice. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 42(3), 331-340. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2010/09-0067](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2010/09-0067)
- Prelock, P. A., & Hutchins, T. L. (2018). *Clinical guide to assessment and treatment of communication disorders*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-93203-3>
- Prelock, P. A., Hutchins, T. L., & Glascoe, F. (2008). Speech-language disorders: How to identify the most common and least diagnosed disability of childhood. *The Medscape Journal of Medicine*, 10(6), 136.
- Raikes, A., Britto, P. R., & Dua, T. (2014). A measurement framework for early childhood: Birth to 8 years of age (NAM Perspectives, Discussion Paper). National Academy of Medicine. <https://doi.org/10.31478/201411a>
- Raikes, A., Yoshikawa, H., Britto, P. R., & Iruka, I. (2017). Children, youth and developmental science in the 2015–2030 global sustainable development goals. *Social Policy Report*, 30(3), 1-23. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2017.tb00088.x>
- Rescorla, L. (2002). Language and reading outcomes to age 9 in late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(2), 360-371. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/028](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/028)
- Rescorla, L. (2005). Age 13 language and reading outcomes in late-talking toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(2), 459-472. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/031](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/031)
- Rescorla, L. (2009). Age 17 language and reading outcomes in late-talking toddlers: Support for a dimensional perspective on language delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(1), 16-30. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0171](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0171)
- Roos, E. M., & Ellis Weismer, S. E. (2008). Language outcomes of late talking toddlers at preschool and beyond. *Perspectives on Language Learning and Education*, 15(3), 119-126. <https://doi.org/10.1044/lle15.3.119>
- Sapage, S. P., & Cruz-Santos, A. (2019). *Rastreo de Literacia Emergente Pré-escolar (RaLEPE)*. Instituto de Educação-Universidade do Minho.
- Sapage, S. P., & Cruz-Santos, A. (2021). Portuguese early literacy screening tool- RaLEPE: A pilot study. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(2), e71711. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.71711>
- Walker, D., & Carta, J. (2010). The communication IGD: Early Communication Indicator (ECI). In J. J. Carta, C. R. Greenwood, D. Walker, & J. Buzhardt (Eds.), *Using IGDs: Monitoring progress and improving intervention results for infants and young children* (pp. 39-56). Brookes.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Lowman, J. L. (2017). Assessing the early literacy skills of toddlers: The development of four foundational measures. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 744-755. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1236089>
- Whitehouse, A. J. O., Robinson, M., & Zubrick, S. R. (2011). Late talking and the risk for psychosocial problems during childhood and adolescence. *Pediatrics*, 128(2), 324-33. <https://doi.org/10.1542/peds.2010-2782>

A significação da intergeracionalidade sobre a influência dos avós nos hábitos alimentares dos netos

Priscilla Cartaxo Pierri Bouchardet¹, Fabiana Xavier Cartaxo Salgado², Leonardo Costa Pereira³, Kerolyn Ramos Garcia¹, & Margô Gomes de Oliveira Karnikowski¹

¹ Universidade de Brasília – UNB – Brasil

² Centro Universitário UniCEUB – Brasil

³ Centro Universitário UniEURO – Brasil

Email de contacto: priscillacartaxo@gmail.com

Resumo: Introdução: A grã parentalidade vem sendo estudada por seu relevante papel nas relações familiares. Assim, a influência dessas relações sobre os hábitos alimentares precisa ser melhor compreendida. **Objetivo:** Analisar a percepção intergeracional no que se refere a influência alimentar e dimensões de grã-parentalidade dos avós sobre os netos. **Métodos:** Trata-se de um estudo analítico e transversal, que utilizou a Escala de Significados da Grã-Parentalidade de Ranst de 1995 adaptada. Para analisar a influência alimentar foi elaborado questionário baseado em anamnese clínica com escala de Likert aplicado para avós e netos. **Resultados:** Participaram 41 avós e 41 netos. A média de idade dos avós e netos foi de $65,39 \pm 7,28$ e $18,24 \pm 5,94$ anos, respectivamente. A maioria dos avós tinha origem de linhagem materna (70%). Foram encontradas diferenças significativas nas dimensões de grã-parentalidade Cuidado, Lazer e Vínculo ao Passado. Quanto a influência alimentar notou-se que avós que tem maior escore para as dimensões de Afetividade ($r=0,463$) e Lazer ($r=0,400$), tem maior influência alimentar sob seus netos. **Conclusão:** Foi identificada que há influência alimentar dos avós sobre os netos em diferentes medidas de grã-parentalidade, onde as dimensões de Aconselhamento, Lazer e Afetividade se mostraram superiores às demais.

Palavras-chave: Idoso. Comportamento Alimentar. Avós. Netos.

Introdução

A estrutura etária do Brasil vem se modificando ao longo das décadas, impulsionada pelo aumento constante e anual do número de idosos da população brasileira (Oliveira, 2019; Pereira, 2019). Associado a este fato, há uma notável queda na taxa de fecundidade, de modo a evidenciar que em um futuro próximo teremos apenas um adulto jovem para dois pais e quatro avós idosos (UNFPA, 2018).

Neste contexto, o cultivo de boas relações entre idosos e demais gerações se torna primordial para que laços intergeracionais sejam consolidados desde a infância e estreitados ao longo da vida. Estudos recentes destacam que além da curiosidade e interesse por parte das crianças e adolescentes em socializar com os idosos, a convivência entre os dois grupos gerou uma relação de compreensão e respeito mútuo (Fonseca & Andrade, 2020; Lee, 2020; Silva & Silva, 2020). A proximidade não só gera vínculo afetivo, como também possibilita a construção de uma relação de cuidado, carinho e interesse entre as gerações (Massi et al., 2016; Ramos, 2014).

O papel central dos avós nas relações familiares multigeracionais vem sendo reconhecido por muitas décadas (Fonseca & Andrade, 2020; Silverstein, Giarrusso, & Bengtson, 1998; Townsend, 1957). O convívio entre as gerações permite aos netos reintegrarem elementos importantes, como a tradição, a reprodução de hábitos e comportamentos, e o modo de interpretar a realidade. Tais elementos contribuem para que um compreenda melhor o outro e se estabeleça uma relação saudável de grã-parentalidade (Scremin & Bottoli, 2016).

Neste sentido, os avós afetam também a percepção das escolhas e do comportamento alimentar dos netos. Por meio do reconhecimento do papel dos avós no contexto social e histórico e sob a influência da relação intergeracional, muitos avós se mostram preocupados com a educação alimentar e com a imagem que eles passam perante seus netos (Cardoso, 2010; Dutra, 2008; Pulgarón et al., 2013). Ao considerar essa perspectiva, a influência dos avós na escolha alimentar de seus filhos e netos foi descrita, abordando temas como proximidade e poder, o que é saudável em contraponto ao que é prejudicial à saúde, tradição alimentar cultural e troca recíproca de conhecimento (Criss et al., 2020). Diante do exposto esta pesquisa objetivou analisar a percepção da influência alimentar e dimensões de grã-parentalidade dos avós sobre os netos.

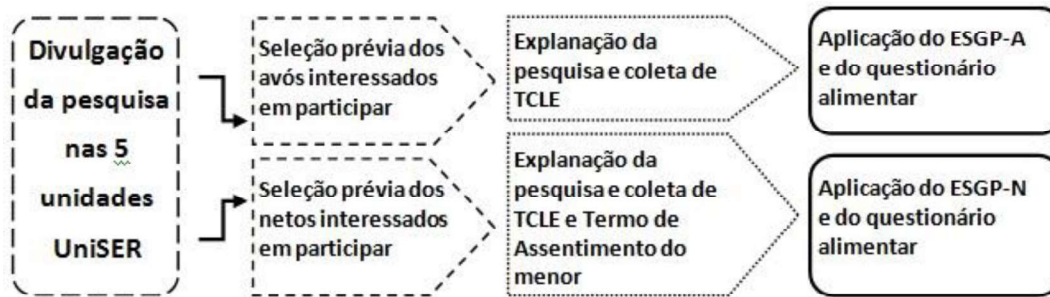
Metodologia

Delineamento Experimental

Trata-se uma pesquisa de caráter observacional transversal. Foi aplicada a Escala de Significados da Grã-Parentalidade (ESGP) descrita por Ranst, 1995, e adaptada por Peixoto (Peixoto & Gonçalves, 2014) tanto para os avós (ESGP-A) quanto para os netos (ESGP-N), e um questionário alimentar para avaliar a relação da influência alimentar de avós sobre netos (Mussoi, 2014). A aplicação dos questionários foi realizada em momentos diferentes para avós e netos e sem o conhecimento de seus pares.

A pesquisa foi realizada com avós participantes do Programa Educacional, Universidade do Envelhecer fomentado pela Universidade de Brasília – UniSER/UnB, em cinco turmas diferentes. O processo de pesquisa pode ser observado na figura 1.

Figura 1. Fluxograma das fases da coleta da pesquisa



Amostra

O processo de seleção amostral foi por conveniência. Foram convidados avós devidamente matriculados no Programa UniSER/UnB para, posteriormente ao aceite, ser realizado o convite aos netos dos avós que aceitaram participar da pesquisa. Foram incluídos os pares em que ambos (avós e netos) aceitaram participar da pesquisa, e netos com idade igual ou superior a 12 anos de idade. Como critério de exclusão, assumiu-se a não participação da dupla em alguma fase do projeto, a presença de alterações cognitivas que gerassem incongruências nas respostas proferidas, e aqueles netos ou avós que declarassem não existir comunicação entre si.

Procedimento

Foi realizado cadastro com os participantes contendo as seguintes perguntas: data de nascimento, sexo, estado civil, escolaridade, status profissional, linhagem familiar, e frequência de contato com os netos/avós.

Para análise da grã-parentalidade foi aplicada a ESGP (adaptado de Peixoto (Peixoto & Gonçalves, 2014) para avós e netos. O questionário se estratifica em 7 dimensões (quadro 1), resultando em 41 perguntas para avós e 45 perguntas para netos, divididas em caráter positivo (oferta de alimentos saudáveis) e negativo (oferta de alimentos não saudáveis) e respondidas por meio de escala de Likert (Likert, 1932) atribuindo-se os valores categóricos escalares da seguinte forma: 1 – nunca, 2 – raramente, 3 – as vezes, 4 – quase sempre, 5 – sempre.

Quadro 1. *Dimensões da Escala de Significados da Grã-Parentalidade (adaptado de Peixoto, 2014)*

| Dimensões | Número de questões | Caráter positivo | Descrição |
|--------------------|--------------------|------------------|--|
| Afetividade | Avós 7 | 7 | Grau em que os avós percebem a existência de um laço afetivo, que implica sentimentos de compreensão, respeito e/ou busca da companhia um do outro |
| | Netos 9 | 9 | |
| Aconselhamento | Avós 5 | 4 | Forma como os avós aconselham os netos em um guia de comportamento, que podem ser aceitas ou não pelos netos |
| | Netos 5 | 4 | |
| Disciplina | Avós 8 | 7 | Forma como os avós participam ou não na imposição de disciplina ao neto |
| | Netos 8 | 7 | |
| Cuidado | Avós 7 | 7 | Forma como os avós se encontram implicados no cuidado aos netos, em caso de necessidade |
| | Netos 7 | 7 | |
| Lazer | Avós 4 | 4 | Grau em que avós e netos partilham atividades ou tempo livre |
| | Netos 5 | 5 | |
| Distância | Avós 7 | 0 | Distância percebida entre as gerações, no que diz respeito ao entendimento mútuo |
| | Netos 7 | 0 | |
| Vínculo ao Passado | Avós 5 | 5 | Grau em que os avós representam uma figura que mantém e transmite aos netos a história familiar |
| | Netos 6 | 6 | |

Afim de verificar a influência alimentar de avós sobre netos, foi elaborado um questionário, baseado na anamnese clínica nutricional (Mussoi, 2014) (quadro 2), aplicados tanto para avós quanto para netos. O questionário de influência alimentar também seguiu as mesmas orientações escalares proposto pela escala de Likert, 1932, atribuindo-se os valores categóricos escalares da seguinte forma: 1 – nunca, 2 – raramente, 3 – as vezes, 4 – quase sempre, 5 – sempre.

Quadro 2. *Questionário de influência alimentar aplicado para avós e netos*

| Pergunta |
|---|
| 1 Cozinhar para o(a) meu(minha) neto(a). / Meu(minha) avô(ó) cozinha para mim. |
| 2 Cozinhar na companhia e com a ajuda do(a) meu(minha) neto(a). / Faço companhia e/ou ajudo meu(minha) avô(ó) a cozinhar. |
| 3 Ofereço doces (bala, chocolate, torta, sorvete, pipoca doce, entre outros) ao(a) meu(minha) neto(a). / Meu(minha) avô(ó) me oferece doces (bala, chocolate, torta, sorvete, pipoca doce, entre outros). |
| 4 Ofereço <i>fast food</i> (hambúrguer, pizza, cachorro quente) e/ou frituras (pastel, batata frita, coxinha) ao(a) meu(minha) neto(a). / Meu(minha) avô(ó) me oferece <i>fast food</i> (hambúrguer, pizza, cachorro quente) e/ou frituras (pastel, batata frita, coxinha). |
| 5 Ofereço refrigerante ao(a) meu(minha) neto(a). / Meu(minha) avô(ó) me oferece refrigerante. |
| 6 Ofereço verduras ao(a) meu(minha) neto(a). / Meu(minha) avô(ó) me oferece verduras. |
| 7 Ofereço frutas ao(a) meu(minha) neto(a). / Meu(minha) avô(ó) me oferece frutas. |
| 8 Quando o(a) meu(minha) neto(a) adoecer costumo oferecer um alimento específico para que ele melhore. / Quando eu fico doente meu(minha) avô(ó) me oferece um alimento específico para que eu melhore. |
| 9 Ensinei receitas de família para o(a) meu(minha) neto(a). / Meu(minha) avô(ó) me ensinou receitas de família. |

Os scores para cada dimensão de grã-parentalidade e para o questionário sobre influência alimentar foi criado a partir do resultado do somatório das questões positivas, subtraído do somatório das questões negativas e dividido pelo número total de questões.

Análise de dados

Para as análises de dados foi utilizado o software estatístico SPSS 23 devidamente registrado. Os resultados das variáveis categóricas foram apresentados por meio de frequência absoluta e/ou relativa. Para os dados numéricos, a fim de expressar maior fidedignidade na expressão das medidas de tendência central e dispersão, optou-se por utilizar as medidas de média, mediana e moda. Já para as medidas de dispersão, optou-se pela amplitude interquartil ou desvio padrão. Para a verificação do grau de similaridade entre as perspectivas entre avós e netos, utilizou-se o índice Kappa. Para a comparação entre as percepções das dimensões de grã-parentalidade e influência alimentar, utilizou-se o teste de U-Mann-Whitney. Para verificar as correlações da influência alimentar sob as diferentes perspectivas de netos e avós e também sobre as dimensões de grã-parentalidade, utilizou-se o teste de Spearman.

Aspectos éticos

Todas as orientações éticas recomendadas pela legislação vigente foram atendidas, sendo este estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o parecer número 3.650.965.

Resultados

Foram realizadas 82 avaliações de grã-parentalidade e inquéritos alimentares, quarenta e um para cada grupo, avós e netos. O grupo de avós apresentou média de idade $65,39 \pm 7,28$ anos, e os netos igual à $18,24 \pm 5,94$ anos. A maioria dos avós tinha origem de linhagem materna com frequência superior a 70%. A grande maioria dos avós avaliados era do sexo feminino (90,2%) enquanto a maioria dos netos era do sexo masculino (56,1%). Quanto ao estado civil, as(os) avós eram em sua maioria casadas(os) (41,5%), com status de viúva e divorciadas, com 31,7% e 17,1% da amostra, respectivamente. Já o estado civil dos netos foi de maioria solteiro (92,7%), e 4,9% casados (as) e 2,4% divorciados(as). A grande maioria dos avós da amostra declara estar aposentado (68,3%), 26,8% diz permanecer com vínculo empregatício, e ainda há aqueles que se declaram desempregados (4,9%).

Tabela 1. *Frequência de contato declarada entre avós e netos*

| | Avós (n=41) | Netos (n=41) |
|-------------------------|-------------|--------------|
| Diária | 34.1% | 39.0% |
| Várias vezes por semana | 22.0% | 2.4% |
| Final de semana | 34.1% | 36.6% |
| Mensal | 4.9% | 19.5% |
| Festas e eventos/anual | 4.9% | 2.4% |

Os avós e netos têm uma diferença de resposta significativa nas dimensões Cuidado, Lazer e Vínculo ao Passado ($p \leq 0.05$). A diferença de percepção de avós e netos em relação a grã-parentalidade está descrita na tabela 2.

Tabela 2. *Escala de Significados da Grã-Parentalidade, as percepções de Avós (A) e Netos (N)*

| Dimensões | GP | Moda | Percentis | | | p | Kappa |
|--------------------|----|------|-----------|------|------|-------|--------|
| | | | 25 | 50 | 75 | | |
| Afetividade | A | 2.71 | 2.43 | 2.93 | 3.71 | 0.16 | 0.016 |
| | N | 2.33 | 2.78 | 3.33 | 3.78 | | |
| Aconselhamento* | A | 3.40 | 2.20 | 3.00 | 3.40 | 0.55 | 0.023 |
| | N | 2.40 | 2.40 | 2.80 | 3.30 | | |
| Disciplina** | A | 1.75 | 1.75 | 2.25 | 2.75 | 0.48 | 0.022 |
| | N | 2.50 | 2.13 | 2.50 | 2.63 | | |
| Cuidado | A | 3.14 | 2.29 | 3.14 | 3.71 | 0.003 | -0.027 |
| | N | 3.29 | 3.29 | 3.57 | 4.00 | | |
| Lazer | A | 3.25 | 3.25 | 4.00 | 4.50 | 0.001 | 0.031 |
| | N | 4.20 | 4.20 | 4.40 | 4.80 | | |
| Distância*** | A | 1.57 | 1.57 | 2.43 | 2.75 | 0.09 | -0.031 |
| | N | 1.86 | 1.79 | 1.86 | 2.36 | | |
| Vínculo ao Passado | A | 4.20 | 3.50 | 4.00 | 4.20 | 0.043 | -0.007 |
| | N | 3,83 | 3,83 | 4,33 | 4,67 | | |

Legenda: GP – grupo; A – avós; N – netos. Para diferenças significativas $p \leq 0.05$. Para similaridade Kappa ≥ 0.80 .

* Valor máximo 3.80, valor mínimo -0.20; ** Valor máximo 4.25 e valor mínimo -0.25; *** Todas são perguntas de caráter negativo

Os resultados do questionário de influência alimentar e suas possíveis correlações entre as dimensões de grã-parentalidade entre avós e netos encontram-se na tabela 3.

Tabela 3. *Tabela de correlação entre influência alimentar e as dimensões de grã-parentalidade na percepção de avós sobre netos e vice e versa, apresentados por valores de r*

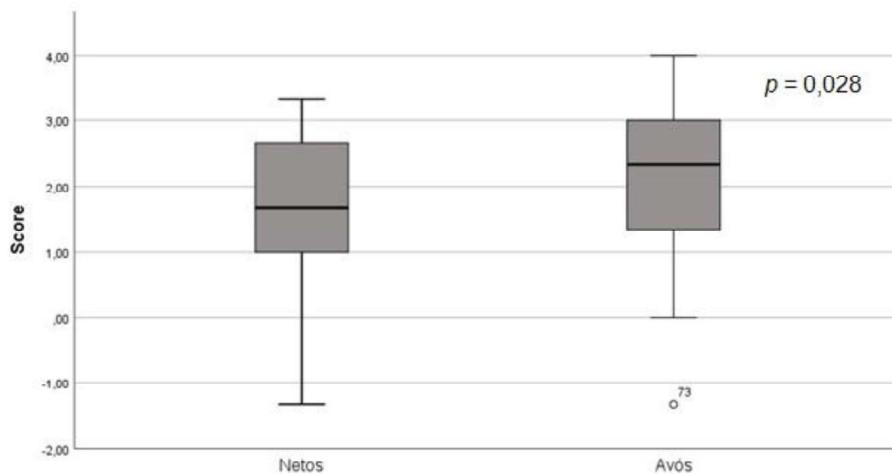
| Dimensões de grã-parentalidade | Avós-avós | Avós-netos | Netos-netos | Netos-avós |
|--------------------------------|-----------|------------|-------------|------------|
| Afetividade | 0.111 | 0.197 | 0.400* | 0.162 |
| Aconselhamento | 0.197 | 0.110 | 0.333* | 0.359* |
| Disciplina | 0.175 | -0.024 | 0.253 | 0.221 |

| | | | | |
|---------------------------|---------|--------|--------|--------|
| Cuidado | 0.133 | -0.180 | 0.287 | 0.029 |
| Lazer | 0.463** | 0.080 | 0.362* | 0.063 |
| Distância | -0.025 | -0.115 | -0.123 | 0.004 |
| Vínculo ao Passado | 0.242 | 0.168 | 0.151 | -0.121 |

* A correlação é significativa no nível 0.05; ** A correlação é significativa no nível 0.01

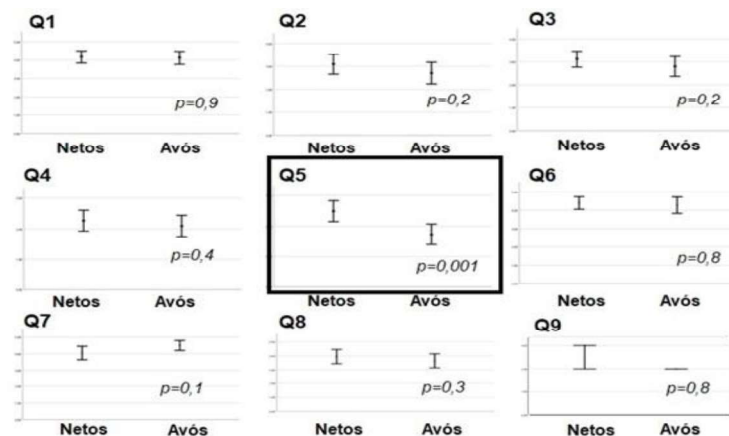
Na figura 2 é possível notar a variação observada na percepção da influência alimentar no grupo dos avós e dos netos.

Figura 2. *Influência dos avós na alimentação dos netos segundo algoritmo proposto no estudo*



Na figura 3 observa-se um confronto das percepções de avós e netos quanto à influência alimentar exibida para cada item do questionário de inquérito alimentar apresentado por este estudo.

Figura 3. *Comparação dos intervalos das respostas dos netos e dos avós na entrevista sobre influência alimentar*



Discussão

Os resultados apresentados na presente pesquisa motivam a reflexão sobre a representatividade da influência alimentar e as relações com as diferentes dimensões de grã-parentalidade que os avós têm na vida de seus netos. Estudos realizados em diferentes países como Estados Unidos, Austrália, Espanha e Brasil constataram que a proximidade grã-parental tem impacto no comportamento alimentar dos netos, sobretudo em famílias onde os avós possuem papel em sua criação (Bernal et al., 2008, 2008; Higgins & Murray, 2010; Knight et al., 2014; Roberts & Pettigrew, 2010; Weber et al., 2006)

Os dados da presente pesquisa indicam que os avós se reconhecem tanto como proporcionadores de momentos de lazer quanto como influenciadores alimentares (tabela 3). Esta afirmativa foi corroborada pela dimensão Lazer de grã-parentalidade que apresentou correlação moderada ($r = 0.463$) com a influência alimentar dos avós sobre os netos, na perspectiva dos avós (tabela 3). Esse resultado encontra-se em conformidade com os achados de Nimrod em 2019, que em sua análise indicou uma correlação significativa entre a mediação dos avós com os netos em atividades de lazer enquanto cuidavam deles (Nimrod et al., 2019). Dados similares foram observado para o lazer no estudo de Hebblethwaite (Hebblethwaite, 2016), que indicou como o lazer tem papel central no desenvolvimento de fortes relações familiares e na transmissão de valores de forma intergeracional.

A análise correlacional da percepção subjetiva dos netos em relação a mesma dimensão (Lazer) e o seu próprio reconhecimento da influência alimentar sofrida ($r = 0.362$), pode ser explicada (Hebblethwaite, 2016; Nimrod, Lemish, & Elias, 2019). Em seus estudos, os autores observam que avós e netos são partícipes de uma relação eventual, com casuística comemorativa, na qual em uma relação hierárquica os avós assumem-se como entidades promotoras do evento. Um estudo semelhante realizado na Inglaterra que analisou a melhor parte em ser avó revelou que o segundo tipo de interação mais predominante que unia avós e netos, ficando atrás apenas de afeto mútuo, eram as atividades compartilhadas, atividades essas definidas como eventos conjuntos de lazer partilhados por avós e netos. Este resultado vai ao encontro com os achados do presente estudo mostrando o quão importante as atividades de lazer são para unir mais os laços intergeracionais entre avós e netos (Mansson, 2016).

Nota-se que os netos que entendem seus avós como conselheiros ($r = 0.333$; $p \leq 0.05$) e afetuosos ($r = 0.400$; $p \leq 0.05$) sofrem uma forte influência alimentar deles. Conforme apresentado

neste estudo, a análise de correlação indicou que quanto mais os netos reconhecem seus avós como conselheiros, maior é a influência alimentar dos avós sobre os netos ($r = 0.359$). No recente estudo de caráter qualitativo de Criss (2020), os participantes compartilharam como foram capazes de influenciar os netos por meio de atitudes e conselhos relacionados à boa alimentação e o desejo de que o neto se alimentasse de forma saudável.

Apesar da disciplina ser uma dimensão entendida pelo ato de passar o conhecimento de forma sistematizada para outras pessoas (Archangelo, 2020), e que o estabelecimento de limites e técnicas disciplinares são essenciais para que avós possam cuidar de seus netos na ausência dos pais (Brunissen et al., 2020), essa dimensão não apresentou nenhuma correlação significativa com a influência alimentar dos avós sobre os netos ($p > 0.05$). Uma revisão sistemática feita com 483 estudos concluiu que avós e pais que usaram de disciplina de forma coerciva, restringindo alimentos e fazendo pressão para que os netos e filhos comessem foi relacionado a um comportamento negativo, ou seja, impor disciplina de maneira direta se mostrou não surtir o efeito positivo desejado na influência alimentar (Young et al., 2018).

Neste sentido, os avós que utilizam de artimanhas divertidas para educar os netos de maneira saudável se saem melhor: “Eu jogo uma maçã para eles bem rápido, você sabe. Eu não dou doces para eles, ponto final” (Criss et al., 2020, p. 5). Isso pode ser explicado considerando-se que o lazer remete a carinho e aconselhamento, deixando os netos mais próximos de seus avós no sentido destes permitirem uma maior influência alimentar dos mesmos. No oposto, os avós que tem um papel maior na disciplina dos seus netos, mostrando claramente que seu objetivo é educá-los, não têm uma resposta deles tão significativa quando o assunto é alimentação.

A frequência de contato (tabela 1), também pode influenciar o papel que o alimento tem na relação de avós e netos. Os grupos concordam que se veem diariamente e aos finais de semana, muito embora uma boa parte dos avós tenham referido maior frequência de encontros quando comparados aos netos. Isso pode demonstrar a necessidade dos avós de estarem mais presentes na vida de seus netos (Dunifon, Near, & Ziol-Guest, 2018). Neste sentido, foi realizado um estudo nos Estados Unidos (EUA) onde avós que vivem próximos a seus netos tiveram um nível de influência alimentar maior, pois os vêem com mais frequência (Criss et al., 2020, p. 5).

Levando em consideração que segundo os netos a maior parte dos encontros se dá esporadicamente (finais de semana, mensalmente e em festas e eventos = 58.5%, tabela 1), o papel que o alimento tem nessa frequência de contato também pode se mostrar de forma

distinta. Como por exemplo, os avós cujos netos frequentam com menos frequência suas casas, indicam que a comida tem uma função mais festiva, de celebração, e por esse motivo não procuram ter um controle alimentar sobre o que, a quantidade ou qualidade do que os netos comem em suas casas.

A oferta de refrigerante, conforme observado na figura 3, item 5: “Ofereço refrigerante ao(a) meu(minha) neto(a). / Meu(minha) avô(ó) me oferece refrigerante”, foi a única que apresentou diferença significativa ($p = 0.001$) entre as respostas de avós e netos no questionário de influência alimentar. Isto pode indicar receio dos avós em admitir que oferecem aos netos uma bebida contra indicada por nutricionista e médicos devido a sua característica viciante e aos seus efeitos nocivos ao organismo (Fletcher et al., 2010; Grimm et al., 2004; Harnack et al., 1999).

Há outros estudos onde alguns avós se auto referem como os que “estragam” os netos, e que o papel de educar é de responsabilidade dos pais. Nestes, os participantes alegam que uma das vantagens em ser avô é exatamente essa, estragar os netos dando alimentos fritos e açucarados a eles, e que cabe aos pais os alimentarem de maneira saudável. Um dos avós inclusive se autointitula como “o cara da junk food” (Criss et al., 2020; Rhodes et al., 2016). Por outro lado, avós que veem os netos diariamente e muitas vezes são responsáveis por cuidar de toda a alimentação diária deles, têm que se preocupar mais com a qualidade da alimentação dos alimentos ofertados. Um estudo feito com avós nos EUA (Pulgarón et al., 2013), mostrou que avós cuidadores tinham uma função protetora contra a obesidade infantil. Outro estudo intergeracional mostrou que avós e mães procurar “mimar” seus filhos e netos com opções de guloseimas saudáveis condicionais, como comer frutas antes de um lanche específico e limitar os fast food aos finais de semana (Rhodes et al., 2016).

Os hábitos alimentares dos avós são influenciados diretamente pela cultura que os mesmos carregam, e conseqüentemente esse fator influencia os hábitos passados aos netos (Criss et al., 2020; Sadruddin et al., 2019). Um estudo feito na China indicou que fatores culturais como atitudes, práticas alimentares e estilos alimentares dos avós influenciam o comportamento alimentar das crianças. De fato, correlações significativas foram observadas entre o estilo de vida dos avós e o índice de massa corporal das crianças (Cullen et al., 2001). Um outro estudo australiano concluiu que intervenções bem planejadas destinadas a melhorar a alimentação infantil advinda dos avós precisam considerar possíveis influências culturais (Young et al., 2018). Nosso estudo conta com avós de diferentes nacionalidades e, conseqüentemente, de diferentes

culturas fazendo com que seja inerente trazer para a mesa e de seus netos seus hábitos alimentares herdados.

Considerando somente a influência alimentar (figura 2), avós e netos demonstram uma diferença significativa em suas respostas. Avós acreditam ter uma influência alimentar sobre os netos maior do que esses acreditam. No entanto a dispersão das respostas dos netos é maior que a dos avós demonstrando uma tendência negativa. Um dos motivos que justifica tal diferença pode ser devido a forma como os netos percebem essa influência alimentar. Os netos desde jovens podem sofrer uma influência alimentar por meio de receitas na cozinha, recompensas e brincadeiras e não perceberem tal influência por serem cotidianas (Eli et al., 2016; Li et al., 2015; Metbulut et al., 2018; Rogers et al., 2019).

No que se refere as dimensões Cuidado, Lazer e Vínculo ao Passado, as diferenças significativas encontradas (tabela 2) demonstram diferentes percepções entre os grupos. A dimensão Lazer tem importante papel na relação grã-parental entre avós e netos tendo em vista que esta foi a dimensão que os netos mais pontuaram, indicando que na percepção deles esta é a dimensão que mais os aproxima dos avós. Diferentemente dos avós que tiveram a mais alta pontuação na dimensão Vínculo ao Passado, indicando que para eles essa é a dimensão mais importante na sua relação com seus netos. Apesar dessa ser outra categoria que mostrou diferença significativa entre as respostas, os netos também reconhecem que essa é uma categoria importante e marcante na relação com seus avós.

Apesar de muitas dimensões não apresentarem diferenças significativas quando comparadas as respostas de avós e netos, em nenhuma delas foi observada similaridade. Isso indica que apesar dos grupos responderem com intensidade parecidas na escala de Likert frente as dimensões, ambos enxergam essas dimensões de forma diferente na relação grã-parental. O afeto, por exemplo, pode ser entendido como estar presente, dar um abraço, dar dinheiro, comer junto ou ainda ajudar em alguma tarefa (Floyd, 2006). Ainda que todos demonstrem afeto, de intensidade igual ou semelhante, não há similaridade no entendimento. Ou seja, os participantes consideram o afeto importante na relação, mas enquanto um grupo percebe afeto como estar presente, comer junto, o outro entende como dar um abraço ou ajudar em alguma tarefa.

O avô que se preocupa mais com a própria saúde, a medida em que envelhece começa a cuidar mais da própria alimentação (Diehr et al., 2013; Geirsdottir et al., 2013; Gopinath et al., 2014; Jongenelis et al., 2019, 2020; Young et al., 2018). Tal fator impacta positivamente sobre suas

próprias escolhas alimentares e conseqüentemente influencia as escolhas de seus netos: “Eu ensinei todos os meus netos a se alimentar de maneira saudável porque cuidei de mim mesma.” (Criss et al., 2020, p. 5).

Conclusões

O presente trabalho pode identificar que avós que se reconhecem e são reconhecidos como figura de lazer para seus netos parecem ter maior influência alimentar sobre estes. Os netos que reconhecem seus avós como conselheiros e afetuosos admitem sofrer maior influência alimentar deles.

Pesquisas futuras podem explorar melhor diferentes formas de promover a educação nutricional dentro da família, antes que seja necessário modificar hábitos devido ao aparecimento de doenças crônicas. Dessa forma, é possível passar hábitos de forma intergeracional entre pais e filhos e especialmente entre avós e netos, influenciando assim os mais jovens a fazerem escolhas mais saudáveis e estreitando laços com os mais velhos através de hábitos de vida saudáveis.

Referências bibliográficas

- Archangelo, A. (2020). Indisciplina na Escolha: Uma aproximação à luz de Wilfred Bion. *Educação & Sociedade*, 41, 12. <https://doi.org/10.1590/es.235730>
- Bernal, J. J. G., Oria, V. O., Redondo, M. T. F., & Bernal, E. G. (2008). Benefícios de las Relaciones Intergeracionales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 333–344.
- Brunissen, L., Rapoport, E., Fruitman, K., & Adesman, A. (2020). Parenting Challenges of Grandparents Raising Grandchildren: Discipline, child education, technology use, and outdated health beliefs. *GrandFamilies: The Contemporary Journal of Research, Practice and Policy*, 6(1), 19.
- Cardoso, V. S. (2010). Os avós e a Concessão de Guarda Judicial de Netos na Perspectiva do Ciclo de Vida Familiar [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/7868>
- Criss, S., Horhota, M., Wiles, K., Norton, J., Hilaire, K. J. S., Short, M. A., & Blomquist, K. K. (2020). Food Cultures and Aging: A qualitative study of grandparents’ food perceptions and influence of food choice on younger generations. *Public Health Nutrition*, 23(2), 221–230. <https://doi.org/10.1017/S1368980019002489>
- Cullen, K. W., Baranowski, T., Rittenberry, L., Cosart, C., Hebert, D., & de Moor, C. (2001). Child-reported family and peer influences on fruit, juice and vegetable consumption: Reliability and validity of measures. *Health Education Research*, 16(2), 187–200. <https://doi.org/10.1093/her/16.2.187>
- Diehr, P. H., Thielke, S. M., Newman, A. B., Hirsch, C., & Tracy, R. (2013). Decline in Health for Older Adults: Five-Year Change in 13 Key Measures of Standardized Health. *The Journals of Gerontology: Series A*, 68(9), 1059–1067. <https://doi.org/10.1093/gerona/glt038>
- Dunifon, R. E., Near, C. E., & Ziol-Guest, K. M. (2018). Backup Parents, Playmates, Friends: Grandparents’ Time With Grandchildren. *Journal of Marriage and Family*, 80(3), 752–767. <https://doi.org/10.1111/jomf.12472>

- Dutra, H. M. S. M. O. M. (2008). O papel da avós na promoção de estilos de vida saudáveis junto dos netos [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/1028>
- Eli, K., Howell, K., Fisher, P. A., & Nowicka, P. (2016). A question of balance: Explaining differences between parental and grandparental perspectives on preschoolers' feeding and physical activity. *Social Science & Medicine*, *154*, 28–35. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.02.030>
- Fletcher, J. M., Frisvold, D. E., & Tefft, N. (2010). The effects of soft drink taxes on child and adolescent consumption and weight outcomes. *Journal of Public Economics*, *94*(11), 967–974. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.09.005>
- Floyd, K. (2006). *Communicating Affection: Interpersonal Behavior and Social Context*. Cambridge University Press.
- Fonseca, V. M., & Andrade, A. M. M. (2020). A Avó Enquanto Cuidadora: Um olhar para os aspectos intergeracionais de mulheres que cuidam de seus netos e seus impactos na Covid-19. *Cadernos de Psicologia*, *2*(3), 4–18.
- Geirsdottir, O. G., Arnarson, A., Ramel, A., Jonsson, P. V., & Thorsdottir, I. (2013). Dietary protein intake is associated with lean body mass in community-dwelling older adults. *Nutrition Research*, *33*(8), 608–612. <https://doi.org/10.1016/j.nutres.2013.05.014>
- Gopinath, B., Flood, V. M., Wang, J. J., Burlutsky, G., & Mitchell, P. (2014). Lower dairy products and calcium intake is associated with adverse retinal vascular changes in older adults. *Nutrition, Metabolism and Cardiovascular Diseases*, *24*(2), 155–161. <https://doi.org/10.1016/j.numecd.2013.06.009>
- Grimm, G. C., Harnack, L., & Story, M. (2004). Factors associated with soft drink consumption in school-aged children. *Journal of the American Dietetic Association*, *104*(8), 1244–1249. <https://doi.org/10.1016/j.jada.2004.05.206>
- Harnack, L., Stang, J., & Story, M. (1999). Soft Drink Consumption Among US Children and Adolescents: Nutritional Consequences. *Journal of the American Dietetic Association*, *99*(4), 436–441. [https://doi.org/10.1016/S0002-8223\(99\)00106-6](https://doi.org/10.1016/S0002-8223(99)00106-6)
- Hebblethwaite, S. (2016). Grandparents' Reflections on Family Leisure. *Journal of Leisure Research*, *48*(1), 69–82. <https://doi.org/10.18666/jlr-2016-v48-i1-6270>
- Higgins, M. M., & Murray, B. J. (2010). Nutrition-Related Practices and Attitudes of Kansas Skipped-Generation(s) Caregivers and Their Grandchildren. *Nutrients*, *2*(12), 1188–1211. <https://doi.org/10.3390/nu2121188>
- Jongenelis, M. I., Morley, B., Pratt, I. S., & Talati, Z. (2020). Diet quality in children: A function of grandparents' feeding practices? *Food Quality and Preference*, *83*, 10. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2020.103899>
- Jongenelis, M. I., Talati, Z., Morley, B., & Pratt, I. S. (2019). The role of grandparents as providers of food to their grandchildren. *Appetite*, *134*, 78–85. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2018.12.022>
- Knight, A., O'Connell, R., & Brannen, J. (2014). The temporality of food practices: Intergenerational relations, childhood memories and mothers' food practices in working families with young children. *Families, Relationships and Societies*, *3*(2), 303–318. <https://doi.org/10.1332/204674313X669720>
- Lee, R. (2020). Population aging and the historical development of intergenerational transfer systems. *Genus*, *76*(1), 31. <https://doi.org/10.1186/s41118-020-00100-8>
- Li, B., Adab, P., & Cheng, K. K. (2015). The role of grandparents in childhood obesity in China—Evidence from a mixed methods study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *12*(1), 91. <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0251-z>
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, *22*, 140, 55–55.
- Mansson, D. H. (2016). The Joy of Grandparenting: A Qualitative Analysis of Grandparents. *Journal of Intergenerational Relationships*, *14*(2), 135–145. <https://doi.org/10.1080/15350770.2016.1160738>
- Massi, G., Santos, A. R., Berberian, A. P., & Ziesemer, N. B. (2016). Impacto de atividades dialógicas intergeracionais na percepção de crianças, adolescentes e idosos. *Revista CEFAC*, *18*(2), 399–407. <https://doi.org/10.1590/1982-0216201618223015>
- Metbulut, A. P., Özmert, E. N., Teksam, O., & Yurdakök, K. (2018). A comparison between the feeding practices of parents and grandparents. *European Journal of Pediatrics*, *177*(12), 1785–1794. <https://doi.org/10.1007/s00431-018-3244-5>

- Mussoi, T. D. (2014). Capítulo 7: Avaliação Dietética. In Avaliação Nutricional na Prática Clínica (1o ed, p. 320). Guanabara Koogan. <https://www.LivrariaFlorence.com.br//produto/livro-avaliacao-nutricional-na-pratica-clinica-mussoi-129089>
- Nimrod, G., Lemish, D., & Elias, N. (2019). Grandparenting with media: Patterns of mediating grandchildren's media use. *Journal of Family Studies, 1*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13229400.2019.1679660>
- Oliveira, A. S. (2019). Transição Demográfica, Transição Epidemiológica e Envelhecimento Populacional no Brasil. *Hygeia - Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde, 15*(32), 69–79. <https://doi.org/10.14393/Hygeia153248614>
- Peixoto, R., & Gonçalves, C. M. (2014). Adaptação da Escala de Significados da Grã-Parentalidade—Versão Avós à população portuguesa. *Laboratório de Psicologia, 12*(2), 99–112. <https://doi.org/10.14417/lp.855>
- Pereira, I. F. S. (2019). Expectativa de vida livre de fatores de risco relacionados ao estilo de vida na população brasileira [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28205>
- Pulgarón, E. R., Patiño-Fernández, A. M., Sanchez, J., Carrillo, A., & Delamater, A. M. (2013). Hispanic children and the obesity epidemic: Exploring the role of abuelas. *Families, Systems, & Health, 31*(3), 274–279. <https://doi.org/10.1037/a0034208>
- Ramos, A. C. (2014). Sobre Avós, Netos e Cidades: Entrelaçando relações intergeracionais e experiências urbanas na infância. *Educação & Sociedade, 35*(128), 781–809. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000300001>
- Rhodes, K., Chan, F., Prichard, I., Coveney, J., Ward, P., & Wilson, C. (2016). Intergenerational transmission of dietary behaviours: A qualitative study of Anglo-Australian, Chinese-Australian and Italian-Australian three-generation families. *Appetite, 103*, 309–317. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2016.04.036>
- Roberts, M., & Pettigrew, S. (2010). The Influence of Grandparents on Children's Diets. *Journal of Research for Consumers, 8*.
- Rogers, E., Bell, L., & Mehta, K. (2019). Exploring the Role of Grandparents in the Feeding of Grandchildren Aged 1–5 Years. *Journal of Nutrition Education and Behavior, 51*(3), 300–306. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2018.08.016>
- Sadrudin, A. F. A., Ponguta, L. A., Zonderman, A. L., Wiley, K. S., Grimshaw, A., & Panter-Brick, C. (2019). How do grandparents influence child health and development? A systematic review. *Social Science & Medicine, 239*, 112476. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.112476>
- Scremin, A. L. X., & Bottoli, C. (2016). Avós e Netos: O exercício de uma parentalidade. *Barbarói, 0*(48), 234–252. <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v0i48.5486>
- Silva, I. M. M., & Silva, S. C. D. (2020). O encontro intergeracional entre crianças e idosos como espaço de construção de cidadania na infância. *Revista Espaço Pedagógico, 27*(2), 348–374. <https://doi.org/10.5335/rep.v27i2.11427>
- Silverstein, M., Giarrusso, R., & Bengtson, V. (1998). Intergenerational solidarity and the grandparent role. In Handbook on Grandparenthood (p. 364). Maximiliane E. Szinovacz.
- Townsend, P. (1957). The Family Life of Old People: An Inquiry in East London (Vol. 2). Routledge & K. Paul.
- UNFPA. (2018). Fecundidade e Dinâmica da População Brasileira (https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unfpa/swp_2018_sumario_executivo_brasil.pdf). Fundo de População das Nações Unidas no Brasil. https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unfpa/swp_2018_sumario_executivo_brasil.pdf
- Weber, L. N. D., Selig, G. A., Bernardi, M. G., & Salvador, A. P. V. (2006). Continuidade dos estilos parentais através das gerações: Transmissão intergeracional de estilos parentais. *Paidéia, 16*(35), 407–414. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300011>
- Young, K. G., Duncanson, K., & Burrows, T. (2018). Influence of grandparents on the dietary intake of their 2–12-year-old grandchildren: A systematic review. *Nutrition & Dietetics, 75*(3), 291–306. <https://doi.org/10.1111/1747-0080>

A educação inclusiva: Uma via para o desenvolvimento das pessoas com necessidades educativas especiais

Isabel Romero Carvalho & Miriam DuanyTimosthe

Instituto Superior de Ciências da Educação de Benguela – Angola
Email de contacto: romeroisbel4@gmail.com

Resumo: Desde o início da civilização, algumas pessoas foram submetidas à exclusão social, devido a deficiências cognitivas, físicas, problemas religiosos, económicos ou outros. Este procedimento lhes negou um desenvolvimento integral, criando lacunas que dividem a sociedade em dois segmentos: as incluídas e as excluídas. Este artigo destaca alguns aspectos teóricos da inclusão e a contribuição do estabelecimento do papel metodológico da Educação Especial, cuja essência está na compreensão dos dados e das conclusões obtidas do estudo de crianças com transtornos do desenvolvimento e as premissas para a solução de problemas psicológicos e pedagógicos em geral. Portanto, julga-se ser mister destacar o potencial da educação para o enfrentamento das modalidades da exclusão, que estão vinculados, acima de tudo, com o papel da educação na participação social, integração laboral, auto-estima e realização pessoal, cuja contribuição é essencial na orientação de estratégias voltadas à redução e a eliminação da exclusão. Neste sentido, o objetivo fundamental deste artigo é o de analisar alguns aspectos teóricos da inclusão, desafios e factores determinantes para o sucesso e a contribuição do valor metodológico da Educação Especial, bem como a concretização destes no sistema educativo, uma vez que se advoga por um mundo cada vez mais inclusivo, não como um discurso frio ou um slogan, se não como parte das políticas dos Estados.

Palavras-chave: Inclusão, Educação Especial, Currículo.

Introdução

A Educação para todos é um direito humano fundamental que ocupa um lugar central no desenvolvimento. Deve ser uma prioridade nacional e internacional que requer um compromisso político resolutivo e constante, maiores esforços financeiros e a participação de todos os envolvidos neste processo. No entanto, apesar dos esforços significativos feitos pelos países em todo o mundo para garantir o direito à educação de qualidade para todos, algumas realidades persistem, com um número significativo de crianças que não têm acesso à educação primária, outras conseguem terminar o ciclo básico da educação enquanto que muitos não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. Tudo isto se deve à falta de acesso às novas tecnologias para aquisição de habilidades que poderiam melhorar a sua qualidade de vida e ajudá-las a moldar e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais.

Relativamente ao acesso a novas tecnologias tem havido uma série de eventos que marcam a sua projeção em diferentes países que estabelecem objectivos e metas, oferecem uma "educação de qualidade para todos". Nestes países, respeita-se a diversidade e as diferentes necessidades e capacidades dos alunos, respondendo as suas expectativas e a das comunidades, eliminando-se todas as formas de discriminação.

Uma educação de qualidade é então uma educação inclusiva, uma vez que o seu propósito é a plena participação de todos os alunos tenham eles ou não necessidades especiais, sejam pobres ou desfavorecidos. O principal desafio, então, é garantir que o conceito de inclusão educacional seja reflectido nas políticas de cada país e nas agências financiadoras.

Entre os acontecimentos mais importantes que ocorreram, destaca-se o de "Dakar Framework for Action": cumprir os acordos coletivos feitos em Dakar, Senegal, 26-28 abril de 2000, com a ideia da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien 1990). Esta é apoiada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos que reafirma a Convenção sobre os Direitos da criança, de que "todas as crianças, jovens e adultos, como seres humanos têm direito a beneficiar de uma educação que irá satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem. No sentido mais nobre e mais completo esta Declaração refere-se a uma educação que inclui o aprender a assimilar o conhecimento, o saber fazer e saber ser e o viver e conviver com os outros. Uma educação orientada para usar os talentos e habilidades de cada pessoa e desenvolver a sua personalidade, com a finalidade de melhorar a sua vida e transformar a sociedade.

Por outro lado, na "48ª reunião da Conferência Internacional sobre Educação", os participantes confirmam que uma educação inclusiva e de qualidade é essencial para alcançar o desenvolvimento humano, social e económico. Assim, reconhece-se que é imprescindível ter-se um conceito mais amplo de educação inclusiva que seja capaz de responder às diferentes necessidades de todos os alunos, e que tal educação seja relevante e equitativa.

De acordo com o acima exposto, com base nos resultados das nove reuniões preparatórias e das quatro conferências regionais sobre educação inclusiva organizadas pelo Bureau Internacional de Educação da UNESCO, e com base nos resultados das reuniões plenárias e nas deliberações saídas nos workshops desta Conferência, instaram-se os Estados Membros a adotarem a abordagem da educação inclusiva na concepção, aplicação, monitoramento e avaliação de políticas educacionais, como meio de acelerar ainda mais a realização dos objetivos. Portanto, a Educação para Todos (EPT) visa contribuir para a construção de sociedades mais inclusivas.

Por conseguinte, o conceito mais amplo de educação inclusiva pode ser concebido como um princípio orientador geral para fortalecer a educação para o desenvolvimento sustentável. Esta contempla a aprendizagem ao longo da vida para todos bem como o acesso a oportunidades de aprendizagem em igualdade para todas as franjas da sociedade, para que os princípios da educação inclusiva sejam aplicados. Deste modo, é necessário destacar o potencial da educação para enfrentar todas as modalidades da exclusão, que estão vinculados, acima de tudo, ao papel da educação na participação social, integração laboral, auto-estima e realização pessoal, cuja contribuição é essencial na orientação de estratégias voltadas à redução e eliminação da exclusão.

Neste sentido, o objetivo fundamental deste artigo é analisar alguns aspectos teóricos da inclusão, desafios e fatores determinantes para o sucesso e a contribuição do valor metodológico da Educação Especial, bem como a concretização destes no sistema educativo, uma vez que se advoga por um mundo cada vez mais inclusivo, não como um discurso frio ou um slogan, se não como parte das políticas dos Estados.

Da integração a inclusão

Um conceito importante a ser tratado e que constitui um precedente a ser levado em conta na análise da “**inclusão**”, é a “**integração**”, que surge como consequência do conceito de normalização. O propósito e principal endosso da implementação da integração educacional é baseado no fornecimento de

oportunidades para aprender com base na interação diária entre todos os alunos. Isto é, preparar os alunos com deficiência para a vida e a profissão no futuro, num contexto mais representativo da sociedade; promover o desenvolvimento académico e social de alunos com deficiência; fomentar a compreensão e apreciação das diferenças individuais; promover a prestação de serviços para estudantes sem deficiência e para estudantes "em risco", sem os estigmatizar; e disseminar as habilidades de educadores especiais dentro da escola e do currículo. Tudo isto é um processo que requer, progressivamente, o aprimoramento das condições educacionais dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais e deve ser planejado com critérios abrangentes e com boa coordenação das instituições envolvidas.

Portanto, o conceito de inclusão não tem em conta só o aluno, mas também a modificação dos seus contextos/ambientes de aprendizagem. Este dá a máxima relevância a uma educação apropriada, respeitando as capacidades e necessidades de cada um, como também tem em conta as características e necessidades dos ambientes onde as crianças interagem. Inclusão é querer que todos os alunos aprendam juntos, respeitando as suas diferenças.

A educação tem vindo a ser, de forma progressiva, cada vez mais valorizada, em todo mundo. Vários são os agentes que se encontram envolvidos na problemática da educação inclusiva: pais e outros familiares, docentes, técnicos especializados, políticos, psicólogos, sociólogos e a própria comunidade. Todos estes intervenientes contribuem para o desenvolvimento do processo educativo, o qual é inacabável e contínuo, ou seja, a educação é um processo permanente que está sempre presente na vida dos indivíduos, influenciando a forma de pensar e agir dos mesmos.

A Educação Inclusiva: Realidades e perspectivas

A inclusão é definida por diferentes autores e diferentes épocas. Segundo a UNESCO (citado em Moliner, 2013), é o processo de abordar e responder às diversas necessidades de todos os alunos através de práticas inclusivas de aprendizagem, culturas e comunidades e reduzindo a exclusão dentro da educação. Implica mudanças e modificações no conteúdo, nas abordagens, nas estruturas e estratégias, com uma visão comum que abrange todas as crianças independentemente da sua faixa etária,

condição física, intelectual ou social, emocional, linguística, cultural. Portanto, é uma convicção da responsabilidade do sistema ordinário educar a todas(os).

O termo inclusão é destacado por Cedeño Ángel (citado em Acosta, 2013) como: uma atitude que englobe o ouvir, o dialogar, o participar, o cooperar, o perguntar, o confiar, o aceitar e aceitar as necessidades da diversidade. Especificamente, tem a ver com pessoas, neste caso, pessoas com deficiência, mas refere-se a pessoas em toda a sua diversidade. Assim, é pertinente levantar-se a seguinte interrogação: o que se quer dizer quando fala sobre Necessidades Educacionais Especiais?

As Necessidades Educacionais Especiais referem-se às dificuldades de maior ou menor grau de acesso e progresso em relação à aprendizagem no currículo escolar. Elas são relativas, porque, surgem das dinâmicas que são estabelecidas entre as características pessoais do aluno e as respostas que ele recebe do seu ambiente educacional. Qualquer criança pode ter Necessidades Educacionais Especiais, não apenas a criança com deficiência. Elas podem ser temporárias ou permanentes, simples ou complexas causadas pelo contexto social e cultural, associadas com a sua história educacional e escolar (inadequados métodos de ensino e educação), condições pessoais sobre dotes intelectuais e deficiências mentais sensoriais ou motoras. Portanto, as Necessidades Educacionais podem estar relacionadas ou associadas com deficiências, incapacidade, doenças, distúrbios, comportamento significativo de competência curricular, relações interpessoais, estilos de aprendizagem e a incidência do contexto familiar e/ou comunitário.

Algumas das Necessidades Educativas Especiais necessitam de um determinado número de meios, ou seja, recursos ou ajudas técnicas que permitirão ao aluno prosseguir a atividade curricular facilitando o seu processo de aprendizagem e a sua autonomia. No entanto, existem outras necessidades educativas que exigirão modificações ou ajustes no próprio currículo e, finalmente, há a necessidade de ser servido exigindo mudanças no contexto educacional, estrutura social ou o clima emocional em que o processo educacional ocorre.

Em suma, o conceito de Necessidades Educativas Especiais tem a sua contrapartida nos recursos que devem ser oferecidos para satisfazê-las, o que abre o campo de ação para a educação das crianças que as apresentam, um campo de atuação muito mais restrito se prevalecer o conceito de deficiência.

Após o intenso debate entre integração e Educação Especial que ocorreu nos processos de transição e mudança dos sistemas de atenção nos anos setenta e oitenta surgiu o conceito de Inclusão Educacional. A esse respeito, pode-se destacar o enorme valor que a Declaração de Salamanca e seu Marco de Ação da UNESCO (1994) ainda têm como modelo dessa abordagem sistémica para a inclusão educacional. Daí a urge a necessidade de um ponto de inflexão com relação à necessidade de fazer uma mudança, em grande parte, radical, para a orientação de nossos sistemas educacionais em termos da sua capacidade de responder com equidade à diversidade de estudantes que têm direito a uma educação escolar de qualidade, sem discriminação ou exclusão, o que se reflete nos princípios que foram lá estabelecidos.

A inclusão deve ser vista como um processo de melhoria da escola relacionado à implementação de processos de inovação e melhoria que aproximem as escolas do objetivo de promover a presença, participação e o desempenho de todos os alunos na sua localidade. Deste modo, os mais vulneráveis aos processos de exclusão, aprendem a conviver e a viver com diferença e a melhorar, graças a essas mesmas diferenças entre os alunos.

Desde esta perspectiva a inclusão educacional não só tem que se preocupar com as tarefas de pesquisa e as práticas daqueles que estudam os processos de mudança, eficácia e melhoria na educação escolar (Murillo e Muñoz Repiso, 2002), mas aspira a dar-lhes significado e direção. É nesta linha que Ainscow et al. (2006), tentam refletir sobre a ideia de "melhoria da atitude escolar". Para estes autores a "Inclusão é um processo".

A inclusão educacional é algo diferente dos processos de integração escolar. O que se tem observado e desenvolvido no último quarto de século em diferentes países, é que o termo inclusão é visto como uma questão técnica que tem a ver com alguns alunos (alguns dos considerados com Necessidades Educativas Especiais), que estavam

fora dos centros regulares ou regulares do sistema, que foram convidados a estar dentro, embora sob a perspectiva de serem "assimilados ou acomodados" aos padrões culturais de "normalidade".

Na visão crítica dessa dinâmica, a inclusão educacional deve ser algo diferente, que supere as limitações inerentes a essa perspectiva. Por outro lado, Niholm (2006), afirma que está se está a fazer uma tentativa de vincular a importância da inclusão educacional, em permanente tensão com os processos de exclusão educacional, com a questão preocupante dos processos de exclusão social tão presentes nas análises sociológicas contemporâneas.

A educação inclusiva é um conceito em evolução que pode resultar do monitoramento do processo educativo com crianças que possuem Necessidades Educativas Especiais (NEE), bem como das pesquisas realizadas a esse respeito, sendo possível confirmar a necessidade de consolidação. A prática educacional é um sistema que oferece educação de qualidade para todos com igualdade de oportunidades e possibilidades, desenvolvendo escolas com professores que respeitem a diversidade e estejam preparados para atender alunos com diferentes habilidades, a partir de diferentes contextos sociais e experiências de vida.

Nos últimos anos é frequente constatar que em Fóruns, Congressos, Workshops, Reuniões Governamentais e outros eventos, o tema central é **educação**. Este termo "educação" é usado repetidamente e de diferentes como: Qualidade, Diversidade e Inclusão, porque quando nos referimos a eles estamos a enfatizar e a reconhecer que os valores que fundamentam a Educação na Diversidade, a Qualidade da Educação ou a realização da Educação Inclusiva emanam do reconhecimento da diversidade de crenças, habilidades, processos, interesses das pessoas como uma característica da realidade humana.

A diversidade é considerada como uma realidade humana intrínseca, implícita em si mesma para compensar as diferenças, que em muitos casos se tornaram desigualdades, sejam elas derivadas de género, ritmos de aprendizagem, processos de desenvolvimento desiguais. Assim, pequenos ambientes familiares podem ser capacitando favorecendo a todos de acordo com suas necessidades educacionais.

Então, a responsabilidade de abordar a diversidade recai sobre todos os agentes educacionais da sociedade. Desde esse ponto de vista, Laborda (1999) apresenta a diversidade causada por: diferenças de habilidades, diferenças culturais, e diferenças individuais.

Nessa perspectiva, não se trata de buscar estratégias para entender a diversidade, a diversidade é a norma, é, portanto, buscar as dinâmicas que favoreçam a educação de todos. Este é um reflexo da comunidade internacional que a cada dia se torna mais consciente da necessidade de implementar ações que fazem com que os países possam cumprir as metas educacionais para 2021 tais como os seguintes objetivos gerais: (i) Reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educativa; (ii) Aumentar as oportunidades e a atenção educacional para a diversidade das necessidades dos alunos; (iii) Aumentar a oferta de educação inicial e melhorar seu caráter educacional; (iv) Universalizar o ensino primário e o ensino secundário básico e melhorar a sua qualidade; (v) Oferecer um currículo significativo que garanta a aquisição de habilidades básicas para o desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania democrática; (vi) Aumentar a participação de jovens no ensino médio, técnico-profissional universitário; (vii) Favorecer a conexão entre educação e emprego por meio da educação técnica profissional; (viii) Oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo da vida; (ix) Fortalecer a profissão docente; (x) Expandir o espaço ibero-americano de conhecimento e fortalecer a pesquisa científica; (xi) Investir mais e investir melhor.

Nesse contexto, a maioria dos países está envolvida na complexa tarefa de elevar a qualidade dos serviços educacionais prestados à população, como forma de mitigar os efeitos do subdesenvolvimento e avançar para as metas estabelecidas. Por isso, buscam alternativas que envolvem, não apenas as instituições educacionais, mas todos os agentes socializadores próximos ao educador, tais como: a família, os actores sociais da comunidade e outras instituições especializadas que de alguma forma contribuam para educação como um direito de todos os cidadãos.

As metas ligadas à resposta educacional à diversidade de alunos e a sua inclusão social estão intimamente relacionadas à atenção às questões relacionadas às:

(i) Políticas que abordam as desigualdades por contexto geográfico; (ii) Questões de género e a inclusão dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais; e (iii) Questão do multiculturalismo (que em muitos países se traduz na inclusão de grupos étnicos, povos indígenas ou grupos indígenas).

Derivado destas necessidades dos países envolvidos nos processos inclusivos e das linhas de ação já mencionada estão imersos na Terceira Revolução Educacional, que visa alcançar a educação de qualidade para todos, que contribui de forma decisiva e equitativa para o desenvolvimento de uma cultura geral e integral do povo. Dentro desse marco está inserido o sistema de educação especial que transita da segregação à inclusão.

Segregação acesso à educação para pessoas com deficiência com opções em escolas ou programas diferenciados de uma concepção clínica terapêutica, baseada essencialmente no defeito;

Integração de pessoas com deficiência em escolas do ensino geral. Os alunos precisam se adaptar à oferta educacional disponível. Assimilação a mudança para uma concepção baseada na potencialização do desenvolvimento a partir da abordagem histórico-cultural.

Inclusão que, em sua essência e desde esta perspectiva, aumente a necessidade de fortalecer a capacidade do sistema educacional para atender a todos os alunos. Portanto, é um princípio geral que deve orientar todas as políticas e práticas educacionais, com base na convicção de que a educação é um direito humano fundamental e o fundamento de uma sociedade mais justa.

Estratégia para a projeção de uma educação inclusiva

A estratégia inclusiva visa projectar um sistema de ensino, didático e metodológico para promover a educação inclusiva de qualidade para garantir a eficácia das ações do sistema de educação especial. A estratégia tem como objetivo: aumentar a consciência das famílias, pais e encarregados da educação, professores e

comunidades para contribuir nos cuidados adequados e na educação para pessoas com necessidades educativas especiais, através das principais ações:

1. Diagnóstico abrangente: caracterizar a preparação dos professores envolvidos no cuidado das crianças com NEE, bem como os centros de recursos e apoio da comunidade (escolas especiais) e centros educativos inclusivos (escolas do ensino geral);
2. Desenvolver o treinamento (teórico, metodológico e prático): formar professores, familiares, ter centros de recursos e de apoio à comunidade (escolas especiais) que sejam integrados nas escolas (escolas gerais) para atenção à diversidade;
3. Propor estratégias didático-metodológicas para melhorar o processo de atendimento integral dos alunos com NEE em diferentes assuntos nas condições da escola especial (centro de recursos e suporte) e as escolas regulares (centros integrativos).
4. Elaborar um sistema de técnicas e instrumentos que permitam fazer o diagnóstico focado no potencial do desenvolvimento dos alunos com NEE que estudam em centros de recursos e apoio (escolas especiais) ou nos centros integrantes (escolas de ensino geral) no contexto de escola e diagnóstico.

A inclusão deve ser vista como um processo de melhoria da escola relacionado à implementação de processos de inovação e melhoria que aproximem as escolas do objetivo de promover a presença, a participação e o desempenho de todos os alunos na sua localidade.

A educação inclusiva não é algo que tem a ver apenas com facilitar o acesso às escolas comuns para os alunos que foram anteriormente excluídos. Não é algo que tem a ver com acabar com um sistema inaceitável de segregação e jogar todos esses alunos num sistema comum que não mudou. O sistema escolar que se conhece no que tange a infraestrutura, aspectos curriculares, das expectativas e estilos do corpo docente, funções gerenciais terá que mudar. Isto porque a educação inclusiva é a

participação de todas as crianças e jovens em todas as atividades independentemente da sua condição (Barton, 1998).

Na verdade, Barton (1998) refere-se a uma aspiração e a um valor igual de importância para todos os estudantes de todo o mundo, sejam eles crianças, jovens ou adultos devem sentir-se incluídos. Isto é, a sociedade deve reconhecê-los, respeitá-los e valorizá-los dentro dos seus grupos de referência (família, escola, amigos, trabalho, etc.). Mas inclusão educacional não é apenas um sentimento emocional e relacional de bem-estar e de pertença que pode ser alcançado a partir da ação educativa. A inclusão educacional deve ser entendida com a mesma força como preocupação para a aprendizagem e para a qualidade do desempenho escolar sendo exigente nas habilidades de cada aluno.

É conveniente, aqui salientar que o principal objetivo da inclusão é contribuir para a eliminação da exclusão social, o que pressupõe a compreensão desta como um processo de aplicação geral, que ultrapassa os limites da área identificada como educação especial, para ditar a necessidade do seu estabelecimento como uma política do sistema educacional e como um imperativo do desenvolvimento da sociedade atual. Portanto, o entendimento atual da inclusão pressupõe a participação e o sucesso de todos os alunos e pessoas em geral, nos processos educacionais pelo que é de vital importância o papel do professor na alocação e distribuição de responsabilidades, tarefas e outras atividades do processo pedagógico. De fato, para autores como Booth, (2006) a inclusão educacional se tornaria, na sua essência na tarefa de promover mudanças educacionais sistemáticas para levar os nossos valores declarados à ação.

Um elemento nuclear para entender o seu pensamento e as suas propostas educacionais é a sua opção por um modelo de "parceiro social ou crítico" em relação à compreensão dos fenómenos de marginalização ou desvantagem. Esse modelo é aquele que é "bem visualizado" no conceito de "barreiras à aprendizagem e à participação" e que, em grande parte, é o aglutinador da proposta do índice e da sua concepção do que é uma educação inclusiva. "O uso do conceito "barreiras à aprendizagem e à participação", para definir as dificuldades que os estudantes

encontram, em vez do termo "Necessidades Educativas Especiais", implica um modelo social que diz respeito às dificuldades de aprendizagem e incapacidade.

Este modelo contrasta com o modelo clínico em que as dificuldades na educação são consideradas causadas por deficiências ou problemas pessoais. De acordo com o modelo social, as barreiras à aprendizagem e à participação aparecem mediante uma interação entre os alunos e os seus contextos, entre as pessoas, as políticas, as instituições, as culturas e as circunstâncias sociais e económicas que afetam as suas vidas. Consequentemente, o processo de inclusão implica a necessidade de identificar e eliminar as barreiras que limitam ou impedem a sua realização.

Geralmente, quando falamos de barreiras, a primeira representação que temos é associada a barreiras arquitetónicas, obstáculos físicos, naturais ou não que impedem ou limitam um grande número de ações.

As pessoas num só lugar podem desenvolver todas as atividades com independência, segurança e conforto. Estas barreiras arquitetónicas se manifestam nas construções de cidades, de residências com maior incidência os prédios, também são vistas em diferentes tipos de veículos, onde são expressas como barreiras de transporte, em regra constituem uma das primeiras e, em seguida, dificuldades diárias enfrentadas por pessoas com problemas. Apesar da complexidade envolvida na sua eliminação, as barreiras arquitetónicas não são as mais difíceis de erradicar, para as quais é necessário elevar o rigor na aprovação e execução de projetos de acordo com o que é regulamentado a esse respeito, dispondo de recursos e materiais que permitem o seu cumprimento nas diferentes obras.

Existem, no entanto, outras barreiras, nem sempre tão visíveis, que também impedem ou limitam o pleno desenvolvimento das atividades e o acesso de todas as pessoas a elas. Em essência, essas barreiras estão associadas a: acesso à informação, comunicação e atividades culturais; barreiras institucionais; e barreiras psicológicas.

Como é entendido, e sem negligenciar os obstáculos que representam as barreiras arquitetónicas e aqueles que limitam o acesso à informação e à comunicação, muitas vezes as razões reais que impedem a plena participação e

diversão das pessoas com deficiência, estão por trás de outras duas. Estas duas são os tipos de barreiras, comumente chamadas barreiras institucionais e psicológicas que nem sempre são visíveis e, portanto, são mais difíceis de serem superadas e eliminadas.

Em relação às barreiras institucionais, que são aquelas que tomam a deficiência como base para argumentar que não é possível para uma determinada pessoa, apenas por essa razão, acessar certos estudos ou tipo de preparação ou mesmo emprego. Para estas ainda há um longo caminho a percorrer. Mas, sem dúvida, as barreiras menos visíveis e, ao mesmo tempo, as mais difíceis de superar são as psicológicas, que em geral têm um grande impacto no sucesso do processo de inclusão.

E isso ocorre porque esse tipo de barreiras está relacionado aos pontos de vista, ideias e expectativas que as pessoas com deficiência têm sobre cada assunto, incluindo a autoavaliação de pessoas com necessidades educacionais especiais. Apresentamos aqui as mais variadas situações que se refletem no indivíduo, na família, na escola, na comunidade social e cultural em geral. Diante dessas barreiras, o papel da família, da mídia, dos atores sociais, dos fatores institucionais, da escola e, em especial, do professor é fundamental.

Para a realização desta aspiração, o papel da educação é essencial, pois é precisamente daí que se tem o maior potencial para alcançar a necessária mudança de consciência que a inclusão exige. Para tal, é fundamental que a diversidade e as diferentes fontes a gerar, sejam assumidas como condição para negar a exclusão e promover, a partir da conquista da igualdade educacional, uma verdadeira inclusão.

Sistemas de suporte para a educação inclusiva

Os sistemas de suporte para a educação inclusiva fazem referência ao conjunto de serviços, recursos humanos, técnicas, conhecimentos especializados e ajuda para atender as necessidades educativas especiais que alguns alunos podem apresentar temporária ou permanentemente ao longo da sua escolaridade, que são fornecidos em vários contextos educacionais, estes são: Adaptações Curriculares e Diversificação Curricular.

Adaptações curriculares

São traduzidas nas modificações feitas nos diferentes elementos que compõem o currículo, e podem ser mais ou menos significativos em relação aos elementos que passarão por modificações: Objetivos Fundamentais, Conteúdos Mínimos, Indicadores de Avaliação. Quando as modificações nesses elementos são significativas, afectando consideravelmente o seu estado original, elas poderão ter efeitos na promoção e certificação.

Dependendo da diversidade biopsicossocial inerente aos estudantes, bem como do apoio necessário as NEE, o tipo de modificação que deve ser aplicada pode implicar a necessidade de fornecer prioridades diferentes a alguns objetivos e/ou conteúdos. Estas modificações podem estar direccionadas a uma maior flexibilização na realização de determinada aprendizagem havendo para tal necessidade de se simplificar, substituir ou mesmo excluir objetivos, conteúdos ou indicadores de avaliação. No entanto, em outros casos, pode ser necessário introduzir, ampliar ou aprofundar certos objetivos e/ou conteúdos. Desta forma, as adaptações curriculares não significam apenas uma redução dos objetivos fundamentais, do conteúdo mínimo e dos indicadores de avaliação, mas também podem significar a sua extensão.

As principais medidas de adaptação do currículo são: Introdução e/ou aprofundamento de conteúdos; Graduação (gradação) do nível de complexidade; Priorização; Temporalização; Supressão (eliminação); e, Substituição.

Diversificação curricular

A diversificação curricular é uma das três categorias de flexibilidade curricular. Esta, ao contrário de aceder aos ajustes do plano educacional, é uma “reorganização” mais significativa, tanto da própria estrutura como das áreas do currículo, uma vez que o grau de intervenção transcende o nível de objetivos básicos e do conteúdo mínimo. Esta tem o seu foco na reabilitação de setores e subsetores de aprendizagem com a intenção de dar uma resposta adequada ao manifesto NEE nos estudantes que têm limitações e barreiras muito substantivas e altamente complexas para o acesso para a aprendizagem do currículo (por exemplo, crianças e jovens com transtornos graves do

desenvolvimento ou com deficiências intelectuais). De facto, essa medida é considerada a mais extrema dentro das categorias de flexibilidade curricular.

No entanto, isso não significa que na complexidade das suas necessidades, estes alunos necessitem de um currículo “diferente ou alternativo”. Deste modo, envolve uma seleção rigorosa de quem quer aprender o currículo relevante para as suas necessidades e promover a integração e participação social na comunidade e no trabalho, bem como o exercício dos seus direitos como cidadão complementado com outras áreas, centros de aprendizagem ou subsectores que enriquecem e promovem o seu desenvolvimento. Assim, a sua aplicação se justifica na medida em que a lacuna de aprendizagem entre o aluno e os demais seus colegas de turma fica ultrapassada, especialmente, nos últimos anos do Ensino básico. As principais medidas de diversificação curricular são: incorporação de novas unidades de conteúdo, e reorganização de conteúdos e/ou planos de estudo.

Conclusões

O modelo de Escola Inclusiva se configura de acordo com o contexto social, cultural ao qual os alunos pertencem. Este contexto é viável a prática dos seus princípios com base num sistema educacional pensado nas possibilidades e necessidades educacionais de cada aluno, e o fortalecimento dos recursos disponíveis das escolas e da atenção curricular adequada, oportuna e pertinente dos alunos respeitando a diversidade. A inclusão deve envolver: os processos para aumentar a participação de alunos nas diferentes atividades e a redução da sua exclusão de aspectos ligados aos currículos, culturas e à comunidade; reestruturação de culturas, políticas e práticas nas escolas de forma a que respondam à diversidade de alunos nas suas localidades.

O objetivo da educação inclusiva é contribuir para a melhoria da qualidade e da equidade na educação, transformando as escolas em espaços mais acolhedores, que reconheçam e atendam às necessidades educacionais especiais de todos os alunos, independentemente da sua idade, género, da sua condição física, intelectual ou social, emocional, linguística, cultural. Isto pressupõe incluir alunos com deficiências, alunos

superdotados, crianças de rua, minorias étnicas e linguísticas. Uma escola inclusiva é aquela que dá respostas educacionais à diversidade dos seus alunos, oferecendo oportunidades para superar as altas taxas de fracasso, deserção e repetição escolar.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M., & Milhares, S. (2008). Por uma educação para todos que seja inclusiva: Para onde vamos agora? *Perspectivas*, XXXVIII, (1), 17-44.
- Álvarez, M., Fernández, A., Fernández, R., Flaquer, T., Moncosí, J., & Sullá, T. (1994). *A Orientação vocacional através do currículo e da tutoria. Uma proposta para a etapa de 12 a 16 anos*. Espanha, Barcelona: GRAÓ.
- Ary, D., Jacobos, L., & Razavieh, A. (1989). *Introdução à Investigação Pedagógica*. México: McGraw Hill.
- Branco, R. (2013). *Inclusão educativa: Barreiras e recursos para o desenvolvimento de respostas à diversidade em a escola*. Chile
- Caudas, P., & Buendía, L. (1998). *Investigação educativa*. Sevilha: Alfar.
- Churrasqueira, A. (1997). A formação dos profissionais da educação especial e a mudança educativa. *Revista Educar*, 39-65.
- Custer, R., & Panagos, R. (1996). Effectiveness of vocational educators: Perceptions of training needs and barriers for working with students with special needs. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 19 (1), 17-25.
- De Lella, C. (1999). Modelos e tendências de a formação docente. In *Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*, 1., Lima
- Echeita, G. (2012). Competências essenciais na formação inicial de um professorado inclusivo. *Tendências Pedagógicas*, 19, 7-24.
- European Agency for development in special needs education (2011). *Formation de enseignants pour L'inclusion (TE4I) Messages Politiques Cles*.
- Fernández, M. (Coords.). A função docente em educação infantil e primária. Das novas especialidades. Audição e linguagem, educação especial, educação física, educação infantil, educação primária e língua estrangeira. *FETE a GEU* (pp. 55-67). Espanha.
- Floreiam, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35 (4), 202-208.
- Gairín, J. (1995). *Estudo das necessidades de formação das equipas diretores dos centros educativos*. Madrid: Ministério de Educação e Ciências.
- Galego, J., & Rodríguez A. (2012). *Bases teóricas e de investigação em educação especial*. Madrid, Espanha: Pirâmide.
- García, G., & Hernández, S. (2011) Atitudes para a discapacidad de jovens e adultos do Chiapas. *Universitas Psychologica*, (3), 817-827.
- Glukman, Y., Zamorano, K., Núñez, P., & Valderrama, M. (2005). Desafiando a realidade trabalhista: programa de capacitação trabalhista para pessoas com discapacidad intelectual. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, (5), 30-40.
- Grollmann, P. (2008). The Quality of Vocational Teachers: teacher education, institutional rôis and professional reality. *European Educational Research Journal*, (4), 535-547.
- Jiménez, V., & Velem, M. (1999). *De educação especial a educação na diversidade*. Málaga, Espanha.

- Jurado, P. (2013). Formação e inserção trabalhista dos jovens com discapacidad. In Ruiz Bom et al. (Coords.), *Formação para o trabalho no tempo de crise. Balanço e Prospectiva* (pp. 187-196). Madrid. Espanha.
- Jurado, P. (2006). Análise de necessidades formativas dos profissionais de centros ocupacionais e centros especiais de trabalho na Cataluña. *Educar*, 38, 81-103.
- Jurado, P. (2001). Formação, atenção à diversidade e inserção profissional – trabalhista. No Ferrández, A. et ao (Coords.), *Formação, trabalho e certificação: Novas perspectivas do trabalho e mudança na formação Deputação da Zaragoza* (pp. 67-90). Zaragoza, Espanha.
- Jurado, P. (1999). A formação dos profissionais de programas de inserção sociolaboral que atendem a pessoas com discapacidad. *Professorado, revista de currículum e formação do professorado*, 3 (2), 1-17.
- Jurado, P. (1998). *O professor de educação especial. Atuação e perspectiva*.
- Jurado, P. e Sanahuja, J. M. (1997). Competências e atuações dos profissionais de centros de trabalho protegido. Em Torres, J., Román, M. e Roda, E. (Coords.). *A inovação da educação especial* (pp. 245-256). Espanha.
- Jurado, P. e Sanahuja, J. M. (1995). O educador especializado e os centros protegidos. *Chaves de educação social*, 1, 22-24.
- Jurado, P. (1993). *Integração sócio-trabalhista e educação especial*. Barcelona, Espanha: PPU.
- Leão, M. (1999). A formação do professorado para uma escola para todos. Uma análise dos planos de estudo do professor especialista em educação primária e em educação especial das universidades espanholas. *Professorado. Revista de currículum e formação do professorado*, (2), 1-24.
- López, N. e Sozinhas, T. (1997). Análise e sugestões em relação à formação inicial do professorado para a atenção à diversidade. Em Torres, J., Román, M. e Roda, E. (Coords.), *A inovação da educação especial* (pp. 263 - 276). Espanha: Universidade do Jaén.
- Mares, A., Martínez, R. e Vermelho, H. (2009). Conceito e expectativas do docente em relação a seus alunos considerados com necessidades educativas especiais. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14 (42), 969-996.
- Martínez, A. e Bilbao, M^a. (2011). Os docentes da Universidade de burgos e sua atitude para as pessoas com discapacidad. *Revista Século Zero*, (240), 50-78.
- Mndebele, C. e Dlamini, E. (2008). High school vocational programmes: self â reported Perceptions of vocational teachers in Swaziland. *Journal of Vocational Education & Training*, 60 (3), 315-325.
- Mulholland, R. e Blecker, N. (2008). Parents and special educators: preâ service teachers´ discussion point. *International Journal of Special Education*, (1), 48-53.

Adaptação transcultural e indícios de validade do questionário PERCOV-S para o português do Brasil

Maria Fernanda Trepin Granato Acciarito¹; Vinicius Rodrigues Prado¹; Gustavo Rodrigues Prado¹ & Júlio Cesar Soares Aragão¹

¹ Centro Universitário de Volta Redonda – Brasil
E-mail de contacto: jaragaum@gmail.com

Resumo: A Violência Obstétrica é um problema frequente sofrido pelas gestantes e reflete a qualidade dos serviços de saúde. A identificação desses eventos, tanto por pacientes, como por profissionais de saúde é essencial para a garantia de um atendimento seguro e de qualidade. Para avaliar a percepção de estudantes e profissionais de saúde quanto à violência obstétrica, são necessários instrumentos válidos e confiáveis. O objetivo deste trabalho foi o de fazer adaptação transcultural e validação do PercOV-S para o português brasileiro. O questionário original foi submetido a tradução para o português, com posterior retradução para o espanhol, sendo validado pelos autores do questionário original. A seguir, o questionário foi aplicado a 105 estudantes de medicina e enfermagem brasileiros. Os dados foram submetidos à análise fatorial exploratória, utilizando o software Factor Analysis, sendo o modelo mais ajustado o com 33 itens distribuídos em dois fatores. A análise do modelo resultou em índices de ajuste considerados muito bons ou excelentes (KMO = .926; RMSEA = .0000; TLI = 1.003; CFI = .999). Os resultados demonstram indícios de validade do instrumento, sendo indicada a expansão da pesquisa de forma a obter um tamanho amostral que permita uma análise mais consistente.

Palavras-chave: validade, violência obstétrica, violência de gênero, nascimento, estudantes.

Introdução

A Violência Obstétrica (VO) foi conceituada como qualquer ato de violência emocional, verbal, sexual ou intervenções desnecessárias dirigidas à parturiente ou ao neonato, praticada intencionalmente e sem o consentimento da mulher e/ou em desrespeito à sua autonomia, integridade física ou psicológica, indo contra os seus sentimentos, desejos e opções, podendo causar sofrimento ao paciente (Oliveira & Penna, 2017; Perera et al., 2018). Desta forma, a violência obstétrica foi categorizada de quatro maneiras: negligência, violência verbal, violência psicológica e violência física (Guimarães et al., 2018). No Brasil, uma entre quatro mulheres sofre violência durante o parto, sendo as condutas desrespeitosas e grosseiras as reclamações mais frequentes entre as puérperas, havendo nessa situação extrema submissão entre a

parturiente e a equipe médica de saúde, havendo ainda ausência de orientações prévias sobre procedimentos que seriam realizados e sobre seus benefícios, comunicadas apenas no momento da realização, de maneira impositiva, sem respeito pela autonomia das mulheres (Andrade et al., 2016; Santos & Shimo, 2008). Essas atitudes conflitam com os padrões preconizados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a qual afirma que cuidados dignos e respeitosos no parto, associados à proteção de contra discriminação ou violência deve ser garantida a todas as mulheres (Belizán et al., 2020; Mena-Tudela, González-Chordá et al., 2020; Reis et al., 2012).

A violência obstétrica é um problema com diversos fatores desencadeantes, podendo ser vista como uma consequência da disseminação e incorporação de tecnologias durante o parto. Esse movimento ganhou força conforme serviços de saúde implantaram métodos e remédios cada vez mais eficazes e capazes de reduzir a morbimortalidade, de forma que tratamentos naturais foram perdendo espaço, como o parto realizado por parteiras e sem as intervenções existentes hoje. Portanto, o parto se tornou extremamente institucionalizado e cada vez mais medicalizado, destituindo a mulher de sua capacidade natural de gerar um filho, mecanizando o parto e promovendo a desumanização do trato médico-paciente. Esse ambiente se torna favorável ao acontecimento de ações excessivas pelo médico, como o uso abusivo de ocitocina, realização da manobra de Kristeller e de episiotomia (Oliveira & Penna, 2017). Tal prática vem sendo associadas a iatrogenias, internações de recém-natos em UTI, hemorragia e infecções maternas (Lansky et al., 2019).

Um outro fator a ser considerado é o funcionamento das instituições hospitalares de forma análoga à uma linha de montagem, como uma fábrica produtora de bebês, em um modelo que mimetiza os padrões produtivos vigentes na atual economia do mercado. Dessa forma, as instituições e os profissionais recriam continuamente um círculo vicioso da produção em massa, desligando-se da qualidade e humanização que deveriam predominar no cuidado à saúde. Nesse sentido, cria-se um ambiente hostil e violento para o parto (Arango-Urrea et al., 2018).

Por outro lado, alguns fatores desencadeantes são a sobrecarga de demandas dos profissionais, falta de materiais e a insatisfação salarial comparado à precária

condição de trabalho, causando o colapso do tratamento nas instituições, visto que os profissionais trabalham desmotivados, afetando o comportamento destes frente às pacientes, impedindo uma atenção humanizada e proporcionando um ambiente propício para negligências profissionais (Arango-Urrea et al., 2018; Santos & Shimo, 2008). Tais condições institucionais, são descritas por muitas mulheres como a parte mais angustiante de suas experiências, visto que, além do impacto psicológico podem implicar em prejuízo à saúde física de seus conceptos, além de sua própria saúde (D'Oliveira et al., 2002).

Por último, trata-se também a violência obstétrica como violência de gênero, cada vez mais reconhecida em todo o mundo, tendo como exemplo as cirurgias cesarianas realizadas de forma forçada, que ocorrem em um ambiente em que as mulheres têm menos poder do que os médicos, em uma sociedade na qual a capacidade da mulher para engravidar tem sido historicamente usada para sancionar sua exclusão da cidadania plena. Não por acaso, um quarto das novas mães que induziram trabalho de parto ou cesariana se sentiram pressionadas a fazê-lo, e 63% das mulheres que tiveram uma cesariana primária reconheceram seu médico como o “tomador de decisões” (Diaz-Tello, 2016).

Contudo, em muitos casos, há dificuldade em reconhecer a violência por parte da equipe de saúde, existindo a concepção de que violência em si implicaria em maior gravidade do ato, causando danos físico ou emocional, de forma proposital. Desta forma, frases jocosas e piadas desrespeitosas não são encaradas como violência. Em contrapartida, percebe-se que em situações as quais há maior dificuldade na realização do parto pela “falta de colaboração” da mulher, os médicos usam de recursos que eles admitem serem desagradáveis, como ameaçar e falar em tom mais ríspido, porém os consideram necessários para atingir o próprio bem-estar do binômio mãe-filho, ocorrendo então a banalização da violência institucional (Aguar et al., 2013; Freitas & Aragão, 2021).

Quanto às mulheres, a realidade é semelhante à violência doméstica, uma questão complexa e influenciada por diversos fatores, de difícil reconhecimento e classificação como violência ou maus tratos, sendo mesmo confundidas ou disfarçadas

entre as intervenções médicas desnecessárias como parte da “boa assistência”, e o que se percebe é que essas intervenções geram um “efeito cascata”, ou seja, os profissionais adotam intervenções que podem levar à complicações, desencadeando intervenções subsequentes, principalmente as cesarianas desnecessárias. O reconhecimento do direito das mulheres à escolha e recusa das ações dos profissionais de saúde para serem submetidas à procedimentos, ainda não faz parte da cultura seja das mulheres bem como dos próprios profissionais (Lansky et al., 2019; Pedroso & López, 2017). Dessa maneira, com o não reconhecimento das mulheres da violação dos seus direitos, dificulta a visualização do problema e ação efetiva do Estado no que se refere à garantia do direito, além de reforçar uma banalização e prosseguimento das condutas vistas como Violência Obstétrica sem que nada ocorra para impedi-las (Brilhante & Jorge, 2020; Freitas & Aragão, 2021).

A violência obstétrica está se tornando cada vez mais entendida como uma questão importante a ser compreendida e abordada na assistência à maternidade (Gray et al., 2019). Sua resolução é extremamente complexa, visto o grande número de fatores contribuintes à sua ocorrência, entretanto pode-se afirmar que um dos meios pode se dar pelo investimento na educação mais humanizadas e atenta dos futuros profissionais da saúde à esse tema, tratando da problemática à longo prazo, pois assim o estudante de ciência da saúde têm um papel que pode ser importante na detecção e prevenção da violência obstétrica, aprendendo a tratar as mulheres de uma perspectiva abrangente e integrando esse conhecimento desde o início de sua aprendizagem, sendo parte essencial na prevenção da violência obstétrica. Neste sentido O PerCOV-S é um instrumento desenvolvido originariamente em espanhol e validado em estudantes de medicina e enfermagem (Mena-Tudela, González-Chordá, et al., 2020). O objetivo do presente trabalho foi adaptar transculturalmente e validar o questionário PercOV-S para o português do Brasil, permitindo sua utilização em pesquisas nacionais.

Método

Instrumento

O instrumento originário foi uma escala de percepção de Violência obstétrica em estudantes (PERCOV-S) desenvolvido e validado na Espanha para aplicação em estudantes de medicina e enfermagem (Mena-Tudela, Cervera-Gasch, et al., 2020). O instrumento foi submetido a processo de tradução e retradução com avaliação e aprovação pelos autores originais (Giusti & Befi-Lopes, 2008; Reichenheim & Moraes, 2007) resultando em uma versão a ser submetida a validação.

Participantes

O questionário foi aplicado a 105 estudantes de medicina e enfermagem brasileiros de uma instituição de ensino superior no interior do Estado do Rio de Janeiro, que responderam voluntariamente ao questionário.

Procedimento

O projeto foi submetido ao comitê de ética de pesquisa em seres humanos e aprovado sob o número 55615921.7.0000.5237. Os dados obtidos foram submetidos à análise fatorial exploratória, utilizando o software Factor Analysis. A adequação do modelo foi feita por meio dos índices de ajuste Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Comparative Fit Index (CFI) e Tucker-Lewis Index (TLI) (Maroco, 2014).

Resultados

O questionário foi respondido por 105 estudantes, entre os cursos de medicina e enfermagem. A amostra é composta por uma maioria de estudantes de medicina, de cor branca e sexo feminino.

Tabela 1. *Características dos estudantes respondentes*

| <i>Variável</i> | <i>n</i> | <i>%</i> |
|--|----------|----------|
| <i>Curso</i> | | |
| Enfermagem | 31 | 29.53 |
| Medicina | 74 | 70.47 |
| <i>Sexo</i> | | |
| Feminino | 81 | 77.14 |
| Masculino | 24 | 22.86 |
| <i>Você possui experiência prática em Ginecologia e Obstetrícia?</i> | | |
| Não | 51 | 48.57 |
| Sim | 54 | 51.43 |
| <i>Você possui experiência pessoal com gravidez?</i> | | |
| Não | 90 | 86.67 |
| Sim | 15 | 13.33 |
| <i>Você possui experiência pessoal com parto?</i> | | |
| Não | 90 | 86.67 |
| Sim | 15 | 13.33 |
| <i>Você já presenciou um parto?</i> | | |
| Não | 95 | 90.47 |
| Sim | 10 | 9.52 |
| <i>Etnia</i> | | |
| Amarelo | 1 | 0.97 |
| Branca | 78 | 74.28 |
| Parda | 19 | 18.09 |
| Preta | 7 | 6.66 |

A Análise inicial levou em conta um modelo 33 itens distribuídos em 4 fatores, porém a análise de dimensionalidade por análise paralela (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011) indicou melhor ajuste com uma distribuição em dois fatores. Variabilidade dos fatores na matriz de correlação de Pearson demonstrou ser excelente (Teste de Bartlett = 1061.1 $p < 0.01$; KMO = .926) A análise do modelo resultou em índices de ajuste considerados muito bons ou excelentes (RMSEA = .0000; TLI = 1.003; CFI = .999). Os resultados divididos por fatores indicam ainda uma divisão entre formas visíveis e invisíveis de violência obstétrica e podem ser vistos na Figura 1.

Figura 2. Distribuição bifatorial do PERCOV-S para o português do Brasil.

| Item | Formas de violência |
|---|---------------------|
| 1. Antes do parto: fazer acesso via intravenosa na chegada de mulheres grávidas | invisível |
| 2. Antes do parto: para aliviar a dor, é necessário dizer à mulher a melhor posição possível para ela ficar. | invisível |
| 3. Antes do parto: administrar algum medicamento para acelerar o processo de parto. | invisível |
| 4. Antes do parto: administração de um enema (lavagem intestinal para evitar a evacuação). | invisível |
| 5. Antes do parto: romper artificialmente a bolsa para acelerar o processo de parto. | visível |
| 6. Antes do parto: realizar raspagem de pêlos vaginais. | invisível |
| 7. Antes do parto: se a mulher está muito inquieta ela pode ser segurada. | visível |
| 8. Antes do parto: realizar toque vaginal sem o consentimento da mulher. | visível |
| 9. Antes do parto: não oferecer medidas para tratar a dor. | visível |
| 10. Antes do parto: tentar convencer a mulher do uso de anestesia epidural. | invisível |
| 11. Antes do parto: não preservar a intimidade da mulher. | visível |
| 12. Antes do parto: tentar convencer a mulher a realizar a cesárea para terminar o parto sem dor e/ou mais rapidamente. | visível |
| 13. Antes do parto: convencer a mulher das decisões clínicas em considerar a sua opinião. | visível |
| 14. Durante o parto: tirar fotos sem permissão durante o parto. | visível |
| 15. Durante o parto: na fase de expulsão o profissional deve assegurar que a mulher esteja em posição litotômica. | invisível |
| 16. Durante o parto: na fase de expulsão e pós-parto imediato a mulher não pode estar acompanhada se não tiver intervenção ou se não for cesárea. | invisível |
| 17. Durante o parto: realizar episiotomia, se necessário, sem permissão prévia. | visível |
| 18. Durante o parto: Verbalizar e expressar “Você não sabe expulsar o bebê”. | visível |
| 19. Durante o parto: Realizar a manobra de Kristeller (apertar o útero da mulher no momento da contração coincidindo com a expulsão). | visível |
| 20. Durante o parto: realizar a episiotomia sem anestesia. | visível |
| 21. Durante o parto: proibir de beber e/ou comer durante o parto. | invisível |
| 22. Durante o parto: Não proporcionar um ambiente acolhedor durante o parto. | visível |
| 23. Durante o parto: Verbalizar e expressar “Pare de reclamar que não é para tanto” | visível |
| 24. Durante o parto: Induzir a mulher a não gritar explicando a ela que pode assustar as outras mulheres que estão por perto. | visível |
| 25. Cesária: Realizar uma cesária justificando a lentidão da dilatação. | visível |
| 26. Cesária: Quando é necessária a realização de uma cesária de urgência, o/a ginecologista deve explicar o que está acontecendo, e, com a gestante dando o consentimento. Porém, não faz falta assegurar que a gestante seja consciente do que está sendo explicado e ne assinar nenhum consentimento. | visível |
| 27. Cesária: Não permitir acompanhante durante a cesária/parto com intervenção. | visível |
| 28. Após o parto: Imediatamente após o nascimento o cordão umbilical deve ser cortado | invisível |
| 29. Após o parto: caso ocorra uma laceração, suturar sem anestesia. | visível |
| 30. Após o parto: Separar a mãe do bebê sem razão médica com evidência científica. | visível |
| 31. Após o parto: o contato pele a pele deve ser realizado com a revestimento pediátrico do neonato pelos profissionais de saúde. | invisível |
| 32. Após o parto: facilitar o descanso materno mesmo que o aleitamento materno não tenha sido estabelecido, levando o bebê para o berçário. | visível |
| 33. Após o parto: dar ao recém nascido hospitalizado outra alimentação que não seja leite materno, sem a autorização da mãe. | visível |

Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo conduzir a adaptação e validação do PERCOV-S para o português brasileiro. Para esse fim, foram realizados os procedimentos de tradução/retradução e a aplicação com análise fatorial exploratória. Os procedimentos adotados, demonstraram um instrumento com bons indícios de validade e com uma distribuição bidimensional que se assemelha à original, com pequenas variações. Os resultados demonstram indícios de validade do instrumento, sendo indicada a expansão da pesquisa de forma a obter um tamanho amostral que permita a análise fatorial confirmatória e garanta melhor a utilização do instrumento em pesquisas no Brasil.

Referências bibliográficas

- Aguiar, J. M., d'Oliveira, A. F. P. L., & Schraiber, L. B. (2013). Violência institucional, autoridade médica e poder nas maternidades sob a ótica dos profissionais de saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, *29*, 2287–2296. <https://doi.org/10.1590/0102-311x00074912>
- Andrade, P. O. N., Silva, J. Q. P., Diniz, C. M. M., & Caminha, M. F. C. (2016). Fatores associados à violência obstétrica na assistência ao parto vaginal em uma maternidade de alta complexidade em Recife, Pernambuco. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, *16*, 29–37. <https://doi.org/10.1590/1806-93042016000100004>
- Arango-Urrea, J. D., Molina-Berrío, D. P., Mejía-Merino, C. M., & Zapata, L. F. (2018). La atención a las madres durante el proceso de parto en algunos servicios de salud de la ciudad de Medellín: Un acontecimiento enmarcado en el neoliberalismo y la mercantilización de la vida. *Rev. gerenc. políticas salud*, *76*–92.
- Belizán, J. M., Miller, S., Williams, C., & Pingray, V. (2020). Every woman in the world must have respectful care during childbirth: A reflection. *Reproductive Health*, *17*, 7. <https://doi.org/10.1186/s12978-020-0855-x>
- Brilhante, A. P. C. R., & Jorge, M. S. B. (2020). Violência institucional na gravidez de alto risco à luz das gestantes e enfermeiras. *Revista Brasileira de Enfermagem*, *73*. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0816>
- Díaz-Tello, F. (2016). Invisible wounds: Obstetric violence in the United States. *Reproductive Health Matters*, *24*(47), 56–64. <https://doi.org/10.1016/j.rhm.2016.04.004>
- D'Oliveira, A. F. P. L., Diniz, S. G., & Schraiber, L. B. (2002). Violence against women in health-care institutions: An emerging problem. *The Lancet*, *359*(9318), 1681–1685.
- Freitas, M. M. R. R. C., & Aragão, J. C. S. (2021). A naturalização da violência obstétrica e as dificuldades do reconhecimento dos seus sinais. *Revista Praxis*, *13*(26), Article 26. <https://doi.org/10.47385/praxis.v13.n26.1742>
- Giusti, E., & Befi-Lopes, D. M. (2008). Tradução e adaptação transcultural de instrumentos estrangeiros para o Português Brasileiro (PB). *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, *20*(3), 207–210. <https://doi.org/10.1590/S0104-56872008000300012>

- Gray, T., Mohan, S., Lindow, S., & Farrell, T. (2019). Obstetric violence: Clinical staff perceptions from a video of simulated practice. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, *X*, 1, 100007. <https://doi.org/10.1016/j.eurox.2019.100007>
- Guimarães, L. B. E., Jonas, E., & Amaral, L. R. O. G. (2018). Violência obstétrica em maternidades públicas do estado do Tocantins. *Revista Estudos Feministas*, *26*. <https://doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n143278>
- Lansky, S., Souza, K. V. de, Peixoto, E. R. M., Oliveira, B. J., Diniz, C. S. G., Vieira, N. F., Cunha, R. O., & Friche, A. A. L. (2019). Violência obstétrica: Influência da Exposição Sentidos do Nascer na vivência das gestantes. *Ciência & Saúde Coletiva*, *24*, 2811–2824. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018248.30102017>
- Maroco, J. (2014). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, software & Aplicações* (2nd ed.). ReportNumber, Lda.
- Mena-Tudela, D., Cervera-Gasch, A., Alemany-Anchel, M. J., Andreu-Pejó, L., & González-Chordá, V. M. (2020). Design and Validation of the PercOV-S Questionnaire for Measuring Perceived Obstetric Violence in Nursing, Midwifery and Medical Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(21), 8022. <https://doi.org/10.3390/ijerph17218022>
- Mena-Tudela, D., González-Chordá, V. M., Soriano-Vidal, F. J., Bonanad-Carrasco, T., Centeno-Rico, L., Vila-Candel, R., Castro-Sánchez, E., & Cervera Gasch, Á. (2020). Changes in health sciences students' perception of obstetric violence after an educational intervention. *Nurse Education Today*, *88*, 104364. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104364>
- Oliveira, V. J., & Penna, C. M. de M. (2017). O discurso da violência obstétrica na voz das mulheres e dos profissionais de saúde. *Texto & Contexto - Enfermagem*, *26*. <https://doi.org/10.1590/0104-07072017006500015>
- Pedroso, C. N. L. S., & López, L. C. (2017). À margem da humanização? Experiências de parto de usuárias de uma maternidade pública de Porto Alegre-RS. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, *27*, 1163–1184. <https://doi.org/10.1590/s0103-73312017000400016>
- Perera, D., Lund, R., Swahnberg, K., Schei, B., Infanti, J. J., Darj, E., Lukasse, M., Bjørngaard, J. H., Joshi, S. K., Rishal, P., Koju, R., Pun, K. D., Wijewardena, K., Muzrif, M. M., Campbell, J. C., & on behalf of the ADVANCE study team. (2018). 'When helpers hurt': Women's and midwives' stories of obstetric violence in state health institutions, Colombo district, Sri Lanka. *BMC Pregnancy and Childbirth*, *18*(1), 211. <https://doi.org/10.1186/s12884-018-1869-z>
- Reichenheim, M. E., & Moraes, C. L. (2007). Operacionalização de adaptação transcultural de instrumentos de aferição usados em epidemiologia. *Revista de Saúde Pública*, *41*(4), 665–673. <https://doi.org/10.1590/S0034-89102006005000035>
- Reis, V., Deller, B., Catherine Carr, C., & Smith, J. (2012). *Respectful maternity care*. NLM. doi: [10.1186/s12884-020-2757-x](https://doi.org/10.1186/s12884-020-2757-x)
- Santos, J. O., & Shimo, A. K. K. (2008). Prática rotineira da episiotomia refletindo a desigualdade de poder entre profissionais de saúde e mulheres. *Escola Anna Nery*, *12*, 645–650. <https://doi.org/10.1590/S1414-81452008000400006>
- Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, *16*(2), 209–220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>

Desenvolvimento de um projeto de mentoria no 2º e 3º CEB:

Uma abordagem da educação psicológica deliberada

Inês Brigas¹ & Carlos Gonçalves²

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

² Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Email de contacto: inesbrigas@gmail.com

Resumo: Apresenta-se um projeto de mentoria, desenhado a partir da metodologia da Educação Psicológica Deliberada (EPD). 7 alunos do 9º ano (mentores) receberam formação para intervirem e acompanharem 12 alunos do 5º ano (mentorados) durante o ano letivo. Os mentorados tinham transitado de escola e foram sinalizados devido a problemáticas várias. Os mentores e os mentorados constituíram os grupos experimentais. O grupo de controlo dos mentores foi constituído por 5 alunos do 9º ano e o grupo de controlo dos mentorados por 13 alunos do 5º ano, todos da mesma escola. O pré e pós teste envolveu um questionário que pretendia avaliar, quantitativamente, a eficácia da intervenção num conjunto de competências intra e interpessoais, tanto nos alunos de 9.º ano como nos alunos de 5.º ano. O grupo experimental foi ainda sujeito a uma avaliação de processo, nomeadamente observações, recolhas dos seus registos pessoais no “diário de bordo” e questionários de perguntas abertas e mistas. As medidas quantitativas não apontam diferenças significativas. As medidas qualitativas apontam ganhos desenvolvimentais nos grupos experimentais, sendo estes mais significativos nos mentores.

Palavras-chave: Educação Psicológica Deliberada, Aconselhamento de pares, Mentoria.

Introdução

A orientação teórica deste estudo centrou-se nos conceitos do desenvolvimento cognitivo, com particular destaque à teoria dos estádios de desenvolvimento do ego de Loewinger (1976). No contexto desta teoria, Loewinger propõe que o ego e a auto-consciência (self-awareness) vão progredindo ao longo de estádios que representam uma crescente integração e diferenciação. Gfeller (1986), no seu estudo longitudinal, afirma que os adolescentes, em contexto de interação positiva apropriada, atingirão níveis superiores de desenvolvimento do ego, podendo transitar de um estádio do ego auto-protetor para um estádio de conformidade social ao longo do ensino básico e secundário. Loewinger (1979) postula também que egos mais desenvolvidos geralmente têm correspondência com estratégias de resolução de problemas mais compreensivas e eficazes, bem como são mais adaptativos. Para que o

desenvolvimento do ego possa ocorrer é, segundo Kohlberg (1975) e Selman (1971), necessário que o jovem participe em experiências de role-taking. Esta ideia veio sendo confirmada por diversos outros autores (Kessler, Ibrahim, & Kahn, 1986; Sprinthall & Scott, 1989).

O movimento da educação psicológica deliberada surge como “proposta de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento psicológico e social dos alunos” (vd. Mosher & Sprinthall, 1970 em Coimbra, 1991; Sprinthall, Hall & Gerler, 1992), alicerçada no modelo conceitual estrutural-cognitivo da Ação-Reflexão, em virtude da EPD almejar resultados holísticos a nível das estruturas psicológicas globais do cliente (Coimbra, 1991).

A mudança, no contexto das estratégias de ação-reflexão, é vista como um processo de reorganização do cliente, em que as situações de desequilíbrio são oportunidades favoráveis à exploração de alternativas e à posterior reestruturação e desenvolvimento do cliente (Coimbra, 1991). Estes desequilíbrios são resolvidos através da reflexão continuada e intencionalizada, ao longo de períodos prolongados (idealmente 6 a 12 meses) (Rest, 1986 em Schmidt, Davidson, & Adkins, 2013). Uma abordagem de ação-reflexão centraliza a exploração, tanto de si próprio como do Mundo.

As intervenções desenhadas ao abrigo da perspetiva de Ação-Reflexão contêm dois elementos base: a Ação e a Reflexão. Uma condição central da EPD é centrar-se em experiências que sejam simultaneamente novas, desafiantes para o jovem e desenvolvimentalmente adequadas – isto é, exigentes do ponto de vista emocional, cognitivo e social mas não tão árduas que sobrecarreguem o indivíduo (Schmidt, Davidson, & Adkins, 2013). Assim, é essencial que, no âmbito de uma EPD, se prepare a ação, isto é, se selecione o tipo de experiência que se adequa ao nível de desenvolvimento dos sujeitos e que tenha maior potencial a nível de transformação das suas estruturas mentais. Esta fase pode incluir uma pré-preparação dos sujeitos para a ação que vão desenvolver, caso haja esta necessidade. Seguem-se a realização da ação e a reflexão, que consiste no desenvolver da ação em contexto real e através de relações interpessoais com significado e a subsequente reflexão guiada destas

experiências, também no contexto de relações interpessoais com significado. Esta reflexão é idealmente feita em grupo com outros indivíduos a viver experiências idênticas, para que o jovem possa contrapor as suas experiências com as experiências dos colegas e extrair novos significados e um entendimento mais amplo e aprofundado (Poff, 2007 e Wilhelm, 2008 citados por Schmidt, Davidson, & Adkins, 2013).

Estratégias específicas no âmbito da Educação Psicológica Deliberada: Apoio interpares (“*peer counseling*”) e Mentoria

O projeto desenvolvido em contexto educativo, embora tenha sido sustentado metodologicamente na Educação Psicológica Deliberada, recorreu a estratégias específicas de intervenção, a terapia de pares e a mentoria. Através destas duas estratégias, é possível fazer um aproveitamento diferente dos recursos da comunidade no sentido de melhorar o clima social da escola, levando a um aumento da qualidade de vida dos indivíduos e à promoção de um sentimento de comunidade (Cohen & Wills, 1985; Levine & Perkins, 1997 em Visser, 2004).

O apoio interpares é uma intervenção direta do psicólogo que prepara a ação, acompanha e é suporte de integração. As intervenções de apoio inter-pares consideram os alunos como recursos na resolução de problemas da sua comunidade. Estas intervenções normalmente envolvem um agente (professor ou psicólogo da escola) que desenvolve ações de formação (preparação da ação) e acompanha um grupo de alunos mais velhos que apoiam outros alunos mais novos, "ouvindo-os, fornecendo informação ou referindo-os para outros agentes com a expertise necessária" (Tanaka & Reid, 1997).

Estes projetos apoiam-se na ideia de que, normalmente, os jovens recorrem primeiro aos pares quando sentem preocupação ou stress, e procuram ajuda do psicólogo da escola quando a situação é já mais severa (isto nos casos em que o aluno efetivamente procura a ajuda de um psicólogo ou adulto). Estas intervenções, por recorrerem aos pares como apoio direto dos jovens nestas situações, têm o potencial de oferecer ajuda numa fase inicial do problema, pois apresentam uma fonte de apoio mais próxima do jovem que precisa de ajuda. Com a continuidade do contacto entre os

dois alunos, o mais jovem pode inclusive ver o par mais velho como modelo de comportamento (Tanaka & Reid, 1997).

Relações apoiantes entre pares têm o potencial de promover a partilha de conhecimentos e experiências e estratégias de coping mais eficazes pois fornecem ao jovem um modelo a seguir (Louw, Van Ede, & Louw, 1998 em Visser, 2004). O apoio entre pares permite lidar com problemas emocionais e comportamento antes de estes se tornarem graves, como uma espécie de prevenção primária e secundária (Tanaka & Reid, 1997 em Visser, 2004).

Estes pares apoiantes não devem ser escolhidos pela sua popularidade na escola; notas e participação na vida escolar também podem ser critérios pouco fiáveis. É importante que estes agentes possuam algumas competências, nomeadamente, competências de ajuda ou apoio - entre as quais a capacidade de escuta ativa e de expressar empatia e apoio, sem precisar de dar conselhos pelo caminho; saber com quem contar e quando pedir ajuda a profissionais ou adultos competentes; a capacidade de pedir e aceitar ajuda para resolver os seus próprios problemas; estar confortável com os limites do seu papel, enquanto jovens não-profissionais; e capacidade para encaminhar o aluno a quem está a prestar apoio para alguém mais competente quando este ou esta põe em causa o bem-estar de outros ou de si próprio/ própria (Tanaka & Reid, 1997).

Este tipo de intervenção inclui normalmente um período de formação dada por um profissional aos pares apoiantes, para que estes se sintam preparados e confortáveis com o papel e funções que irão desempenhar. Destes projetos faz também parte o acompanhamento dado aos alunos apoiantes ao longo de toda a duração do seu acompanhamento aos mais novos.

Segundo DuBois et al. (2002), os efeitos dos projetos de mentoria na juventude são em geral modestos, mas podem ser potenciados se as intervenções de mentoria se apoiarem numa base teórica e conceptual forte, baseada nas melhores práticas (best practices) e se se proporcionar uma relação forte entre mentor e mentorado. Com efeito, relações próximas resultam em maiores efeitos percebidos do mentoring.

Fatores como a frequência de contacto entre mentor e mentorado, a proximidade e a longevidade emocional contribuem para maiores efeitos percebidos do mentoring.

A literatura analisada por DuBois et al. (2002) no seu estudo meta-analítico veio também mostrar que os jovens provenientes de contextos de risco e desvantagem, nomeadamente de baixo estatuto socio-económico, são quem mais beneficia da implementação de programas e projetos de mentoria. Estes indivíduos são muitas vezes jovens que estão em risco devido às circunstâncias da sua vida, mas ainda não demonstraram disfunção significativa, sendo que a intervenção muitas vezes assume o papel de um projeto de prevenção secundária. Este tipo de prevenção pode ser especialmente eficaz devido à falta de figuras adultas positivas ou modelos no dia a dia destes jovens (Rhodes, 1994).

Reúnem-se alguns fatores considerados relevantes para um maior nível de sucesso de projetos de mentoring. Rhodes (1994) enfatiza a importância de relações extra familiares positivas na promoção da resiliência entre jovens provenientes de contextos de risco. O mesmo autor alerta para a importância do processo de recrutamento dos mentores, mostrando que a seleção de mentores é uma prática comumente utilizada por muitos autores, bem como a análise de antecedentes (background checks). Já Freedman (1992), Hamilton (1992), entre outros (National Mentoring Working Group, 1991; Saito & Blyth, 1992), consideram que é importante dar algum tipo de orientação aos mentores. No entanto, tem sido mais comum oferecer orientação/treino inicial (72%) que oferecê-lo ao longo da intervenção (23%), devido aos custos acrescidos e à imposição acrescida sobre os mentores.

Outros fatores identificados incluem a influência do timing do mentoring como uma intervenção preventiva (Institute of Medicine, 1994), bem como questões relacionadas com a implementação (nomeadamente a receptividade dos jovens a cada etapa do desenvolvimento). DuBois, Neville (1997), Freedman (1992), Slicker e Palmer (1993) frisam a importância de estabelecer relações mentor-mentorado que se prolonguem e mantenham ao longo do tempo, através do contacto regular. A conclusão principal a retirar da meta análise de DuBois et al. (2002) será assim que há uma enorme variedade de fatores que interferem com o sucesso de uma intervenção

de mentoria, como sejam a formação para mentores ao longo do tempo; a dinamização de atividades estruturadas que procurem o envolvimento conjunto de mentores e mentorados; as expectativas para a periodicidade do contacto; os mecanismos de suporte; o envolvimento dos pais; e a monitorização da implementação geral do projetos. Estes fatores foram consistentemente reportados como os preditores mais fortes de efeitos positivos dos programas e projetos de mentoring embora seja dado uma ênfase especial ao apoio e estrutura adequados às relações de mentoria ao longo da formação (Hamilton & Hamilton, 1992).

Quando bem-sucedido, um projeto que tenha por base estas abordagens compensa o tempo e recursos investidos, não só por fornecer apoio a alunos que dele beneficiam sem sobrecarregar os profissionais da escola como também promove uma comunidade escolar mais unida e apoiante, que melhora a qualidade da escola e tem impacto para todos os que nela participam, através da promoção de algumas normas sociais positivas: a normalização do ato de pedir ajuda, a apresentação de vários elementos da comunidade como possíveis apoios e a ideia de que há alguém que se preocupa com o aluno (Tanaka & Reid, 1997).

Método

O “Projeto de Mentoria”, desenvolvido ao longo do ano 2018/2019, numa EB 2, 3 do Centro Histórico do Porto, teve subjacente a metodologia global de intervenção da Educação Psicológica Deliberada, para a promoção de estruturas complexas do desenvolvimento humano. Embora o projeto esteja direcionado para o acompanhamento de um conjunto de crianças do 5º ano de escolaridade, na sua transição da conclusão do 1º ciclo para o 2º ciclo num novo espaço educativo, o que realmente se pretende é avaliar como esta experiência desafiante para os mentores - preparada, implementada, monitorizada ao longo do processo e refletida num contexto seguro – produziu mais valias no seu desenvolvimento.

Síntese dos momentos estruturantes do Projeto

(a) Preparação da Implementação do Projeto

Foi realizada uma pré-seleção dos voluntários com base na sua disposição e competências pró-sociais. O grupo foi depois constituído com os 7 elementos que se apresentaram para o momento de pré-teste. O grupo de controlo do 9.º ano também foi constituído a partir da mesma pré-seleção e também foi submetido ao mesmo pré-teste que o grupo de intervenção.

A turma de 5.º ano foi selecionada a partir dos alunos já sinalizados pela Coordenadora e Psicóloga da escola e pela própria DT dos alunos, na maioria dos casos devido a problemáticas de ordem escolar, familiar, comportamental ou psicológico-emocional. Estas problemáticas colocavam os alunos numa situação de vulnerabilidade e risco, mesmo que ainda não se manifestasse nenhuma desordem, tornando esta intervenção numa ação de prevenção secundária e terciária. Sensivelmente metade da turma (13 alunos) participou no projeto enquanto mentorado/mentorada e a outra metade constituiu o grupo de controlo. Toda a turma foi submetida ao pré-teste.

O levantamento de necessidades dos mentorados foi realizado na altura em que se selecionaram os alunos do 5.º ano para o projeto. Antes de se iniciarem contactos entre mentores e mentorados, os mais velhos já tinham informações sobre as crianças que iam acompanhar. Este levantamento e monitorização de necessidades foi depois feito semanalmente no contexto das sessões de reflexão.

(b) Implementação do projeto

A formação iniciou-se no 1.º período, após a seleção dos mentores. Incluiu 6 sessões semanais vocacionadas para o desenvolvimento de competências de comunicação, tomada de perspetiva e capacitação para o papel que estes alunos viriam a desempenhar. Os 7 mentores foram organizados em 3 equipas.

Quando as sessões de formação terminaram, iniciaram-se as sessões de reflexão com a investigadora para integrar a experiência de ação, decorrendo no mesmo horário, numa regularidade semanal. As sessões de reflexão tinham como

propósito serem espaços de integração da ação, que pretendiam motivar os mentores e ajudá-los a dar resposta às situações do momento, partindo de um trabalho de partilha e discussão conjunta.

Referindo-nos agora ao contacto entre mentores e mentorados, o primeiro destes contactos sucedeu quando os mentores foram à sala de aula dos mais jovens para se apresentarem e falarem sobre os objetivos do projeto. Cada grupo realizou 8 sessões com os mentorados, sendo que nas primeiras a investigadora estava presente, em posição de testemunha silenciosa, para poder orientar posteriormente os mentores no sentido de os ajudar a atingir os objetivos do projeto. Após esse período inicial, os mentores desenvolviam as sessões com os mentorados autonomamente.

(c) Avaliação e término do projeto

A determinado ponto das sessões de mentoria foi administrada a Avaliação Formativa Intermédia ao grupo de mentores. Na última sessão de reflexão do projeto realizou-se uma dinâmica de integração da experiência de vida e de despedida do projeto. Na última sessão com os mentorados, os mentores prepararam uma sessão conjunta (com os 3 grupos) à volta de uma caça ao tesouro pela escola. Esta sessão culminou com a partilha de cada um dos mentorados sobre a sua experiência no projeto. Nas últimas duas semanas do projeto procedeu-se à administração do pós-teste aos 4 grupos e administrou-se a Avaliação Formativa Final aos grupos de intervenção.

Objetivos

Foram colocados os seguintes objetivos: (i) Aumentar a resiliência nos mentorados face às adversidades com que se confrontam ao longo da vida através do proporcionar de modelos positivos que se constituam como exemplo em termos comportamentais e de atitude, estratégias de resolução de problemas, regulação emocional e competências interpessoais; (ii) Promover uma adaptação escolar harmoniosa nos mentorados, tendo em conta a sua recente transição do 1º ciclo para

o 2º e 3º ciclos do Ensino Básico; (iii) Promover o desenvolvimento socio-emocional nos mentores através de uma experiência de role-taking.

Questões de investigação

A investigação procurou responder às seguintes questões: (i) Em que medida é que um projeto de mentoria implementado a alunos do 9º e do 5º ano de escolaridade influencia a adaptação escolar positiva dos participantes? (ii) Em que medida a duração e o tipo de formação e acompanhamento aos mentores descritos nesta dissertação têm impacto nos efeitos da investigação? (iii) Em que medida a orientação e formação aos mentores promovem relações mais próximas entre mentores e mentorados? (iv) De que forma é que uma relação próxima entre mentor e mentorado pode promover a resiliência?

Metodologia

O design da investigação apresenta-se como quasi experimental, com um grupo de investigação e um grupo de controle, quer nos alunos mais novos quer nos alunos mais velhos. Foram recrutados participantes por conveniência, selecionados em função de suas disponibilidade, das suas características pessoais (mentores) e das suas necessidades (mentorados), com as informações dos respetivos Diretores de Turmas, da Psicóloga da escola e da Coordenadora e com o consentimento informado dos respetivos pais.

Foram envolvidos alunos de duas turmas de 9º ano e uma turma de 5º ano. A intervenção decorreu no ano letivo de 2018/2019, entre os meses de Novembro a Junho, tendo sido realizada o pré-teste e a seleção dos participantes de Setembro a Outubro.

Instrumentos quantitativos

As recolhas quantitativas, i. e. os questionários utilizados, foram administrados, no pré e pós teste, aos grupos experimentais e aos grupos de controlo. Selecionaram-se algumas variáveis representativas de competências que pudessem traduzir modelos

de comportamento mais adaptativos e positivos e que permitem ao indivíduo lidar eficazmente com as exigências e desafios do quotidiano (Mincemoyer & Perkins, 2005 citado por Duerden, Witt, & Boleman, 2010).

Assim, os questionários administrados aos mentores e respetivo grupo de controlo incluíam 80 itens, distribuídos em 9 variáveis – comunicação, altruísmo, responsabilidade cívica, pensamento crítico, responsabilidade pessoal, liderança, tomada de decisão, auto-estima e satisfação com a escola. Já os questionários administrados aos mentorados e respetivo grupo de controlo incluíam 6 variáveis – altruísmo, responsabilidade cívica, perceção de apoio, responsabilidade pessoal, auto-estima e satisfação com a escola.

Foram selecionados apenas alguns itens de instrumentos de auto-relato que avaliassem as competências de interesse, para que a administração não fosse tão morosa para os alunos. Optou-se por selecionar um maior número de variáveis para o 9.º ano pois considerou-se que a experiência do grupo dos mentorados seria mais rica e teria um potencial superior para impactar as competências de comunicação, pensamento crítico, liderança e tomada de decisão. Da mesma forma, considerou-se que, pela natureza da experiência do grupo de mentorados, fazia sentido avaliar a perceção de apoio por parte deste grupo, como indicador da eficácia da intervenção (DuBois et al., 2002). Neste caso, foram construídas 3 questões para os propósitos deste estudo: “Sinto-me muitas vezes sozinho na escola”, “Sinto que se precisar de apoio, consigo encontrá-lo na escola” e “Tenho alguém na escola com quem falar se estiver preocupad@”.

Instrumentos qualitativos

As recolhas qualitativas envolveram uma avaliação formativa no final da formação aos mentores (administrada aos mentores); observações das sessões de mentoria; relatos e partilhas dos mentores nas sessões de reflexão; registos dos diários de bordo dos mentores; uma avaliação formativa intermédia administrada aos mentores a meio do processo de mentoria; uma avaliação formativa final administrada a mentores e aos mentorados no fim da intervenção; e entrevistas a outros membros

da comunidade educativa, nomeadamente um professor dos alunos do 9.º ano, a DT do 5.º ano, a psicóloga da escola e algumas assistentes operacionais.

Resultados

Análise quantitativa

Os resultados das análises quantitativas não sinalizaram o impacto do projeto no grupo de intervenção, visto que o valor médio das várias escalas na fase de pré-teste foi estatisticamente semelhante aos valores médios dessas mesmas escalas na fase de pós-teste. Procurou-se, então, perceber se poderia ter havido algum impacto através das medidas qualitativas.

Análise qualitativa

Relativamente à questão de se esta investigação respondeu a uma necessidade da escola, podemos ponderar sobre os inputs recebidos através das entrevistas feitas a alguns dos profissionais da comunidade (Psicóloga, DT dos mentorados, prof. dos Mentores e assistentes operacionais). Todos os elementos entrevistados reconheceram importância e o impacto ao projeto, no que se refere aos alunos envolvidos. No entanto, relativamente ao impacto que o projeto teve na escola, deparamo-nos com visões contrastantes: Enquanto a Psicóloga referiu a influência do projeto a nível de “trazer uma dinâmica interessante à escola”, a nível relacional e também de envolvimento na vida escolar; os professores entrevistados sublinharam a “presença discreta deste projeto”, que não se fez notar para além das pessoas que nele se envolveram, e recomendaram que esta intervenção seja implementada novamente, mas procurando envolver toda a escola.

Quanto à capacidade do projeto para responder aos seus próprios objetivos, nomeadamente a nível de providenciar apoio aos alunos mais novos envolvidos e promover o desenvolvimento de todos, particularmente dos mais velhos, todos os elementos entrevistados assumem o sucesso global da intervenção. Adicionalmente, através das partilhas e reflexões conjuntas realizadas na última sessão de reflexão e na

sessão conjunta de mentoria (última sessão entre mentores e mentorados), obteve-se, tanto da parte dos mentores como dos mentorados, uma avaliação do projeto bastante positiva, tendo os mentorados enfatizado em grande medida as relações que desenvolveram com os mentores, e estes referiram, não só o impacto que as relações com os mentorados tiveram para si, como as amizades que criaram dentro do grupo dos mentores, manifestando também o sentimento de união mas também de agência, auto-eficácia e confiança no self, já que tinham concluído um processo longo e exigente, onde foram confrontados com experiências reais e diferentes daquilo que eram as suas trajetórias pessoais, e terminaram o projeto com uma sensação unânime de sucesso.

Passando para o impacto do projeto nos alunos mais jovens, procurou-se perceber em que medida a intervenção beneficiou os mentorados proporcionando-lhes uma fonte de apoio/suporte; promoveu o seu desenvolvimento, nomeadamente a nível do altruísmo, responsabilidade cívica, perceção de apoio, responsabilidade pessoal, auto-estima, satisfação com a escola mas também em termos de adaptação à escola, relação com pares/professores e outras competências socio-emocionais:

No que concerne à questão de investigação sobre o impacto desenvolvimental do projeto no grupo dos mentorados, há alguns indicadores que demonstram o impacto positivo do projeto a nível do desenvolvimento, apesar de não se ter generalizado a todos os mentorados. Se nos focarmos nas conclusões das observações e relatos das sessões de mentoria (investigadora e mentores, respetivamente), os auto-relatos da avaliação formativa final (mentorados) e as entrevistas realizadas (Psicóloga, DT), observamos que este impacto está estreitamente relacionado com a qualidade da relação entre mentor e mentorado. Assim, os mentorados que menos se envolviam e participavam nas sessões tiveram menos oportunidades de beneficiar do clima de partilha e reflexão que se foi construindo nas sessões de mentoria, e conseqüentemente não desenvolveram uma relação de proximidade com os mentorados. Das observações a nível do comportamento destas crianças, os mentores não relatam ter havido especial evolução a nível das atitudes ou postura dos mentorados nos momentos em que conviviam com os mentores. Na avaliação formativa, estas crianças relataram diferentes experiências: algumas afirmando um

impacto global do projeto, tanto a nível intrapessoal, como interpessoal, como em termos da relação com um mentor; enquanto outras crianças, embora reconhecendo aspetos positivos ao projeto, afirmaram que não sentiram um especial impacto no que diz respeito à transformação do self. Os relatos dos mentores e dos outros membros da comunidade que foram entrevistados (Psicóloga e DT dos mentorados) corroboram estas conclusões, reconhecendo impactos a nível da "dinâmica relacional", no envolvimento na vida da escola e na perceção de apoio e suporte recebido/disponível, no caso dos alunos que construíram uma relação de qualidade com os mentores ("com alguns alunos, embora não com todos"). Referem-se ainda impactos positivos a nível da "socialização, sentirem-se mais confiantes" e apoiados" - extrato da entrevista com a DT).

Quanto ao grupo de crianças e jovens que, por diferentes motivos, não se envolveram nas sessões de mentoria, mas mesmo assim lograram em construir uma relação de qualidade com um ou mais mentores (pertencentes ou não ao seu grupo de mentoria), é de notar que nestes casos foi possível introduzir um modelo positivo na rede de relações, o que aumentou o sentimento de se sentir apoiado e providenciou a estas crianças uma figura promotora de self-disclosure empática e sem julgamento. A nível da transformação pessoal, apenas metade das crianças/jovens nesta situação referiram na Aval. Formativa Final ter havido lugar a desenvolvimento intra/interpessoal devido ao projeto.

Um terceiro grupo de crianças mostrou-se muito presente e participativo nas sessões, embora a postura destes mentorados fosse, regra geral, disruptiva. Estes comportamentos apelativos/desafiantes foram reduzindo em frequência e intensidade ao longo das sessões de mentoria, embora se tenham mantido ao longo do projeto. Nestes casos, é razoável assumir que as transformações a nível pessoal foram limitadas. No entanto, não deixa de ser importante assinalar a presença dos mentores enquanto modelos positivos de comportamento, de gestão da frustração e agressividade e de suporte, com quem as crianças podiam partilhar as circunstâncias de vida desafiantes que estavam a viver, tanto dentro como fora das sessões. Nas sessões, os mentores iam ensinando, de forma muito próxima e personalizada, estratégias adequadas de gerir o comportamento e participar nas sessões.

Observa-se, assim, uma relação mais ou menos clara entre a qualidade da relação estabelecida entre mentor e mentorado e o impacto do projeto no mentorado, tanto a nível de figura de suporte e apoio como de promotor do desenvolvimento intra e interpessoal (capacidade de auto regular o comportamento e as emoções, capacidade de refletir sobre si, capacidade de se envolver numa discussão com outros sabendo partilhar, respeitando a vez de cada um, não julgando e sendo empático para com os outros...).

Iremos nos debruçar, agora, sobre o impacto do projeto a nível da promoção de desenvolvimento psicológico nos mentores. Através dos dados qualitativos recolhidos, foi possível constatar mudanças nestes alunos, nomeadamente a nível de:

- Crescente capacidade de comunicar eficazmente uns com os outros e com os mentorados, adaptando a comunicação ao interlocutor e mantendo as interações positivas e construtivas. Esta é a dimensão que mais cedo reflete desenvolvimentos (desde o período de formação). A este aspeto acrescenta-se a capacidade de identificar, gerir e refletir sentimentos, algo que foi trabalhado nas várias dinâmicas de *role-playing* ao longo da formação e continuou a ser desenvolvido através das experiências de *role-taking* de mentoria e através dos processos de reflexão e partilha desencadeados nas sessões de reflexão;
- Tolerância a novas ideias e trabalho em equipa – O facto de os mentores estarem constantemente a trabalhar em grupo – quer seja em grupo de mentores, em dupla/tríade ou em grupo de mentoria –, em todos os casos em situação de paridade com outros, implica que lhes tenha sido constantemente exigido que cooperassem com outros e se confrontassem com várias perspetivas e ideias, tendo depois de gerir expectativas e construir um consenso que agradasse a todos ou à maioria, quer fosse no processo de planear uma sessão de mentoria com o(s) parceiro(s), quer fosse na dinamização e adaptação destas sessões à vontade/necessidade dos mentorados;
- Liderança e gestão de grupos - A experiência de dinamizar sessões de mentoria com um pequeno grupo de crianças, certamente colocou estes jovens numa posição de autoridade, associado a um elevado nível de responsabilidade e

- autonomia, já que na maioria das sessões, estes jovens estiveram sozinhos com as crianças. A oportunidade de se manterem com o mesmo grupo ao longo do ano permitiu aos mentores aprenderem a preparar, dinamizar e gerir as sessões, tendo em conta aquilo que iam conhecendo dos seus mentorados. Esta experiência favoreceu claramente o desenvolvimento de competências de liderança, na medida em que começou, no período de formação, por ensinar aos mentores o tipo de trabalho e postura que era esperada deles, e o tipo de “líder” e exemplo que se pretendia que fossem para as crianças, dando-lhes depois oportunidade de praticarem este papel em contexto real e com oportunidade de refletirem sobre o seu desempenho e contrastarem-no com o desempenho de outros numa base semanal (sessões de reflexão). É de notar que uma das mentoras (M1, Grupo 2) teve a iniciativa de assistir a uma sessão do Grupo 3, para obter uma perspetiva diferente sobre formas de gerir uma sessão e lidar com problemas que ambos os grupos (Grupo 2 e Grupo 3) enfrentavam.
- Maior capacidade de resolução de problemas e lidar com o imprevisto, já que os mentores foram regularmente confrontados com desafios previstos e imprevistos, fosse a nível da falta de assiduidade dos mentorados, de problemas de gestão do comportamento na sessão, da necessidade de alterar as atividades planeadas no momento por não irem ao encontro da disposição do grupo, o retraimento em participar dos mentorados mais reservados, a dificuldade em estabelecer *rappor*t com certas crianças/jovens, o confronto com histórias de vida e problemáticas intensas e distantes da realidade dos próprios mentores, etc. Através da oportunidade de resignificar estes desafios, fosse através do diário de bordo, das sessões de reflexão ou da partilha das dificuldades com os colegas do projeto, os mentores puderam extrair aprendizagens e construir modelos internos de atuação que fossem mais adaptativos e permitissem responder mais eficazmente a estas e futuras situações;
 - O projeto de mentoria propiciou a que os mentores desenvolvessem relações de proximidade e de confiança com crianças e jovens com percursos de vida muito diversificados. Este confronto com narrativas pessoais tão distintas, promoveu nos

mentores a capacidade de refletir e pôr em causa factos, ideias e hipóteses sobre os mentorados e os desafios que estes enfrentavam nas suas vidas pessoais;

- A capacidade de refletir criticamente sobre si e sobre outros foi trabalhada desde o início do projeto, nomeadamente através das dinâmicas das sessões de formação e reflexão, que constantemente pediam aos mentores que refletissem sobre e discutissem aspetos do seu desempenho que consideravam adequados ou desadequados, elaborando esta mesma reflexão em relação aos seus parceiros. Este exercício, por ter sido feito recorrentemente, deu aos mentores mais à vontade na partilha de desafios pessoais e promoveu uma atitude de humildade e procura de crescimento, em que os mentores começaram a pedir uns aos outros que os ajudassem a desenvolver aspetos que gostavam de ver melhorados em si.
- Tanto o confronto com as narrativas dos mentorados como a discussão e partilha em grupo de mentores sobre as experiências que estavam a viver, levou a que se criasse no grupo dos mais velhos um clima de segurança e confiança, que desenvolveu nos mentores a capacidade de partilhar dificuldades, desafios e histórias pessoais. Também neste sentido, observou-se uma evolução na forma como os mentores eram capazes de promover processos de partilha nos seus respetivos grupos de mentoria.

Estes desenvolvimentos que foram observados nos mentores, ao longo de todo o processo, corroboram a ideia de que este projeto se apresenta como um contributo para a qualidade desenvolvimental dos mentores, visto que estas oportunidades desafiantes de ação em contexto real, preparadas, realizadas e integradas num contexto de relações seguras têm sido descritas na literatura como precisamente o tipo de experiências capazes de gerar desenvolvimento no indivíduo, e este desenvolvimento ocorre em situações em que o desafio e o suporte se equilibram e incentivam à complexificação dos pensamentos (Coimbra, 1991; Heitor e Veiga; 2012; Sprinthall e Hall, 1992).

A este grupo de adolescentes foi proporcionada a oportunidade de intervir em problemas reais da sua comunidade, criar relações e interagir significativamente com

peças com histórias de vida muito diversas e desafiantes, sendo acompanhados regularmente neste processo e proporcionando-lhes oportunidades de significar positivamente estas experiências, aspetos descritos por Coimbra (1991) e Schmidt, Davidson e Adkins (2013) como essenciais à reorganização pessoal e à reconstrução de realidades pessoais e estruturas de pensamento. Assumindo que o equilíbrio entre o carácter desafiante da intervenção e a prestação de apoio - tanto pelo grupo como pelos profissionais envolvidos - foi mantido, pensa-se ser razoável assumir que esta intervenção promoveu o desenvolvimento psicológico dos alunos mentores de uma forma distinta e superior à que naturalmente ocorreria sem a passagem por uma experiência com estas características.

Apesar da experiência base ter sido a mesma para todos os mentores (período de formação, seguido de sessões semanais de reflexão + sessões quinzenais de mentoria + contactos regulares e informais com mentorados), as diferenças encontradas nas circunstâncias específicas em que os mentores se encontraram (i.e. o seu determinado grupo de mentoria, o(s) seu(s) parceiro(s)) produziram alterações na experiência vivida e, por isso, no tipo de processos psicológicos em jogo e nas competências pessoais e interpessoais que foram exigidas aos mentores no enfrentar dos desafios proporcionados pela sua experiência o que, por fim, levou a diferenças a nível do impacto destas experiências e do desenvolvimento conseguido (Rodrigues, 2017, p.231).

Há que destacar o papel do período de formação como processo que introduziu os mentores ao tipo de trabalho que era esperado deles, mas também as competências que seriam capitalizadas pelos mentores ao longo do restante ano letivo. Este período estabeleceu as bases para o trabalho em grupo e em dupla/tríade que se viria a desenrolar, preparando os mentores para momentos de partilha e reflexão, dar e receber feedback, estabelecer relações de confiança e companheirismo dentro do grupo de mentores, orientá-los para o desenvolvimento e manutenção de relações apoiantes e construtivas com os mentorados e antecipar dificuldades e desafios com que se iriam confrontar no desempenho do seu papel enquanto mentores.

Considerações finais

Apresentam-se as considerações finais relativamente ao estudo desenvolvido, incluindo as limitações encontradas, as potencialidades do estudo e futuros desenvolvimentos para a investigação.

Uma das principais limitações que podem ser apontadas ao projeto relaciona-se com os indicadores quantitativos utilizados nos pré e pós teste para avaliar a eficácia da intervenção. Os questionários administrados não mostraram poder discriminante entre o pré e o pós-teste nos vários grupos, em virtude de o número de participantes ser reduzido, colocando-se em causa a pertinência da utilização de medidas quantitativas de auto-relato para avaliar a eficácia da intervenção em amostras com um número reduzido de participantes.

Outra grande limitação do projeto prende-se com a pouca frequência de contacto entre mentores e mentorados, que se justifica por três motivos: (a) o facto do contacto entre os mentores e mentorados ter-se iniciado no início do 2.º período (meados do mês de Janeiro), devido a atrasos no processo de preparação da intervenção; (b) o distanciamento entre as sessões de mentoria, com a regularidade quinzenal e com apenas com a duração do tempo letivo (50 min.), revelando-se insuficiente para que os mentores lograssem criar um ambiente de sintonia e colaboração, necessário para que se pudesse suscitar reflexão e partilha dentro do grupo, tal como era pretendido; (c) por último, esta escassez a nível das interações entre mentores e mentorados fora das sessões poderá atribuir-se à falta de vontade dos mentores para procurarem os mentorados e iniciarem uma conversa/brincadeira com estes de forma espontânea, nos contextos naturais do dia a dia da escola.

A presença dos mentores, tanto nas sessões de formação como de reflexão, ficou aquém do desejável. Esta falta de assiduidade por parte dos mentores interferiu negativamente com o processo de formação/reflexão, reduzindo a quantidade e qualidade das experiências de preparação e reflexão da ação. Recomenda-se que, em intervenções ou estudos futuros, se utilizem estratégias de incentivo à assiduidade e à participação ativa.

É de referir que os mentores se queixaram de sobrecarga pela exigência do projeto, colidindo com os seus trabalhos escolares. Embora o desafio faça parte do processo do desenvolvimento, este desafio não deve ser superior às capacidades do indivíduo (Schmidt, Davidson, & Adkins, 2013). Contudo, os mentores, na sua maioria, foram capazes de superar as dificuldades e aprenderam a gerir-se de forma a fazer face às exigências do processo.

Aponta-se também uma limitação que foi assinalada pelos professores entrevistados: o facto do projeto ter um impacto discreto na comunidade escolar, pela ausência de divulgação generalizada ao contexto, circunscrevendo-se à turma dos mentores e mentorados, sem o envolvimento e conhecimento de toda a comunidade educativa.

Potencialidades

A intervenção implementada ao longo deste estudo apresentou uma forma inovadora de intervir nas redes sociais e de apoio de 14 alunos e o desenvolvimento psicológico de 7 alunos, com o recurso a um elemento do SPO: concretamente, uma estagiária de Psicologia. Estas iniciativas de intervenções apresentam-se como uma forma eficaz de rentabilizar os recursos da escola, colaborando com o responsável do SPO nas múltiplas responsabilidades com que se confronta no seu dia a dia.

Uma outra grande potencialidade associada a esta intervenção prende-se com o foco na transformação psicológica dos jovens e no objetivo expresso do seu desenvolvimento pessoal e interpessoal, proporcionada na participação no projeto. De facto, espera-se que este estudo possa alertar para importância de sensibilizar a comunidade educativa (não só profissionais da escola mas também famílias e a comunidade no geral) para a importância de projetos e intervenções que trabalhem diretamente o desenvolvimento humano, sabendo que, para que estas intervenções tenham um impacto tangível e duradouro, devem ser de longa duração e relativamente exigentes a nível de tempo, implicando um investimento sistemático, regular e continuado (Schmidt, Davidson, & Adkins, 2013).

Destaca-se, também, o recurso a uma avaliação de processo como forma de obter informações sobre as transformações dos participantes ao longo do tempo. Esta avaliação incluiu várias ferramentas, desde observações e relatos retirados das sessões de formação, mentoria ou reflexão à utilização do diário de bordo, onde os mentores podiam refletir sobre a sua experiência de uma forma mais pessoal e irrestrita. Neste tipo de intervenções, em que se pretende a transformação de processos de pensamento e organização da ação, é necessário que se coloque ênfase na avaliação de processo, como forma de aceder a estas transformações e ir adequando e reorganizando a intervenção às necessidades que vão emergindo.

Finalmente ressalta-se que, apesar deste projeto ser assumidamente exploratório, com um número de participantes reduzido, é um contributo relevante para a investigação em Portugal, porque não existem investigações com esta metodologia complexa de EPD nos contextos educativos, nacional e internacional.

Futuros desenvolvimentos

Esta investigação assume-se como um estudo exploratório sobre o impacto de uma intervenção de mentoria. Apresenta-se como um desafio à comunidade científica em geral a que se promovam futuras investigações, no sentido de perceber exatamente o contributo de intervenções baseadas nos pressupostos da Educação Psicológica Deliberada; e quais as condições necessárias para que sejam efetivamente benéficos e impactantes, tanto para os alunos envolvidos como para a comunidade onde o projeto for implementado. Assim, considera-se relevante que estudos futuros desenvolvam medidas que permitam avaliar eficazmente as várias transformações desenvolvimentais, tanto em adolescentes como crianças.

Considera-se, também, importante testar este tipo de intervenção em populações com características distintas, tanto a nível de faixa etária como de problemáticas identificadas. Seria, por exemplo, interessante implementar este projeto com a população do secundário, ao invés de alunos do 3.º CEB, no sentido de avaliar o impacto deste projeto com uma população mais madura. Poderia também ser interessante avaliar o impacto deste tipo de intervenção em grupos mais homogéneos

de crianças, com problemáticas semelhantes – tal como foi feito por Sprinthall, Hall e Gerler (1992).

Futuras investigações devem também procurar prevenir as fragilidades encontradas neste estudo: (a) Garantir um maior número de participantes, quer no grupo de controlo quer no grupo experimental, para avaliar os efeitos reais da intervenção pelo recurso a indicadores quantitativos e qualitativos; (b) Garantir que o projeto se organize com sessões de mentoria mais regulares (semanais), com duração de, idealmente, 90 minutos e com dimensão temporal (de preferência, ao longo do ano letivo) para garantir e assegurar o contacto frequente entre mentores e mentorados fora dos momentos estruturados previstos, de forma a proporcionar maior qualidade das relações entre os participantes, sendo este um dos fatores mais determinantes do impacto das intervenções de mentoria, segundo o que foi observado por DuBois et al. (2002, p.188) na sua revisão; (c) Seria também importante garantir um contacto mais próximo entre mentores e a comunidade educativa: professores, diretor de turma, SPO e outros agentes educativos. Aliás, foi uma das limitações que a Diretora de Turma dos alunos mais novos (5º ano), alvos de desta intervenção, apontou ao projeto, afirmando que gostaria de ter sido mais informada e envolvida no processo da intervenção.

Esta intervenção representa um modesto contributo à investigação e à intervenção em contextos educativos, pretendendo desafiar os profissionais dos SPOs e os professores a valorizarem os recursos existentes na comunidade, e especificamente, a reconhecerem que os alunos mais velhos poderão ser uma mais valia para os seus pares mais novos, comprometendo-os na construção de um contexto educativo que promova o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e o seu sentido de cidadania participativa.

Referências bibliográficas

- Branquinho, C., Tomé, G., Gaspar de Matos, M., & Gómez-Baya, D. (2019). Participação Social e o Protagonismo Jovem, num País em Mudança de Paradigma. *Journal of Child & Adolescent Psychology / Revista de Psicologia Da Criança e Do Adolescente*, 10(1), 241–251.
- Bronfenbrenner, U. (2005). The Bioecological Theory of Human Development. *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage

- Campos, B., Costa, M., & Menezes, I. (1993). A Dimensão Social da Educação Psicológica Deliberada. *Cadernos de Consulta Psicológica* (9), p. 11-18.
- Campos, B. (1990). O Psicólogo e o Desenvolvimento Pessoal e Social dos Alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica* (6), p. 83-95. 57
- Campos, B. (1988). Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano. *Cadernos de Consulta Psicológica* (4), p. 5-12.
- Coimbra, J. (1991). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal*. Prova complementar apresentada para prestação de provas de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura* (2) (XIII), 455-479.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American journal of community psychology*, 30(2), 157-197.
- Duerden, M., Witt, P. A., Boleman, C., Fernandez, M., Jolliff, M., & Theriault, D. (2010). CYFAR life skills measurement study. *Leadership*, 19(8.37), 159-00.
- Eccles, J., & Roeser, R. (1999). School and Community Influences on Human Development. *Developmental Psychology: An Advanced Textbook*. Erlbaum Associates.
- Gold, Y. (1992). Psychological support for mentors and beginning teachers: A critical dimension. *Mentoring: Contemporary Principles and Issues*, 25-34.
- Gutkin, T. (2012). Ecological psychology: Replacing the medical model paradigm for school- based psychological and psychoeducational services. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 22(1-2), 1-20. DOI:10.1080/10474412.2011.649652.
- Heitor, F., & Veiga, S. (2012). Voluntariado no Ensino Superior: Oportunidades para a mudança no desenvolvimento psicológico. *Atas do II Congresso Nacional da RESAPES-AP* (pp. 348-360). Portugal: Instituto Superior de Contabilidade e de Administração do Porto.
- Mendes, C. (2017). *O estado da arte de uma arte sem estado: contributo para o estudo da psicologia escolar em Portugal*. Dissertação de doutoramento realizada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Menezes, I. (1998). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Dissertação de doutoramento, realizada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária: Uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic. (1.ª edição).
- Menezes, I., & Ferreira, P. (2012) Educação para a cidadania participatória em sociedades em transição: uma visão europeia, ibérica e nacional das políticas e práticas da educação para a cidadania em contexto escolar. CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. N. DL: 349963/12 ISBN: 978-989-8471-09-3. Porto.
- Mendes, S., Abreu-Lima, I., Almeida, L. S., & Simeonsson, R. (2014). School Psychology in Portugal: Practitioners' Characteristics and Practices. *International Journal of School & Educational Psychology*. 2. 115-125, DOI: 10.1080/21683603.2013.863171.
- Rodrigues, S. S. (2017). *Orient'Arte: projeto psicoeducativo de construção pessoal e vocacional com recurso ao cinema*. Dissertação de Doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Schmidt, C. D., Davidson, K. M., & Adkins, C. (2013). Applying what works: A case for deliberate psychological education in undergraduate business ethics. *Journal of Education for Business*, 88(3), 127-135, DOI:10.1080/08832323.2012.659295

- Silva, L. (2015). A psicologia escolar: Realidades emergentes do papel e funções do(a) psicólogo(a) escolar. Tese de doutoramento realizada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, Instituto de Educação.
- Sprinthall, N. A., & Scott, J. R. (1989). Promoting psychological development, math achievement, and success attribution of female students through deliberate psychological education. *Journal of Counseling Psychology, 36*(4), 440.
- Sprinthall, N. A., Hall, J. S., & Gerler, E. R. (1992). Peer counseling for middle school students experiencing family divorce: A deliberate psychological education model. *Elementary School Guidance & Counseling, 26* (4), 279-294.
- Sullivan, C., & Bybee, D. (1999). Reducing violence using community-based advocacy for women with abusive partners. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*(1), 43-59.
- Tanaka, G., & Reid, K. (1997). Peer Helpers: Encouraging Kids to Confide. *Educational Leadership, 55*(2), 29-31.
- Visser, M. J. (2004). Implementing peer support in schools: Using a theoretical framework in action research. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 14*(6), 436-454.

Influência dos estilos educativos parentais e dos estereótipos de género na decisão vocacional nos alunos do ensino secundário

Rita Moreira¹ & Ângela Sá Azevedo²

¹ Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos – , Portugal

² Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos – Portugal

Email de contacto: rita_sam1@hotmail.com

Resumo: Os adolescentes são confrontados com a necessidade de tomar decisões, sendo a família, importante na forma como educa os filhos e no desenvolvimento de diferentes expectativas vocacionais conforme o género. A presente investigação pretende perceber a relação entre os estilos educativos parentais, os estereótipos de género e a decisão vocacional nos alunos do ensino secundário. Os dados foram recolhidos recorrendo ao Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (Q.E.E.P.-r.), à Escala de Decisão Vocacional Career Decision e a um Questionário Sociodemográfico. A amostra é composta por 71 alunos do ensino secundário regular, do concelho de Braga. No que toca aos resultados, verificaram-se diferenças entre os estereótipos de género e o género. Relativamente à decisão vocacional, encontrou-se uma correlação positiva e estatisticamente significativa com as habilitações literárias da mãe, e uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a indecisão vocacional e as habilitações literárias da mãe. Não se conseguiu comprovar a existência de uma relação estatisticamente significativa entre a decisão vocacional e os estilos educativos parentais nem se encontraram diferenças entre a decisão vocacional e os estereótipos de género. Em relação aos estilos educativos parentais, não se verificou uma diferença estatisticamente significativa em função do género, nem uma relação com a idade dos filhos. Não se encontrou qualquer relação significativa entre a decisão vocacional e o género nem entre a decisão vocacional e as habilitações literárias do pai.

Palavras-chave: estilos educativos parentais; estereótipos de género; decisão vocacional.

Primeiramente apresentado por Baumrind (1973), o conceito de estilo educativo parental designa o modo como os pais encaram questões como o poder e suporte emocional na relação pais-filhos, a hierarquia, tendo uma influência significativa nas diversas áreas do desenvolvimento psicossocial dos jovens, particularmente no ajustamento social e no rendimento escolar. Para Darling e Steinberg (1993) este conceito deveria ser entendido como o ambiente no qual os pais influenciam os filhos por via das suas práticas baseadas nos seus valores e crenças,

afirmando que este conceito não se restringe à combinação entre responsividade e exigência.

Baumrind (1966) definiu três estilos educativos parentais: *authoritative*, autoritário e permissivo. O estilo educativo democrático faz por orientar as atividades dos adolescentes de forma racional e direcionada. Os pais democráticos incitam o diálogo e a conversação, explicam os seus comportamentos aos adolescentes, gerem de forma ponderada os conflitos com os filhos, não descartando a opinião dos mais novos, dando espaço para que estes partilhem os seus pontos de vista e reconhecendo a existência de interesses próprios. O estilo educativo autoritário pretende impor ao adolescente um conjunto de regras e condutas que este deve seguir. Os pais autoritários prezam a obediência e utilizam medidas punitivas nos momentos de desentendimento com os filhos (Baumrind, 1966). No lado oposto, o estilo educativo permissivo tende a evitar punições e acata as vontades do adolescente. Os pais permissivos são um veículo para os filhos terem e realizarem os seus desejos, não se preocupando em ser um modelo educativo e orientar o comportamento dos adolescentes (Baumrind, 1966). Posteriormente, Fountain (1988) descreveu que os pais com práticas autotitárias-reciprocras priorizam níveis altos de exigência e comportamentos maduros por parte dos filhos, sendo, também, capazes de identificar e dar resposta às necessidades dos seus educandos. Estas práticas levam a que as crianças apresentem competências, tais como a motivação, e comportamentos independentes e orientados para os seus objetivos.

Mais tarde, Maccoby e Martin (1983) dividiram o estilo permissivo em dois novos estilos, indulgente e negligente, e reorganizaram as classificações de Baumrind em duas novas dimensões: exigência e responsividade. A exigência é vista como o controlo realizado pelos pais em fazer cumprir as regras e os limites impostos pelas normas morais e sociais (Maccoby & Martin, 1983), e inclui todas as ações dos progenitores que procuram controlar o comportamento dos filhos (Costa et al., 2000; Lopes et al., 2008).; a responsividade é caracterizada pela receptividade dos pais em relação às necessidades e interesses dos filhos, e abrange as atitudes tolerantes dos progenitores com os filhos, através do suporte emocional e da bidirecionalidade de

comunicação, o que beneficia o crescimento da autonomia e autoafirmação dos adolescentes (Costa et al., 2000; Palos et al., 2012).

Goede e colaboradores (2009) desenvolveram um estudo longitudinal para analisar as variações ao longo da adolescência no que toca à perceção dos jovens da qualidade da relação pais-filhos, avaliada por via das dimensões de suporte parental, conflitos com pais e poder/autoridade parental. A partir dos resultados verifica-se que, ao longo da adolescência, a relação pais-filhos, vai-se tornando mais igualitária, com um menor controlo e autoridade parentais. A perceção de suporte parental apresenta, também, influência da idade, ocorrendo uma diminuição desta perceção com o avanço da idade, especialmente na fase inicial e intermédia da adolescência (Helsen et al., 2000; Meeus et al., 2005), normalizando na fase final da adolescência (Meeus et al., 2005; Shanahan et al., 2007). O estudo de Ducharme e colaboradores (2006) revelou que os progenitores são mais percebidos como responsivos e controladores pelas raparigas do que pelos rapazes, e que as raparigas tendem a apresentar uma perceção mais autoritária dos pais, sendo que os rapazes consideram os progenitores mais negligentes e permissivos.

Estereótipos de género

Os estereótipos de género podem ser definidos como atributos, características e traços conferidos aos indivíduos consoante o seu sexo. Estes atributos são determinados de acordo com os papéis e identidades que a sociedade estipulou para homens e mulheres. Segundo Bonder (1993), os estereótipos de género espelham as noções de que uma determinada sociedade formou acerca dos comportamentos, atitudes, emoções e sentimentos que cada sujeito deve apresentar de acordo com o seu género, sendo transmitidos de geração em geração. À medida que o tempo passa, os estereótipos vão-se tornando naturais, isto é, os indivíduos esquecem-se que estes são apenas construções da sociedade e não algo verídico, tornando-os, assim, verdades absolutas e complicando a sua desconstrução.

Os estereótipos de género constituem imagens sociais que se propagam com muita facilidade, o que permite que estes se embrenhem tanto nos indivíduos como

na sociedade em geral. A socialização é encarada como um dos principais veículos de propagação de estereótipos, sendo sedimentada em contextos familiares, escolares, grupos de pares, comunicação social e meios publicitários (Perry & Pauletti, 2011).

A literatura revela evoluções destes estereótipos nos dias de hoje em relação a tempos anteriores. Hoje em dia existem maiores possibilidades profissionais para as mulheres, bem como o reconhecimento de características outrora masculinas, tais como autonomia, assertividade, raciocínio lógico, ambição ou objetividade.

Relativamente à relação entre os estereótipos de género e o género, um estudo de Ferreira e colaboradores (2013) com alunos do ensino secundário e do ensino superior demonstrou que tanto raparigas como rapazes consideram que existe áreas e profissões mais femininas e outras mais masculinas, ou seja, no momento da tomada da decisão vocacional, o género apresentava uma influência preponderante. No que concerne à influência dos pais nos estereótipos de género, Saavedra e Taveira (2007) realizaram um estudo sobre a influência dos níveis económicos, sociais e culturais das famílias e as profissões consideradas pelas filhas. Os resultados da investigação revelaram que raparigas provenientes de famílias mais favorecidas tendem a preferir profissões ou áreas consideradas tipicamente femininas, como enfermagem, assistência social ou línguas. Os dados indicaram, ainda, a existência de adolescentes que optavam por profissões mais masculinas, como engenharia mecânica, engenharia civil ou arquitetura. Estas alunas referiam que não tinham intenções de casar ou ter filhos por considerarem que seria complicado conciliar a vida profissional com a familiar.

Decisão vocacional

A decisão vocacional é definida como a escolha de uma opção em detrimento de outra, iniciando um processo de realização de um certo objetivo a curto prazo (Rassin & Muris, 2005). A decisão sobre os futuros planos vocacionais acarreta a intenção de escolher um determinado objetivo, tendo em conta diversas opções e as hipóteses de sucesso em cada uma delas (Santos, 2005).

A decisão vocacional é influenciada pelos mais variados fatores, havendo na literatura uma grande diversidade de autores que abordam esta temática. Zunker (1986) considera que para realizar a decisão vocacional é necessário ter em conta fatores internos e externos. Segundo Hackett e Byars (1996), a escolha vocacional é fortemente persuadida pelas aspirações e expectativas da autoeficácia, pelo género, pela ansiedade e pela indecisão (fatores internos). No que toca aos fatores externos, estes podem ser um obstáculo no processo de informação, tanto na resolução de problemas do adolescente assim como para a tomada de decisão vocacional (Sampson et al., 2004). A literatura elenca uma série de fatores que estão implicados nesta decisão, com destaque para a família e a escola.

No que toca à relação entre a decisão vocacional e o género, Pocinho e colaboradores (2010) verificaram, numa investigação, que existe uma influência do género na decisão vocacional, visto que os rapazes demonstram uma maior segurança e menor indecisão nas suas escolhas do que as raparigas. Relativamente à influência do nível socioeconómico e sociocultural dos pais, os mesmos autores verificaram que quanto mais altas eram as habilitações literárias dos pais, menor era a indecisão dos filhos. Relativamente à relação entre a decisão vocacional e os estilos educativos parentais, um estudo de Carvalho e Taveira (2010) com alunos do 10.º ano e respetivos pais constatou que quer os jovens quer os pais compreendiam a importância do apoio e integração dos progenitores no processo de decisão vocacional dos filhos, ou seja, alunos com pais mais liberais, disponíveis e compreensivos apresentam maior preparação e apoio para tomar decisões. Verificou-se também que a aceitação dos pais nas escolhas dos filhos acerca dos seus projetos vocacionais, das suas vidas escolares e pessoais, e que a disponibilidade afetiva e instrumental para suportar estas escolhas demonstra ser um fator importante para a construção do projeto de carreira dos adolescentes. No que concerne à relação entre a decisão vocacional e estereótipos de género, um estudo de Faria e colaboradores (2008) verificou que as adolescentes apresentavam interesse em profissões de Saúde, Direito, Ciências Sociais e Serviços, Ciências da Educação e Formação de Professores, Agricultura e Recursos Naturais, Arquitetura, Artes Plásticas e Design, Línguas e Humanidades, Secretariado e Tradução, ao passo que os rapazes demonstravam

interesse em profissões relacionadas com Educação Física, Desporto e Artes do Espetáculo, Tecnologias, Saúde e Arquitetura, Artes Plásticas e Design. A partir destes resultados pode-se concluir que as escolhas dos alunos tinham influência dos estereótipos de género, uma vez que algumas profissões eram escolhidas unicamente por raparigas, como Professora ou Psicóloga e outras exclusivamente por rapazes, como Engenheiro ou Desportista.

Metodologia

Objetivos

Este trabalho tem como objetivo estudar se os estilos educativos parentais e os estereótipos de género influenciam a decisão vocacional dos alunos do ensino secundário. Pretende-se ainda verificar se os estilos educativos parentais variam em função das variáveis sociodemográficas (género, idade e habilitações literárias dos pais); se os estereótipos de género variam em função das variáveis sociodemográficas (género, idade e habilitações literárias dos pais); e se a decisão vocacional varia em função das variáveis sociodemográficas (género dos adolescentes, idade dos adolescentes e habilitações literárias dos pais).

Hipóteses

A partir dos objetivos propostos, estabeleceram-se as seguintes hipóteses de investigação: H1 - Os estilos educativos parentais variam em função do género (Costa, 2000; Ducharme et al., 2006); H2 - À medida que a idade dos adolescentes avança, estes vão percecionando os pais como menos autoritários e controladores (Goede et al., 2009; Helsen et al., 2000; Meeus et al., 2005; Shanahan et al., 2007; Ducharme et al., 2006); H3 - Os estereótipos variam em função do género (Ferreira et al., 2013; Cardoso, 2008); H4 - As raparigas demonstram maior indecisão na decisão vocacional do que os rapazes (Pocinho et al., 2010); H5 - A decisão vocacional varia em função das habilitações literárias dos pais (Gonçalves, 2006; Pocinho, 2010); H6 - A decisão vocacional varia em função dos estilos educativos parentais (Carvalho & Taveira, 2010); H7 - A decisão vocacional varia em função dos estereótipos de género (Faria et al., 2008).

Participantes

Participaram no presente estudo 71 estudantes do 10º, 11º e 12º anos do ensino secundário regular, no ano letivo 2020/2021. A escolha por este ciclo de estudos prende-se com o facto de ser um grupo que irá realizar a sua decisão vocacional, nomeadamente o ingresso no ensino superior, num futuro próximo.

No que toca à recolha de dados da amostra, foram selecionadas turmas dos cursos científico-humanísticos dos três anos de ensino, nomeadamente o curso de Ciências e Tecnologias, o curso de Línguas e Humanidades e o curso de Ciências Socioeconómicas.

Tabela 1. *Caracterização Sociodemográfica dos Participantes (N=71)*

| Variável sociodemográfica | Grupo | N | % |
|---------------------------|---------------|----|------|
| Género | Feminino | 47 | 66.2 |
| | Masculino | 24 | 33.8 |
| Idade | 15 | 14 | 19.7 |
| | 16 | 17 | 23.9 |
| | 17 | 25 | 35.2 |
| | 18 | 15 | 21.1 |
| Ano Escolaridade | 10º ano | 18 | 25.4 |
| | 11º ano | 20 | 28.2 |
| | 12º ano | 33 | 46.5 |
| Escolaridade mãe | 6º ano | 4 | 5.6 |
| | 9º ano | 5 | 7.0 |
| | 12º ano | 25 | 35.2 |
| | Licenciatura | 31 | 43.7 |
| | Mestrado | 5 | 7.0 |
| | Pós-graduação | 1 | 1.4 |
| Escolaridade pai | 6º ano | 9 | 12.7 |
| | 9º ano | 7 | 9.9 |
| | 10º ano | 2 | 2.8 |
| | 11º ano | 3 | 4.2 |
| | 12º ano | 25 | 35.2 |
| | Licenciatura | 12 | 16.9 |
| | Mestrado | 6 | 8.5 |
| | Pós-graduação | 3 | 4.2 |
| | Doutoramento | 4 | 5.6 |

Relativamente à tabela 1, verifica-se que o número de raparigas (47 raparigas, 66.2%) é superior ao número dos rapazes (24 rapazes, 33.8%). Os participantes apresentam idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, sendo que a maioria dos sujeitos se encontra na faixa etária dos 17 anos. No que toca ao ano escolar, encontra-se uma maioria de estudantes a frequentar o 12º ano de escolaridade (33 alunos,

46.5%). Relativamente às habilitações literárias dos pais, constata-se que a maioria das mães apresenta o grau de Licenciatura (31 mães, 43.7%), ao passo que a maioria dos pais apresenta o 12.º ano do ensino secundário (25 pais, 35.2%).

Caracterização dos participantes em termos de estilos educativos parentais, estereótipos de género e decisão vocacional

Nos estilos educativos do pai, observou-se que os resultados das dimensões autonomia psicológica ($M = 40.51$), clima positivo ($M = 22.17$) e conhecimento ($M = 44.37$) se encontram acima da média, quando considerados os valores mínimos e máximos das variáveis. Nos estilos educativos da mãe, verificou-se, também, que os resultados das dimensões autonomia psicológica ($M = 42.87$), clima positivo ($M = 23.17$) e conhecimento ($M = 49.79$) se encontram acima da média, tendo em conta os valores mínimos e máximos das variáveis. Neste sentido, uma vez que todas as dimensões apresentam resultados positivos, podemos afirmar que o estilo educativo parental autoritativo-recíproco é o mais predominante.

Relativamente aos estereótipos de género, observou-se que estes se encontram acima da média ($M = 118.24$), tendo em consideração os valores mínimos e máximos da variável. Isto é, os alunos concordaram com mais afirmações estereotipadas com sentido negativo do que com afirmações não estereotipadas. No que toca à decisão vocacional, verificou-se que os resultados da subescala decisão se encontram acima da média ($M = 5.54$), e que, em sentido contrário, os resultados da subescala indecisão se encontram abaixo da média ($M = 24.63$), quando considerados os valores mínimos e máximos das variáveis.

Tabela 2. *Caracterização dos participantes em termos de estilos educativos parentais, estereótipos de género e decisão vocacional (N=71)*

| Variável | M | DP | Mínimo | Máximo |
|---------------------------|-------|------|--------|--------|
| Autonomia psicológica pai | 40.51 | 9.24 | 12.00 | 48.00 |
| Clima positivo pai | 22.17 | 5.62 | 7.00 | 28.00 |
| Conhecimento pai | 44.37 | 9.99 | 14.00 | 56.00 |

| Variável | <i>M</i> | <i>DP</i> | Mínimo | Máximo |
|---------------------------|----------|-----------|--------|--------|
| Autonomia psicológica mãe | 42.87 | 6.61 | 16.00 | 48.00 |
| Clima positivo mãe | 23.17 | 4.74 | 12.00 | 28.00 |
| Conhecimento mãe | 49.79 | 6.41 | 20.00 | 56.00 |
| Estereótipos de género | 118.24 | 14.30 | 54.00 | 139.00 |
| Indecisão vocacional | 5.54 | 2.177 | 2.00 | 8.00 |
| Decisão vocacional | 24.63 | 9.01 | 13.00 | 48.00 |

Instrumentos

Para a recolha de dados do presente trabalho foram utilizados um questionário sociodemográfico, o Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (Q.E.E.P.-r) (Ducharme et al., 2006 adaptado por Cruz et al., 2018) para avaliar os estilos educativos parentais e a Career Decision Scale (C.D.S) (Osipow et al., 1979 adaptada por Taveira, 1997) para avaliar a decisão vocacional.

O questionário sociodemográfico consiste num questionário que considera questões de resposta fechada sobre as seguintes variáveis: género, idade, ano de escolaridade, habilitações literárias da mãe e habilitações literárias do pai. Este contém, também, questões referentes aos estereótipos de género. Neste sentido, estão incluídas 26 questões sobre estereótipos de género referentes às diversas áreas da vida dos sujeitos, como a escola, o trabalho, a vida familiar, a vida amorosa, as relações de amizade e aos atributos que caracterizam o feminino e o masculino. Uma vez que não existem instrumentos adaptados para o presente estudo, foi elaborado um conjunto de questões, baseadas em Foshee e Bauman (1992), Foshee e colaboradores (2001) e Foshee e colaboradores (1998). Dois exemplos das questões que compõe o questionário são “As tarefas domésticas devem ficar ao encargo da mulher” e “Chorar é um sinal de fraqueza num homem”.

O Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (Q.E.E.P.-r) avalia a perceção dos adolescentes face aos estilos educativos dos pais, a partir de uma estrutura tridimensional, com as seguintes dimensões: autonomia psicológica, clima

positivo e conhecimento dos pais e das mães. Este é constituído por duas escalas, uma relativa à avaliação da perceção do adolescente face ao estilo educativo da mãe e outra relativa à avaliação da perceção do adolescente face ao estilo educativo do pai, ambas com 33 itens. Os itens um ao 19 avaliam a autonomia psicológica, os itens 20 ao 26 avaliam o clima positivo e os itens 27 ao 33 avaliam o conhecimento. No que concerne aos dados psicométricos, o Q.E.E.P.-r apresenta muito boas qualidades psicométricas, com ambas as escalas de estilos educativos parentais a revelarem uma consistência interna muito boa (alfa de 0,98 para a escala de estilos educativos do pai e de 0,96 para a escala de estilos educativos da mãe).

A *Career Decision Scale* (C.D.S) consiste num questionário para avaliar a (in)decisão vocacional dos adolescentes e é constituída por 19 itens, sendo que os primeiros dois avaliam a certeza da decisão vocacional e os restantes avaliam a indecisão vocacional, possibilitando avaliar o nível de prontidão dos alunos em processos de tomada de decisão. Dos 16 itens, 15 são cotados numa escala de quatro pontos: “1 - nada parecido comigo”, “2 - pouco parecido comigo”, “3 - muito parecido comigo” e “4 - exatamente como eu”. O item 16 é de resposta aberta, no qual o aluno pode descrever informação detalhada acerca do seu estado de (in)decisão, no caso de nenhuma das situações referidas nos restantes itens lhe sejam aplicadas. Os resultados totais são obtidos através da soma dos itens que constituem as duas escalas. No que toca aos dados psicométricos, a C.D.S demonstra fracas qualidades psicométricas, com uma fraca consistência interna (alfa de 0,68 para o total da amostra).

Procedimento

Para a aplicação destes instrumentos, foi solicitada autorização aos autores para a utilização dos respetivos instrumentos. Seguidamente, os dados foram recolhidos recolhida junto de alunos de instituições de ensino secundário privadas no distrito de Braga. Devido ao confinamento causado pela situação pandémica, esta foi realizada por via online, com recurso ao GoogleForms, tendo, para tal, sido utilizados os emails institucionais dos estudantes.

Posteriormente, os dados recolhidos foram tratados estatisticamente, recorrendo-se ao programa informático Statistical Package for the Social Sciences (IBM®SPSS® versão 27.0.1.), para, desta forma, realizar a análise e discussão dos resultados.

Resultados

No sentido de analisar as diferenças entre os estilos educativos parentais e do género foi utilizado o teste de diferenças t de *student*. A literatura apresenta a existência de vários estudos que evidenciam diferenças entre os estilos educativos parentais e o género. Contudo, os resultados obtidos indicam que não existem diferenças significativas entre os estilos educativos parentais e o género. Face ao apresentado nos estudos analisados, seria expectável verificar-se uma diferença significativa de responsividade materna superior face à paterna (Costa, 2000); as raparigas deveriam, também, perceber os pais mais autoritários e controlares, enquanto os rapazes consideram os pais mais negligentes e permissivos (Ducharme et al., 2006). Visto que tais resultados não se verificaram no presente estudo (tabela 3), será possível considerar que os alunos participantes mantêm relações responsivas e democráticas com ambos os progenitores, onde, *a priori*, o diálogo, a conversação e a confiança serão algumas das principais características da relação.

Tabela 3. Diferenças nos estilos educativos parentais em função do sexo (N = 71)

| | Feminino | | Masculino | | Teste t de student | | |
|-----------------------|----------|-------|-----------|------|--------------------|----|------|
| | M | DP | M | DP | t | gl | p |
| Autonomia psicológica | 40.04 | 10.03 | 41.4 | 7.56 | -.590 | 69 | .379 |
| Clima positivo | 21.72 | 5.83 | 23.04 | 5.19 | -.934 | 69 | .744 |
| Conhecimento | 43.96 | 11.00 | 45.17 | 7.77 | -.480 | 69 | .231 |
| Autonomia psicológica | 42.34 | 7.23 | 43.92 | 5.18 | -.950 | 69 | .078 |
| Clima positivo | 22.83 | 4.99 | 23.83 | 4.23 | -.842 | 69 | .204 |
| Conhecimento | 49.66 | 6.77 | 50.04 | 5.78 | -.236 | 69 | .672 |

Com o objetivo de analisar a relação dos estilos educativos parentais e da idade foi utilizado o teste de correlação de *Spearman*. A literatura apresenta a existência de vários estudos que evidenciam relações entre os estilos educativos parentais e a idade.

Contudo, os resultados obtidos indicam que não existem relações significativas entre os estilos educativos parentais e a idade. Tendo em conta a literatura estudada, seria expectável encontrar-se uma relação significativa entre os estilos educativos parentais e a idade, onde nos alunos mais velhos a relação com os pais é mais igualitária e menos controladora e autoritária (Ducharme et al., 2006; Goede et al., 2009; Helsen et al., 2000; Meeus et al., 2005). Porém, isto não se verifica nos resultados obtidos neste estudo (tabela 4). O facto de as idades dos alunos serem muito próximas poderá explicar o porquê de não se ter verificado uma relação significativa com os estilos parentais, tal como referido nos estudos.

Tabela 4. *Correlação entre estilos educativos parentais e idade (N = 71)*

| | Idade | |
|-----------------------|----------|----------|
| | <i>r</i> | <i>p</i> |
| Autonomia psicológica | -.091 | .452 |
| Clima positivo | -.108 | .371 |
| Conhecimento | -.194 | .104 |
| Autonomia psicológica | -.100 | .409 |
| Clima positivo | -.055 | .649 |
| Conhecimento | -.226 | .058 |

De forma a analisar as diferenças entre os estereótipos de género e o género, recorreu-se ao teste de diferenças t de student. Atendendo aos resultados obtidos, verificam-se pontuações médias superiores entre as raparigas ($M = 123.85$, $DP = 7.81$) quando comparados com os rapazes ($M = 107.25$, $DP = 17.60$), com uma diferença significativa positiva e muito baixa entre o género e os estereótipos de género [$t_{(27,721)} = 4.405$, $p = .001$]. Estes resultados vão de encontro à literatura analisada, que refere que os alunos do ensino secundário sentem influência dos estereótipos de género e da discriminação sexual na construção das suas carreiras, com as raparigas a obterem valores mais altos que os rapazes (Cardoso, 2008; Ferreira et al., 2013).

Tabela 5. *Diferenças nos estereótipos de género em função do género (N = 71)*

| | Feminino | | Masculino | | Teste t de student | | |
|------------------------|----------|-----------|-----------|-----------|--------------------|-----------|----------|
| | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>M</i> | <i>DP</i> | <i>t</i> | <i>gl</i> | <i>p</i> |
| Estereótipos de género | 123.85 | 7.81 | 107.25 | 17.60 | 4.405 | 27.721 | .001 |

Com o intuito de analisar a relação entre a decisão vocacional e o género, utilizou-se o teste de correlação de Ponto-Bisserial. Considerando os estudos analisados, esperava-se que os resultados mostrassem uma relação significativa entre a decisão vocacional e os rapazes, bem como uma relação significativa entre a indecisão vocacional e as raparigas (Faria et al., 2008; Mota, 2010; Pocinho et al., 2010). Todavia, não se verificou nenhuma diferença entre os géneros e a decisão vocacional. Tal se pode dever ao facto de o número de participantes neste estudo não ser suficientemente significativo, quando em comparação com outros estudos semelhantes.

No sentido de analisar a relação da decisão vocacional e das habilitações literárias da mãe e do pai foi utilizado o teste de correlação de Pearson. Tendo em conta os resultados obtidos, verificou-se uma relação estatisticamente significativa, positiva e baixa entre as habilitações literárias da mãe e a decisão vocacional ($r_s = -.273$, $p = .021$) e uma relação estatisticamente significativa, negativa e baixa entre as habilitações literárias da mãe e a indecisão vocacional ($r_s = -.317$, $p = .007$). Isto significa que a decisão vocacional e a indecisão vocacional variam em função das habilitações literárias da mãe. Estes resultados vão de encontro à literatura estudada, que aponta que os alunos revelam maiores níveis de decisão e um maior suporte e apoio parental quando os progenitores apresentam habilitações literárias mais altas (Gonçalves, 2006; Pocinho et al., 2010).

Para analisar a relação entre os estilos educativos parentais e a decisão vocacional, recorreu-se ao teste de correlação de Spearman. Atendendo aos estudos analisados, seria de esperar que os alunos com pais mais liberais, disponíveis e compreensivos, e que adotam um papel ativo no momento da decisão vocacional e proporcionam múltiplas oportunidades de exploração vocacional aos filhos demonstrassem uma maior preparação para a tomada de decisão (Carvalho & Taveira, 2010; Gonçalves & Coimbra 2007). Contudo, tal não foi verificado (tabela 5). Poderá colocar-se a hipótese de que estes pais possam não apresentar um papel tão ativo na vida académica dos filhos, não participando em atividades direcionadas aos pais ou não demonstrando interesse e incentivo nas atividades extracurriculares ou nos planos para o futuro académico dos seus educandos.

Tabela 6. *Correlação entre decisão vocacional e estilos educativos parentais (N = 71)*

| | Decisão vocacional | | Indecisão vocacional | |
|--------------------------------|--------------------|------|----------------------|------|
| | r_s | p | r_s | p |
| E.E.P.P. Autonomia psicológica | .171 | .155 | -.137 | .254 |
| E.E.P.P. Clima positivo | .128 | .289 | -.111 | .359 |
| E.E.P.P. Conhecimento | .087 | .472 | .000 | 1.00 |
| E.E.P.M. Autonomia psicológica | .090 | .454 | -.038 | .756 |
| E.E.P.M. Clima positivo | -.056 | .645 | .008 | .945 |
| E.E.P.M. Conhecimento | -.069 | .569 | .146 | .223 |

Com o objetivo de analisar a relação entre a decisão vocacional e os estereótipos de género utilizou-se o teste de correlação de Spearman. Tendo em conta a literatura estudada, seria expectável que os estereótipos de género tivessem influência na decisão vocacional dos alunos, com as raparigas a tenderem para a escolha das áreas da comunicação, das artes e dos serviços direcionados para as pessoas, como serviço social, saúde ou educação, ao passo que os rapazes tenderiam a envergar por áreas das ciências exatas, como a engenharia, informática e matemática (Carvalho, 2012; Saavedra, 2009). Uma vez que tal influência não foi verificada, é possível que os alunos possam ter uma visão mais liberal das escolhas profissionais e não tenham tantas crenças estereotipadas das profissões típicas femininas e masculinas.

Considerações finais

Em relação aos estilos educativos parentais, não foi possível comprovar a existência de correlações estatisticamente significativas ao nível do género e da idade, contrariamente ao que se seria esperado, com base na literatura. Assim, as hipóteses 1e 2 foram refutadas. No que toca aos estereótipos de género, foi verificada uma diferença estatisticamente significativa com o género. Os alunos consideraram que os estereótipos apresentam diferentes influências, com as raparigas a apresentarem valores mais elevados. Desta forma, foi possível confirmar a hipótese 3, indo de encontro às afirmações da literatura.

No que concerne à decisão vocacional, foi constatada a existência de uma correlação estatisticamente significativa ao nível das habilitações literárias da mãe,

tanto com a dimensão decisão, como com a dimensão indecisão. Estas correlações demonstram que as habilitações literárias apresentam influencia tanto a decisão como a decisão vocacional dos alunos. No sentido oposto, não se verificou correlações estatisticamente significativas entre a decisão vocacional e as variáveis género e habilitações literárias do pai, contrariamente ao esperado segundo a literatura. Assim sendo, foi possível confirmar, parcialmente, a hipótese 5; por sua vez a hipótese 4 foi refutado.

Relativamente à relação da decisão vocacional com os estilos educativos parentais e os estereótipos de género, não foram encontradas correlações estatisticamente significativas, o que contraria os estudos abordados na revisão literária. Desta forma, as hipóteses 6 e 7 foram refutadas.

No que respeita ao presente estudo, é possível anotar algumas limitações: 1) o número reduzido dos participantes ($n = 71$), o que poderá ter influenciado os resultados obtidos; 2) a longa extensão do protocolo, visto que os instrumentos utilizados incluíam um vasto número de questões, o que poderá ter desmotivado e/ou cansado os alunos nas suas respostas; 3) o foco de estudo ter sido os 3 anos do ensino secundário, ao inves de apenas um, uma vez que o momento de decisão é diferente; 4) não se ter recolhido informação sobre a decisão de ingressar no ensino superior e em que área/curso, pois seria pertinente perceber se os alunos tinham intenções de prosseguir estudos e se os estilos educativos parentais e os estereótipos de género influenciariam essa decisão; 5) não se ter incluído informação sobre a participação dos alunos em programas de intervenção vocacional no 9.º ano. Assim, perspetivando futuros trabalhos, considera-se relevante considerar algumas sugestões: perceber se os alunos participaram em programas de intervenção vocacional no 9.º ano, no sentido de averiguar se estes produziram alguma influência para a sua tomada de decisão; entender se os alunos apresentam intenções de ingressar no ensino superior.

Em conclusão, é imperativo criar estratégias e meios para que os estereótipos de género deixem de ser um entrave ou barreira na escolha de carreira dos estudantes, de modo a promover a igualdade de direitos e oportunidades, assim promover, junto das famílias, a importância dos estilos educativos no processo de

decisão vocacional, de modo promover o acompanhamento dos pais junto do desenvolvimento vocacional dos filhos.

Referências bibliográficas

- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative control on child behavior. *Child Development*, 37, 887-907.
- Bonder, G. (1993). *La igualdad de oportunidades para mujeres y varones. Una meta educativa*. Buenos Aires: UNICEF.
- Cardoso, P. (2008). Perceção de barreiras da carreira em adolescentes portugueses. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 40, 141-161.
- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2010). O papel dos pais na execução de planos de carreira no Ensino Secundário: Perspetivas de pais e de estudantes. *Análise psicológica*, 28(2), 333-341.
- Costa, T. G. (2000). Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 465-473.
- Cruz, O., Canário, C., & Ducharne, M. B. (2018). Questionário de Estilos Educativos Parentais revisto (QEEP-r): Estudo psicométrico e análise da invariância da medida para mães e pais. *Análise Psicológica*, 3(36), 383-397. doi:10.14417/1453
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Ducharne, M. A., Cruz, O., Marinho, S., & Grande, C. (2006). Questionário de Estilos Educativos Parentais (QEEP). *Psicologia e Educação*, 5(1), 63-75.
- Faria, L. C., Taveira, M. C., & Saavedra, L. M. (2008). Exploração e decisão de carreira numa transição escolar: Diferenças individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 17-30.
- Ferreira, S. I., Saavedra, L., Taveira, M., & Araújo, A. M. (2013). Escolhas e planeamento de carreira: A tirania dos discursos tradicionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 165-175.
- Fontaine, A. M. (1998). Práticas educativas familiares e motivação para a realização dos adolescentes. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 13-30.
- Foshee, V. A., Linder, F., MacDougall, J. E., & Bangdiwala, S. (2001). Diferenças de gênero nos preditores longitudinais da violência no namoro entre adolescentes. *Preventive Medicine*, 32(2), 128-141.
- Foshee, V. B., Arriaga, X. B., Helms, R. W., Koch, G. G., & Linder, G. F. (1998). Uma avaliação de datas seguras e um programa de prevenção à violência no namoro com adolescentes. *American Journal of Public Health*, 88, 45-50.
- Foshee, V., & Bauman, K. (1992). Estereotipagem de Gênero e Sexualidade do Adolescente Comportamento: um teste de ordem temporal. *Journal of Applied Social*, 20(22), 1561-1579.
- Goede, I., Branje, S., & Meeus, W. (2000). Development changes in adolescents' perceptions of relationships with their parents. *Journal Youth and Adolescence*, 29, 319-335.
- Gonçalves, C. M. (2006). *A Família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Dissertação de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Lisboa.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O Papel dos Pais na Construção de Trajectórias Vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 1-17.
- Hackett, G., & Byars, A. M. (1996). Social cognitive theory and the career development of African American women. *Career Development Quarterly*, 44(4), 322-340.
- Maccoby, E. M. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington, *Handbook of child psychology* (4 ed., Vol. 4, pp. 1-101). New York: Wiley.

- Meeus, W., Iedema, J., Maassen, G., & Engels, R. (2005). Separation individuation revisited: On the interplay of parent adolescent relations, identity and emotional adjustment in adolescence. *Journal of Adolescence, 28*, 89-106.
- Mota, A. (2010). *Exploração, Dificuldades de Tomada de Decisão e Indecisão Vocacional no Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Palos, P., Ocampo, D., Casarín, A., Ochoa, B., & Rivera, R. (2012). Práticas parentales y sintomatología depressiva en adolescentes. *Salud Mental, 35*(1), 29-36.
- Perry, D., & Pauletti, R. (2011). Gender and adolescent development. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 61-74.
- Pocinho, M. D., Correia, A., Carvalho, R. G., & Silva, C. (2010). Influência do género, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 11*(2), 201-212.
- Rassin, E., & Muris, P. (2005). Indecisiveness and the interpretation of ambiguous situations. *Personality and Individual Differences, 39*(7), 1285-1291.
- Saavedra, L. (2009). Assimetrias de género nas escolhas vocacionais. *Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 121-130*.
- Saavedra, L., & Taveira, M. D. (2007). Discursos de adolescentes sobre a vida profissional e familiar: entre o sonho e a realidade. *Educação & Sociedade, 101*(28), 1375-1391.
- Sampson, J. P., Reardon, R. C., W., P. G., & Lenz, J. G. (2004). *Career counseling and services: A cognitive information processing approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Santos, P. (2005). *Indecisão vocacional e indecisão generalizada*. Coimbra: Dissertação de mestrado. Universidade de Coimbra. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Shanahan, L., McHale, S. M., Crouter, A. C., & Osgood, D. W. (2007a). Warmth with mothers and fathers middle childhood to late adolescence: Within and between-families comparisons. *Developmental Psychology, 43*, 551-563.
- Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e Desenvolvimento Vocacional de Jovens: Estudo sobre as Relações entre a Exploração, a Identidade e a indecisão Vocacional*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.
- Zunker, V. G. (1986). *Career Counseling: Applied Concepts of Life Planning*. California: Brooks/Cole Publishing Company.

Regulação emocional em estudantes do ensino superior:

Influência dos estilos educativos parentais percebidos

Ana Catarina Santos¹, Cláudia Mendes Silva^{1,2}, Ema Patrícia Oliveira^{1,3}, Carina Guimarães^{1,3}, & Ludovina Ramos^{1,2,3}

¹ Universidade da Beira Interior – Portugal

² *Research Centre in Sports Sciences, Health Sciences and Human Development (CIDESD)* – Portugal

³ Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP) – Portugal

Email de contacto: anacatarinasantos1610@gmail.com

Resumo: Este estudo analisa a relação entre os estilos educativos parentais e a regulação emocional em estudantes do ensino superior. Participaram 413 estudantes entre os 18 e os 25 anos ($M = 20.18$, $DP = 1.945$), sendo 84.5% do género feminino. Os dados foram recolhidos a partir de um protocolo online, através de um questionário sociodemográfico, do Questionário Estilos Educativos Parentais revisto (QEEP-r) e do Questionário de Regulação Emocional Comportamental (BERQ). Os resultados demonstraram uma diferença na perceção dos estilos educativos parentais da mãe e do pai, com os estudantes a revelarem uma perceção mais positiva dos estilos educativos da mãe (maior monitorização / conhecimento das atividades dos filhos, maior promoção da autonomia psicológica, e de um clima de aceitação / afeto positivo). Encontrou-se também uma correlação entre os estilos educativos parentais com as estratégias comportamentais de regulação emocional. Assim, quanto maior a promoção de autonomia psicológica, de um clima positivo e maior conhecimento das atividades dos jovens, maior a utilização de estratégias de regulação emocional mais adaptativas (Abordar Ativamente, Procura de Apoio Social) e menor utilização de estratégias menos adaptativas. Os estilos educativos parentais percebidos mostraram ter uma relação com as estratégias de regulação emocional usadas pelos estudantes.

Palavras-chave: ensino superior, estilos educativos parentais, regulação emocional

Introdução

A família, definida como um grupo de organização complexa que está inserido num contexto social amplo, com o qual é estabelecida e mantida uma interação constante, é considerada como a principal influência norteadora do desenvolvimento infantil (Biasoli-Alves, 2004, cit. in Pratta & Santos, 2007). O princípio de que os progenitores devem promover e facilitar o desenvolvimento dos seus filhos levou ao surgimento do conceito de parentalidade e consequente desenvolvimento de pesquisas acerca dos processos e atividades parentais, demonstrando que a

parentalidade tem um papel determinante no desenvolvimento infantil (Barroso & Machado, 2010; Kuppens & Ceulemans, 2019).

A parentalidade consiste na forma como os pais processam a educação dos seus filhos, inculcando-lhes valores (Barroso & Machado, 2010) e promovendo-lhes um desenvolvimento saudável, recorrendo a recursos internos e aos disponibilizados pela comunidade (Cruz, 2005). Para a promoção desse desenvolvimento é imprescindível a existência de um ambiente seguro (Reader et al., 2005), de forma a que a criança se sinta confortável e alcance, progressivamente, a autonomia (Maccoby, 2000).

O estudo da parentalidade poderá ser realizado considerando diferentes variáveis, como as práticas parentais, estilos parentais ou as dimensões da interação parental (Kuppens & Ceulemans, 2019). A investigação tem vindo a demonstrar que as práticas parentais positivas – como o atendimento das necessidades básicas, a orientação, a disponibilidade afetiva, o apoio, os ensinamentos morais, a gestão adequada do controlo e disciplina e a manifestação de emoções positivas – parecem associadas ao desenvolvimento e ajustamento da criança, especificamente à promoção do sentimento de autoaceitação, valorização das iniciativas, expressão contínua de afeto positivo, desenvolvimento de competências sociais, promoção de interações positivas, autonomia, confiança e, ainda, ao processo de identificação com os pais que levará, por conseguinte, a uma minimização dos conflitos no seio familiar (Bhide et al., 2016; Kochanska et al., 2013; Reader et al., 2005; Sturge-Apple et al., 2008). Contrariamente, as práticas parentais negativas – como os cuidados arbitrários e inconsistentes de negação e/ou rejeição, falta de afeto e comunicação, controlo ineficaz e práticas punitivas – parecem associados a um pior rendimento académico, baixa competência social, cólera, frustração, desconfiança, ansiedade e agressividade (Baumrind et al., 2010; Bhide et al., 2016; Reader et al., 2005).

No presente estudo optou-se por seguir a abordagem dimensional, onde as atitudes parentais são posicionadas num continuum de acordo com o nível de determinada dimensão (Kuppens & Ceulemans, 2019; Power, 2013). A literatura tem apontado que as dimensões Autonomia Psicológica, Clima Positivo e Conhecimento estão associadas ao melhor desenvolvimento e/ou ajustamento do adolescente (e.g.,

Bean & Northrup, 2009; Kerr & Stattin, 2000). A primeira refere-se às ações parentais que promovem no adolescente o pensamento independente e a tomada de decisão informada e consciente (Cruz et al., 2018), possibilitando a capacidade de desenvolvimento de interações sociais adequadas fora do contexto familiar, a resolução de problemas de forma autónoma e a gestão das exigências e expectativas académicas (Bean & Northrup, 2009). A segunda refere-se às interações positivas entre pais e filhos, como o bom humor, otimismo e um ambiente calmo e relaxado (Cruz et al., 2018). Por fim, a terceira, diz respeito ao conhecimento que os pais têm acerca das atividades e comportamentos dos seus filhos na sua ausência (Cruz et al., 2018).

É visível que os pais/cuidadores apresentam uma influência significativa em vários aspetos do desenvolvimento das crianças e adolescentes, como por exemplo a nível emocional. Como agentes de socialização das emoções, os pais estabelecem uma linguagem emocional com os filhos que se torna uma forma de diálogo interno que contribui para que a criança desenvolva a própria linguagem emocional na interação com os outros (Gross & Thompson, 2007; Shipman et al., 2007). Esta socialização, alicerçada numa relação de qualidade que traduz confiança e intimidade, permite à criança a aquisição da capacidade de reconhecimento, compreensão e expressão das emoções, adaptação ao meio e a aprendizagem de estratégias de regulação emocional (Eisenberg et al., 2004; Morris et al., 2007; Palmeira et al., 2010).

Assiste-se na literatura a alguma falta de consenso quanto à definição do termo regulação emocional, dado tratar-se de um constructo multidimensional e complexo. Em termos gerais, a regulação emocional consiste num processo de utilização de estratégias conscientes ou inconscientes que influenciam os sentimentos, comportamentos e respostas fisiológicas associadas às emoções positivas e negativas (Gross & Thompson, 2007). Os processos neurofisiológicos espontâneos (por exemplo, mudanças nos níveis de hormonas e dos neurotransmissores), os processos cognitivos (nomeadamente a reestruturação cognitiva e as funções executivas – como a monitorização, controlo do esforço e aprendizagem), os processos sociais (como a aprovação ou desaprovação social e uso de avaliações sociais) e os processos comportamentais (como a mudança de situação e evitamento) são alguns dos processos utilizados na regulação emocional (Izard, 2010).

As estratégias de regulação podem ser definidas em função da ativação ou não da resposta emocional, de acordo com o modelo do processo de regulação emocional de Gross e Thompson (2007). Segundo este modelo, existem estratégias com foco no antecedente e estratégias com foco na resposta. As estratégias cognitivas alvo de mais pesquisas empíricas têm sido as de reavaliação cognitiva, focada no antecedente, e a supressão da expressão emocional, focada na resposta (Gross & Thompson, 2007). A estratégia de reavaliação cognitiva parece estar relacionada com o aumento do bem-estar psicológico, nomeadamente o aumento de felicidade, enquanto a supressão da expressão emocional parece associar-se negativamente com as diferentes dimensões do bem-estar (Freire & Tavares, 2011).

Além destas estratégias cognitivas, outras têm vindo a ser alvo de investigação, como é o caso das estratégias comportamentais. As estratégias de confronto ativo e a procura de apoio social parecem relacionadas com níveis mais altos de bem-estar e, contrariamente, estratégias relacionadas com um afastamento comportamental relacionadas com níveis mais baixos de bem-estar (Kato, 2013), como é o caso do evitamento, que está associado a problemas emocionais e comportamentais (Flouri & Mavroveli, 2013). Quanto à estratégia procura de distração, parece associada a um confronto eficaz com eventos de vida negativos (Joormann & Stanton, 2016).

De acordo com Gross e Thompson (2007), a regulação emocional é constituída tanto por processos intrínsecos como extrínsecos. O processo de regulação emocional é influenciado pela interação entre o temperamento individual e características do próprio ambiente, como a família e a cultura (Calkins, 1994). Dentro do contexto familiar, Calkins (1994) refere que a interação é concretizada por intermédio da vinculação e dos estilos parentais. O modelo integrativo de ativação e da dinâmica do sistema de vinculação de Mikulincer e colaboradores (2003) fundamenta a influência que as relações interpessoais e de vinculação exercem a nível da regulação emocional, assim como a teoria da vinculação de Bowlby (1988) que parte do pressuposto de que a interação entre as crianças e os pais irá moldar o estilo de interação adotado pela criança, influenciando a competência de regulação emocional. Esta ideia é sustentada por outros autores, como Morris e colaboradores (2007), que afirmam que a prática

parental, o clima emocional e a modelagem são alguns dos processos que permitem à criança adquirir a capacidade de regulação emocional.

À vista do apresentado, a experiência emocional da criança parece ser moldada pelo processo de socialização emocional estabelecido com os seus cuidadores familiares, uma vez que uma das funções primordiais da família é ser o primeiro ambiente de socialização e proporcionar o desenvolvimento físico e emocional dos seus membros (Baumrind, 1980, 1996; Gottman et al., 1996). O processo de socialização entre pais e filhos poderá ocorrer por meio da modelagem da expressão e regulação emocional, treino direto sobre como identificar e lidar com emoções, reforço parental da expressão emocional (Denham, 2007), sendo influenciado também pela saúde mental dos pais, especificamente a partir do seu impacto no clima emocional familiar (Bouma et al., 2008; Spinrad et al., 2004).

A investigação tem vindo a demonstrar que os pais que respondem com suporte às manifestações negativas dos seus filhos, e promovem interações caracterizadas como positivas, em que o progenitor é responsável, sensível e afetuoso, irão conduzir a sentimentos, por parte da criança, de segurança e otimismo. Isto, por conseguinte, irá potenciar o sentido de confiança na bondade dos outros e a autoeficácia face a eventos desencadeadores de stresse, que levará ao desenvolvimento de competências de autorregulação emocional (Eisenberg et al., 2004; Pinto et al., 2014; Ramsden & Hubbard, 2002). O facto de os pais reforçarem as emoções e adotarem comportamentos parentais de treino emocional (como validação e empatia) também aparece associado ao desenvolvimento de competências emocionais (Gottman et al., 1996; Lunkenheimer et al., 2007; Morris et al., 2017). Contrariamente, a expressão de afeto negativo e a atitude parental severa parece relacionada com dificuldades no uso de estratégias adaptativas para enfrentar a angústia (Bouma et al., 2008; Fabes et al., 1990), podendo resultar em problemas académicos e sociais (Fabes et al., 1990).

Alguns estudos têm vindo a debruçar-se sobre a influência dos estilos parentais na capacidade de regulação emocional, demonstrando que o estilo parental autoritativo parece associado a um efeito positivo significativo na regulação

emocional, mediante o uso de práticas de socialização positivas (Chora et al., 2019; Jabeen et al., 2013). Como práticas de socialização positivas, podem-se apontar a responsividade às necessidades, consideração dos interesses e pontos de vista dos filhos sobre as regras implementadas (Baumrind, 1966), aceitação, compreensão e suporte às emoções (Fabes et al., 2002). Quanto aos estilos permissivo e autoritário, a literatura aponta para a sua relação com o uso de práticas de socialização emocional negativas (Chora et al., 2019; Jabeen et al., 2013). O estudo realizado por Nguyen e colaboradores (2020) vem corroborar esta ideia, mostrando que o autoritarismo materno está associado a uma menor inteligência emocional nos adolescentes.

Relativamente às dimensões controlo e suporte parental, níveis altos de controlo materno, nomeadamente o controlo psicológico, parecem associados a níveis mais baixos de regulação emocional (Manzeske & Stright, 2009), enquanto níveis elevados de suporte parental estão associados a níveis elevados de regulação emocional, estando a rejeição parental associada a dificuldades de regulação emocional (Pinto et al., 2014). Também se verificou que a dimensão do calor/clima positivo proporcionado pelos pais durante a infância está associada a uma maior inteligência emocional em adolescentes (Nguyen et al., 2020).

Tendo em consideração a revisão de literatura efetuada e o facto de não terem sido encontrados estudos que tenham relacionado as práticas educativas parentais com a regulação emocional dos jovens, em especial ao nível da avaliação do coping comportamental, o presente estudo apresenta como objetivo geral compreender a relação entre as diferentes dimensões das práticas parentais percebidas (Autonomia Psicológica, Clima Positivo e Conhecimento) e as diferentes estratégias comportamentais de regulação emocional (Procurar Distração, Abordar Ativamente, Procura de Apoio social, Afastar-se e Ignorar) na adulez emergente (de acordo com o conceito proposto por Arnett, 2000). Em termos de objetivos específicos, buscou-se: (1) compreender se existem diferenças entre a percepção dos jovens acerca das práticas parentais educativas do pai e da mãe e (2) analisar a relação entre as dimensões das práticas parentais percebidas do pai e da mãe e as diferentes estratégias de regulação emocional reportadas pelos jovens.

Metodologia

Procedimento

Após a construção do protocolo online, recorrendo à plataforma Google Forms, procedeu-se à sua divulgação, a partir dos meios de comunicação online, junto dos estudantes do Ensino Superior. Antes do preenchimento do questionário, eram apresentados os objetivos gerais da investigação e a garantia do anonimato e confidencialidade dos dados e pedido o consentimento dos participantes. A recolha decorreu entre janeiro e abril de 2021 e os critérios de inclusão da amostra foram: a) ter idade compreendida entre 18 e 25 anos; b) ser estudante universitário.

Participantes

O presente estudo contou com a participação de 413 estudantes do Ensino Superior, com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos ($M = 20.18$, $DP = 1.945$). A maioria dos participantes era do género feminino (84.5%), solteira (63.9%) e tinha nacionalidade portuguesa (96.9%). A maioria encontrava-se a frequentar uma licenciatura (72.6%), num curso da área das ciências sociais e humanas (70.9%), numa instituição pública (88.6%), estava deslocada da sua residência familiar (64.4%) e apenas 9% eram estudantes trabalhadores. Por fim, 158 participantes (38.3%) frequentavam uma atividade nos tempos livres, na maioria desporto (17.4%), seguido por atividades de voluntariado/associativismo (16.2%) (Tabela 1).

Tabela 1. *Caracterização Sociodemográfica da Amostra (N = 413)*

| Variáveis | n (%) |
|---------------------------------|---------------|
| Idade, M (DP) | 20.18 (1.945) |
| Género | |
| Feminino | 349 (84.5) |
| Masculino | 63 (15.3) |
| Outro | 1 (0.2) |
| Nacionalidade | |
| Portuguesa | 400 (96.9) |
| Outra | 13 (3.1) |
| Área científica do curso | |
| Ciências da vida e da saúde | 24 (5.8) |
| Ciências exatas e engenharias | 32 (7.7) |
| Ciências naturais e do ambiente | 29 (7.0) |
| Ciências sociais e humanas | 293 (70.9) |
| Artes | 29 (7.0) |
| Omisso | 6 (1.5) |
| Natureza da instituição | |
| Pública | 37 (9.0) |
| Privada | 376 (91.0) |

| | |
|----------------------------------|------------|
| Ciclo de estudos | |
| Licenciatura | 300 (72.6) |
| Mestrado | 110 (26.6) |
| Doutoramento | 3 (0.7) |
| Atividades de tempos livres | |
| Sim | 158 (38.3) |
| Não | 255 (61.7) |
| Deslocação da área de residência | |
| Sim | 266 (64.4) |
| Não | 147 (35.6) |

Instrumentos

Questionário sociodemográfico: O questionário sociodemográfico utilizado no presente estudo foi elaborado pela equipa de investigação do projeto, de forma a caracterizar de forma mais aprofundada os participantes, abordando as variáveis: idade, género, estado marital, nacionalidade, natureza da instituição, curso, ciclo de estudos, prática de atividades nos tempos livres, questionando ainda se eram estudantes trabalhadores e se estavam deslocados da sua área de residência.

Questionário Estilos Educativos Parentais revisto (QEEP-r): O QEEP-r avalia a perceção dos adolescentes quanto aos estilos educativos parentais. A sua versão revista surgiu com o objetivo de captar a especificidade de atuação dos pais e das mães nos filhos adolescentes (Cruz et al., 2018). O questionário é constituído por 30 itens (15 escala da mãe e 15 escala do pai) divididos em três dimensões, a promoção de autonomia psicológica (6 itens), a aceitação e/ou afeto e/ou clima positivo (4 itens) e a monitorização e/ou conhecimento (5). A resposta é dada numa escala de tipo likert de quatro pontos, que varia entre 1 “nunca ou quase nunca” e 4 “sempre ou quase sempre” (Cruz et al., 2018).

O QEEP-r apresenta uma consistência interna muito boa, tanto para os fatores da escala de estilos educativos do pai (Autonomia Psicológica: $\alpha = .92$, Clima Positivo: $\alpha = .93$ e Conhecimento: $\alpha = .91$), como para os fatores da escala de estilos educativos da mãe (Autonomia Psicológica: $\alpha = .90$, Clima Positivo: $\alpha = .92$ e Conhecimento: $\alpha = .90$) (Cruz et al., 2018). No presente estudo, obteve-se uma consistência interna muito boa para o fator Autonomia Psicológica tanto para a escala do pai ($\alpha = .91$) como da mãe ($\alpha = .90$), e uma consistência interna boa para os fatores Clima Positivo e Conhecimento

na escala do pai ($\alpha = .88$ e $\alpha = .88$, respetivamente) e da mãe ($\alpha = .88$ e $\alpha = .84$, respetivamente) (Pereira & Patrício, 2016).

Questionário de Regulação Emocional Comportamental (BERQ): O Questionário de Regulação Emocional Comportamental, que avalia os estilos ou estratégias comportamentais de resposta a eventos stressantes para regular as emoções, foi traduzido e adaptado do Behavioral Emotion Regulation Questionnaire (BERQ) de Kraaij e Garnefski (2019) por Guedes e colaboradores (2021).

É o primeiro questionário a medir somente o coping comportamental, complementado o Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) que mede o coping cognitivo. Este questionário é constituído por 20 itens divididos em cinco escalas, cada uma com quatro itens: Procurar Distração, Afastar-se, Abordar Ativamente, Procurar Apoio Social e Ignorar. Os itens das escalas Procurar Distração, Abordar Ativamente e Procura de Apoio Social estão formulados na ordem positiva, enquanto nas restantes são formulados na ordem negativa. A resposta é dada numa escala de tipo likert de cinco pontos, que varia entre 1 “quase nunca/nunca” e 5 “quase sempre/sempre” (Kraaij & Garnefski, 2019). No presente estudo, obteve-se uma muito boa a boa consistência (Pereira & Patrício, 2016) para todos os fatores: Procurar Distração: $\alpha = .71$, Afastar-se: $\alpha = .79$, Abordar Ativamente: $\alpha = .87$, Procura de Apoio Social: $\alpha = .90$ e Ignorar: $\alpha = .84$.

Análise Estatística

As análises estatísticas foram realizadas com recurso ao *software IBM SPSS Statistics, versão 27*. Foi realizado um teste *t* de Student para amostras emparelhadas, de forma averiguar se existiam diferenças significativas entre as percepções dos adolescentes nas dimensões das práticas educativas do pai e da mãe. Por fim, de forma a averiguar a relação entre o QEEP-r e o BERQ, assim como a sua relação com a idade dos participantes, procedeu-se a uma análise de correlação bivariada, com o coeficiente de Pearson.

Resultados

Diferenças entre a percepção dos estilos educativos parentais da mãe e do pai

Relativamente às diferenças entre as subescalas da mãe e do pai do QEEP-r, apurou-se que existem diferenças significativas em todos os fatores ($p < .01$), verificando-se uma média superior na escala da mãe (Conhecimento: $M = 3.33$, $DP = 0.60$; Autonomia Psicológica: $M = 3.09$; $DP = 0.77$; Clima Positivo: $M = 2.88$, $DP = 0.76$) comparativamente à escala do pai (Autonomia Psicológica: $M = 2.68$, $DP = 0.88$; Clima Positivo: $M = 2.68$, $DP = 0.84$; Conhecimento: $M = 2.65$, $DP = 0.78$), sendo no fator Conhecimento que se averigua a maior diferença (Tabela 2).

Tabela 2. Comparação das Médias das Escalas do QEEP-r para o Pai e a Mãe (teste-t para Amostras Emparelhadas)

| Fatores | Pai <i>M (DP)</i> | Mãe <i>M (DP)</i> | <i>t</i> | <i>df</i> | <i>p</i> |
|-------------------|----------------------|----------------------|----------|-----------|----------|
| AP Pai – AP Mãe | 2.68 (0.88) | 3.09 (0.77) | - 9.803 | 387 | .000 |
| CP Pai – CP Mãe | 2.68 (0.84) | 2.88 (0.76) | - 4.031 | 387 | .000 |
| Con Pai – Con Mãe | 2.65 (0.78) | 3.33 (0.60) | - 17.477 | 387 | .000 |

Legenda: AP – Autonomia Psicológica; CP – Clima Positivo; Con - Conhecimento

Correlações entre os estilos educativos parentais, a idade e as estratégias de regulação emocional

Quanto à variável idade, esta apenas se demonstrou significativamente correlacionada de forma positiva com a dimensão Abordar Ativamente ($r = .117$) e de forma negativa com a dimensão Ignorar ($r = -.179$), sendo ambas as correlações consideradas fracas. Verificou-se uma ausência de correlação com as restantes dimensões do BERQ, bem como do QEEP-r.

No que diz respeito à relação entre as subescalas do BERQ e do QEEP-r, verificou-se que a estratégia Abordar Ativamente está correlacionada positivamente com todas as dimensões da escala da mãe e do pai, sendo que as correlações mais

altas foram obtidas nas dimensões Autonomia Psicológica e Clima Positivo da mãe (AP – Mãe: $r = .259$; CP – Mãe: $r = .239$), podendo ser classificadas como moderadas. A estratégia Procura de Apoio Social está correlacionada positivamente com as dimensões Autonomia Psicológica (AP – Pai: $r = .138$; AP – Mãe: $r = .189$) e Conhecimento (Con – Pai: $r = .139$; Con – Mãe: $r = .281$) da escala da mãe e do pai e com a dimensão Clima Positivo da escala da mãe (CP – Mãe: $r = .153$). A estratégia Afastar-se está correlacionada negativamente com todas as dimensões da escala da mãe e do pai, sendo a correlação mais alta obtida com a dimensão Conhecimento da escala da mãe (Con – Mãe: $r = -.262$), que pode ser classificada como moderada. A estratégia Ignorar está correlacionada negativamente com a dimensão Conhecimento da escala da mãe e do pai (Con – Pai: $r = -.185$; Con – Mãe: $r = -.244$) e com as dimensões Autonomia Psicológica e Clima Positivo da escala da mãe (AP – Mãe: $r = -.206$; CP – Mãe: $r = -.156$), todas de intensidade fraca, verificando-se ausência de correlação com as restantes dimensões da escala do pai. Por fim, a estratégia Procurar Distração não se encontra correlacionada significativamente com nenhuma dimensão do QEEP-r (Tabela 3).

Tabela 3. Matriz de Correlações de Pearson entre os Fatores do BERQ e do QEEP-r

| Variáveis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---------------|---------|---------|---------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1. AA | - | | | | | | | | | |
| 2. Afa | -.284** | - | | | | | | | | |
| 3. Ign | -.209** | .460** | - | | | | | | | |
| 4. PAS | .265** | -.288** | -.322** | - | | | | | | |
| 5. PD | .095 | .195* | .606** | -.093 | - | | | | | |
| 6. AP –Pai | .214** | -.101* | -.094 | .138** | .041 | - | | | | |
| 7. AP – Mãe | .259** | -.169** | -.206** | .189** | -.039 | .484** | - | | | |
| 8. CP – Pai | .135** | -.129* | -.087 | .031 | -.002 | .669** | .308** | - | | |
| 9. CP – Mãe | .239** | -.175** | -.156** | .153** | -.021 | .243** | .698** | .223** | - | |
| 10. Con – Pai | .157** | -.179** | -.185** | .139** | -.038 | .698** | .332** | .579** | .210** | - |
| 11. Con - Mãe | .232** | -.262** | -.244** | .281** | -.054 | .281** | .604** | .193** | .520** | .407** |

Legenda: AA – Abordar Ativamente; Afa – Afastar; Ign – Ignorar; PAS – Procura de Apoio Social; PD – Procurar distração; AP – Autonomia Psicológica; CP – Clima Positivo; Con - Conhecimento

Discussão

O presente estudo apresentou como objetivos compreender se existiam diferenças significativas na percepção dos estudantes quanto aos estilos educativos parentais da mãe e do pai e compreender se existia uma relação entre os estilos educativos parentais e a regulação emocional.

Quanto ao primeiro objetivo, encontrou-se uma diferença significativa entre a percepção dos estudantes acerca dos estilos educativos parentais da mãe e do pai, com os participantes a percecionarem maiores níveis de Autonomia Psicológica, Clima Positivo e Conhecimento nos estilos educativos parentais da mãe. Foi nas dimensões Autonomia Psicológica e Conhecimento que se verificou a maior diferença. Este resultado vai ao encontro do estudo realizado por Cruz e colaboradores (2020), no qual se concluiu que os adolescentes percecionavam que a mãe concedia mais autonomia psicológica e como tendo um maior conhecimento das tarefas e atividades desenvolvidas na sua ausência. Mas foi na dimensão Conhecimento no qual se verificou a maior diferença, estando este resultado também em consonância com os resultados obtidos no estudo de Maia e Soares (2020), onde se concluiu que os filhos percecionam as mães como mais presentes na supervisão e acompanhamento das suas atividades.

De uma maneira geral, os resultados encontrados vão ao encontro das investigações anteriores, onde é relatado que os adolescentes possuem uma percepção mais positiva dos comportamentos parentais das mães do que dos pais (Cruz et al., 2018; Laible & Carlo, 2004; Simons & Conger, 2007), percecionando o papel da mãe como mais relacionado ao cuidado, enquanto o do pai como mais relacionado à questão do sustento económico da família (Araújo, 2002; Kreppner, 2000; Goetz & Vieira, 2009). Numa investigação realizada por Gugliandolo e colaboradores (2019), também se verificou que, de acordo com a percepção das próprias mães, estas sentem que apoiam a autonomia dos seus filhos, que são mais calorosas e que estão mais envolvidas nas suas vidas.

Estes resultados poderão ser parcialmente sustentados fazendo referência à pesquisa relativa à influência do género na transição para a parentalidade. De acordo

com alguns autores (e.g., Bianchi et al., 2000), as mães tendem a assumir mais responsabilidades quanto aos cuidados infantis e do trabalho doméstico do que os pais. No que diz respeito à identidade, por exemplo, o estudo de Kaźmierczaka e Karasiewicz (2019) verificou que os pais, após o nascimento do filho, valorizam mais o papel de trabalhador, enquanto as mães valorizam mais o papel parental para a sua identidade. Estes estudos poderão assim sustentar o resultado encontrado, dado à possibilidade de um maior envolvimento e presença materna na vida dos adolescentes. Porém, é um resultado que não deverá ser generalizado, dado que pode existir uma grande variância de contextos e dinâmicas familiares.

Relativamente à relação entre os estilos educativos parentais e a regulação emocional, pode-se concluir que, ainda que as correlações sejam de intensidade fraca a moderada, no que concerne aos estilos educativos parentais da mãe, quanto maior for a promoção de autonomia, de um clima positivo e maior conhecimento, maior é a utilização de estratégias de regulação emocional mais adaptativas, como Abordar Ativamente e Procura de Apoio Social e menor utilização de estratégias de regulação emocional menos adaptativas, como Afastar-se e Ignorar. Relativamente às práticas parentais do pai, a dimensão Clima Positivo encontrou-se correlacionada com as estratégias Abordar Ativamente e Afastar, assim como a dimensão de Autonomia Psicológica, que além destas também se encontrou correlacionada com a estratégia Procura de Apoio Social. Assim, parece também existir uma tendência para a maior utilização de estratégias mais adaptativas e menor utilização de estratégias menos adaptativas face a um maior nível das dimensões da escala do pai no QEEP-r.

Este resultado vem corroborar investigações anteriores, em que se verificou que a compreensão, suporte e validação das emoções, a responsabilidade, sensibilidade e afeto parental, bem como a consideração dos interesses e opiniões dos filhos, estão relacionados de uma forma positiva com as competências de regulação emocional (Chora et al., 2019; Eisenberg et al., 2005; Fabes et al., 2002; Jabeen et al., 2013; Morris et al., 2017; Pinto et al., 2014). De acordo com um estudo realizado por Morris e colaboradores (2017), foi possível verificar que os adolescentes relatavam um maior afeto positivo na presença dos pais do que quando sozinhos, referindo que os pais detinham um papel de suporte no processo de regulação emocional, o que indica

que os pais mantêm uma influência significativa sobre a regulação emocional ao longo da adolescência.

Apesar de se terem verificado correlações entre a perceção dos jovens sobre os estilos educativos parentais e as estratégias de regulação emocional, como já mencionado, estas correlações foram fracas a moderadas. Uma possível justificação para este dado poderá ser o facto de apesar dos estilos educativos parentais terem influência em vários domínios do desenvolvimento, existirem outras variáveis a considerar. Provir de um ambiente familiar com práticas parentais marcadamente negativas não implica que se assista, necessariamente, a dificuldades a nível da regulação emocional, não se tratando de uma relação de causa e efeito. É necessário olhar o desenvolvimento humano numa ótica biopsicossocial, onde se incluem não só as variáveis sociais, como as biológicas e psicológicas. De acordo com Gross e Thompson (2007), o processo de regulação emocional é tanto constituído por processos intrínsecos como extrínsecos, sendo que Calkins (1994) refere que poderá ser influenciado quer pelas próprias características do ambiente e influências familiares e culturais, como por características pessoais, como o temperamento. No presente estudo, por se verificarem correlações de intensidade fraca a moderada, é possível assumir que os estudantes possam apresentar características específicas que funcionam como variáveis mediadoras da relação entre os estilos educativos parentais e a regulação emocional, como o caso da resiliência. Por exemplo, num estudo realizado por Silva e colaboradores (2020), apurou-se uma relação entre a resiliência e o *coping* em estudantes universitários, sendo visível que estudantes mais resilientes recorrem mais à utilização de estratégias mais adaptativas como a resolução planeada do problema e, contrariamente, os menos resilientes recorrem mais a estratégias menos adaptativas como a fuga/evitamento. Ademais, por a rede de suporte não se restringir, necessariamente, aos pais, poderá haver outros elementos que exerçam uma relação de suporte e que não foram contemplados na análise elaborada no presente estudo, uma vez que a avaliação foi feita somente ao nível das figuras parentais.

Como conclusão geral, apurou-se que, embora de forma fraca a moderada, existe uma associação dos estilos educativos parentais com a regulação emocional, tal

como já vem a ser investigado ao longo do tempo. Para a intervenção psicológica, este é um resultado a considerar, dado à possibilidade de haver uma atuação direta com os pais, de forma a impactar no desenvolvimento e competências das crianças e adolescentes. É importante munir os pais com conhecimentos e competências específicas de forma a desenvolverem um repertório comportamental ajustado e manterem uma dinâmica familiar positiva. É importante referir ainda que os resultados alcançados parecem indicar que apesar de os estilos educativos parentais serem uma variável significativa no desenvolvimento, há outras a considerar, também elas bastante significativas.

Limitações do estudo

Destacam-se como limitações deste estudo, em primeiro lugar, as características sociodemográficas da amostra, nomeadamente o género, com uma predominância do género feminino, o que faz com que os resultados não sejam generalizáveis para outras populações. Outra limitação é o recurso a dados retrospectivos, uma vez que, relativamente ao questionário QEEP-r, foi pedido que os participantes respondessem aos itens fazendo uma retrospeção à fase da adolescência. Ademais, recorreu-se exclusivamente a medidas de autorrelato, podendo estas ser suscetíveis a erros de medida, como a influência da deseabilidade social.

Pesquisas futuras

Aquando da realização do protocolo, optou-se por não colocar como obrigatórias as respostas a ambas as escalas do QEEP-r, permitindo que fossem incluídas famílias monoparentais. Porém, devido ao número reduzido de participantes com famílias monoparentais, não foi realizado no presente estudo uma comparação com estas famílias. Mas por se considerar um tópico de investigação de interesse, coloca-se como uma sugestão de pesquisa futura. Outra sugestão de pesquisa, resultante da reflexão dos resultados encontrados no presente estudo, é que em estudos futuros se analise variáveis mediadoras da relação entre os estilos educativos parentais e a regulação emocional. Para além disto, fazendo face a algumas limitações

supramencionadas, sugere-se que no futuro sejam realizadas investigações que apresentem uma população mais quanto ao género, bem como a extensão a outra população alvo, além dos estudantes do Ensino Superior.

Referências bibliográficas

- Araújo, C. O. (2002). Pai, mãe e filho: Reflexões sobre família e educação na modernidade. *Estilos da Clínica, 7*(12), 100-111.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychological Association, 55*(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Barroso, R. G., & Machado, C. (2010). Definições, dimensões e determinantes da parentalidade. *Psychologica, 52*(1), 211-229. https://doi.org/10.14195/1647-8606_52-1_10
- Baumrind, D. (1980). New directions in socialization research. *American Psychologist, 35*(7), 639–652. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.35.7.639>
- Baumrind, D. (1996). The discipline controversy revisited. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies, 45*(4), 405– 414. <https://doi.org/10.2307/585170>
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. B. (2010). Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development. *Parenting: science and practice, 10*(3), 157-201. <https://doi.org/10.1080/15295190903290790>
- Bean, R. A., & Northrup, J. C. (2009). Parental Psychological control, psychological autonomy, and acceptance as predictors of self-esteem in latino adolescents. *Journal of Family Issues, 30*(11), 1486-1504. <https://doi.org/10.1177/0192513X09339149>
- Bhide, S., Sciberras, E., Anderson, V., Hazell, P., & Nicholson, J. M. (2016). Association between parenting style and socio-emotional and academic functioning in children with and without ADHD: a community-based study. *Journal of Attention Disorders, 23*(5), 463-474. <https://doi.org/10.1177/1087054716661420>
- Bianchi, S. M., Milkie, M. A., Sayers, L. C., & Robinson, J. P. (2000). Is anyone doing the housework? Trends in the gender division of household labor. *Social Forces, 79*(1), 191-228.
- Bouma, E. M. C., Ormel, J., Verhulst, F. C., & Oldehinkel, A. J. (2008). Stressful life events and depressive problems in early adolescent boys and girls: The influence of parental depression, temperament and family environment. *Journal of Affective Disorders, 105*(13), 185-193. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2007.05.007>
- Bowlby, J. (1998). Developmental psychiatry comes of age. *The American Journal of Psychiatry, 145*(1), 1-10. <https://doi.org/10.1176/ajp.145.1.1>
- Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 53-72. <https://doi.org/10.2307/1166138>
- Carstensen, L. L., Pasupathi, M., Mayr, U., & Nesselroade, J. R. (2000). Emotional experience in everyday life across the adult life span. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*(4), 644-655.
- Cheung, C. S., Pomerantz, E. M., Wang, M., & Qu, Y. (2016). Controlling and autonomy supportive parenting in the United States and China: Beyond children's reports. *Child Development, 87*(6), 1-16. <https://doi.org/10.1111/cdev.12567>
- Chora, M., Monteiro, L., Ramos, M., & Amaral, R. (2019). Um olhar sobre o papel do pai na compreensão emocional das crianças: Os estilos parentais e práticas de socialização das emoções negativas. *Psicologia, 33*(1), 19-32. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v33i1.1372>

- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development, 75*(2), 317-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>.
- Cruz, O. (2005). *Parentalidade* (1ª ed.). Quarteto
- Cruz, O., Barbosa-Ducharne, M., & Canário, C. (2020). Do adolescent's perceptions of mother's and father's parenting behaviors predict academic achievement and social skills?. *Child Indicators Research, 13*, 237-254. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09687-7>
- Cruz, O., Canário, C., & Barbosa-Ducharne, M. (2018). Questionário de estilos educativos parentais revisto (QEEP-r): estudo psicométrico e análise da invariância da medida para mães e pai. *Análise Psicológica, 36*(3), 383-397. <https://doi.org/10.14417/ap.1453>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin, 113*(3), 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognitive Creier Comportament, 11*(1), 1-48.
- Eaton, N. R., Krueger, R. F., Johnson, W., McGue, M., & Iacono, W. G. (2009). Parental monitoring, personality, and delinquency: Further support for a reconceptualization of monitoring. *Journal of Research in Personality, 43*(1), 49-59.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development, 75*(2), 334-339. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x>
- Eisenberg, N., Champion, C., & Ma, Y. (2004). Emotion-related regulation: An emerging construct. *Merril-Palmer Quarterly, 50*(3), 236-259. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0016>
- Fabes, R. A., Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1990). Maternal correlates of children's vicarious emotional responsiveness. *Developmental Psychology, 26*(4), 639-648. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.4.639>
- Fabes, R. A., Poulin, R. E., Eisenberg, N., & Madden-Derdich, D. A. (2002). The coping with children's negative emotions scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage & Family Review, 32*(3-4), 285-310. <https://doi.org/10.29352/mill0202.08.00121>
- Flouri, E., & Mavroveli, S. (2013). Adverse life events and emotional and behavioral problems in adolescence: The role of coping and emotion regulation. *Stress and Health, 29*, 360-368. <https://doi.org/10.1002/smi.2478>
- Freire, T., & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do gênero no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Revista de Psiquiatria Clínica, 38*(5), 184-188. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832011000500003>
- Guedes, F. L. (2021). *Propriedades psicométricas do Questionário de Regulação Emocional Comportamental (BERQ) em estudantes portuguesas do Ensino Superior* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da Universidade da Beira Interior. https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/11906/1/8551_18469.pdf
- Flouri, E., & Mavroveli, S. (2013). Adverse life events and emotional and behavioral problems in adolescence: The role of coping and emotion regulation. *Stress and Health, 29*, 360-368. <https://doi.org/10.1002/smi.2478>
- Goetz, E. R., & Vieira, M. L. (2009). Percepções dos filhos sobre aspectos reais e ideais do cuidado parental. *Estudos de Psicologia, 26*(2), 195-203.
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology, 10*(3), 243-268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>

- Gralewski, J., & Jankowska, D. M. (2020). Do parenting Styles matter? Perceived dimensions of parenting Styles, creative abilities and creative self-beliefs in adolescents. *Thinking Skills and Creativity, 38*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100709>
- Gross, J.J. & Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. Guilford Press.
- Gugliandolo, M. Costa, S., Cuzzocrea, F., & Larcán, R. (2019). Parenting styles and psychological control: Similarities and differences between mothers and fathers of school-age children. *Journal of Clinical & Developmental Psychology, 1*(3), 22-29.
- Izard, C. E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review, 2*(4), 363-370. <https://doi.org/10.1177/1754073910374661>
- Jabeen, F., Anis-ul-Haque, M., & Riaz, M. N. (2013). Parenting Styles as predictors of emotion regulation among adolescents. *Pakistan Journal Psychological Research, 28*(1), 85-105.
- Jeynes, W. H. (2016). A meta-analysis: the roles of fathers in parenting: Are they unique?. *Marriage & Family Review, 52*(7), 665-688. <https://doi.org/10.1080/01494929.2016.1157121>
- Joormann, J., & Stanton, C. H. (2016). Examining emotion regulation in depression: a review and future directions. *Behaviour Research and Therapy, 86*, 35-49. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2016.07.007>.
- Kato, T. (2013). Frequently used coping scales: A meta-analysis. *Stress Health, 31*(4), 315-323. <https://doi.org/10.1002/smi.2557>
- Kaźmierczak, M., & Karasiewicz (2019). Making space for a new role: Gender differences in identity changes in couples transitioning to parenthood. *Journal of Gender Studies, 28*(3), 271-287. <https://doi.org/10.1080/09589236.2018.1441015>
- Kerr, M., & Stattin, H. (2000). What parents know, how they know it, and several forms of adolescent adjustment: Further support for a reinterpretation of monitoring. *Developmental Psychology, 36*(3), 366-380.
- Kochanska, G., Kim, S., Boldt, L. J., & Yoon, J. E. (2013). Children's callous-unemotional traits moderate links between their positive relationships with parents at preschool age and externalizing behavior problems at early school age. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(11), 1251-1260. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12084>
- Kraaij, V., & Garnefski, N. (2019). The behavioral emotion regulation questionnaire: development, psychometric properties and relationships with emotional problems and the cognitive emotion regulation questionnaire. *Personality and Individual Differences, 137*, 56-61. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.07.036>
- Kreppner, K. (2000). The child and the family: Interdependence in developmental pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 16*(1), 11-22.
- Kuppens, S., & Ceuleman, E. (2019). Parenting Styles: A closer look at a well-known concept. *Journal of Child and Family Studies, 28*, 168-181. <https://doi.org/10.1007/s108260181242-x>
- Laible, D. J., & Carlo, G. (2007). The differential relations of maternal and paternal support and control to adolescent social competence, self-worth, and sympathy. *Journal of Adolescent Research, 19*(6), 759-782. <https://doi.org/10.1177/0743558403260094>
- Lamb, M. E. (2010). *The role of the father in child development* (5th ed.). Wiley.
- Lunkenheimer, E. S., Shields, A. M., & Cortina, K. S. (2007). Parental emotion Coaching and dismissing in family interaction. *Social Development, 16*(2), 232-248. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00382.x>
- Maccoby, E. E. (2000). Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics. *Annual Review of Psychology, 51*, 1-27. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.1>

- Maia, F. A., & Soares, A. B. (2019). Diferenças nas práticas parentais de pais e mães e a percepção dos filhos adolescentes. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia, 10*(1), 69-82. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n1p59>
- Manzeske, D. P., & Stright, A. D. (2009). Parenting styles and emotion regulation: The role of behavioral and psychological control during young adulthood. *Journal of Adult Development, 16*(4), 223–229. <https://doi.org/10.1007/s10804-009-9068-9>
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The Dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion, 27*(2), 77-102. <https://doi.org/10.1023/A:1024515519160>
- Mize, J., & Pettit, G. S. (1997). Mother's social Coaching, mother-child relationship style, and children's peer competence: In the médium the message?. *Child Development, 68*(2), 323-332. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01942.x>
- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houlberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives, 11*(4), 233-238.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development, 16*(2), 1-28. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Morsbach, S. K., & Prinz, R. J. (2006). Understanding and improving the validity of self report of parenting. *Clinical Child and Family Psychology Review, 9*(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10567-006-0001-5>
- Nguyen, Q. N., Tran, T. D., Tran, T., Nguyen, T., & Fisher, J. (2020). Perceived parenting styles and emotional intelligence among adolescents in vietnam. *The family journal: counseling and therapy for couples and families, 28*(4), 1-14. <https://doi.org/10.1177/1066480719896558>
- Palmeira, L., Gouveia, J. P., Dinis, A., Lourenço, S., & Veloso, M. (2010). O efeito mediador da regulação emocional na relação entre a expressividade emocional da família de origem e as reações maternas à expressão de emoções positivas das crianças. *Psicologica, 52*(2), 423-448. https://doi.org/10.14195/1647-8606_52-2_18
- Pelegrina, S., García-Linares, M. C., & Casanova, P. F. (2003). Adolescents and theirs parents perceptions about parenting characteristics: Who can better predict the adolescents academic competence?. *Journal of Adolescence, 26*, 651-665. [https://doi.org/10.1016/s0140-1971\(03\)00062-9](https://doi.org/10.1016/s0140-1971(03)00062-9)
- Pinto, H. M., Carvalho, A. R., & Sá, E. N. (2014). Os estilos educativos parentais e a regulação emocional: Estratégias de regulação e elaboração emocional das crianças em idade escolar. *Análise Psicológica, 32*(4), 387-400. <https://doi.org/10.14417/ap.844>
- Power, T. G. (2013). Parenting dimensions and Styles: A brief history and recommendations for future research. *Childhood Obesity, 9*, 14-21. <https://doi.org/10.1089/chi.2013.0034>
- Pratta, E. M. M., & Santos, M. A. (2007). Família e adolescência: A influência do cotexto familiar no desenvolvimento psicológico de seus membros. *Psicologia em Estudo, 12*(2), 247-256. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200005>
- Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion Coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*(5), 657-667. <https://doi.org/10.1023/a:1020819915881>
- Ratelle, C. F., Morin, A. J. S., Guay, F., & Duchesne, S. (2018). Sources of evaluation of parental behaviors as predictors of achievement outcomes. *Motivation and Emotion, 42*(4), 513-526. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9692-4>
- Reader, P., Duncan, S., & Lucey, C. (2005). *Studies in the assessment of parenting* (1ªed). Routledge.
- Shipman, K. L., Schneider, R., Fitzgerald, M. M., Sims, C., Swisher, L., & Edwards, A. (2007). Maternal emotion socialization in maltreating and non-maltreating families: Implications for children's

- emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 268-285. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00384.x>
- Silva, O., Caldeira, S. N., Sousa, A., & Mendes, M. (2020). Estratégias de coping e resiliência em estudantes do ensino superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 118-136.
- Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28(2), 212-241. <https://doi.org/10.1177/0192513X06294593>
- Spinrad, T. L., Stifter, C. A., Donelan-McCall, N., & Turner, L. (2004). Mother's regulation strategies in response to toddler's affect: Links to later emotion self-regulation. *Social Development*, 13(1), 40-54. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00256.x>
- Stattin, H., & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: a reinterpretation. *Child Development*, 71(4), 1072-1085.
- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T., Winter, M. A., Cummings, M. E., & Schermerhorn, A. (2008). Interparental conflict and children's school adjustment: The explanatory role of children's internal representations of interparental and parent-child relationships. *Developmental Psychology*, 44(6), 1678-1690. <https://doi.org/10.1037/a0013857>
- Tani, F., Pascuzzi, D., & Raffagnino, R. (2018). The relationship between perceived parenting style and emotion regulation abilities in adulthood. *Journal of Adult Development*, 25, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10804-017-9269-6>
- Weber, L. N. D., Prado, P. M., Viezzer, A. P., & Brandenburg, O. J. (2004). Identificação de estilos parentais: O ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 323-331. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000300005>

Participação, reflexividade e trabalho colaborativo:

(Re)Pensar o modelo pedagógico do Ensino Superior

Ana Teresa Brito¹, Lourdes Mata¹, Isabel Nelson² & Mariana Pais²

¹ ISPA – Instituto Universitário; CIE – Portugal

² ISPA – Instituto Universitário – Portugal

Email de contacto: ana.brito@ispa.pt

Resumo: Neste texto, docentes e estudantes finalistas do Mestrado em Educação Pré-escolar, partilham o caminho realizado, conducente à profissionalização em Educação de infância. Com base nos conteúdos e metodologias das diferentes unidades curriculares que o compõem, analisam-se e refletem-se percursos que sublinham a relevância da reflexividade partilhada – entre docentes e discentes, entre docentes, entre discentes. Destaca-se a relevância da voz e participação ativa das/os estudantes no ensino superior, estimulando o pensamento independente, crítico e reflexivo e favorecendo a sua sociabilidade, encontro e partilha no percurso formativo (Recomendação: Participação dos jovens no ensino superior, Conselho Nacional de Educação, 2022). Com base na elaboração de dois Relatórios Finais de Prática de Ensino Supervisionado – respetivamente centrados na intencionalidade pedagógica e na compreensão da prática pedagógica fundada numa pedagogia específica para a educação de infância - analisa-se o modo como a formação pode ser promotora de uma profissionalidade reflexiva, assente no trabalho colaborativo. Na esteira do último relatório da UNESCO, “Reimaginar os nossos futuros juntos” (UNESCO, 2021), defendemos o diálogo e participação ativa dos/as estudantes na formação, como proposta de encarar os dilemas pedagógicos atuais, colocando o foco na relevância de pedagogias participativas e colaborativas em todos os tempos e idades.

Palavras-chave: Ensino Superior, Educação de Infância, Pedagogia, Colaboração, Reflexividade

Profissionalização em Educação de Infância – uma conquista, um desafio.

A formação de Educadoras/es de Infância concretiza-se através de um percurso que inclui um 1º Ciclo de formação – Licenciatura em Educação Básica – e um 2º Ciclo de formação que o completa, através do Mestrado em Educação Pré-escolar ou Mestrado em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Teresa Vasconcelos afirmou, no âmbito do seminário “Educação de Infância – o que queremos e o que temos” (EDULOG, 2019), a robustez atual do edifício do pré-escolar, reconhecendo os seus “bons andaimes”, mas acrescentou: “Se não é constantemente reparado corre o risco de começar a ter (...) desmoronamentos.”. Com base na metáfora, questionamo-nos: onde deverá ser feita a intervenção? O

essencial, responde, “é cuidar da qualidade daquilo que temos, nomeadamente, da formação dos profissionais já que somos um país pioneiro na exigência de habilitações aos educadores” (EDULOG, 2019, p.11-12).

De facto, sendo a formação de Educadoras/es de Infância em Portugal uma das mais exigentes do mundo - pela duração total da formação e do grau académico a alcançar para a entrada na profissão - o modelo de formação inicial, definido por decreto-lei (DL nº79 de 2014), impõe uma matriz organizada em componentes de formação e áreas disciplinares, com presença e ponderações uniformizadas, condicionando as margens de autonomia curricular das instituições de ensino superior (Gomes & Brito, 2022).

É sobre esta margem de autonomia que nos debruçaremos, traduzindo a forma como *vivemos* a formação, tendo por base um perfil em Educação de Infância que vá ao encontro dos grandes desafios da contemporaneidade.

Alicerces para (re)pensar o modelo pedagógico da formação em Educação de Infância

Andaimar a formação em Educação de Infância implica, assim, fortalecer esta margem de autonomia com um projeto de formação que sustentado pela intencionalidade pedagógica, concretize a participação, reflexividade e trabalho colaborativo dos estudantes ao longo de todo o percurso de formação.

Como afirmam Nóvoa e Alvim (2020), “Temos de investir na formação de professores e em políticas curriculares que assegurem e reconheçam a autonomia do ensino. Temos de reforçar a capacidade de ação e colaboração profissional dos professores”. (Nóvoa & Alvim, 2020, p.38).

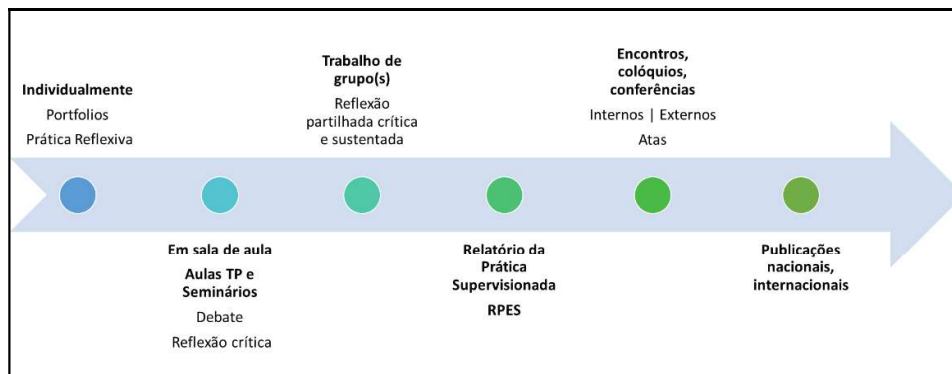
É neste contexto, que sublinhamos a relevância de potenciar da voz e participação ativa das/os estudantes no ensino superior, estimulando o pensamento independente, crítico e reflexivo e favorecendo a sua sociabilidade, encontro e partilha no percurso formativo. Como a Recomendação “Participação dos jovens no ensino superior, (Conselho Nacional de Educação, 2022) defende - na continuidade da deliberação do Conselho Nacional de Educação sobre “A voz das crianças e dos jovens

na educação escolar” - potenciar “a voz dos estudantes no ensino superior requer uma abordagem particular da problemática que lhe está associada.” (CNE, 2022, p.1)

Encontramos na investigação ao longo da formação – e na atitude que promove – a oportunidade de articular teoria e prática, onde buscamos passar de um nível descritivo para um nível em que se procuram significados, “dialogando sobre os valores e conceções fundadoras da intencionalidade educativa e identidade profissional.” (Brito, 2021).

Deste modo, com base nos conteúdos e metodologias das diferentes unidades curriculares que compõem a Licenciatura em Educação Básica e o Mestrado em Educação Pré-escolar, propõem-se e aprofundam-se percursos que sublinham a relevância da reflexividade partilhada – entre docentes e discentes, entre docentes, entre discentes – em todo o percurso de formação (Figura 1).

Figura 1. *Transversalidade da investigação na formação*



É neste âmbito que partilhamos a colaboração entre duas estudantes finalistas na elaboração dos seus Relatórios Finais de Prática de Ensino Supervisionado – respetivamente centrados na intencionalidade pedagógica e na compreensão da prática pedagógica fundada numa pedagogia específica para a educação de infância. Fundadas na sua vivência, detemo-nos para analisar de que modo a formação pode ser promotora de uma profissionalidade reflexiva, assente no trabalho colaborativo.

Interação entre pares – revisitando o caminho de formação percorrido na voz de duas estudantes finalistas

Ao redigir o Relatório Final da Prática Supervisionada – trabalho final do Mestrado em Educação Pré-escolar - revivemos o modo como nos formámos no decorrer da licenciatura e mestrado e as condições que os professores foram criando para que assim acontecesse. Ao visitar o caminho percorrido apercebemo-nos que o que recebemos foi “o mesmo” mas que cada uma de nós o apropriou de sua forma.

Em educação, a profissionalidade e a identidade individual alimentam-se mutuamente. Olhar a ação educativa com intencionalidade potencia o desenvolvimento humano e profissional, tornando-nos seres mais empáticos, respeitadores de nós mesmos e daqueles que se apresentam diferentes na forma de ser e estar.

A possibilidade de desenvolvermos o Relatório Final da Prática Supervisionada em parceria, enriqueceu cada uma de nós e potenciou as ideias redigidas. Acreditamos, porque o experienciamos, que o papel do orientador e a reflexão que realizamos entre orientador/a e estudante finalista, é diferente da partilha e discussão que se cria com um par. Na díade entre colegas há um espaço de maior liberdade de expressar pensamentos e sentires.

Desta forma, o trabalho, dúvidas e inquietações levados ao orientador em momentos de tutoria são olhados previamente pelas estudantes permitindo maior reflexão e apropriação da temática. Assim, e em conjunto com o orientador, a reflexão surge a partir de um ponto de partida mais rico.

Neste contexto, esta comunicação, despoletada pelo trabalho desenvolvido no Relatório Final da Prática Supervisionada, estende-se para a restante formação, permitindo-nos (re)pensar o modo como nos formámos no decorrer da licenciatura e mestrado e as condições que os professores foram criando para isso acontecer.

Em educação, parece-nos essencial a apropriação dos conhecimentos teóricos/técnicos e, com igual peso, a componente de desenvolvimento pessoal e social. Consideramos que a participação ativa por parte das/os estudantes na construção da sua formação, bem como o trabalho colaborativo desenvolvido entre

professores e alunos, será a forma de capacitar todos os intervenientes (alunas/os e professores) no sentido de a uma maior reflexão. Reflexão essa que leva à construção de uma profissionalidade futura e atual com maior qualidade, desenvolvendo-nos como seres humanos plenamente envolvidos na sua profissão: mais empáticos, respeitadores de si e daqueles que se apresentam diferentes na forma de ser e estar.

A força da participação, reflexividade e trabalho colaborativo

Encontramos nesta forma de trabalho das duas estudantes finalistas – agora educadoras de infância – a força para continuar a tornar intencional e singular a formação que oferecemos na construção da profissionalidade.

Na esteira do último relatório da UNESCO (2022), defendemos o diálogo e participação ativa das/os estudantes na formação, como proposta de encarar os dilemas pedagógicos atuais, colocando o foco na relevância de pedagogias participativas e colaborativas em todos os tempos e idades:

O trabalho docente colaborativo integra naturalmente uma dimensão de reflexão e de partilha entre pares. Cada vez mais, essa pesquisa pode ser traduzida em escrita, com os professores assumindo a autoria. (...) Quando os professores são reconhecidos como profissionais reflexivos e produtores de conhecimento, eles contribuem para o crescimento de corpos de conhecimento necessários para transformar ambientes, políticas, pesquisa e prática educacionais, dentro e além de sua própria profissão. (UNESCO, 2022, p.82)

É nesta convicção profunda que caminhamos na construção da profissionalidade de futuras/os Educadoras/es de Infância envolvendo-nos plenamente – docentes e estudantes - na sua edificação.

Referências bibliográficas

Brito, A. T. (2021). *Andaimar a continuidade em educação de infância - construção partilhada da identidade profissional*. Ciclo de Conferências ISPA Instituto Universitário.
<https://investigacao.ispa.pt/eventos/andaimar-continuidade-em-educacao-de-infancia-construcao-partilhada-da-identidade-profession>

- Conselho Nacional de Educação (2022). *Recomendação: Participação dos jovens no ensino superior*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao__Participacao_jovens_ensino_superior.pdf
- EDULOG Fundação Belmiro de Azevedo (2019). *Educação de infância: o que temos e o que queremos?*. EDULOG Fundação Belmiro de Azevedo. <https://www.edulog.pt/publicacao/14>
- Gomes, E. X., & Brito, A. T. (2022). A alunização da infância: o indelével contributo da formação inicial de educadoras/es em Portugal. *Debates em Educação, 14*, 190-216. <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12663>
- Nóvoa A., & Alvim Y. (2020). Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *Prospects (Paris), 49*(1-2), 35-41. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32836427/>
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da educação. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

Legislação consultada

- Decreto Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República, n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14, páginas 2819 – 2828. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/79-2014-25344769>

A ação de aprender de estudantes da pós-graduação na transição da pré-pandemia, pandemia e do retorno ao ensino presencial

Wilsa Maria Ramos¹, Anna Engel² & César Coll³

¹ Universidade de Brasília – Brasil

² Universitat de Barcelona – Espanha

³ Universitat de Barcelona – Espanha

Email de contacto: ramos.wilsa@gmail.com

Resumo: O estudo teve por objetivo compreender a ação de aprender de estudantes de doutorado na transição do período da pré-pandemia, pandemia e do pós-isolamento social. A pesquisa está no marco dos estudos relativos à Epistemologia Qualitativa, Teoria da Subjetividade, Trajetórias e Identidade de Aprendiz (IdA) na perspectiva da psicologia cultural-histórica. Adotou-se a metodologia construtiva-interpretativa com a participação de 3 estudantes de doutorado. O campo envolveu dinâmicas conversacionais, complemento de frase e grupo focal. Os indicadores evidenciam os tensionamentos, as contradições, os desafios e as mudanças ocorridas que participaram da reconfiguração da ação de aprender, que integraram as produções subjetivas geradas nas experiências em curso. A reflexão dos participantes sobre como se veem como aprendiz se expressou na vivência do conhecimento de si mesmo e do mundo, reconhecimento de suas capacidades, dificuldades, desafios e potencialidades; flexibilização dos processos de autorregulação; valorização do diálogo, da escuta das diversas vozes, das redes sociais, das trocas entre pares e tutores como recurso essencial para a reconexão com a pesquisa e o grupo de estudo. Concluiu-se que na pandemia houve momentos disruptivos de perdas, sofrimentos, mas, também de ganhos, de processos de mudanças subjetivas que reconfiguram a ação de aprender.

Palavras-chave: ação de aprender, estratégias, identidade de aprendiz, pandemia.

Introdução

O contexto originado pela pandemia de COVID-19 resultou em situações inesperadas transformando as estruturas sociais e suas instituições, e, particularmente, afetou a organização dos sistemas de saúde e educação. A educação foi duramente mobilizada, foram quase 1,5 bilhão de alunos - de todas as idades que tiveram suas aulas interrompidas (UNESCO, 2021), e tornou-se visível a vulnerabilidade das famílias dos estudantes e professores diante da falta de recursos para garantir tanto a conexão quanto espaço físico em sua residência, adequado para dar continuidade aos estudos (Coll, 2021).

A presença física, condição “natural” da atividade humana, migrou para os espaços virtuais, provocando disrupturas nos modos de ensino e aprendizagem, gerando contradições e tensões e demandando novas formas de comunicação e interação social mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação. O Ensino Remoto Emergencial se apresentou como uma alternativa que marcou a história da educação no planeta. Especialmente, nas universidades, os estudantes de Programas de pós-graduação vivenciaram distintas relações e demandas sociais para a concretização dos seus projetos de pesquisas, gerenciando problemas como: cancelamento e reagendamento do cronograma e a redefinição de objetivos e da população da pesquisa, cancelamento de entrevistas presenciais e de atividades de laboratórios. Além destas questões operacionais conviveram com a distância física dos grupos de estudos, dos pares e dos professores. Esta realidade concreta que os estudantes de pós-graduação e os professores viveram impactou de forma única e singular no processo de aprender, ora como força motriz e ora como medo generalizado e produção de sintomatologias e sofrimento psíquico.

O problema do estudo está colocado em compreender os processos de subjetivação que integraram a configuração da ação de aprender dos estudantes da pós-graduação no período pandêmico. Para González Rey e Mitjans Martínez (2017c, p.4): a “subjetividade está implicada na configuração simultânea e recursiva dos indivíduos, nos espaços sociais em que eles se relacionam e estão implicados”. Os seus processos e sua formação integram elementos da constituição do singular na pessoa, da criatividade, da capacidade geradora, imaginativa que se expressam na trama social entretecida pela história de vida das pessoas, experiências anteriores em distintos contextos sociorrelacionais. Para a Teoria da Subjetividade, a forma como a pessoa movimenta seus recursos em face da situação de conflito, de tensionamento com o social nos espaços normativos, especialmente em condições adversas, diz respeito a sua capacidade de gerar processos singulares de posicionamento que podem implicar em um estado de passividade subordinado à situação ou na emergência da condição de agente ou sujeito de seu próprio processo. A condição de sujeito existe na tensão com os espaços normativos, implica em abrir novas vias de subjetivação, vias para a ruptura, de transcendência, do sistema normativo e a produção de opções criativas, no

decorso da sua experiência. “Os indivíduos se desenvolvem enfrentando desafios que incluem o desenvolvimento de novos recursos subjetivos que impactam, de uma forma ou de outra, diferentes esferas de sua vida”. (González Rey, Mitjans Martínez, 2017a). A pessoa na condição de agente, se posiciona de forma ativa, participativa, no “dever dos acontecimentos no campo atual de suas experiências” (González Rey & Mitjans Martínez, 2017, p. 73), se coloca como pessoa ou grupo responsável, que toma decisões, que vivencia as diversas situações e participa dos fatos e eventos de sua vida. Conforme argumentam Rossato e Almeida (2022, p. 10): “a emergência do sujeito e do agente é um processo contínuo, por vezes, contraditório, marcado por flutuações, que possuem sua gênese na produção de sentidos subjetivos, demarcando o lugar gerador da pessoa na experiência”.

De acordo com a teoria os sentidos subjetivos e os recursos subjetivos não são processos idênticos, embora um possa integrar, constituir, o outro de forma recursiva. Os recursos subjetivos se constituem “[...] no dever da história de vida da pessoa, porém não determinam a priori a ação, uma vez que se organizam e se expressam mediante a relação indivíduo-contexto-organização subjetiva” (Muniz & Mitjans Martínez, 2019, p.35). Os recursos subjetivos podem se expressar como reflexão, implicação pessoal, maior segurança, autoconfiança, melhoria na comunicação etc.

Os sentidos subjetivos são produções simbólicas-emocionais, fluidas e caóticas, originadas nas experiências, das quais emergem as configurações subjetivas, que possuem elementos mais estáveis e que se tornam fontes geradoras de sentidos subjetivos específicos, frente a uma experiência concreta. De acordo com a Teoria da Subjetividade, a configuração subjetiva da ação de aprender integra sentidos subjetivos produzidos em outros espaços sociais visto que a aprendizagem está entrelaçada em todas as áreas da vida do indivíduo, como por exemplo, a relação com a família, com os amigos, religião etc.

No marco teórico da Teoria da Subjetividade, o sujeito que aprende, aprende em sua singularidade, em função das características do contexto, das relações em que acontece, dos pares e mestres e da multiplicidade de sentidos subjetivos gerados nas reconfigurações subjetivas da ação de aprender. (González Rey, 2006). Estudar os

processos da ação de aprender em um contexto atípico, contexto de crise, de situações extremas, em uma perspectiva da subjetividade foi o desafio imposto a esta investigação.

A configuração subjetiva da ação de aprender está integrada historicamente em um conjunto de produções subjetivas históricas e atuais que constituem a configuração da aprendizagem, o que a pessoa produz em sua relação com a aprendizagem, como ela toma parte hoje na trama social da pessoa.

A pesquisa está fundamentada na perspectiva histórico-cultural, e filia a Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa (González Rey, 1997, 2005; González Rey & Mitjans Martínez, 2016, 2017a, 2017b) em tessitura com o campo da Psicologia e Educação nos estudos de Coll (2014) e Engel e Coll (2021) sobre as Trajetórias Pessoais de Aprendizagem e Identidade de Aprendiz (IdA). Os construtos teóricos referentes às temáticas de trajetórias pessoais de aprendizagem e identidade de aprendiz (Coll, 2014; Engel & Coll, 2021) possuem aproximações e reflexões que embora não compartilhe os mesmos princípios epistemológicos e metodológicos contribui de forma crítica favorecendo a abertura de um diálogo enriquecedor entre os autores.

O estudo teve por objetivo compreender a reconfiguração da ação de aprender de estudantes da pós-graduação no período de transição do pré-pandêmico para o pandêmico e para o pós-pandemia.

Metodologia construtivo-interpretativa

A pesquisa baseou-se nos princípios da Epistemologia Qualitativa e da Metodologia construtivo-interpretativa. A Epistemologia Qualitativa tem como princípios: o resgate do sujeito como categoria epistemológica no processo de construtivo-interpretativo, reconhecendo a singularidade, como informação diferenciada de um caso específico; a ênfase no caráter construtivo-interpretativo do conhecimento sobre subjetividade, significando que a pesquisa progride no decorrer de construções hipotéticas e da abertura de indicadores e a compreensão da pesquisa como processo de comunicação dialógica, em que participante e pesquisador se

comunicam de forma espontânea, em um processo rico e repleto de novidades. (González Rey & Mitjans Martínez, 2017b). A metodologia construtiva-interpretativa envolve um processo complexo e dinâmico que ocorre a partir do envolvimento ativo do próprio pesquisador na construção e análise interpretativa das informações e na tessitura dos indicadores e hipóteses dos processos subjetivos dos fenômenos estudados (González Rey, 2015).

A pesquisa em tela se caracteriza como estudo de caso com a participação de três estudantes de pós-graduação. Os participantes pertencem ao programa de doutorado, na área de Psicologia e Educação em uma Universidade pública na Espanha. Todos eles estiveram em home office durante a pandemia. A pesquisa empírica teve três encontros individuais com cada participante, incluindo momentos dialógicos distintos, onde foram utilizadas dinâmicas conversacionais (González Rey, 2002), o instrumento de complemento de frases (Rossato & Martín Mitjans, 2018) e um quarto encontro para o grupo focal. Neste estudo exploratório, foram analisadas somente as informações das dinâmicas conversacionais (DC) e os complementos de frase (CF).

O processo de análise das informações compreende-se pela construção de indicadores com base na análise interpretativa do pesquisador. Os indicadores se constroem no próprio trabalho de campo e são os significados criados pelo pesquisador, “são produções do pesquisador que só se legitimam mediante emergência de outros indicadores que o próprio pesquisador irá construir no curso da pesquisa, os quais precisam ser integrados ao significado aberto pelo primeiro indicador” (González Rey, 2019, p. 34). A construção dos indicadores envolve uma dinâmica para gerar as hipóteses que ampliam a compreensão sobre os processos de subjetivação, abrindo novas zonas de sentido e novos campos de inteligibilidade. As hipóteses devem ser formuladas para responder as perguntas da pesquisa “a hipótese é formulada como primeiro momento de um modelo teórico no qual outras hipóteses e ideias do pesquisador irão se integrando num processo que deverá levar à construção teórica das questões que orientaram a pesquisa (González Rey, 2019, pp. 34-35).

Em relação aos trâmites de conduta ética na pesquisa na Espanha adotou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Análise construtiva interpretativa dos casos

Neste estudo, a análise interpretativa contempla a apresentação dos indicadores e as hipóteses de forma transversal, incluindo as produções subjetivas dos três participantes sobre a ação de aprender na transição do antes, durante e pós-pandemia. Sendo assim, as informações são apresentadas para os períodos da pré-pandemia, momento pandémico e pós-pandemia.

Caracterização dos três casos

Fina é estrangeira, da América Latina, mudou para a Espanha em 2018 quando iniciou o Doutorado. Sempre quis viver fora do seu país à esse desejo aliou a motivação para o doutorado no exterior. Em sua família, ela foi a primeira a entrar para a Universidade, no curso de Psicologia. Possui mestrado em Psicologia Educacional. Atualmente, está no último ano do doutorado.

José vive em um povoado perto de Barcelona, na Espanha, sempre viveu na mesma casa desde o seu nascimento. Realizou a sua formação na escola básica no seu povoado. Optou pela formação como psicólogo. Foi o primeiro da geração de sua família a cursar o ensino superior. Em 2019, ele foi aprovado no Mestrado. Em setembro de 2021, finalizou o mestrado e foi aprovado no Doutorado. Durante as dinâmicas conversacionais, José estava cursando o final do primeiro ano do doutorado. Carolina é psicóloga, possui mestrado em psicologia concluído em seu país na América Latina. Na escolha do programa de doutorado buscou o Edital de bolsas para financiamento pelo seu país e mediante a aprovação se mudou para a Espanha. Atualmente, está no último ano do doutorado. A idade dos participantes varia entre 28 a 36 anos.

Construção interpretativa da ação de aprender na pré-pandemia

A seguir caracterizamos a ação de aprender na pré-pandemia de Fina. A trama social que enreda a história de vida da participante está constituída pelo

pertencimento à América Latina, ao seu país e, na condição de imigrante, que se une em redes sociais de amizades com pessoas da América Latina. Sua aprendizagem está subjetivada como bolsista, no qual assume o compromisso de retribuir de alguma forma o investimento para o seu país. Além disto, as pesquisas do mestrado e doutorado (em curso), à exemplo de seus interesses e história de vida, possuem temáticas que transversalizam a sua história de vida, como o ingresso de estudantes vulneráveis no ensino superior na Universidade.

Os Complementos de Frases expressam a sua implicação motivacional com o seu país que reverberam na configuração da ação de aprender como doutoranda antes da pandemia:

40 – Propongo mejorar la educacion./41- Lucho por una mejor educación en mi país./58 – Mi vida futura espero retribuir a mi país. (CF-Fina)

Outra condição que se expressa na subjetividade individual da estudante é o valor que ela tem sobre a relevância do tema: *mi tema eh respecto a los estudiantes primera generación que son un fenómeno muy actual al menos en Latinoamérica eh tampoco hay tanta investigación en Latinoamérica.* Também expressa a importância de contribuir com a melhoria das condições de permanência destes estudantes, sem vitimizá-los:

ahh son primera generación per se ya traen dificultades, sino que la lectura que yo quiero hacer también es como la universidad en este caso, o facilita u obstaculiza también, este ingreso ¿No?

Abrimos o primeiro indicador da pré-pandemia, os elementos do compromisso com o seu país e com o tema de seu doutorado, a condição de imigrante que transversaliza a sua história de vida constituindo a implicação motivacional e emocional que configuram a ação de aprender como doutoranda.

Também elegemos os complementos de frase que revelam sua implicação motivacional para aprender e para mudar a si mesma e ao seu entorno:

15 - El aprendizaje tiene sentido cuando me deja algo “dando vueltas” me permite hacer algo nuevo/ 16 No me olvido de la clase cuando me deja algo “dando vueltas” me permite hacer algo nuevo. /18 El trabajo

me debe motivar a hacer cosas nuevas. /19 Mis estudios que me aporten a hacer cosas nuevas. (CF-Fina).

Assim, formulamos o indicador 2 da configuração da ação de aprender que se constitui por sentidos subjetivos que expressam sua motivação para aprender coisas novas que lhe transformam e façam sentido na sua vida. A aprendizagem de Fina caracteriza-se por um tipo de aprendizagem compreensiva, onde as emoções e sentimentos fluem durante o processo de aprendizagem não associando a um processo memorístico, mas, na busca de dar sentido ao que se aprende, ou seja, personalizar “o aprendido, permitindo a sua utilização em situações novas e sua integração com outros conhecimentos e experiências que ampliem suas representações ou que gerem ideias e ações que vão além do que foi representado”. (Gonzalez Rey & Mitjás Martinez, 2017a, p. 69).

Uma categoria importante que se faz necessária para a compreensão do caso é o de subjetividade social como “um sistema integral de configurações subjetivas, sociais e individuais que se articulam em diferentes níveis da vida social”. (González Rey & Mitjás Martinez, 2017a, p. 78). No caso em estudo, a Universidade é uma instituição premiada pelas avaliações das Agências, o que para os estudantes representa maiores exigências e altas expectativas de desempenho. Neste contexto as representações geradas por sentidos subjetivos produzidos no espaço da universidade expressas por um colega no início do doutorado, reverberam negativamente no posicionamento que Fina ocupa como sujeito de sua aprendizagem. Este colega a questionou sobre o estudo que ela estava desenvolvendo, argumentando que o seu orientador era muito teórico e caso a sua tese fosse muito prática, ela deveria mudar de orientador. E Fina o questiona sobre esse posicionamento:

Y yo, así como que ¿Pero por qué? - Comentário do estudante: No porque tú tesis es más práctica entonces aquí uno viene con elle las tesis son más teóricas.

Expressão de Fina:

Y eso me hizo sentir horrible. (DC-3-Fina). Y cuando yo siento que me posicionan como inferior en estas situaciones como de sentirse no como no en el perfil esperado. Ehh me siento como inferior (Fina, DC-2)

Os significados construídos sobre a instituição, os colegas e o mundo acadêmico produzem sentidos subjetivos mobilizados pelo sentimento de que isso não lhe pertence e que ela não tem o perfil esperado, o que gera frustração e sofrimento. Para a Teoria da Subjetividade, o sofrimento surge da incapacidade para gerar sentidos subjetivos que lhes permitam novos processos de subjetivação, ou seja, desenvolver produções subjetivas alternativas às formas ideologizantes que também se subordinam a outras produções simbólicas de outros espaços sociorrelacionais. Assim abrimos o terceiro indicador: as produções subjetivas que configuram a ação de aprender expressam uma rigidez como uma dificuldade de relativizar as opiniões e produzir outros sentidos subjetivos que deem voz à sua experiência e sua história como aprendiz.

A partir destes indicadores, podemos prospectar que a configuração da ação de aprender de Fina no período pré-pandêmico estava configurada por sentidos subjetivos expressos em: desejo/interesse em contribuir com seu país de origem; vivências de sua condição de estrangeira/imigrante; significação de ser a primeira universitária na família; dificuldade para relativizar ideias dos outros. Esta configuração tornou-se, pela sua constituição, uma forte motivação para suas aprendizagens, eminentemente compreensivas.

A seguir caracterizamos a ação de aprender na pré-pandemia de José.

Na história de vida narrada por José a relação com o seu pai constitui parte da subjetividade individual e da ação de aprender. Nas conversações, José retrata o pai como a pessoa que acreditou e investiu em sua formação, mesmo não tendo tido a formação universitária, embora, os sentidos subjetivos produzidos e expressos nas experiências relacionais com o pai são contraditórios, movidos pelo medo, gerando sentimentos de busca de reconhecimento e de não ter a voz que o favorece se posicionar no seu mundo, “sua voz é interna, uma conversação consigo mesmo”.

A morte do pai traz os sentimentos de insegurança e incerteza sobre a questão a quem demonstro o que sei, quem irá me validar? Como vemos a seguir: ...Y claro yo el no poder demostrarle que era competente y que él muriera ¿Sabes?/... Y ahora yo qué hago a quien le demuestro que soy válido. ¿A quién?/... también otra pequeña voz dentro mío, quería como demostrarle a él que yo podía y era competente, ¿Sabes? (DC-E1-José)

Para José, a figura do seu pai é central em sua história de vida, como o outro social significativo que ocupa o lugar do reconhecimento e expressa sentidos subjetivos de busca de validação do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Abrimos o primeiro indicador do outro social na história de vida de José expresso pela busca de validação do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Há um outro elemento importante que impacta na ação de aprender de José antes da pandemia que se refere espaços educativos onde estudou, que foram caracterizados por metodologias de ensino tradicionais, tanto nas escolas do seu povoado como nos cursos de ensino superior. Nas conversações aparece um movimento contraditório de perceber o quanto o sistema é tradicional, de criticá-lo, mas, não ser capaz de gerar outros sentidos subjetivos que o permitissem ir além.

Porque dije estoy en contra del sistema este de test.. entonces yo solo iba a clase tomaba apuntes, eso sí, tomaba apuntes, pero luego para hora el examen no estudiaba y si estudiaba era oye, quedamos la misma mañana en la biblioteca y hacemos como un repaso de ideas así. (DC1- José)

O indicador 2 caracterizada por um tipo de aprendizagem reprodutiva e memorística sob as condições sociais e culturais da instituição expressa por uma produção subjetiva de José de negação, insatisfação e rejeição dos métodos tradicionais de ensino.

A seguir caracterizamos a ação de aprender na pré-pandemia de Carolina.

Para Carolina, no período pré-pandemia expressões como estabilidade, vida muito normal, estava em um piloto automático, foram geradas pelos sentidos subjetivos de estar acomodada ao programa, cumprindo um papel responsável, porém em um posicionamento passivo como estudante de doutorado.

O fragmento da DC expressa este sentido gerador do Indicador 1:

o sea, como lo que tenía que ser pero a la vez yo no sé si estaba como..... o sea estaba como con el piloto automático, siento en ese momento, como haciendo lo que había que hacer (DC-1 Carolina)

Indicador 1 - Os sentidos subjetivos produzidos expressam uma visão passiva e cômoda da ação de aprender, na qual o indivíduo que aprende reproduz o que se é ensinado, não gerando sentidos subjetivos para a constituição de uma subjetividade individual geradora do seu próprio conhecimento. Esta forma de produção de conhecimentos não intenciona gerar dúvidas, perguntas, críticas e se organiza confirmando os sistemas discursivos dominantes.

O posicionamento passivo de Carolina, também, constituído pela produção da subjetividade social do programa, que envolve as relações com sua equipe de investigação e seus tutores, provocou alguns momentos de silenciamentos em momentos decisivos de seu doutorado, particularmente, na escolha do seu tema de pesquisa que não foi o tema de sua preferência.

Pero de golpe así fue como dura la entrada. Si yo hubiese elegido otros directores y otro tema, siento que mi experiencia de doctorado hubiese sido muy distinta. Porque yo me puse hasta investigar algo que era muy lejano a lo que yo venía haciendo, que eran cosas de inclusión y equidad educativa. Entonces claro, me puse a estudiar algo que desconocía más, y ha sido difícil porque siento que no tuve una inducción adecuada al tema. (DC-1- Carolina)

Geramos o indicador 2: a configuração da ação de aprender estava constituída pelos sentidos subjetivos produzidos pela subjetividade social e subjetividade individual da condição de imigrante da estudante, mobilizada simbolicamente e emocional, geradora de significados limitantes da sua atuação no seu processo de aprendizagem no doutorado.

Durante a pandemia

No período de isolamento social, que durou aproximadamente dois anos, a realização da pesquisa de campo ocorreu sob condições adversas, de disrupturas das formas homogeneizantes de realizar a pesquisa, demandando a constituição do novo cenário social que subvertesse a lógica das pesquisas tradicionais e que pautasse na busca de outras formas criativas para realizar o campo.

A seguir caracterizamos a ação de aprender na pandemia de Fina. No começo de 2020, Fina se organizou para voltar a seu país para fazer a pesquisa de campo, quando ocorreu o lockdown e o início das aulas, em todos os níveis educativos, foi suspenso por medidas de segurança de saúde pública. No início da pandemia, a impossibilidade de cumprir o cronograma, somado aos impactos emocionais do isolamento social, a falta de contato com sua rede de apoio, constituíram os primeiros desafios e tensionamentos, para os quais a princípio, ela ainda não tinha gerado recursos subjetivos para lidar com o inesperado, o inusitado.

Abrimos o Indicador 1 do período de pandemia que integra a configuração subjetiva da ação de aprender de antes da pandemia “um enrijecimento de seu movimento de aprendizagem como doutoranda” que na nova situação pandêmica integra a configuração subjetiva que permitirá compreender a mudança de sua ação neste segundo momento da pandemia. Este enrijecimento está configurado subjetivamente pelo impacto do isolamento social de não poder cumprir o cronograma, marcado pelo sentimento de incapacidade, dificuldade de improvisar e de criar planos para seguir adiante.

Em um segundo momento, os sentidos subjetivos que integravam a configuração subjetiva da sua ação de aprender antes da pandemia relacionado à crença de que não poderia fazer a pesquisa de campo online tensionado pelo compromisso assumido no doutorado, produzem novos sentidos subjetivos que integram a configuração subjetiva da ação de aprender expressa na mudança de crença de que é possível fazer a pesquisa online.

Era un esfuerzo gigante porque además yo hice el ejercicio de que entre la entrevista uno y la entrevista dos, que tomaban meses, yo les escribía para saber cómo estaban, cómo les había ido, como darle ánimo para lo que restaba del semestre entonces para seguir vinculada a ellos porque yo no sabía si me iban a responder para la segunda entrevista y después la tercera ... (DC-1-Fina).

O plano foi viabilizado com a realização das entrevistas online, visto que tinha experiência com a educação a distância e conhecia os sistemas de videoconferência:

Yo era profesional trabajaba en temas de enseñanza aprendizaje en un centro de enseñanza aprendizaje en la Facultad de Economía y Negocios. (DC-1- Fina).

Os sentidos subjetivos produzidos durante a pandemia que integravam a sua história de vida tensionam o seu sistema configuracional, no qual ela vivencia os dois polos de sentimentos positivos e negativos e a partir daí produz formas alternativas de realizar a pesquisa, como vemos nas expressões a seguir.

Pero en este momento yo estaba en el colapso y estaba en como paralizada, no, no sabía qué hacer. /Eh ya pero salió. Salió y ese año creo que es lo que más me motivó del doctorado esto, lo que yo te decía de que podía contar con mis participantes. (DC-1- Fina)

Então, construímos o Indicador 2: a ação intencional de dar continuidade à sua pesquisa gera novos sentidos subjetivos representado por mudanças nos conceitos, valores e ações essenciais como estudante de pós-graduação. Assim, a configuração subjetiva da ação de aprender de fina “transitou” por dois momentos. O primeiro deles pelos sentidos subjetivos produzidos pelo impacto da pandemia expressos nos sentimentos e estados emocionais de incapacidade, que ocuparam um lugar central na sua configuração subjetiva de aprender o que explica sua imobilização no processo de aprendizagem. Porém, em um segundo momento, novos sentidos subjetivos emergem que ao se configurarem com os sentidos subjetivos já existentes na configuração subjetiva da ação de aprender pré-pandemica possibilita explicar as mudanças na sua ação de aprender.

A seguir caracterizamos a ação de aprender na pandemia de José. Durante a pandemia, o diagnóstico da doença do pai foi severo e como não havia recursos para a cura, teve a recomendação de voltar para casa e ser assistido por seus familiares nos seus últimos dias de vida. Neste contexto, o espaço da casa se transformou em um espaço multifuncional, híbrido, de aprendizagem, divertimento, ócio, morte e sofrimento, que funcionou em termos operacionais e motivacionais de forma totalmente insatisfatória com atividades que conflitavam com as demandas acadêmicas:

Que a lo mejor todo esto es de culpa de que yo estoy en casa y en casa han sucedido una serie de de cosas que me nublan la mente ¿Sabes? Como que la situación familiar, lo que..... La situación económica ¿Sabes todo? (DC-1- José).

Esse é um primeiro indicador da pandemia, a gestão da crise pandêmica depende de como os indivíduos subjetivaram os espaços físicos, produzindo ou não recursos subjetivos e estratégias de autorregulação que constituíssem suporte emocional para sustentar um ambiente multifuncional que funcione para suas necessidades.

No caso em estudo, antes da pandemia, José foi aprovado no programa de mestrado em Psicologia e Educação. A sua entrada no programa privilegia um marco teórico da psicologia que ele desconhecia, a psicologia sociocultural, que o mobiliza emocionalmente implicando subjetivamente nas tramas de sua vida nas múltiplas esferas, sociais e individuais, estudantil e pessoal, como vemos no fragmento da DC:

con esta nueva teoría sociocultural, con yo reafirmarme, ante la pandemia de que realmente necesitamos a los demás para poder ayudar, para aprender y para todo./Me desperté. Yo estaba soñando en esa teoría y me hizo ver la que existe. ...(DC-1-José).

Os contextos e situações de aprendizagem da história de vida de José ganharam contornos importantes neste processo de subjetivação e de apropriação do conteúdo da teoria histórico-cultural. José produz novos sentidos subjetivos que rompem com as noções de uma psicologia subjetivada como espaço de confirmação do *status social* caracterizado por um certo determinismo social.

Es como salen unas puertas que te dan como más ganas, ¿No? De aprender lo que sea. Y que eso se sume a que tú no, tú solo no puedes hacerlo, sino que necesitas con la ayuda de los demás...

Neste processo, José vivencia um despertar-se constituindo novas formas de compreender a si mesmo e ao mundo, abrindo vias para pela aprendizagem compreensiva. Este processo também expressa a emergência do agente que se implica

em seu caráter ativo, intencional e emocional, gerando sentidos subjetivos favorecedores do processo de aprender.

O indicador 2 expressa a reconfiguração da ação de aprender que implicou em ruptura de um sistema conceitual tradicional que limitava suas produções subjetivas abrindo vias para novo posicionamento como agente de seu processo, formando parte de qualidades distintas nas configurações subjetivas da ação de aprender.

A seguir caracterizamos a ação de aprender na pandemia de Carolina. Neste período, a estudante teve uma relação distinta com a questão do isolamento social na sua rotina diária:

Entonces creo que el espacio de pandemia como había que estar más hacia adentro y había más oportunidades de hacer cosas online, no sé, me permitió mucho explorar en en eso en estos intereses de como del mundo y dedicarle tiempo a eso. (DC-1- Carolina)

Neste sentido abrimos o indicador 1: o isolamento social teve uma dinâmica singular, abrindo vias para uma viagem de autoconhecimento que se expressa pela ação do autocuidado, do cuidado do corpo e da mente, em atividades físicas que já praticava.

Por outro lado, o isolamento social e as interações online também provocaram uma desconexão com a pesquisa, com o contexto acadêmico, perda da qualidade da interação como os participantes da pesquisa, com os pares etc., conforme extrato da DC1de Carolina:

eso claro esa pérdida humana, de calidez humana, de cómo lo que me pasó con las entrevistas, también es lo que se pierde porque en términos de contenido, de conferencias.

Também gera sentidos subjetivos de sentimientos da falta de afetos e proximidades nas interações sociais:

pero desde el proceso de acá desde la universidad ha sido muy desmotivante porque mis directores no han estado presentes, porque no me siento parte del equipo de investigación, y el online no se haga cargo de los afectos. (DC-2- Carolina).

O indicador 2 da ação de aprender expressam os sentidos subjetivos de não pertencimento ao programa e da distância social implicando em um estado de desconexão com a pesquisa e a tese.

Ainda no período do isolamento social, com a realização das entrevistas da pesquisa, houve novas produções subjetivas forjadas nas experiências vividas no curso das conversações online com as participantes. O estar junto com mulheres, ativistas, que fazem propagandas, que estão nas redes sociais, que administram estes espaços virtuais favoreceu a geração de novos sentidos subjetivos que reconfiguraram a ação de aprender, participando da constituição da nova visão do marco teórico e metodológico de sua vida implicado motivacionalmente por reconectar com seus interesses pessoais e visão de mundo, como mostra este fragmento:

eran gentes muy activistas, mujeres muy activas en la educación, en el aprendizaje, género...sus historias, sus experiencias, sus discursos, la seguridad, el verlas que lograran afianzarse donde estaban, en conjunto con otras mujeres, como que solas no se salvaban (DC-1- Carolina).

Abrimos o indicador 3: as experiências vividas no curso das entrevistas com as participantes geraram novos sentidos subjetivos reconfigurando a ação de aprender de uma posição passiva para uma posição de agente de seu processo de aprendizagem.

Indicadores no pós-isolamento social

A seguir caracterizamos a ação de aprender no pós-isolamento social de Fina.

Outros elementos aparecem no seu segundo ano de isolamento social em 2021. Diante do fato de ter que realizar uma cirurgia ela teve que permanecer mais 3 meses em casa, sem se locomover, novamente paralisada, porém por outra razão além da crise sanitária mundial. Essa experiência de imobilização concreta, que ela denominou de segunda crise, como pandemia pessoal, gerou novos sentidos subjetivos com significados muito distintos do primeiro ano de isolamento social, como vemos no fragmento:

académicamente nunca había entrado en una crisis tal, por ejemplo en mi tesis, en mi investigación de máster, claro, hay momentos en donde uno está así mal y ya no quiere saber más. (Fina, DC-1).

Neste percurso, o seu processo de autoindagação e reflexão sobre o ocorrido geram ações intencionais que a implicam motivacionalmente com a sua tese. Os sentidos subjetivos produzidos a partir desses processos reflexivos intencionais se articulam com outros já existentes, essa configuração de sentidos subjetivos é o que funciona como força motriz, ou seja, como configuração motivacional que lhe permite sair da crise.

Essas expressões subjetivadas emocionalmente autoindagação e reflexão constituem recursos subjetivos que a implicam no seu processo de aprendizagem na desejabilidade de terminar a tese, e isso funciona como força motriz para sair da paralização, da crise, como vemos nas informações do Complemento de Frases: 13 – *Deseo terminar la tese/ 31 – Mi mayor deseo termina la tese/ 3 – Hare todo lo posible para conseguir terminar la tesis.*

Outros fragmentos, nos permitem abrir o Indicador 1 do pós-pandemia com a desejabilidade de terminar a tese, que vão além do compromisso com os parceiros, mas, especialmente, uma implicação motivacional que está constituído na gênese da sua condição socio-econômica na trama social de sua vida:

por alguna razón me volví a empezar a reconectar con tareas pequeñas ahí. (DC-2-Fina).

Fina enfrenta suas crises, que se constitui em outros processos subjetivos que vão além da pandemia, tensiona o seu próprio sistema configuracional subjetivo, favorecendo a produção de novos processos de subjetivação expressos pela desejabilidade de reaver e reconectar com o seu projeto de vida.

Então abrimos o indicador 2, no qual a participante se posiciona na condição de agente como um “indivíduo configurado subjetivamente, que gera sentidos subjetivos para além de suas representações, mas que, ao mesmo tempo, toma decisões, assume posicionamentos, tem produções intelectuais e compromissos que são fonte de sentidos subjetivos e abrem novos processos de subjetivação” (González Rey & Mitjans Martínez, 2017a, p. 72), conforme expresso no fragmento a seguir:

cuando vuelvo a los datos de los estudiantes vuelvo a escucharlo o vuelvo a leerlo digo como que importante esto que importante, no puede, no puede quedar en nada, no puede quedar en nada..... entonces mi compromiso para con ellos, mi compromiso también conmigo, si en el fondo me estoy reconveniendo de que puedo terminar el proceso. (DC-2-Fina).

Estes sentidos subjetivos expressos pelo compromisso social participam da configuração da ação de aprender e também já se encontravam no período pré-pandemia expressos pela produção simbólica emocional de ser a primeira universitária da família.

A seguir caracterizamos a ação de aprender no pós-isolamento social de José.

No caso de estudo, durante o isolamento social, houve momentos de despertar para diálogos e aproximações relacionais a partir do conhecimento da teoria sociocultural. O retorno às atividades presenciais provocou um redirecionamento da sua ação de aprender, buscando mais aproximação com os pares, mais abertura para conversar e uma busca constante para ser visibilizado, ser reconhecido como estudante, ter feedback. Um evento importante ocorreu durante uma conversa com a sua tutora que lhe ofereceu espaço para estudos na Universidade.

Y como sé que soy así en mi casa, pues le dije a mii tutora: no podré avanzar en mi proyecto si estoy en mi casa. Entonces busquemos alguna solución. Y ya me ofreció el despacho. Claro. Y he podido avanzar mucho por eso.

No pós-pandemia, José valoriza as interações e oportunidades de criar conversações com expertos ou pessoas que possam aportar novos conhecimentos. Durante a pandemia, produziu sentidos subjetivos que favoreceram abrir novas vias de subjetivação para estar com o outro social, em situações diferenciadas de aprendizagem no pós-isolamento social.

Abrimos o único indicador do pós-pandemia, o diálogo aparece constituído nas relações sociais como uma produção subjetiva abrindo vias de subjetivação para uma forma mais ativa de posicionamento social no grupo. A partir das interações dialógicas

poderá haver uma reconfiguração da ação de aprender, baseada no diálogo, mesmo que ainda produza sentidos subjetivos contraditórios e tensionadores de seu sistema configuracional.

A seguir caracterizamos a ação de aprender no pós-isolamento social de Carolina.

No pós-pandemia foram gerados novos sentidos subjetivos expressos pela condição de imigrante, que na pré-pandemia limitava a produção subjetiva e que no trânsito das experiências vividas no curso da pandemia se reconfigura como uma força motriz de valorização de sua cultura e de ser imigrante:

O sea soy una emigrante que recién emigra y que tengo una beca y como cosas seguras y todo eso (...) somos la bandera de migrante y me posiciono desde ahí porque para mí es una posición que es conocida, desde que llegué aquí me da sentido también.

Desta forma, abrimos o primeiro indicador: a busca do reconhecimento de si como aprendiz protagonizada por sua história de vida como imigrante, a torna única e singular em seu processo de desenvolvimento. Este processo de emergência do sujeito de sua história de vida reconfigura a ação de aprender a posicionando como responsável pelas decisões sobre a sua tese, e não mais, se justificando por não ter feito a escolha do tema no início do doutorado.

O retorno presencial proporciona a reconexão com os pares, retomada das tutorias implicando em uma retomada da pesquisa, da atualização dos objetivos:

comenzamos a plantear como a ponernos objetivos en conjunto, de escribir artículos, tener como o ver qué redes podíamos formar. (DC-2-Carolina).

Portanto, o segundo indicador da ação de aprender no pós-isolamento é um desdobramento do anterior que representa a produção de sentidos subjetivos gerados pelo protagonismo nos estudos doutorais forjado em uma visão de mundo ampliada e crítica, emergindo a condição de sujeito de seu processo e o posicionamento protagonista, ressignificando a relação com os tutores.

Hipóteses construídas para cada caso

No caso de Finá a hipótese constitutiva do modelo teórico foi de que na transição houve um movimento de mudança da condição de agente, ativo, intencional e emocional que se implica na ação de aprender de forma flexível e reflexiva diante das experiências contraditórias em curso, no reconhecimento de suas fraquezas, incapacidades e suas fortalezas. Esse movimento de mudança surge nos pós-pandemia na dinâmica recursiva da produção de sentidos subjetivos, gerando novos recursos subjetivos de flexibilização, criando condições para o autoconhecimento e estratégias para seguir a elaboração da tese e seguir aprendendo/estudando ao longo de sua vida.

No caso de José, a hipótese construída foi de que as interações sociais com pares e professores no espaço sociorrelacional foram reconfiguradas na ação de aprender como espaços de diálogo gerando novos sentidos subjetivos no curso das experiências de aprendiz que participam como: estar com o outro social em diálogo, podendo se abrir e ser aceito, reconhecido pelo grupo social. Essa nova reconfiguração da ação de aprender está na base da mudança que inicia com a entrada no mestrado em setembro de 2019. Surge o sentido do despertar/rebelar ao conhecer uma teoria que surge como uma produção subjetiva, que o liberta do sentido de um determinismo social do lugar social que ocupa e que pode gerar novos espaços de dialogia e aprendizagem.

No caso de Carolina, a hipótese foi de que a transição da ação de aprender no período pre-pandemico ao pós-isolamento social constituiu-se por processos conflituos no sistema configuracional que foram superados pela experiência vivida nas entrevistas que a mobilizaram emocionalmente e simbolicamente gerando novos sentidos subjetivos de onde emergiu um protagonismo como sujeito de sua aprendizagem, como imigrante. Esse movimento expressa a abertura para uma nova trajetória pessoal de aprendizagem perpassada por mudanças qualitativas produtoras e favorecedoras do desenvolvimento subjetivo.

Considerações finais

O contexto pandêmico abriu vias para mudanças subjetivas em dimensões que são constitutivas da identidade de aprendiz: autoconhecimento de si mesmo e do mundo, reconhecimento de suas capacidades, dificuldades, desafios e potencialidades; flexibilização dos processos de autorregulação visando a relativização da autoexigência como recursos produtivos para seguir aprendendo; valorização do diálogo, da escuta das diversas vozes, das redes sociais, das trocas entre pares e tutores como recurso essencial para a reconexão com a pesquisa e a equipe de doutorado.

O conjunto de indicadores construídos a partir da análise interpretativa das informações favoreceu a construção uma hipótese sobre a reconfiguração da ação de aprender na transição dos períodos pré, durante e pós-isolamento social. A hipótese é que as características do contexto pandêmico marcadas por situações de isolamento social, de disruptura dos processos educacionais e relacionais, de perdas etc. foram favorecedoras de processos de desenvolvimento para os indivíduos e grupos, que puderam ou não emergir como sujeitos dessas experiências. Estas situações se desdobraram em tensões, contradições e desafios singulares para quem as viveu.

A ação de aprender dos estudantes de doutorado no período pandêmico envolveu não somente a readaptação ou adequação dos projetos, planos e metodologias; mas, principalmente, o seu reposicionamento como estudante protagonista do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A produção subjetiva da condição de imigrante, presente em dois participantes, gerou novos sentidos subjetivos no enfrentamento de valores dominantes na subjetividade social e emergiu como força motriz favorecedora da produção de recursos subjetivos para gerar mudanças que podem impactar no desenvolvimento subjetivo dos indivíduos. Concluímos que na pandemia houve momentos disruptivos de perdas, sofrimentos, mas, também de ganhos, de processos de desenvolvimento subjetivo que reconfiguram a ação de aprender.

Recomenda-se aprofundar nos estudos sobre os processos de aprendizagem dos estudantes da pós-graduação no retorno ao ensino presencial visto que essa fase foi marcada por muitas dificuldades tangíveis e intangíveis de retorno às atividades

presenciais ou híbridas. Também recomenda-se aprofundar os estudos baseados na Teoria da Identidade de Aprendiz (Coll, 2015; Falsafi, 2011) compreendendo que a ação de aprender e a construção da identidade são processos intimamente relacionados e interdependentes (Valdés et al., 2016).

Financiamento

O primeiro autor recebeu financiamento da FAPDF (Edital DPG/UnB Nº 0008/2021) para a realização da pesquisa.

Referencias bibliográficas

- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de innovación educativa*. . 219, 31-36.
- Coll, C. (2014). Las trayectorias individuales de aprendizaje como foco de la acción educativa: tendiendo puentes entre experiencias de aprendizaje. *Red Latinoamericana de Portales Educativos*.
- Coll, C. (2021). *La vuelta a la normalidad no puede suponer un regreso sin más a la situación anterior a la pandemia*. Entrevista. <https://www.educaweb.com/noticia/2021/09/09/retos-curso-2021-2022-segun-cesar-coll-19652/>
- Engel, A. & Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: El modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, en prensa*.
- Engel, A., & Membrive, A. (2018). Contextos de actividad, experiencias de aprendizaje y trayectorias pers articulación de los aprendizajes escolares y no escolares. In C. Coll (Coord.), *Personalización del apres. Dossier Graó 3*. (pp. 19-22). Barcelona: Editorial Graó.
- Falsafi, L. (2011). *Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi_Thesis.pdf
- González Rey, F. & Martínez Mitjás, A. (2017a). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de trabajo sobre cultura, educación y desarrollo humano: Working Papers on Culture, Education and Human Development*, Vol. 13, Nº 2.
- González Rey, F., & Martínez Mitjás, A. (2017b). *Subjetividade: Teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea.
- González Rey, F. (2006). O sujeito que aprende: Desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In M.C. Tacca (Org.), *Aprendizagem e trabalho pedagógico* (pp. 29-44). Campinas: Alínea.
- González Rey, F. (2019). A epistemologia qualitativa vinte anos depois F. González Rey, A. Mitjás Martínez, & F. L. González Rey, & R. Valdés Puentes (Org.), *Epistemologia qualitativa e teoria da subjetividade: Discussões sobre educação e saúde*. Uberlândia: EDUFU.
- Mitjás Martínez, A. (2022). Depoimento oral do grupo de estudos Subjetividade. González Rey, Brasília: UnB.
- Mitjás Martínez, A., & Gonzáles Rey, F. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: Avançando na contribuição da leitura cultural–histórica*. São Paulo: Cortez Editora.

- Mitjans Martínez, A., & González Rey, F. (2012). O subjetivo e o operacional na aprendizagem escolar: Pesquisas e reflexões. In A. Mitjans Martínez, B. J. L. Scoz, M. I. S. Castanho (Org.), *Ensino e aprendizagem: A subjetividade em foco* (1ª ed., Vol. 1, pp. 59-83). Brasília: Liber Livro.
- Muniz, L. S., & Mitjans Martínez, A. (2019). *Aprendizagem Criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento: Princípios e estratégias do trabalho pedagógico*. Curitiba: Appris.
- Rossato, M., & Ramos, W. M. (2020). Subjectivity in the development processes of the person: complexities and challenges in the work of Fernando González Rey. *Estudios de Psicologia, 35*, 23-45.
- Rossato, M., & Mitjans Martínez, A. (2018). Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Revista Lusófona de Educação, 40*, 185-198.
- Rossato, M. & Almeida, P. (2022). Ainda sobre os conceitos de sujeito e agente: Comentários adicionais. In A. Mitjans Martínez, R. V. Puentes, & M. C. Tacca (Orgs.), *Teoria da Subjetividade como perspectiva crítica: Desenvolvimento, implicações e desafios atuais*. Campinas: Alínea.
- Unesco. (2021). <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>. *Impactos da cultura digital na aprendizagem em tempos de pandemia*.
- Valdés, A., Coll, C., & Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. *Perfiles educativos, 38*(153), 168-184.

A satisfação e insatisfação acadêmica de estudantes da UNESP no contexto da pandemia COVID-19

Bianca Lopes da Cunha Nogueira¹, Andréia Osti¹, & Leandro S. Almeida²

¹ UNESP-Universidade Estadual Paulista – Brasil

² Universidade do Minho – Portugal

Email de contacto: bianca.lc.nogueira@unesp.br

Resumo: O presente texto decorre de uma investigação sobre a temática da Satisfação Acadêmica no ensino superior. São seus objetivos identificar quais fatores envolvem a satisfação ou insatisfação de estudantes com a vida acadêmica no contexto da pandemia de Covid-19. Destaca-se que em razão desta pandemia que impactou toda a sociedade mundial e, em se tratando das universidades brasileiras, levou em média a dois anos de afastamento presencial e provocou a exigência de uma nova organização institucional em termos de promover o ensino, o que exigiu de alunos e professores aprender uma nova dinâmica de trabalho. Participaram no estudo 300 estudantes da graduação das áreas de Humanas, Exatas e Biológicas da UNESP - Universidade Estadual Paulista – campus de Rio Claro. Metodologicamente foi aplicado um questionário online composto por questões fechadas de escolha múltipla e uma questão aberta com suporte para resposta descritiva e sua análise foi feita por estatística descritiva. Os resultados obtidos não apenas ajudam a compreender a (in)satisfação dos estudantes, como auxiliam no planejamento de ações e serviços de atendimento aos estudantes.

Palavras-chave: Ensino Superior, Pandemia, Satisfação, Desempenho Acadêmico.

Introdução

A adaptação à vida acadêmica é marcada por um conjunto de tensões e exigências que o estudante necessita lidar, tal como a ser responsável por si mesmo tanto em relação a nova rotina de vida quanto em gerenciar suas tarefas e estudos, entre outras mudanças. Neste contexto de mudança e desafio, os estudantes terão que desenvolver competências de autonomia por forma a se adaptarem às exigências do novo contexto de formação e de desenvolvimento psicossocial.

Diante dessa realidade, em 2020 o mundo foi afetado pela pandemia do COVID-19. Segundo dados do Ministério da Saúde, trata-se de uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-COV-2 de elevada transmissibilidade e potencialmente grave. Como forma de conter a propagação do novo vírus, foram adotadas medidas de isolamento social que impactaram a sociedade como um todo.

Este impacto tendencialmente foi maior na área educacional, tendo alunos e professores que aprender, em pouco tempo, a usar tecnologias para as aulas remotas. No contexto universitário, estudantes, professores e funcionários se reinventaram para dar conta das demandas institucionais e de políticas públicas, o que, de certa forma, alterou a forma de os estudantes se organizarem em relação aos estudos e rotina acadêmica, assim como seus professores (Almeida, 2021; Schiff et al., 2021; Wang & Zhao, 2020). A perda do contato físico entre professores e estudantes, assim como dos estudantes entre si, tem sido apontada como uma das mais impactantes medidas do distanciamento e isolamento social decorrente da pandemia. A gravidade da pandemia reforçou as políticas de isolamento e distanciamento também no contexto acadêmico, podendo as suas consequências serem diferentes entre áreas científicas. Por exemplo, acredita-se que talvez estudantes de exatas, que frequentemente utilizam programas, tenham tido maior facilidade de adaptação, diferentemente de alunos de humanas, o que constitui uma hipótese de pesquisa.

Almeida (2019) em recente pesquisa, alude a questão da satisfação acadêmica no ensino superior como situações que positiva ou negativamente interferem no processo de desenvolvimento social, interacional, relacional e cognitivo dos alunos em seu percurso acadêmico. Dessa forma, entender a relação que as condições sociais causadas pelo contexto da pandemia de COVID-19 exercem nos vínculos estabelecidos no ensino superior e sua consequente relação a satisfação acadêmica passa a ser de suma importância.

Para entender como a experiência acadêmica afeta o estudante, alguns autores destacam a necessidade de estudos atuais e contextualizados (Araújo, 2017; Osti et al., 2020; Chico et al., 2020), abarcando em tais estudos dados de ordem atitudinal, afetiva e as percepções dos graduandos sobre sua vida universitária. Reportando-nos à satisfação dos estudantes com a sua experiência acadêmica, a investigação destaca diversos fatores intervenientes, como o acesso e rentabilização dos recursos da instituição, a participação e sucesso no processo de ensino e aprendizagem, a organização do curso e sua estrutura curricular, os serviços de apoio e um bom clima relacional com colegas e professores (Grebennikov & Shah, 2013; Magalhães, Machado, & Sá, 2012; Osti et al., 2020). Todos esses aspectos corroboram para a

satisfação ou insatisfação do estudante e têm implicações para seu compromisso e envolvimento durante o curso, o que terá sido ainda mais decisivo no contexto da pandemia. Frente ao exposto, intenciona-se neste texto verificar como os alunos estão lidando com todos esses aspectos a partir do distanciamento social e das mudanças no ensino, organizadas pela universidade. Com efeito, a saúde mental e o bem-estar das pessoas, as vivências e emoções ou sentimentos foram afetados, e de um modo geral de forma negativa, durante a pandemia (Wildirim et al., 2021).

Ajustar-se à universidade implica em estar socialmente integrado com as pessoas que fazem parte desse contexto, o que direciona a considerar a dimensão interpessoal. Segundo Teixeira et al. (2008), é a qualidade da relação e o diálogo sobre questões relativas à vida na universidade que podem contribuir para uma melhor adaptação e desenvolvimento psicossocial do jovem-adulto. No entanto, durante a pandemia estas interações foram totalmente afetadas, desde logo pela adoção do ensino remoto. Alunos do primeiro ano não tiveram um processo, tal como era no presencial, de conhecer seus novos colegas de turma e também não conheceram o espaço físico da universidade, enquanto os estudantes dos anos posteriores, que já tinham tido contato com colegas, professores e instituição, passaram a manter contato somente virtual. Se pensarmos no contexto de isolamento, muitos dos alunos retornaram para suas famílias, e passaram a estudar de dentro de casa. Nesta altura, o suporte familiar tornou-se uma variável importante na explicação do sucesso ou fracasso dos estudantes, nomeadamente quando requerendo dos pais apoio e orientação na realização das atividades académicas (Osti et al., 2020; Suehiro & Andrade, 2018).

Neste contexto de mudança e novas exigências provocadas pela pandemia, interessa saber como os estudantes avaliaram esta nova realidade e quais os impactos para sua satisfação académica. Essa temática é relevante pois de um lado, tanto nacional quanto internacionalmente, tem-se constatado o aumento no número de estudantes no Ensino Superior, assim como um interesse crescente da investigação sobre a adaptação académica dos estudantes, sua satisfação, permanência e sucesso académico.

Objetivos

Alguns objetivos foram colocados com a condução da investigação inerente ao presente texto. De uma forma mais geral pretende-se investigar, junto a um grupo de estudantes da UNESP, sobre os seus níveis de satisfação e insatisfação acadêmica no contexto da pandemia do COVID. De um modo mais específico, foram objetivos deste estudo: identificar em qual grau o atual cenário de pandemia do COVID compromete a capacidade de engajamento dos estudantes em atividades de aprendizagem; verificar se há diferenças entre os estudantes em razão das diferentes áreas de graduação; e analisar quais os sentimentos positivos e negativos dos alunos em relação a realização de atividades durante o ano letivo.

Metodologia

Delineamento da pesquisa

O presente estudo, faz parte de uma pesquisa maior que está sendo realizada entre Brasil e Portugal em duas universidades: Unesp e UMinho, tendo aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP (Parecer: 3.011.244). O trabalho caracteriza-se como pesquisa quali-quantitativa. A revisão bibliográfica foi direcionada para artigos que constam no banco de dados do Scientific Electronic Library OnLine (SciELO) e do Google Scholar (Google Acadêmico), selecionando apenas trabalhos publicados nos últimos cinco anos sobre a temática da satisfação acadêmica e sobre a pandemia e suas repercussões para o ensino e aprendizagem.

Participantes

Participaram da pesquisa 300 estudantes da UNESP, campus de Rio Claro, da graduação nas áreas de Humanas, Biológicas e Exatas, sendo todos maiores de idade. Este campus possui os dois institutos, o de Biociências que oferece os seguintes cursos: Pedagogia, Ecologia, Educação Física e Ciências Biológicas; e o Instituto de Geociências que oferece os cursos de: Geografia, Geologia, Matemática, Física, Ciências da Computação e Engenharia Ambiental. Os participantes foram divididos da seguinte forma: 100 de cada uma das áreas de Humanas (curso de Pedagogia), Exatas (curso de

Geografia) e Ciências Biológicas (curso de Biologia). A seleção foi aleatória, no sentido de não escolhermos os participantes em função da idade, sexo ou ano de curso. Os alunos foram convidados a participar via e-mail e a escolha feita relativa ao número máximo de estudantes participantes para cada um dos cursos escolhidos, respeitando também a distribuição bastante equilibrada dos estudantes pelos vários cursos (Pedagogia, Geografia e Biologia).

Instrumento

Foi aplicado um questionário elaborado via google forms, desenvolvido numa pesquisa maior entre Brasil e Portugal e o mesmo enviado pelo e-mail institucional. O questionário incluía questões relativas a idade, sexo e curso, questões fechadas de escolha múltipla relativas às condições de estudo, sentimentos vivenciados, tempo dedicado ao estudo, mudanças percebidas com a pandemia, dentre outras, e duas questões abertas descritivas para que o estudante explique sobre as transformações ou mudanças, positivas ou/e negativas que os estudantes estão vivenciando com a pandemia. O questionário foi enviado individualmente para assegurar o anonimato de cada um dos estudantes. Além disso, foi possível aos participantes responder a partir de qualquer computador com acesso à internet e inclusive de telefones celulares, por meio do link encaminhado pelos pesquisadores.

Procedimento de coleta e análise de dados

Os estudantes foram convidados a responder ao questionário por meio do e-mail institucional enviado pela coordenadora deste estudo e só participaram os que deram seu consentimento e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Toda a coleta foi realizada online uma vez que a universidade desenvolvia suas atividades em formato remoto, tendo o retorno presencial ocorrido a partir de abril de 2022. Os dados recolhidos foram primeiramente transcritos para uma planilha excel em que os alunos receberam um número e os itens do questionário foram inseridos. Após a planilha estar pronta, os dados foram analisados por estatística descritiva e análise de conteúdo (Bardin, 1979) para as questões abertas.

Resultados

Os resultados indicam que cerca de 65% dos estudantes possuem entre 18 e 22 anos, 20% entre 23 e 29 anos, 9% entre 30 e 36 anos, 4% na faixa etária de 37 a 43 anos e apenas 2% com mais de 44 anos. Em relação ao ano de curso, 26% cursavam o primeiro da graduação, 33% o segundo ano da graduação, 18% estavam matriculados no terceiro ano, 13% no quarto ano, 4% no quinto ano e 6% estavam em outros anos.

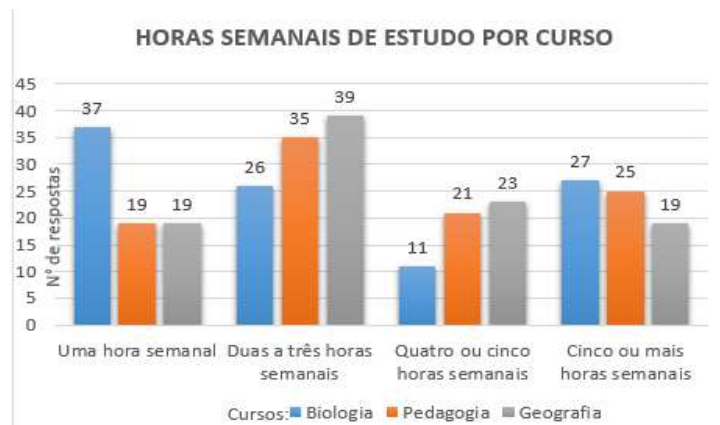
As respostas relativas ao grau de comprometimento da capacidade de envolvimento em atividades de aprendizagem, do ponto de vista do estado físico e mental, apontaram que no curso de Biologia, 7,0% (13 alunos) revelaram não conseguir realizar as atividades não presenciais, 59,1% (52 alunos) conseguiram acompanhar parcialmente e 33,9% (36 alunos) conseguiram seguir com as atividades normalmente. No curso de Pedagogia, 8 alunos declararam não conseguir acompanhar as atividades não-presenciais, 52 responderam que conseguem acompanhar parcialmente e 40 seguem com as atividades normalmente. Em contraste, no curso de Geografia nenhum aluno declarou que não conseguiu realizar nenhuma atividade não-presencial, 74 alunos conseguiram acompanhar parcialmente e 26 revelaram que seguiram com as atividades normalmente.

Esses dados apontam que, de forma geral, 59,1% dos alunos relataram enfrentar dificuldades diversas de envolvimento em atividades não-presenciais de aprendizagem e, portanto, acompanharam as atividades de modo parcial, havendo ainda 7% de estudantes que não conseguiram realizar qualquer atividade não-presencial. Em relação ao grau de comprometimento com as atividades de aprendizagem, por motivos materiais e de infraestrutura, 40,2% dos alunos acompanharam as atividades parcialmente e 4,0% não conseguiram acompanhar. Além disso, observa-se uma maior dificuldade dos alunos do curso de Biologia em participar das atividades remotas considerando por comparação como os outros dois cursos estudados.

No que diz respeito ao espaço de estudo, 46,8% dos alunos dispunham de uma ambiente compartilhado com algum espaço individual (quarto), 32,9% afirmaram que utilizavam um espaço compartilhado e sem espaço individual para o estudo (sala,

cozinha, etc) e apenas 20,3% afirmaram ter um espaço totalmente individual (quarto ou escritório). Em relação às horas semanais de estudo, verifica-se que 33,2% dos participantes afirmaram dedicar ao estudo de duas a três horas semanais, 24,9% dedicaram apenas uma hora ao estudo. De acrescentar que os estudantes do curso de Biologia apresentaram um número superior de horas de estudo, registando-se 23,6% que dedicaram cinco ou mais horas de estudo semanal e 18,3% que mencionaram quatro a cinco horas semanais de estudo (Figura 1).

Figura 1. Tempo semanal de estudo



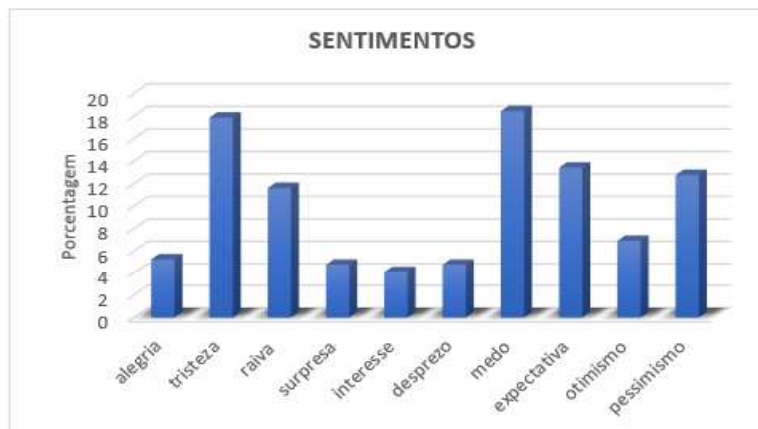
Quanto ao questionamento acerca da influência da Covid-19 na organização de estudos e compromissos acadêmicos, 55,5% dos participantes afirmaram que a situação muita influência, 30,6% responderam que pouco influencia e apenas 14,0% disseram que não havia ou não estava a influenciar (Figura 2).

Figura 2. Compromissos acadêmicos dos estudantes



No contexto dos sentimentos vivenciados durante esse período, as respostas mais frequentes foram relacionadas a sentimentos negativos, respectivamente: Medo (18,5%), Tristeza (17,87%), Expectativa (13,4%), Pessimismo (12,8%) e Raiva (11,6%). Por sua vez, os sentimentos menos frequentes foram Interesse (4,1%), Surpresa (4,8%), Desprezo (4,8%), Alegria (5,3%) e Otimismo (6,9%) (Figura 3). No que tange às preocupações em relação à pandemia e à Universidade, mais da metade dos participantes afirmaram preocupar-se com a pior qualidade do ensino oferecido pelas aulas remotas, 28,9% temendo o atraso na conclusão da graduação, 10,0% preocupavam-se com o método de avaliação, já que as provas também seriam realizadas à distância, e 8,6% tinham receio de que o semestre letivo não terminasse no tempo previsto. Nas figuras seguintes ilustramos alguns dos resultados obtidos no estudo.

Figura 3. *Frequência de sentimentos*



Considerações finais

Tendo em vista que a pandemia do Covid-19 impactou as atividades acadêmicas e forçou a adoção do ensino remoto como forma de conter a propagação do novo vírus, o objetivo da presente pesquisa junto de estudantes da UNESP pretendeu analisar os seus níveis de satisfação e insatisfação acadêmica, os sentimentos experienciados e a forma como organizaram as suas atividades de estudo. Os resultados indicaram que a capacidade de envolvimento em atividades de aprendizagem foi afetada, em razão de fatores emocionais e materiais (Almeida, 2021;

Yıldırım et al., 2011), apontando alguns estudantes falta de dispositivos para acompanhar as aulas ou de recursos para melhorar a sua rentabilização nos trabalhos académicos e, conseqüentemente, aumento dos sentimentos negativos associados à vivência da situação pandêmica.

Por outro lado, a necessidade de isolamento social alterou o estado físico e emocional dos estudantes e influenciou o acompanhamento das atividades académicas, de modo que grande parte dos participantes não conseguiram cumprir integralmente com as atividades não-presenciais propostas. O estudo permitiu verificar o predomínio de sentimentos negativos, como medo, tristeza, raiva e pessimismo afetando o engajamento e a rotina de estudos, reforçando sentimentos de menor bem-estar e saúde face à imprevisibilidade dos efeitos da pandemia (Yıldırım et al., 2021). Por outro lado, no grupo investigado, a maioria dos estudantes afirmaram dedicar menos de cinco horas semanais ao estudo, não havendo valores de referência para se comparar com períodos letivos fora da pandemia. Mesmo assim, os valores sugerem poucas horas semanais de estudo, ou seja, um menor investimento dos estudantes nas suas atividades académicas em decorrência da pandemia (Almeida, 2021; Schiff et al., 2021; Wang & Zhao, 2020).

Considera-se que a temática da presente pesquisa justifica alguma continuidade. O acompanhamento dos registos académicos destes estudantes pode permitir uma análise mais rigorosa do impacto, por exemplo se houve queda no desempenho académico de estudantes ou aumento da evasão nas universidades em consequência da pandemia. Os dados recolhidos permitiram já constatar que a pandemia teve impacto nas rotinas académicas dos universitários, até porque muitos deles voltaram a viver com a família. Esta situação, podendo ser diferente consoante os estudantes tenham tido ou não a experiência prévia de ensino-aprendizagem presencial na universidade, mostra que em contextos mais adversos as instituições devem adotar estratégias que solucionem as dificuldades elencadas e contribuam para uma maior satisfação académica entre os estudantes, em particular aqueles estudantes provenientes de grupos socioculturais menos identificados com os valores e as culturas universitárias.

Financiamento

Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S. (2019). Ensino Superior: Combinando exigências e apoios. In L. S. Almeida (Ed.), *Satisfação acadêmica no ensino superior: Desafios e oportunidades* (pp.17-33). Braga, Portugal: ADIPSIEDUC.
- Almeida, L. S. (2021). Pandemia e vulnerabilidade dos estudantes do ensino superior: reflexões. In CNE (Ed.), *Estado da Educação 2020* (pp. 300-306). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Araújo, M. A. (2017). Sucesso no ensino superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 132-141.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>
- Chico, B. M., Oliveira, V., Osti, A., & Almeida, L. S. (2020). Investigação de fatores relacionados à satisfação acadêmica no ensino superior brasileiro. *Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional*, 1, 1-15. <https://doi.org/10.51281/impa.e020015>
- Grebennikov, L., & Shah, M. (2013). Monitoring trends in student satisfaction. *Tertiary Education and Management*, 19(4), 301-322. <https://doi.org/10.1080/13583883.2013.804114>
- Magalhães, A., Machado, M. L., & Sá, M. J. (2012). Satisfação dos estudantes do ensino superior português. Matosinhos, CIPES – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.
- Osti, A., Chico, B. M., Oliveira, V., & Almeida, L. S. (2020). Satisfação acadêmica: Pesquisa com estudantes brasileiros de uma universidade pública. *Revista E-Psi*, 9(1), 94-106.
- Schiff, M., Zasiakina, L., Pat-Horenczyk, R., & Benbenishty, R. (2021). COVID-Related functional difficulties and concerns among university students during COVID-19 Pandemic: A binational perspective. *Journal of Community Health*, 46(4), 667–675. <https://doi.org/10.1007/s10900-020-00930-9>
- Suehiro, A. C. B., & Andrade, K. S. (2018). Satisfação com a experiência acadêmica: Um estudo com universitários do primeiro ano. *Psicol. Pesqui. Juiz de Fora*, 12(2), 1-10.
<http://dx.doi.org/10.24879/2018001200200147>
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)*, 12(1), 185-202. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013>
- Wang, C., & Zhao, H. (2020). The Impact of COVID-19 on Anxiety in Chinese University Students. *Frontiers in Psychology*, 11, 1168. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01168>
- Yıldırım, M., Geçer, E., & Akgül, O. (2021). The impacts of vulnerability, perceived risk, and fear as preventive behaviours against COVID-19. *Psychology, Health & Medicine*, 26(1), 35-43.
<https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1776891>

Emoções de realização académica no ensino superior:

Comparando perspectivas de estudantes de biologia *versus* psicologia

Fátima Leal

Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora – Portugal

Email de contacto: fhleal@uevora.pt

Resumo: O ato de estudar leva a que os estudantes estejam constantemente a vivenciar experiências de cariz comportamental, cognitivo e afetivo/emocional (e.g. emoções de realização académica). Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a 48 jovens adultos, voluntários, portugueses, estudantes de ensino superior de licenciatura de uma universidade do interior do país, com idades entre os 18 e os 25 anos (Mdn=21). A amostra foi equilibrada em termos dos cursos Biologia e Psicologia (50% de cada). Neste estudo, o foco é colocado na análise descritiva e na análise inferencial. 545 verbalizações foram contabilizadas. Emergiram quatro categorias: identificação de emoções durante o estudo (N=156; 28.6%); estratégias para lidar com as emoções (N=91; 16.7%); consequências das emoções no sujeito (N=135; 24.8%); consequências das emoções na aprendizagem (N=163; 29.9%). O grupo de estudantes de Psicologia (N=294; 53.9%) apresentou maior volume de informação do que o grupo de Biologia (N=251; 46.1%). Com o intuito de compreender se existiam associações significativas entre variáveis, foi calculado o valor do teste qui-quadrado. O valor obtido indicia não haver associações significativas. Estes resultados sugerem não existir dependência entre as variáveis curso e emoções de realização académica durante o processo de estudo.

Palavras-chave: emoções de realização académica, estudantes de ensino superior, comparação entre cursos

Emoções de realização académica

“Estudar” revela-se um processo que envolve permanentemente, uma multiplicidade de experiências tanto de cariz comportamental, como de cariz cognitivo, metacognitivo e afetivo/emocional. Os estudantes, tenham consciência ou não, aquando do seu ato de estudo, estão sempre acompanhados por este tipo de vivências. Em termos afetivos, podemos incluir aspetos relativos ao humor, à motivação e às emoções (Efklides, 2011). As emoções de realização académica são emoções que emergem em contexto académico, podendo ser ligadas à realização de atividades e aos seus resultados de sucesso e de insucesso (Camacho-Morles et al., 2021).

As primeiras investigações acerca das emoções relacionadas com o contexto académico focaram-se grandemente sobre a ansiedade dos estudantes, em situação de exame (Zeidner, 1998). Durante algum tempo, as outras emoções também ligadas às questões académicas foram negligenciadas (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011) e só desde há cerca de duas décadas até então, é que a investigação sobre as emoções neste contexto se ampliou para incluir outras emoções como: a alegria, a esperança, o orgulho, o alívio, a raiva, a vergonha, o desespero e o aborrecimento (Pekrun et al., 2002; Pekrun, 2006).

Pekrun desenvolveu dois modelos teóricos fundamentais nesta área. Através do modelo cognitivo-motivacional do efeito das emoções académicas, Pekrun (1992) considera que as emoções têm influência na aprendizagem dos sujeitos e que este efeito é mediado por mecanismos cognitivos e motivacionais (Pekrun, 2006). Pekrun (2006; Pekrun et al., 2002) diferenciam emoções de acordo com a sua valência (positivas ou negativas) e com o nível de ativação (ativantes ou desativantes) e formulam assim uma perspetiva de emoções que se encaixam nestes quadrantes (emoções positivas ativantes; emoções positivas desativantes; emoções negativas ativantes e emoções negativas desativantes).

Por outro lado, Pekrun (1998) na teoria sociocognitiva de controlo-valor das emoções de realização académica, o autor salienta que a emergência das emoções académicas têm por base, a perceção dos sujeitos acerca do seu controlo sobre as tarefas/resultados assim como o valor que estes lhes atribuem (Pekrun, 2006).

Estas várias emoções emergentes podem ser subdivididas em dois tipos principais de acordo com o seu objeto foco de atenção quando são produzidas: emoções de atividade, que acontecem no decorrer das atividades académicas (e.g., alegria, aborrecimento e raiva), e as emoções de resultado, que compreendem as emoções que emergem aquando dos resultados e ou produtos dessas atividades. Estas emoções de resultado incluem emoções de resultado prospectivas, que podem acontecer ainda antes de obter os resultados propriamente ditos (e.g., esperança, ansiedade e desespero) assim como emoções de resultado retrospectivas (e.g., orgulho, alívio e vergonha), já depois dos resultados revelados (Muramatsu et al., 2016).

Metodologia

Este trabalho apresenta uma metodologia mista tendo uma componente qualitativa e outra quantitativa.

Objetivo

Dada a escassez de trabalhos nesta temática em Portugal, este estudo, de cariz qualitativo e exploratório, teve por objetivos conhecer experiências emocionais de estudantes de ensino superior durante o estudo procurando verificar se existiam diferenças entre grupos de estudantes do curso de Biologia (representando a área científica Ciências e Tecnologia) e estudantes do curso de Psicologia (representando a área científica das ciências sociais).

Participantes

Participaram 48 jovens adultos, portugueses, estudantes de licenciatura de uma universidade do interior de Portugal. Foi utilizada uma amostra de conveniência, equilibrada relativamente às áreas científicas (50% Psicologia e 50% Biologia). As idades dos estudantes variaram entre os 18 e os 25 anos (Mdn=21). A colaboração foi voluntária. Como critério para integrar a amostra todos os estudantes já deveriam ter experimentado e concluído, no mínimo, um semestre de aulas. Os estudantes leram, concordaram e assinaram um termo de consentimento informado. O anonimato e a confidencialidade no tratamento dos dados foram garantidos.

Recolha e análise dos dados

Um guião de entrevista semi-estruturada foi criado, experimentado, alterado e melhorado, e aplicado na sua versão final. Para o presente trabalho serão tidas em conta apenas algumas das questões colocadas, nomeadamente, as relacionadas com os aspetos emocionais dos estudantes durante o seu processo de estudo “o que costumavas sentir quando estás a estudar?”, “como é que lidas com o que sentes quando estás a estudar?”, “achas que o que sentes quando estás a estudar te afeta?” e “achas que o que sentes quando estás a estudar afeta a tua aprendizagem?”

As entrevistas foram aplicadas individualmente, de forma presencial (antes da pandemia), gravadas em áudio com o consentimento dos estudantes e transcritas na íntegra.

A análise dos dados teve por base a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2008). Este processo consistiu numa categorização baseada no critério semântico do discurso dos estudantes, considerando-se como unidades de significado, os elementos que representam uma ideia, uma situação e/ou conteúdos de informação que sejam compreensíveis por si mesmas (Schilling, 2006). Para esta categorização foram respeitados os princípios de qualidade: homogeneidade categorial; exclusão mútua; pertinência; objetividade e fidelidade; e princípio da produtividade (Bardin, 2008).

Foram utilizados procedimentos abertos sendo que a lista de categorias emergiu da análise do discurso dos estudantes. A análise foi sujeita a processos de validação interna, a críticas e à contestação dos resultados obtidos. A objetividade e sistematicidade foram testadas e melhoradas, pelo próprio investigador e por pares (Esteves, 2006). Três investigadores constituíram um painel e fizeram uma revisão da análise da codificação, resolvendo as situações de discrepância. O índice de fiabilidade foi calculado através da equação total de casos de acordo dos vários codificadores a dividir pelo somatório dos casos de acordo, com os casos de desacordo (Esteves, 2006). O nível inicial de concordância entre juizes era relativamente baixo. As discordâncias foram resolvidas através de discussão oral e uniformização na construção das categorias. O nível de concordância final entre os juizes foi de 95%.

Resultados

Os resultados deste trabalho são apresentados com o apoio de duas tabelas, sendo que a primeira mostra uma síntese da componente qualitativa (Tabela 1) e não está a ser o alvo principal de atenção neste estudo. Este estudo qualitativo, com exemplos das verbalizações que permitiram esta categorização pode ser consultado em fontes prévias (Leal, 2018; Leal & Grácio, 2019). No presente texto, esta tabela é apresentada com o intuito de contextualizar o leitor às categorias emergentes.

Tabela 2. *Emoções académicas durante o processo de estudo: categorias e subcategorias*

| Categorias | Subcategorias |
|---|--|
| Identificação de emoções | Variabilidade (consoante a disciplina, o conteúdo, o nível de familiaridade com a matéria, o gosto/interesse) Quando gosta de estudar (Bem-estar, prazer, entusiasmo, felicidade, satisfação, facilidade, orgulho, familiaridade) Quando não gosta de estudar (Aborrecimento, dificuldade, ansiedade/stress, frustração, nervosismo, sofrimento, repulsa) Quando sente dificuldade (irritação, preocupação, desorientação, nervosismo, angustia, desespero, desmotivação e cansaço) |
| Estratégias para lidar com as emoções | Cognitivas (Atenção, concentração) Metacognitivas (Planeamento geral do estudo; alteração na organização do estudo) Motivacionais (Focalização nos objetivos, auto-motivação) Organização (Individual, grupal, ambiental) |
| Consequências das emoções para o Sujeito | Cognição (Atenção, concentração, raciocínio) Afetivas (Humor, Ampliação das próprias emoções) Motivação (manutenção da motivação; auto-realização, motivação para compreender, sentido de dever e auto-realização) Relacionamento interpessoal (relação com os outros – pares, família) Mudança pessoal global (pensar sobre novos assuntos, auto-avaliação, auto-questionamento, alteração sobre a perspetiva de futuro) |
| Consequências das emoções para a Aprendizagem | Cognição (atenção/concentração, memorização, compreensão, fluência do processamento) Afetivas (emoções/sentimentos de frustração, confiança, facilidade e dificuldade) Motivação (crenças de auto-eficácia, curiosidade, sentido de dever, persistência para com o estudo). Desempenho académico (continuidade do estudo, quantidade da aprendizagem, qualidade da aprendizagem, tempo de estudo e de aprendizagem; resultados académicos; desempenho na avaliação). Mudança pessoal global (alterando a sua forma de pensar, perspetiva de futuro) |

Adaptado de Leal (2018)

Na tabela 2 podem ser consultadas as frequências e percentagens de acordo com os grupos de estudantes dos cursos em causa, o que permite o cálculo dos valores do teste de qui-quadrado possibilitando assim, o estudo de comparação de grupos de estudantes no que concerne às suas emoções académicas.

Tabela 2. *Emoções académicas durante o processo de estudo: frequências e percentagens consoante os cursos*

| Categorias | Psicologia | | Biologia | | Total | |
|-----------------------------------|------------|------|----------|------|-------|------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Identificação de emoções | 88 | 16.1 | 68 | 12.5 | 156 | 28.6 |
| Regulação | 55 | 10.1 | 36 | 6.6 | 91 | 16.7 |
| Consequências para o sujeito | 65 | 11.9 | 70 | 12.8 | 135 | 24.8 |
| Consequências para a aprendizagem | 86 | 15.8 | 77 | 14.1 | 163 | 29.9 |
| Total | 294 | 53.9 | 251 | 46.1 | 545 | 100 |

Adaptado de Leal (2018)

Quanto à análise dos resultados por relação com os cursos, o grupo de estudantes de Psicologia (n=294; 53.9%) apresentou maior volume de informação do que o grupo de Biologia (n=251; 46.1%). Com o intuito de compreender se existiam associações significativas entre variáveis, foi calculado o valor do teste qui-quadrado. O valor obtido ($\chi^2 = 3.845$; $df = 3$; $p > .05$) indicia não haver associações significativas, levando-nos a não rejeitar a hipótese nula. Depreende-se então não existir dependência entre as variáveis curso e emoções de realização académica durante o processo de estudo.

Discussão de resultados

Os resultados sugerem-nos que as emoções experienciadas pelos estudantes durante o estudo, não dependem, não variam consoante a área de estudos onde estes estão inseridos. Por outro lado, a especificidade das emoções académicas por relação com diferentes domínios científicos tem sido estudada por vários autores (e.g., Camacho-Morles et al., 2021; Goetz et al., 2014). Os indivíduos experimentam emoções específicas consoante as situações em que se sentem como tendo ou não controlo sobre as situações de aprendizagem (atividades e/ou resultados) e consoante estas sejam consideradas subjetivamente importantes (valor) tenham valor para si (Pekrun, 2006).

Esta possibilidade de considerar a especificidade (por exemplo, variando de acordo com as particularidades das disciplinas que estão a ser estudadas) revela-se importante uma vez que pode ajudar os estudantes a distinguirem as suas emoções

relativamente a cada domínio, evitando assim, generalizações. Temos, a título de exemplo, quando um estudante (seja do curso de Psicologia ou de Biologia) que tenha a percepção de que tem dificuldades em disciplinas como a Estatística (baixo controlo sobre a matéria), mas que até considera essa disciplina como relevante (valor dado à disciplina), é importante que esse estudante tenha a consciência de que, aquele sentimento (específico para aquela unidade curricular) pode “minar” a sua vontade de estudar para outras disciplinas e que não deverá deixar que isso aconteça. Ou seja, é importante que os estudantes estejam conscientes de que, as suas emoções específicas para uma determinada matéria podem contagiar o seu gosto, interesse e até esforço para com as restantes unidades curriculares e isso poderá ter efeitos prejudiciais para a sua aprendizagem (Leal, 2021).

Considerações Finais

Alguns cuidados devem ser tidos quando falamos sobre emoções de realização académica e interpretamos estes dados: primeiramente é necessário ter em conta que as respostas dos estudantes aquando das respostas às entrevistas são baseadas na memória e por tal, contêm inerentemente os seus enviesamentos; por outro lado, a deseabilidade social e a tendência para o respondente querer demonstrar algo “socialmente desejável e aceitável” pode influenciar o tipo de respostas que é dado em entrevistas. Uma outra limitação prende-se com o fato das respostas se restringirem a emoções conscientemente acessíveis, havendo decerto, emoções inacessíveis que ficam por relatar; a limitação do próprio discurso dos estudantes “o que é ansiedade para mim pode ser designado por “stress” por outro estudante” e uma vez que não houve medidas fisiológicas específicas envolvidas, apenas através do relato feito pelos estudantes não conseguimos captar nem as “verdadeiras” emoções, nem as que acontecem “tempo real”. Estes resultados permitem apenas conhecer as suas percepções acerca das emoções experienciadas aquando dos momentos de estudo.

Este foi um estudo exploratório com grande ênfase na componente qualitativa e como estudos futuros, faz sentido complementar este estudo com outros trabalhos

de cariz quantitativo (e.g. utilizando questionários), e desta forma facilitar a procura de relações com outros construtos e variáveis (e.g., abordagens ao estudo; rendimento académico). Também faz sentido uma repetição do estudo mais atualizada uma vez que os dados foram recolhidos na pré-pandemia e é possível que a experiência pandémica com as necessidades inerentes, possa trazer algumas diferenças e novidades. Por ultimo, faria também sentido replicar o estudo com estudantes de outros cursos, de outras universidades, e muito particularmente, solicitar aos estudantes que diferenciassem o que sentem quando estão a estudar para disciplinas diferentes.

Considera-se que esta investigação traz contributos para esta área de estudos e que compreender melhor esta temática pode ser importante para consciencializar os vários intervenientes educativos, quer para a forma como as emoções podem ter efeitos no processo de estudo e de aprendizagem dos estudantes; como os psicólogos de instituições de ensino superior podem utilizar estes resultados nas suas intervenções psicológica ou psicopedagógica com os estudantes e até para a forma como os professores podem utilizar estas informações para o seu método de ensino nas suas disciplinas específicas.

Referências bibliográficas

- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Pekrun, R., Loderer, K., Hou, H., & Oades, L. G. (2021). Activity achievement emotions and academic performance: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 33, 1051–1095. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09585-3>
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist*, 46, 6-25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Goetz, T., Haag, L., Lipnevich, A. A., Keller, M. M., Frenzel, A. C., & Collier, A. P. M. (2014). Between-domain relations of students' academic emotions and their judgments of school domain similarity. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01153>
- Harley, J. M., Pekrun, R., Taxer, J. L., & Gross, J. J. (2019). Emotion regulation in achievement situations: An integrated model. *Educational Psychologist*, 54(2), 106-126. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1587297>
- Hilal, A., & Alabri, S. S. (2013). Using NVIVO for data analysis in qualitative research. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 2, 181-186.

- Leal, F., & Grácio, L. (2019). Aspectos afetivos e regulatórios durante o processo de estudo de estudantes do ensino superior. In Monteiro, V., Mata, L., Martins, M., Morgado, J., Silva, J., Silva, A., & Gomes, M. (Orgs.). *Educar hoje: Diálogos entre psicologia, educação e currículo* (85-103). Edições ISPA.
- Leal, F. (2018). Experiências do sentir, do pensar e do regular a aprendizagem no ensino superior. Tese de Doutoramento.
- Leal, F. (2021). Consequências das emoções de realização académica para a qualidade da aprendizagem de estudantes universitários. *TMQ - Techniques, Methodologies and Quality*, 12, 101-116.
- Muramatsu, K., Tanaka, E., Watanuki, K., & Matsui, T. (2016) Framework to describe constructs of academic emotions using ontological descriptions of statistical models. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning* 11(5). <https://doi.org/10.1186/s41039-016-0029-1>
- Pekrun, R. (2006). The control value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P.A. Schutz, & R. Pekrun, *Emotion in education* (pp. 13-36). Academic Press
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 36, 7, 799-813, <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483279>
- Schilling, J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessment: Designing the process for content analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 28-37. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.22.1.28>
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum.

Aprendizagem, rendimento e sucesso académico em estudantes do Ensino Superior: Uma experiência de intervenção

António dos Santos João¹, Dulce João Nunes Langa², & Leandro S. Almeida³

¹ Universidade Rovuma – Nampula, Moçambique

² Universidade Rovuma – Nampula, Moçambique

³ Universidade do Minho – Portugal

Email de contacto: hiwasantos10@gmail.com

Resumo: Como em qualquer subsistema, os estudantes do ensino superior enfrentam algumas dificuldades de aprendizagem e acabam por apresentar rendimento e sucesso académico pouco favoráveis. Para isso contribui a baixa motivação em participar as aulas, as fracas competências na compreensão dos materiais de aprendizagem, as disciplinas em atraso ou as dificuldades em apresentar dúvidas aos professores e aos colegas, por exemplo. Estas e outras situações acabam por colocar os estudantes desconfortáveis, frustrados e com expectativas fracassadas nas suas aprendizagens e vivências académicas. A partir destas constatações, foi desenvolvido e implementado um programa de intervenção junto de dez estudantes do curso de Psicologia que apresentavam dificuldades e baixo rendimento académico. Através do recurso a técnicas de intervenção cognitivo-comportamental, o programa pretende reativar a motivação e as perceções de autoeficácia, alterando comportamentos e destrezas de aprendizagem dos participantes. Os resultados indicam que, depois da intervenção, os estudantes melhoraram o seu rendimento académico ao nível das classificações nas disciplinas curriculares, assim como verbalizam a sua satisfação com o programa e o desenvolvimento de novas competências académicas, métodos de estudo e um melhor relacionamento com professores e colegas na busca de apoio à superação de dificuldades na compreensão das matérias.

Palavras-chave: Ensino superior, Aprendizagem, Sucesso académico, Competências.

Introdução

O ingresso no Ensino Superior (ES) apresenta, geralmente, um grande desafio na vida de vários estudantes. As pesquisas revelam que, até mesmo aqueles que tinham um excelente desempenho durante o ensino primário e secundário, frequentemente se surpreendem com os altos níveis de conhecimento, de dedicação e de excelência exigidos nas universidades (Ganda & Boruchovitch, 2019). Em consequência, as pesquisas têm evidenciado também altas taxas de reprovação e evasão no ensino superior, em particular no decurso do 1º ano quando estas dificuldades emergem (Araújo & Almeida, 2019; Caliatto & Almeida, 2020; Faria & Almeida, 2020). Paralelamente, em Moçambique, muitos dos estudantes de graduação

obtêm resultados escolares pouco robustos, situados no nível qualitativo de “suficiente” (João, 2020), podendo esta ocorrência estar também relacionada às dificuldades de aprendizagem ou à utilização de métodos de estudo pouco eficazes quando ingressam no ES.

Face ao baixo rendimento que vários estudantes experienciam com a entrada no ES, a pesquisa tem procurado identificar os fatores explicativos do problema e apontar estratégias para a sua superação. Ao nível do ES particular atenção é dada às competências de autorregulação dos estudantes na realização das suas atividades académicas (Faria & Almeida, 2020; Freire & Duarte, 2019). A investigação na área aponta que os estudantes autorregulados tendem a ser mais organizados, esforçados e críticos. Também, são mais capazes de estabelecer metas de estudo, de analisar seu desempenho, de persistir diante de dificuldades, assim como de identificar comportamentos e contextos que afetam sua aprendizagem (Araújo & Almeida, 2019; Caliatto & Almeida, 2020; Freire & Duarte, 2019; Ganda & Boruchovitch, 2019).

É nesse contexto que, no campo da Psicologia Educacional, têm sido descritos programas ou intervenções para ajudar os estudantes a desenvolver competências de estudo e a melhorar o seu desempenho académico (Ferreira, Ferreira, & Ferreira, 2019). A investigação nesta área aponta que tais intervenções permitem aos estudantes desenvolver competências cognitivas, motivacionais e comportamentos de aprendizagem e de resolução de problemas mais eficazes e diferenciados consoante as exigências dos contextos e das tarefas (Almeida, 1996, 2005). Tais melhorias por parte dos estudantes decorrem do desenvolvimento de competências de autoconhecimento e autodescoberta, de autocontrolo e de autoeficácia, de maior autonomia na utilização de estratégias de autorregulação tomando em atenção as características dos contextos e as exigências das tarefas, integrando em tais estratégias as funções cognitivas e as dimensões motivacionais (Almeida, 2002, 2005; Valadas, Araújo, & Almeida, 2014, 2017).

Na perspetiva de Almeida (2002, 2005), a aprendizagem escolar pode ser entendida como um processo contínuo e pessoal de construção de conhecimento e de mobilização de nova informação para a resolução de tarefas e problemas. Neste

sentido, o estudante necessita de níveis suficientes de motivação para dedicar esforço nas tarefas e, ao mesmo tempo, precisa de estratégias cognitivas e rotinas (comportamentos) para superar, através do estudo, as exigências das novas aprendizagens. Pensando que alguns estudantes acedem ao ES sem este conjunto alargado de competências académicas, as instituições devem providenciar programas e medidas de apoio para que, uma vez ingressados neste patamar superior de formação, os estudantes consigam concluir a sua formação.

Neste quadro, foi desenvolvida uma experiência de intervenção reportada neste artigo. Esta intervenção iniciava-se com um diagnóstico ou identificação de dificuldades específicas de cada estudante que se inscrevia para participar no programa, a que se seguia a planificação e definição de estratégias concretas para atender às dificuldades mais frequentes dos estudantes, a implementação de tais estratégias e, por fim, a sua avaliação. Particular atenção foi dada aos aspetos metacognitivos e motivacionais da autorregulação no sentido de uma abordagem mais profunda ou significativa da aprendizagem (Biggs, 1998; Entwistle, 1986; Valadas et al., 2017), sendo nossa opção a integração curricular da intervenção, ou seja, as atividades das sessões eram definidas em função dos conteúdos curriculares do curso e na modalidade presencial. As atividades e sessões se basearam noutros programas, explicitando-se na Tabela 1 uma classificação possível dos projetos de intervenção disponíveis e que visam a promoção dos métodos de estudo e a autorregulação na aprendizagem. Evidentemente que os programas, nas suas atividades e sessões, terão que ser estruturados em função dos níveis escolares dos alunos e também do profissional que dirige as sessões de treino, assim como se as atividades são dirigidas a alunos individuais, à turma ou a pequenos ou grandes grupos de alunos (Ganda & Boruchovitch, 2019). Por exemplo, é diferente o tutor ser professor ou psicólogo, ou se o programa tem um tutor específico ou assenta na autoaplicação (autoinstrução). Na Tabela 1, adaptando de Ganda e Boruchovitch (2019, p.5), fazemos uma breve categorização dos programas voltados ao desenvolvimento dos métodos de estudo e estratégias de aprendizagem.

Tabela 1. *Classificação de programas de promoção dos métodos de estudo e da aprendizagem*

| Aspeto | Opções | Descrição |
|--------------------------------|-------------------------|---|
| Modalidade | Presencial | Aulas, orientações e atividades são realizadas presencialmente, podendo incluir ainda atividades para serem realizadas em casa. |
| | Virtual | Aulas, orientações e atividades realizadas em ambiente virtual. Uso de plataformas on-line de ensino e sites da internet. |
| | Misto | Integra aulas e atividades presenciais e virtuais. |
| Formato | Integração curricular | Realiza-se dentro do contexto de uma ou várias disciplinas específicas do curso universitário; as atividades são incorporadas ao currículo. |
| | Sobreposição curricular | Realiza-se em horários extracurricular. As atividades podem ou não ser integradas no currículo. |
| Conteúdo | Específico | Ensino de estratégias para o domínio de um conteúdo específico |
| | Generalizável | Ensino de estratégias passíveis de generalização aos vários tipos de conteúdo |
| Duração | Breve | De 1 a 4 sessões |
| | Médio | De 5 a 12 sessões |
| | Longo | Mais de 12 sessões |
| Qualificação do tutor/formador | Professor | Conduzido por um docente com domínio na área de autorregulação |
| | Tutor | Conduzido por um aluno mais graduado no tema, geralmente orientado por um professor |
| | Auto-instrução | Realizado individualmente sem a presença de um professor ou tutor |

Fonte: Adaptado pelos autores de Ganda & Boruchovitch (2019, p.5)

Método

Participantes e procedimentos

Participaram do programa dez (10) estudantes de graduação em Psicologia Educacional, com idades que variavam entre os 22 e os 39 anos ($M = 23.26$, $DP = 3,06$). Estes estudantes apresentavam baixo rendimento académico, dificuldades na compreensão das matérias, níveis reduzidos de participação nas aulas, dificuldades em

colocar dúvidas aos professores e aos colegas, tendo-se inscrito livremente para participar no programa. Segundo os seus relatos, estas dificuldades geravam desconforto, frustração, desmotivação, insucesso escolar, baixa autoeficácia e diminuição progressiva da autoestima.

O programa de intervenção, dentro de uma perspetiva socio-construtivista da aprendizagem, visava o desenvolvimento de estratégias adequadas de estudo e o melhoramento do rendimento académico dos participantes. A proposta de intervenção foi anunciada nas aulas e por escrito, e os estudantes interessados inscreveram-se para participar. Uma ficha de consentimento informado assinada pelos estudantes permitia aos investigadores acederem às classificações académicas a partir do Registo Académico dos Alunos.

O primeiro passo da intervenção consistiu no diagnóstico das necessidades, no qual cada participante descrevia as suas dificuldades específicas ou as causas principais do seu insucesso académico. No momento seguinte foram definidas as estratégias a desenvolver com a intervenção. As sessões implementadas permitiam aos estudantes verbalizar as suas estratégias e dificuldades, assegurando a partilha e a confrontação de pontos de vista entre os estudantes. Particular atenção era dada a verbalizações apontando incapacidades e desânimo procurando-se a sua reformulação para um discurso menos autopunitivo por parte dos estudantes. Estratégias de estudo ou aprendizagem individual e em grupo foram treinadas com os estudantes (por exemplo, tomada de notas, revisão de conteúdos das aulas, colocação de dúvidas aos colegas e aos professores, gestão do tempo ou participação mais ativa nas aulas).

Instrumento de diagnóstico

A ficha de diagnóstico abarcava três dimensões. A primeira dizia respeito à autoeficácia (AE), constituída por quatro itens: 1. Tenho dificuldades na apresentação de seminários (sinto medo e receio, até mesmo incapacidade); 2. Acredito plenamente nas minhas capacidades para progredir nos estudos; 3. Tenho dificuldades de socialização e interação com colegas e docentes; e, 4. Tenho dificuldades em fazer as

cadeiras porque não me sinto capaz de terminar o semestre sem pelo menos uma cadeira em atraso.

A segunda categoria da ficha de diagnóstico dizia respeito às estratégias de aprendizagem (EA), e integrava seis itens: 1. Consigo estudar sozinho e compreender bem a matéria; 2. Tenho feito anotações durante as aulas dos principais aspetos que se discutem; 3. Uso alguma estratégia de estudo individual para preparar os conteúdos das diferentes cadeiras; 4. Quando estudo em grupo percebo com facilidade a matéria em discussão; 5. Fico muito ocupado/a em casa e no trabalho, o que me dificulta dedicar-me nos estudos; e, 6. Não consigo estudar sozinho.

A terceira e última categoria da ficha de diagnóstico dizia respeito às dificuldades de aprendizagem (DA) incluindo quatro itens: 1. Tenho dificuldade em compreender os conteúdos durante as aulas; 2. Tenho dificuldades em apresentar (minhas dúvidas durante as aulas para os professores e colegas; 3. Esqueço com facilidade as matérias estudadas; e 4. Tenho cadeiras em atraso.

A resposta dos estudantes aos itens era dicotómica (sim e não), ou seja, presença ou ausência. O levantamento das dificuldades de cada participante facilitou o desenvolvimento do plano de intervenção e a operacionalização das atividades das sessões.

Programa

Tomando as dificuldades mais elencadas pelos estudantes no diagnóstico inicial, o plano de intervenção contemplou as seguintes dimensões: 1. desenvolvimento da autoeficácia dos estudantes; 2. prática de novas estratégias de aprendizagem/métodos de estudo; 3. revisão dos conteúdos introduzidos na sala de aula; 4. avaliação do progresso das atividades do programa; e 5. avaliação final do programa de intervenção. Na Tabela 2 descreve-se o programa implementado, sendo este formado por 12 sessões.

Tabela 2. *Plano da intervenção: etapas, sessões e estratégias*

| Etapas | sessões | Estratégias |
|---|----------------|--|
| Desenvolvimento da autoeficácia | 1,2 | Diálogo e conversas com os participantes; Reformulação de atribuições e percepções (abordagem cognitivo- comportamental) |
| Aprendizagem de métodos de estudo | 3,4 | Aprendizagem de diferentes tipos de estratégias e métodos de estudo Revisão e debate sobre conteúdos tratados nas aulas; Leitura e compreensão de textos; Tomada de notas e e elaboração de resumo/síntese de um conteúdo Formas de participar e orientar um debate sobre um conteúdo; |
| Revisão dos conteúdos introduzidos na sala de aula | 5, 6, 7 | Verificação preliminar dos objetivos do programa; Elaboração conjunta dos conteúdos preparados para os exames; Revisão dos conteúdos aprendidos na sala de aula; Apresentação de dúvidas; Revisão dos conteúdos das cadeiras em atraso |
| Avaliação do progresso | 8 | Verificação dos resultados obtidos pelos estudantes durante os testes; Observação do comportamento dos estudantes em relação a aprendizagem. |
| Métodos de estudo | 9, 10, 11 | Aprofundamento e exercitação dos métodos de estudo introduzidos nas sessões 3 e 4. |
| Avaliação dos resultados finais da intervenção | 12 | Verificação dos resultados obtidos pelos estudantes durante as sessões; Observação do comportamento dos estudantes em relação a aprendizagem. Depoimento dos participantes sobre o seu o seu desempenho; Análise do rendimento após participação no programa. |

As atividades propostas nas sessões, e os exercícios práticos implementados, procuravam promover nos estudantes diversas competências e estratégias, de índole motivacional e cognitiva, facilitadoras da sua aprendizagem. Em particular, as atividades das sessões conduziram os participantes à: (1) identificação de aspetos fortes e menos fortes nos seus métodos de estudo; (2) valorização de aspetos pessoais fortes ou positivos; (3) escuta ativa em sala de aula; (4) assertividade na interação com colegas e professores buscando a compreensão das matérias; (5) organização do tempo e espaço de acordo com as exigências pessoais e académicas; (6) participação

mais ativa e responsável nos grupos de trabalho; (7) valorização do trabalho cooperativo com colegas; (8) identificação e implementação de estratégias de resolução de problemas/conflitos; (9) desenvolvimento de estratégias de *coping* face às situações adversas; (10) reflexão sobre si e sobre o meio circundante; (11) planificação das atividades de estudo, de participação nas aulas e das atividades de avaliação; e, (12) análise reflexiva e avaliação confrontativa entre investimentos pessoais na aprendizagem e resultados atingidos.

Resultados

O rendimento académico, e a sua melhoria, tende a ser visto como o principal objetivo prático deste tipo de programas e, neste sentido, também neste estudo foi assumido como a medida da própria eficácia da participação no programa (João, 2020). Assim, na Tabela 3 apresentamos as classificações académicas de quatro estudantes antes e após a participação no programa.

Tabela 3. Rendimento académico dos participantes antes e depois da intervenção

| | E1 | | | E4 | | | E6 | | | E8 | | |
|-------------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Fase: Antes da intervenção | | | | | | | | | | | | |
| Disciplinas 1 ^o semestre | Ex | Re | Me | Ex | Re | Me | Ex | Re | Me | Ex | Re | Me |
| Psicometria | 0 | 11 | 10 | 10 | - | 10 | - | - | 14 | 8,5 | 10 | 10 |
| Psicopatologia | - | - | 14 | - | - | 14 | 5 | 6 | 0 | 5 | 10 | 12 |
| Acons. Psicolog. | 7,8 | 11 | 13 | 11 | 12 | 12 | - | - | 14 | 10 | 12 | 14 |
| Introd.Psicolog. | 6 | 10 | 11 | 4,5 | 11 | 12 | - | - | 0 | 8 | 16 | 13 |
| Fase: Pós - intervenção | | | | | | | | | | | | |
| Disciplinas 2 ^o semestre | NA | NE | MF | NA | NE | MF | NA | NE | MF | NA | NE | MF |
| D.I.P.D. Adultos | 14 | - | 14 | 11 | 12 | 11 | 14 | - | 14 | 14 | - | 14 |
| Psicodiagnóstico | 14 | - | 14 | 13 | 13 | 13 | 15 | - | 15 | 15 | - | 15 |
| Etnopsicologia | 13 | 12 | 13 | 12 | 10 | 11 | 11 | 11 | 11 | 13 | 11 | 13 |
| Teoria e Técnica | 14 | - | 14 | 11 | 12 | 11 | 14 | - | 14 | 12 | 11 | 12 |
| Psicoterapêutica | | | | | | | | | | | | |

Legenda: E1 - estudante 1; E4 - estudante 4; E6 - estudante 6; E8 - estudante 8; EX - Exame; Re - Recorrência; Me - Média; NA - Nota Anual; NE - Nota do Exame; MF - Média Final.

Ao analisar os resultados da tabela, pode-se constatar que as notas abaixo de 10 (negativas) que se verificavam no período antes da intervenção desapareceram após a participação no programa. De destacar que esta melhoria do rendimento se generalizou a todas as disciplinas e, assim, estes resultados sugerem que os estudantes

desenvolveram e aplicaram, de forma bastante generalizada, na sua aprendizagem competências e estratégias cognitivas e motivacionais mais eficazes, sendo esta generalização um dos objetivos mais desejado deste tipo de programas e, por esse motivo também, um dos melhores indicadores da sua eficácia.

Por outro lado, no final da implementação das sessões do programa, os participantes verbalizaram sentir-se melhor preparados para enfrentar as exigências académicas (aprendizagem, rendimento), mostrando-se mais esforçados e dedicados às aulas e às atividades de estudo, e utilizando estratégias de aprendizagem mais adequadas. Estas mudanças estavam presentes no discurso dos estudantes e nas suas reflexões ao descreverem características pessoais (competências, representações) e as próprias atividades de aprendizagem (participação nas aulas, realização dos trabalhos em grupo e estudo individual).

Ainda no sentido da avaliação da eficácia do programa, importa mencionar que no final os estudantes foram convidados a pronunciarem-se sobre a utilidade, relevância e atualidade da iniciativa, sobre a duração e dinâmica das sessões, sobre as atividades e exercícios práticos desenvolvidos ao longo das sessões, sobre a metodologia da intervenção, o material utilizado e o horário das sessões, entre outros aspetos. As avaliações dos estudantes foram, de uma forma geral, muito positivas. Os estudantes que participaram no programa expressaram a sua satisfação, sugerindo a necessidade de promoção de mais iniciativas similares, bem como a continuação e alargamento deste programa para mais estudantes e mais cursos, assim como o aumento do número de sessões para maior aprofundamento e alargamento do treino a outras competências. De referir que a satisfação dos participantes é apontada, usualmente, como uma das informações relevantes sobre a eficácia do próprio programa.

Discussão

Com a expansão do ES mais estudantes, e estudantes mais diferenciados entre si, acedem a este nível de formação (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Casanova, Araújo, & Almeida, 2020). Em consequência, alguns deles apresentam recursos

personais e académicos “insuficientes” para enfrentarem com autonomia e sucesso as exigências deste novo nível de ensino. Mesmo sendo de frequência não obrigatória, estudantes e famílias entendem o ES como oportunidade de promoção social e profissional, fazendo investimentos na sua graduação. Por este facto, as instituições devem zelar por criar condições de sucesso formativo dos estudantes que as decidem frequentar (Almeida & Casanova, 2019; Faria & Almeida, 2020).

Neste artigo descrevemos a construção e aplicação de um programa voltado para o desenvolvimento de competências tendo em vista o sucesso académico de estudantes que a si mesmos se avaliaram com mais dificuldades nas suas aprendizagens. Os resultados decorrentes da participação dos estudantes ao longo das doze sessões do programa mostram benefícios em termos das suas classificações nas diversas disciplinas frequentadas (curso de psicologia). De acordo com a literatura na área (Almeida, 2005; Biggs, 1998; Entwistle, 1986; Freire & Duarte, 2019; João, 2020; Valadas et al., 2014), julgamos que as atividades e os processos dinamizados nas sessões favoreceram o desenvolvimento de competências cognitivas e motivacionais, ou seja, promoveram a utilização de estratégias mais profundas e de autorregulação da aprendizagem pelos estudantes com impacto muito positivo na melhoria do seu rendimento académico (ver tabela 3).

Em síntese, aproveitando as próprias disciplinas curriculares nos seus conteúdos e trabalhos, é possível ajudar os estudantes a aprender, a serem mais eficazes e bem-sucedidos no seu estudo e aprendizagem. A opção pela infusão da intervenção nas próprias atividades curriculares dos estudantes permite-lhes maior contextualização das novas aquisições e sua mais fácil exercitação e consolidação no quotidiano académico. Por outro lado, tratando-se de jovens e adultos, antecipamos a sua mais fácil adesão ao programa até porque mais rapidamente percebem as vantagens das competências que estão a desenvolver.

Considerações finais

Os dados permitem-nos concluir que a intervenção contribuiu para a modificação de percepções individuais e o desenvolvimento de competências, forneceu

ferramentas importantes para os estudantes participantes fazerem o ajustamento social e a mudança dos seus padrões de pensar, sentir e atuar no contexto académico. Os estudantes melhoraram a sua participação nas aulas, o seu envolvimento na aprendizagem e o seu desempenho académico. Estas melhorias, quando estáveis no tempo, podem favorecer o desenvolvimento da autonomia, motivação e satisfação académica por parte dos estudantes. Particularmente relevante, o programa terá facilitado aos estudantes a apropriação e desenvolvimento de competências de estudo e com isso melhorar de forma bastante expressiva o seu rendimento académico (deixaram de ter classificações negativas nas disciplinas que frequentavam). Com efeito, comparando os dois momentos (antes e depois) da intervenção, os resultados académicos dos dez participantes indicam diferenças relevantes nas suas classificações: aumento das médias e eliminação de pontuações negativas.

Os resultados do presente estudo sugerem que, com pouco esforço, as instituições e os professores podem ajudar os estudantes com níveis mais fracos de aprendizagem e rendimento a melhorarem o seu desempenho académico. Tomando os próprios conteúdos curriculares os estudantes podem ser elucidados quanto à forma de os estudar e generalizar tais competências de estudo e aprendizagem às diferentes disciplinas. Verificamos, ainda, que a par da melhoria do rendimento escolar os estudantes melhoram as suas perceções pessoais de competência e autoeficácia, o que pode reforçar a sua motivação pelo curso e a sua formação. As melhorias observadas traduzem-se, ao nível da motivação e do esforço despendido, em atitudes mais proativas e mais refletivas e reguladas, tomando o estudante em consideração as especificidades de cada disciplina curricular e tipologia de tarefas de aprendizagem.

Por último, a satisfação generalizada dos estudantes expressa no final do programa, apontando a relevância da sua continuidade e generalização a outros estudantes e cursos, pode ser entendida como traduzindo uma relação custo-benefício favorável aos estudantes. A participação no programa traduz-se em ganhos que, de outra forma, não iriam ocorrer na vida académica destes estudantes, sendo que ao insucesso sucessivo se segue, muitas vezes, o próprio abandono do ensino superior sem a conclusão da formação.

A concluir este artigo, importa mencionar algumas limitações do presente estudo e apontar algumas linhas possíveis para o seu desenvolvimento futuro. Mesmo integrado nos conteúdos e espaços curriculares das disciplinas, o programa ganhará de uma maior sistematização das atividades e dos processos a desenvolver ao longo das suas 12 sessões. Por outro lado, importa que o programa seja aplicado a grupos mais heterogéneos e maiores de estudantes, por exemplo de diferentes cursos, buscando apreciar o seu funcionamento e eficácia em contextos académicos mais amplos. Finalmente, pode ser importante pensar nos docentes enquanto potenciais aplicadores do programa, e nessa altura estruturar a sua formação para assegurar resultados positivos dessa aplicação.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: com a aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 17-32.
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6, 1-8.
- Almeida, L. S. (2005). Programas de treino cognitivo: Ajudar os alunos a aprender e a pensar. In Guilhermina L. Miranda & Sara Bahia (Orgs.), *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 288-310). Lisboa: Relógio d'Água.
- Almeida, L. S., & Casanova, J. R. (2019). Desenvolvimento psicossocial e sucesso académico no Ensino Superior. In F. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico da Educação XXI* (pp. 101-128). Lisboa: Climepsi Editores.
- Almeida, L. S., Araujo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146-164). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2019). Sucesso académico no Ensino Superior: Aprendizagem e desenvolvimento psicossocial. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 159-178). Braga: ADIPSIEDUC. ISBN: 978-989-99517-2-3
- Biggs, J. (1998). *Teaching for desired learning outcomes. Handbook of Educational Ideas and Practices*, Routledge.
- Caliatto, S. G., & Almeida, L. S. (2020). Aprendizagem e rendimento académico no ensino superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 15(4), 1855-1876. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.12670>
- Casanova, J. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2020). Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 165-181. <https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2020/Ano9-Volume1-Artigo11.pdf>
- Entwistle, N. (1986). O ensino e a qualidade de aprendizagem no Ensino superior. *Análise psicológica*, 1, 141-153.

- Faria, A. A. B. T., & Almeida, L. S. (2020). Adaptação acadêmica de estudantes do 1º ano: promovendo o sucesso e a permanência na universidade. *Revista Internacional de Ensino Superior*, 7, 1-17. DOI: 10.20396/riesup.v7i0.8659797
- Ferreira, J. A., Ferreira, A. G., & Ferreira, M. A. (2019). Desenvolvimento do estudante do Ensino Superior: Modelos teóricos e implicações educativas. In L. S. Almeida (Ed.), *Satisfação acadêmica no ensino superior: Desafios e oportunidades* (pp.35-63). Braga, Portugal: ADIPSIEDUC.
- Freire, L. G., & Duarte, A. M. (2019). *Concepções sobre os factores, funções e problemas de aprendizagem do desenho artístico em estudantes universitários*. Universidade de Lisboa.
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2019). *Intervenção em auto-regulação da aprendizagem em alunos do ensino superior: uma análise da produção científica*.
- João, A. S. (2020). *Concepções e abordagens à aprendizagem dos estudantes do ensino superior* (Tese de doutoramento), Universidade Pedagógica, Maputo.
- Valadas, S. T., Araújo, A. M. D. C., & Almeida, L. S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso académico no ensino superior. *Revista Electrónica de Psicologia Educação e Saúde*, 4(1), 47-67.
- Valadas, S. T., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2017). The mediating effects of approaches to learning on the academic success of first-year college students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(6), 721-734. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1188146>

Evidências de validade do Questionário de Satisfação do Estudante de Medicina no Ensino Remoto

Tainá Aimé Emerenciano Lourenço, Izabella Dos Santos Gomes, Rodrigo Santos Bastos, Julio Cesar Soares Aragão, & Bruna Casiraghi

Centro Universitário de Volta Redonda – Brasil

E-mail de contacto: bruna@casiragh.com.br

Resumo: Durante o período de pandemia COVID-19, cursos de medicina em todo Brasil tiveram que se adaptar e propor formas de ensino remoto que atendessem às necessidades de ensino da formação médica. Neste contexto, diferentes estratégias e ferramentas de ensino remoto foram utilizadas, criando a necessidade de acompanhamento e avaliação dos seus impactos e da satisfação dos estudantes. O objetivo do presente estudo é a adaptação e validação de um questionário de satisfação acadêmica para ensino remoto com estudantes de medicina. A partir do “Questionário de Satisfação dos Alunos EaD” validado por MARCUZZO (2013), desenvolveu-se uma versão adaptada ao ensino remoto vigente na pandemia. O questionário foi aplicado a 463 estudantes de medicina de diferentes instituições de ensino em todo território brasileiro. Os dados foram submetidos à análise fatorial exploratória e confirmatória, utilizando o software Factor Analysis, sendo o modelo mais ajustado o com 35 itens distribuídos em quatro fatores: Curso, Modelo de ensino, Tecnologia, Professor. A análise do modelo resultou em índices de ajuste considerados muito bons ou excelentes (KMO = .897; RMSEA = .038; TLI = .988; CFI = .991). A análise dos quatro fatores quanto a qualidade e efetividade das estimativas fatoriais atingiu níveis recomendados (FDI>.90; ORION>.80; SR>2). Os resultados demonstram indícios de validade do instrumento, permitindo sua utilização em estudos sobre essa temática.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Satisfação do estudante; Validade.

Introdução

A partir da suspensão das atividades de ensino presenciais ocorrida em março de 2020 em decorrência da intensificação da pandemia de COVID-19 em todo território brasileiro, as instituições de ensino, entre as quais várias escolas de medicina, buscaram estratégias e plataformas para se adaptar à nova realidade e manter qualidade de aprendizagem de seus estudantes. Em que pesem os esforços envidados pela comunidade acadêmica, a utilização do ensino remoto para o ensino médico de qualidade foi marcada por questionamentos que já se apresentavam antes do ensino remoto emergencial, permearam seu uso durante a pandemia e possivelmente ainda serão em muito discutidos em um mundo pós pandêmico (Castaman & Rodrigues, 2020; Corrêa et al., 2020; Gatti & Gatti, 2020).

A utilização de plataformas digitais para o ensino remoto foi a estratégia que, de modo abrangente, viabilizou a continuidade dos processos educacionais nesse período. A necessidade de prosseguir com os ensinamentos teóricos, de modo a diminuir os impactos negativos no ano letivo, fez com que as instituições médicas de ensino rapidamente se adequassem ao ensino remoto, utilizando novas metodologias de ensino-aprendizagem (Silva et al., 2022). Principalmente as instituições privadas, para evitar perda de alunos, transpuseram para as plataformas de ensino à distância todas as atividades passíveis de serem realizadas neste formato e, concomitantemente, novos produtos e ferramentas foram sendo desenvolvidos.

O domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), longe de ser novidade no rol das competências médicas, já era contemplado no âmbito da educação médica, sendo atributo do profissional a ser formado nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Diretrizes Curriculares Nacionais Do Curso de Graduação Em Medicina, 2014). Mesmo assim, o ensino médico mantém um discurso que caracteriza a polarização entre a atividade prática, um de seus pilares no desenvolvimento de habilidades, e a possibilidade de utilização de recursos de tecnologia para atividades teóricas ou mesmo àquelas atividades práticas diretamente ligadas às TICs (Santos Jr & Monteiro, 2020).

Um dos maiores desafios na implementação do ensino remoto nos cursos de Medicina foi articular a entrega de conteúdo teórico com a tentativa de suprir a deficiência no exercício das atividades práticas, sendo esse um dos aspectos mais prejudicados no ensino nesse período (Coelho et al., 2021). Somou-se, a esses desafios, algumas barreiras encontradas na utilização desta nova modalidade de ensino, como dificuldades de acesso à internet, diferenças socioeconômicas no acesso à tecnologia e o despreparo dos docentes no manejo dessas ferramentas e instrumentos (Silva et al., 2022).

De modo geral, o ensino remoto emergencial abriu portas para novas experiências de ensino-aprendizagem para alunos e professores em todo o mundo, e tem contribuído para discussões a respeito dos benefícios da implementação das TICs como ferramenta pedagógica complementar no ensino médico (Coelho et al., 2021).

As TICs já são tidas como diferenciais no atendimento médico, possibilitando um cenário de maior ampliação do sistema de saúde via telemedicina, assim como melhorando performance por meio de compartilhamento de dados e funções as equipes (Moura et al., 2022).

Assim como na educação, o atendimento médico também precisou adequar-se a necessidade de distanciamento social e a telemedicina, até então banida da atividade médica, foi incorporada por instituições de saúde e profissionais médicos, tanto em ambientes hospitalares quanto em consultórios e clínicas. Essa mudança na prática médica resultou em uma maior proximidade dos profissionais de saúde com tecnologias de telepresença e interação remota, tendo também impacto sobre a forma como esses profissionais encaravam o ensino remoto (Moura et al., 2022).

Aos poucos, algumas notáveis diferenças foram se delineando e deixando claro, para docentes e estudantes, que novas formas de interação poderiam impactar positivamente na aprendizagem, tais como: facilidade de agregar diferentes profissionais, independente de distâncias geográficas; possibilidades de construção colaborativa de documentos e produções científicas (orientações e coproduções); coleta de dados e uso de diferentes TICs (aplicativos, softwares, sites etc) delinearam uma prática não necessariamente melhor ou pior, mas diversa da práxis hegemônica em tempos pré-pandêmicas (Coelho et al., 2021; Lago et al., 2021).

A realização de pesquisas que tenham como fulcro a avaliação de satisfação dos estudantes em ensino remoto, bem como as iniciativas que buscam evidenciar a qualidade deste ensino se comparado ao ensino presencial, é fundamental para que educadores possam compreender os potenciais impactos dessas ações na formação profissional, além de indicar possibilidades e percursos formativos que facilitem a diversificação de recursos educacionais na Formação Médica (Figueredo et al., 2020). Para tanto, instrumentos confiáveis e reprodutíveis de mensuração de tais atributos são fundamentais e devem ser buscados e estudados à exaustão (Toffoli et al., 2016).

Desta forma, o objetivo do presente trabalho foi validar a versão adaptada do instrumento "Questionário de satisfação dos alunos EaD" (Marcuzzo, 2013) para o

ensino remoto no contexto da pandemia COVID-19 com estudantes de cursos de medicina no Brasil.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 489 estudantes do curso de medicina provenientes de 102 instituições de Ensino Superior de 23 estados brasileiros. Os critérios de inclusão foram estudar em um curso de medicina em território brasileiro e ter utilizado alguma forma de ensino remoto na vigência da pandemia COVID-19. Foram excluídos da base de dados os estudantes cuja idade era abaixo de 18 anos na data da realização da entrevista.

Instrumentos

Foi utilizado o “Questionário da Satisfação dos Alunos EaD”, desenvolvido e validado em Santa Maria/RS no Brasil (Marcuzzo, 2013) para estudantes de EaD. O questionário é composto de 41 itens divididos em seis fatores (aluno, professor, curso, tecnologia, ensino e ambiente do curso), respondidos em uma escala Likert que varia do “Concordo totalmente” ao “Discordo totalmente”. Foram feitas adaptações nos itens que possibilitassem a aplicação do instrumento a estudantes para avaliação do ensino remoto vigente na pandemia. Foram considerados como critérios de inclusão: responder completamente o questionário, ser estudante e estar regularmente matriculado no curso de medicina de qualquer instituição do país, cursando qualquer período ou ano e participar ou ter participado de alguma modalidade de ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Foram excluídos da pesquisa todos os participantes com idade menor que 18 anos completos.

Procedimento

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado com CAAE 34489420.3.0000.5237. Em seguida, foi realizada a coleta dos dados por meio de formulário eletrônico disponibilizado aos alunos através de link encaminhado por contato direto, e-mail ou pelas redes sociais, no período de outubro de 2020 a

fevereiro de 2021. O formulário obteve ao todo 569 respostas, sendo 489 válidas, de acordo com os critérios de inclusão/exclusão. Os estudantes foram informados do objetivo do estudo e deram o seu consentimento informado para sua livre participação. Os dados obtidos foram submetidos à análise fatorial exploratória, utilizando o software Factor Analysis. A adequação do modelo foi avaliada por meio dos índices de ajuste Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA), Comparative Fit Index (CFI) e Tucker-Lewis Index (TLI). De acordo com a literatura (Brown, 2006; Maroco, 2014), valores de RMSEA devem ser menores que 0,08, com intervalo de confiança não atingindo 0,10, e valores de CFI e TLI devem ser acima de 0,90, ou preferencialmente, 0,95.

A estabilidade dos fatores foi avaliada por meio do índice H, que avalia quão bem um conjunto de itens representa um fator comum. Os valores de H variam de 0 a 1, sendo que valores superiores a .80 sugerem uma variável latente bem definida, mais provável que seja estável em diferentes estudos (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2018).

Resultados

O questionário foi respondido por estudantes de todo Brasil, sendo 20,9% dos estudantes provenientes de instituições públicas e 79,1% de privadas. As idades variaram de 18 a 49 anos, com média de 23,49 anos ($DP=4,57$), de ambos os sexos, sendo a maioria do sexo feminino (68,9%). Os respondentes pertenciam a todos os anos do curso, sendo 15,1% do primeiro ano, 20% do segundo ano, 21,5% do terceiro ano, 22,1% do quarto ano, 15,7% do quinto ano e 5,5% do sexto e último ano. Quanto à renda mensal, 14,3% declararam possuir até 3 salários-mínimos, 16,6% de 4-6 salários-mínimos, 27,6% de 7-12 salários-mínimos, 11% de 12 a 15 salários-mínimos, 23,7% possuíam mais de 15 salários-mínimos e 1,2% declararam não possuir nenhuma renda.

A análise sugeriu como modelo mais ajustado o questionário formado com 35 itens, tendo em vista que seis itens foram excluídos por apresentarem carga fatorial menor que .30 (itens 2, 3, 7, 36, 38 e 39). Por meio da análise paralela, chegou-se ao modelo de quatro fatores (tabela 1). Neste aspecto, é importante destacar que, apesar

do fator 4 apresentar porcentagem de variância explicada ligeiramente menor do que os dados aleatórios, o modelo com quatro fatores apresentou excelentes resultados quanto ao ajustamento, além de um modelo teórico muito mais plausível e mais articulado com os achados do questionário original.

Tabela 1. Resultados da Análise Paralela

| Fatores | Variância explicada dos dados reais | Variância explicada dos dados aleatórios (95% IC) |
|---------|-------------------------------------|---|
| 1 | 39.64** | 6.37 |
| 2 | 7.81** | 5.89 |
| 3 | 6.00** | 5.61 |
| 4 | 5.25* | 5.36 |

Os quatro fatores encontrados foram classificados como: 1- Curso, 2- Modelo de ensino, 3- Tecnologia e 4- Professor. O fator Curso tem itens como: O tempo proposto para a execução e devolução das tarefas no ambiente virtual de aprendizagem são suficientes para realização da mesma; quanto a Modelo de ensino, um exemplo de item é: As desvantagens superam as vantagens na adoção do ensino remoto; sobre Tecnologia, os itens versam, prioritariamente, sobre o ambiente virtual, como pode ser observado no exemplo: As tecnologias do AVA utilizadas no curso são fáceis de usar; e no fato Professor, estão relacionados itens que abordam o desempenho docente: Os professores, de uma maneira geral, têm habilidades para repassar as atividades usando as tecnologias e assim transmitir o conhecimento.

A análise do modelo resultou em índices de ajuste considerados muito bons ou excelentes (KMO = .897; RMSEA = .038; TLI = .988; CFI = .991). A análise dos quatro fatores quanto a qualidade e efetividade das estimativas fatoriais atingiu níveis recomendados (FDI>.90; ORION>.80; SR>2). A análise dos fatores indicou bons índices de confiabilidade e replicabilidade, conforme demonstrado na tabela 2.

Tabela 2. Estimativas de replicabilidade dos fatores

| Índices | Fator 1 (Curso) | Fator 2 (Modelo de Ensino) | Fator 3 (Tecnologia) | Fator 4 (Professor) |
|------------|--------------------|-------------------------------|-------------------------|------------------------|
| Orion | .83 | .95 | .92 | .90 |
| H-latent | .83 | .95 | .92 | .90 |
| H-observed | .87 | .96 | .95 | .91 |

Os quatro fatores apresentam níveis de correlação moderado (próximo ou superior a 0.4), demonstrando uma relação satisfatória de comunalidade entre os fatores elencados no presente modelo (Tabela 3).

Tabela 3. *Matriz de correlação inter-fatores*

| Factor | 1 - Curso | 2- Modelo de Ensino | 3- Tecnologia |
|---------------------|-----------|---------------------|---------------|
| 2- Modelo de Ensino | 0.538 | | |
| 3- Tecnologia | 0.554 | 0.666 | |
| 4- Professor | 0.392 | 0.497 | 0.560 |

Considerações finais

Sendo preocupação das instituições de ensino superior a satisfação dos seus estudantes, importa assegurar instrumentos credíveis para a sua avaliação. Os resultados obtidos desta pesquisa apontam para a validade do questionário de satisfação em atividades remotas para estudantes de medicina no Brasil, permitindo sua aplicação em levantamentos e investigações por gestores e pesquisadores da área.

Algumas limitações do estudo podem ser apontadas. Em primeiro lugar, o fato de ser um formulário eletrônico, divulgado por redes sociais e contatos de e-mail, o que pode implicar em uma baixa cobertura da população alvo. Também deve ser ressaltado que o uso de meios eletrônico pode implicar em uma maior dificuldade de alcançar estudantes com baixa conectividade, acarretando um viés de seleção que tenderia a resultados superestimados dos índices de satisfação. Finalmente, o fato do ensino remoto não ser permitido nos dispositivos regulatórios legais brasileiros para cursos de medicina constitui uma importante limitação da aplicabilidade futura deste instrumento. Todavia, considerando a vivência imersiva de estudantes, professores e instituições nas atividades remotas e na utilização de recursos de tecnologia de informação, cremos que a incorporação de tais práticas no cotidiano das escolas médicas do Brasil será um processo gradual e inevitável. Nessa altura, torna-se imprescindível a avaliação de tais processos no âmbito da educação médica.

Referências bibliográficas

Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina, no. Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014, 47 (2014).

- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. (pp. xiii, 475). The Guilford Press.
- Castaman, A. S., & Rodrigues, R. A. (2020). Educação a Distância na crise COVID - 19: Um relato de experiência. *Research, Society and Development*, 9(6). <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i6.3699>
- Coelho, B. M., Meira, E. B., Araújo, L. S. de, Araújo, P. T. F. de, Tenisi, S. S., Santos, A. C. S. R., Dourado, D. N., Cunha, M. E. V. da, Boas, M. R. V., Duarte, M. B., & Silva, R. de B. (2021). O impacto da pandemia da covid-19 na formação médica: uma revisão integrativa. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(12), 522–545. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i12.3363>
- Corrêa, B. D. R., Riso, J. P., & Medeiros, A. S. de. (2020). Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro? Educação, exclusão e precariedade: as vidas de Ninas em tempos de pandemia (e em outros tempos também). *Revista Práxis*, 12(1 (sup)), Article 1 (sup). <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/view/3492>
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2018). Assessing the Quality and Appropriateness of Factor Solutions and Factor Score Estimates in Exploratory Item Factor Analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 78(5), 762–780. <https://doi.org/10.1177/0013164417719308>
- Figueredo, L. P., Soares, L. C., Barros, L. F., Lima, G. L. R., & Oliveira, S. V. de. (2020). Educação Médica no Brasil: Barreiras à Implementação do Ensino Online em Tempos de Pandemia. *Revista Educação em Saúde*, 8(2), 138–148. <https://doi.org/10.37951/2358-9868.2020v8i2.p138-148>
- Gatti, B. A., & Gatti, B. A. (2020). Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos Avançados*, 34(100), 29–41. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>
- Marcuzzo, M. M. V. (2013). A satisfação dos alunos de educação a distância da Universidade Federal de Santa Maria. *O Manancial - Repositório Digital da UFS*, 158.
- Maroco, J. (2014). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, software & Aplicações* (2nd ed.). ReportNumber, Lda.
- Moura, F. R. E., Dos Santos, K. S., Galvão, A. M. do N., & Pitta, G. B. B. (2022). A Medicina Remota em Tempos de Pandemia: Um estudo prospectivo de tecnologias de telemedicina. *Cadernos de Prospecção*, 15(1), 2–17. <https://doi.org/10.9771/cp.v15i1.43885>
- Santos Jr, V. B. dos, & Monteiro, J. C. da S. (2020). Educação e COVID-19: As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade*, 2, 01–15.
- Silva, D. S. M. da, Sé, E. V. G., Lima, V. V., Borim, F. S. A., Oliveira, M. S. de, & Padilha, R. de Q. (2022). Metodologias ativas e tecnologias digitais na educação médica: Novos desafios em tempos de pandemia. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 46(2), e058. <https://doi.org/10.1590/1981-5271v46.2-20210018>
- Toffoli, S. F. L., Andrade, D. F. de, Bornia, A. C., Quevedo-Camargo, G., Toffoli, S. F. L., Andrade, D. F. de, Bornia, A. C., & Quevedo-Camargo, G. (2016). Avaliação com itens abertos: Validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça. *Educação e Pesquisa*, 42(2), 343–358. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201606135887>

Qualidade de vida no trabalho em um programa educativo de extensão para 50+ da Universidade de Brasília

Isabella Gomes de Oliveira Karnikowski¹, Thays Nunes Silva², João Vítor De Lorenzi Jardim², Camila Alves Areda², & Margô Gomes de Oliveira Karnikowski²

¹ Universidade Federal de Goiás – Brasil

² Universidade de Brasília – Brasil

Email de contacto: gok.isabella@gmail.com

Resumo: A Qualidade de Vida no Trabalho (QVT), é um tema de profundo interesse por envolver a saúde mental do colaborador e seu desempenho profissional e, sobretudo, por impactar no desenvolvimento humano e das organizações. A Universidade do Envelhecer: UniSER, da Universidade de Brasília (UnB) experienciou sua expansão e implementação para a modalidade remota, em decorrência da pandemia da Covid-19, incorrendo na necessidade de formalizar estruturas e processos em gestão. Realizou-se, no âmbito da UniSER, uma investigação com abordagem na QVT, de forma a analisar a percepção dos colaboradores acerca do tema, frente ao contexto de mudanças organizacionais. A seleção amostral foi de 77 respondentes. Para a análise, houve a interpretação de 5 fatores de condições de trabalho e da percepção global de QVT (Condições de Trabalho, Elo Trabalho-Vida Social, Relações Socioprofissionais, Reconhecimento e Crescimento Profissional e Organização do Trabalho), por Escala de Concordância de (0 = discordo totalmente, 10 = concordo totalmente). Quatro fatores apresentaram predominância de respostas positivas; para Organização do Trabalho as respostas se mostraram mais heterogêneas como consequência do contexto de mudanças, evidenciando necessidade de estratégias para mitigar os problemas encontrados.

Palavras-chave: Programa Educativo, Qualidade de Vida no Trabalho, Gestão da Mudança.

Introdução

A Universidade do Envelhecer (UniSER), é um programa de extensão da Universidade de Brasília (UnB) que objetiva fomentar ações educativas e integrativas que possibilitem a ampliação de capacidades e habilidades na vida adulta e dos idosos da comunidade. O programa reforça comportamentos que estimulem a cidadania, o empoderamento e o desenvolvimento humano e social, por meio da educação emancipadora, e foi implementado há oito anos.

Por intermédio da educação, se propõe a disseminar e incentivar o conhecimento, primar pela democratização de oportunidades e, conseqüentemente,

pela construção de sociedades mais livres, justas, igualitárias e solidárias. Seus pressupostos abrangem a educação universal, incluindo, portanto, os idosos [1], partindo-se da premissa de que os processos educativos permeiam toda a vida das pessoas e devem ser ensinados e, ao mesmo tempo, usufruídos por todos.

A educação é entendida aqui como possibilidade para que os sujeitos se tornem ativos e humanizados mediante o processo de aprendizagem, visando o seu efetivo desenvolvimento nas mais diversas dimensões – social, cultural, econômica e política – e fases de sua vida, fato que abre as portas e consolida os demais direitos (Freire, 2018). Portanto, a educação praticada na UniSER emerge como um importante recurso de desenvolvimento humano, sobremaneira, se levarmos em consideração o fato de que vivemos na chamada sociedade do conhecimento, uma sociedade líquida (Bauman, 2001), dinâmica, em metamorfose, efêmera, de informações tão voláteis que, para avançar, é imprescindível aprender, aprender sempre (Santos, 2019).

Em razão das constantes mudanças ocorridas na sociedade, é essencial absorver novos conceitos, lidar com as profundas transformações e rever paradigmas científicos e tecnológicos a todo o instante, mediante uma visão aberta e de sucessivo aprendizado. Isso se confirma na visão de Panizzi (2006), ao defender a educação ao longo de toda vida:

Educação ao longo de toda vida, porque o velho trinômio, sob o qual se construíram muitas gerações, que estabelecia para a vida a sequência formação-trabalho-aposentadoria, supunha que havia um tempo para cada coisa. Um inicial, para estudar, outro posterior, para trabalhar, desenvolvendo os conhecimentos da etapa anterior, de estudos, e outro, para descansar, desfrutando os resultados do trabalho. Esse princípio – tantas vezes ouvido – constituía a base fundacional do ensino. Hoje, esse trinômio já não vigora mais. Foi substituído por uma vida toda de estudos e de práxis contínua, alternada e simultânea (Panizzi, 2006, p. 37).

[1] O termo é utilizado no transcurso de todo o trabalho, não como negativo, estereotipado, desrespeitoso, caricata, como um sujeito incapaz, ultrapassado, sem prática de consumo ou modo de viver; pelo contrário, essa escolha se dá ao compreender o velho como um reflexo natural proveniente do processo de envelhecimento.

A Educação é aqui delineada como um processo contínuo e permanente que possibilita aos sujeitos identificarem e desenvolverem suas habilidades, competências e potencialidades, ao longo da vida, visando à formação cidadã, à socialização de saberes e conhecimento com qualidade social.

A UniSER, ao buscar atingir uma das suas metas, qual seja a oferta do Curso de Educador Político e Social em Gerontologia para todas as trinta e três regiões administrativas do Distrito Federal, tem experimentado uma expansão contínua ao longo de sete anos desde sua fundação. Está atualmente com turmas em doze regionais, tendo em torno de 600 estudantes ativos. Possui 130 colaboradores entre extensionistas de diversos cursos de graduação, professores de distintas áreas do saber e servidores da UnB e de outras Instituições de Educação Superior. Com isso, foi recentemente submetida a grandes mudanças no que tange à modalidade de ensino e à estrutura organizacional.

Com relação à modalidade de ensino, a UniSER optou por não paralisar suas atividades em decorrência da pandemia da COVID-19, o que trouxe a necessidade de implementação da modalidade remota, tendo em vista que esta poderia ser uma oportunidade de convívio e socialização de seu público-alvo, os idosos, dirimindo a solidão nesta faixa etária, a qual sofreu fortemente com o isolamento social imposto. Além disso, as atividades focaram em estratégias de construção conjunta de conhecimento e enfrentamento daquela nova realidade. Esse fato culminou na maior procura por parte da população idosa, acelerando a crescimento do programa.

Diante deste contexto, houve a necessidade de ampliar os esforços em gestão, o que resultou no aumento do efetivo de colaboradores e do número de atividades e projetos realizados no âmbito do programa. Assim, a UniSER que, anteriormente, geria suas atividades de uma forma orgânica, passou por um processo de especialização do trabalho por setores. Essas modificações foram construídas conjuntamente, por meio de uma pesquisa interna, que apontou sobrecarga de vários colaboradores e retrabalho em muitas atividades. Atualmente, a UniSER conta com cinco coordenações – gente e gestão, comunicação e marketing, executiva, pedagógica e geral – sendo esta última uma mesa diretiva formada por um coordenador geral e pelos demais

coordenadores. Dentro dessas coordenações foram estipuladas supervisões, buscando maior especialização das atividades.

Entende-se como relevante buscar compreender a percepção das pessoas responsáveis pelo processo de implantação e execução de ações no âmbito do programa, principalmente acerca de sua qualidade de vida no trabalho. Considera-se que as pessoas que fazem parte da equipe do programa estão envolvidas na construção de uma nova mentalidade que perpassa a educação ao longo da vida, a ser efetivada por meio da negociação e do diálogo, trazendo novos significados para a educação de idosos. Com isso, espera-se a aplicação do modelo de educação inclusiva, que poderá contribuir na construção de indicadores de um currículo de educação que realmente atenda às especificidades dessa população etária. Portanto, o bem-estar do colaborador da UniSER poderá influenciar a produção do impacto social do programa.

A Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) é um conceito que envolve múltiplas dimensões, incluindo a interação entre quem trabalha com conteúdos e com os diversos contextos do mundo do trabalho, os quais são influenciados pelas características pessoais e coletivas, condições de convívio e de ambiente, dentre outros (Walton, 1973). Desta forma, mensurar a QVT é tarefa complexa, porém muito necessária por se configurar como elemento essencial para o desenvolvimento dos colaboradores e das organizações (Yadav, 2013). A abordagem passa, portanto, por se instituir variáveis adequadas capazes de auxiliarem, da melhor maneira possível, a compreensão do grau de satisfação ou insatisfação do trabalhador, que é um importante indicador de qualidade de vida e que deverá nortear as futuras estratégias do programa.

No caso da educação, e mais especificamente dos programas educativos, as dimensões que determinam o grau de satisfação dos participantes com o planejamento e execução das atividades laborais podem ser um desafio. As instituições envidam esforços contínuos para manter o foco em aspectos relevantes para o sucesso da aprendizagem, tais quais os métodos de ensino, as relações entre os colaboradores e entre professor-estudante, e mais recentemente, as novas tecnologias e tendências.

Muitas vezes, os serviços e as estruturas em torno dos estudantes, professores, colaboradores e até aspectos não diretamente relacionados ao trabalho, como familiares, podem se configurar em dimensões que acabam impactando os indicadores de QVT em ambiente educacional (Ilgan, 2015). Para mensurar a QVT, existem várias dimensões a serem avaliadas. No entanto, muitos estudos consideraram essenciais as condições de trabalho, a organização do trabalho, as relações socioprofissionais, o reconhecimento e o crescimento profissional e o elo trabalho-vida social, por representarem em seu conjunto elementos fundamentais para, dentre outras coisas, a motivação (Baleghizadeh & Gordani, 2012).

Quanto às condições de trabalho, ressaltam-se as físicas, materiais, instrumentais e de suporte, que influenciam a realização das atividades e, se não adequadas, podem colocar em risco a segurança física dos indivíduos. A dimensão da organização do trabalho é representada por variáveis de tempo (prazo, pausa), controle (pressão, cobrança) traços das tarefas (ritmo, repetição), sobrecarga e prescrição (normas).

As relações socioprofissionais representam aquelas entre os pares, chefias e equipes, impactando o clima organizacional (harmonioso/conflituoso, cooperativo/competitivo), importante quesito nos programas educativos (Nanjundeswaraswamy, 2013). Outra perspectiva relevante é a de reconhecimento e crescimento profissional, uma vez que expressa os nuances do reconhecimento (existencial, institucional, realização, dedicação e resultados alcançados), sendo uma dimensão importante para a permanência dos colaboradores e da criação de um propósito pessoal que inclua manter-se na instituição. A dimensão elo trabalho-vida social expressa analogias que envolvem a família e amigos e acabam por influenciar nas atividades profissionais. Neste artigo, analisar-se-á os resultados de uma pesquisa de QVT na UniSER realizada ainda no período pandêmico, valendo-se das dimensões supracitadas.

Materiais e Métodos

Participantes

Participaram do estudo 77 respondentes, o que atinge 95% de confiança dentro da população contabilizada no período da aplicação do instrumento, à época, de 110 colaboradores.

Instrumento

Utilizou-se o Inventário de Avaliação de Qualidade de Vida no Trabalho (IA_QVT) elaborado por Ferreira (2011), em conjunto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - que expunha de forma clara os objetivos do estudo e seu caráter voluntário e confidencial - ambos em formato online pela plataforma Google Forms.

Procedimento

A divulgação aconteceu por meio dos grupos de Whatsapp utilizados para a comunicação interna da UniSER. Além disso, foi realizada a sensibilização com os gestores do programa a fim de incentivar a divulgação da investigação entre as equipes e buscar uma relação de confiança, interesse e convencimento sobre a importância, a necessidade e a pertinência do diagnóstico de QVT.

O tratamento dos resultados quantitativos foi realizado pelo programa SPSS com base em estatística descritiva e inferencial. Efetuou-se a análise e interpretação dos 5 fatores do IA_QVT e da percepção global de QVT, utilizando a cartografia psicométrica do instrumento. Assim, retirou-se a média e o desvio padrão dos 5 fatores e dos itens na escala de concordância (0 = discordo totalmente, 10 = concordo totalmente) que integram cada fator, assim como a média global de QVT, buscando os aspectos que foram melhor, medianamente ou pior avaliados. As perguntas de sentido negativo, ou seja, perguntas cujo um resultado maior seria considerado como negativo, tiveram seus resultados parametrizados a fim de calcular a média geral do fator.

Resultados e discussão

Caracterização sociodemográfica dos respondentes

A amostra em questão pode ser considerada multigeracional e apresenta-se conforme mostra a tabela 1. A presença de grande quantidade de jovens deve-se ao facto do programa contar com o apoio dos estudantes de graduação e pós-graduação *lato sensu*, em sua maioria vinculados à Universidade de Brasília. Além disso, nota-se a presença de 10 idosos egressos do programa, sendo três deles maiores de 70 anos, movimento necessário para valorizar estes idosos frente à sociedade e torná-los referências para os alunos do Curso de Educador Político e Social em Gerontologia. O facto do corpo de colaboradores constituir-se de forma intergeracional é uma das estratégias da gestão do programa para promover a intergeracionalidade internamente e em seus projetos.

Tabela 3. Faixa etária dos colaboradores da UniSER

| Faixa etária | Quantidade |
|---------------------|-------------------|
| 15 a 24 anos | 27 |
| 25 a 39 anos | 21 |
| 40 a 59 anos | 19 |
| 60 anos ou mais | 10 |
| Total | 77 |

Quanto à formação, observa-se que 51.9% dos colaboradores possuem pós-graduação completa, 3.9% pós-graduação incompleta, 2.6% graduação completa, 33.8% possuem graduação incompleta, 7.8% possuem ensino médio completo. Dos 77 respondentes, 62.3% deles indicam ter outros trabalhos para além da UniSER e 51.9% deles entraram na UniSER durante o período da pandemia da COVID-19, facto que baliza o crescimento interno do programa.

Quanto ao enquadramento na estrutura, 11.8% pertencem à coordenação geral, 9.2% pertencem ao setor de gente e gestão, 9.2% pertencem à comunicação & marketing, 47.3% atuam na coordenação executiva e 76.3% atuam na coordenação pedagógica. Isso ocorre porque os colaboradores comumente atuam em mais de um setor, pois são considerados do pedagógico aqueles que realizam qualquer atividade

no setor, o que inclui ministrar aulas, participar da gestão dos alunos e colaboradores do setor. Assim, não é incomum que os professores auxiliem o programa nas atividades diversas de gestão. Observa-se a distribuição em cargos na figura abaixo.

Figura 4. Distribuição dos colaboradores quanto cargos em que atuam no programa UniSER



Fonte: os autores.

Avaliação dos Fatores de Qualidade de Vida no Trabalho dos participantes do programa UniSER

O resultado do Fator Condições de Trabalho foi considerado positivo segundo a percepção dos colaboradores, demonstrando que os fatores materiais e ergonômicos individuais eram adequados ao trabalho realizado para a modalidade remota (Tabela 1). Destaca-se o facto deste fator representar uma preocupação e um risco às atividades do programa, uma vez que a gestão não tinha condições de atuar diretamente caso o cenário fosse desfavorável.

Ressalta-se também que essas condições deverão passar por uma reavaliação no retorno às atividades presenciais. As questões relativas à acessibilidade, à disponibilização de recursos didáticos e à adequação das instalações são desafios constantes do programa, que conta com estrutura física de parceiros externos à UnB para realizar suas atividades.

Tabela 5. Média e Desvio Padrão do Fator Condições de Trabalho

| Fator Condições de Trabalho | Média | Desvio Padrão |
|---|--------------|----------------------|
| No meu local de trabalho, o nível de iluminação é suficiente para realizar as atividades | 9.23 | 1.36 |
| O local de trabalho remoto é confortável | 8.75 | 1.93 |
| O espaço físico que eu possuo para a realização das atividades da UniSER é satisfatório | 8.75 | 1.62 |
| O material disponibilizado para o trabalho é suficiente (documentos, links, plataformas, pastas) | 8.83 | 1.79 |
| O apoio técnico para a realização das atividades da UniSER é suficiente (apoio como envio dos links necessários, criação de grupos para comunicação etc.) | 8.61 | 1.93 |
| Na UniSER, as condições de trabalho são precárias | 7.46 | 2.39 |
| O mobiliário onde realizo os trabalhos para a UniSER é adequado | 8.27 | 2.24 |
| Na UniSER, os equipamentos que tenho, para a execução das tarefas, são precários | 7.03 | 2.78 |
| Os instrumentos de trabalho são suficientes para realizar as tarefas | 8.39 | 2.18 |
| A temperatura ambiente no local onde realizo as atividades para a UniSER é confortável | 8.51 | 1.97 |
| O posto de trabalho (cargo) em que realizo os trabalhos para a UniSER é adequado | 8.61 | 1.95 |
| O trabalho que realizo para a UniSER coloca em risco minha saúde | 7.82 | 2.20 |
| Total | 8.35 | 2.03 |

Nota-se que os colaboradores valoram mais o convívio familiar e com os amigos do que o trabalho na UniSER, o que não pode ser avaliado negativamente. No entanto, as atividades do programa são avaliadas como fonte de prazer e reconhecimento por parte dos colaboradores, das chefias e da sociedade. Há um elevado grau de percepção de satisfação com o trabalho executado (Tabela 2).

Tabela 2. Média e Desvio Padrão do Fator Elo Trabalho-Vida Social

| Fator Elo Trabalho-Vida Social | Média | Desvio Padrão |
|---|--------------|----------------------|
| Na UniSER, disponho de tempo para executar meu trabalho com zelo | 8.45 | 1.84 |
| Na UniSER, as atividades que realizo são fontes de prazer | 8.51 | 1.80 |
| Sinto-me mais feliz no trabalho com a UniSER, do que com as minhas atividades de casa | 5.25 | 2.33 |
| Gosto de trabalhar na UniSER | 9.35 | 1.17 |
| A sociedade reconhece a importância do meu trabalho na UniSER | 7.96 | 2.00 |
| O tempo de trabalho que passo na UniSER me faz feliz | 8.76 | 1.49 |

| | | |
|---|-------------|-------------|
| O trabalho que faço na UniSER é útil para a sociedade | 9.49 | 1.05 |
| Sinto-me mais feliz durante o trabalho para a UniSER do que com a minha família | 2.86 | 2.24 |
| Sinto que o meu trabalho na UniSER me faz bem | 8.81 | 1.68 |
| Sinto-me mais feliz no trabalho com a UniSER, do que com as minhas atividades de casa | 5.25 | 2.33 |
| Sinto-me mais feliz no trabalho na UniSER do que com os amigos | 4.08 | 2.57 |
| Total | 7.16 | 1.87 |

As relações entre as equipas, pares e chefias foram positivamente avaliadas, consideradas harmoniosas e cooperativas, onde os colaboradores sentem que possuem autonomia para realizar as tarefas e dispõem da supervisão da chefia para executá-las (Tabela 3). Entretanto, há que se salientar alguns pontos relativos à comunicação, tanto entre os membros das equipas quanto para com a liderança, que foram apontados como não satisfatórios. Outro aspecto a ser trabalhado é a percepção quanto a não conclusão dos trabalhos iniciados pela equipa (Tabela 3). Neste contexto, os resultados indicam a necessidade de explorar estes quesitos mais profundamente, buscando entender as dinâmicas dificultadoras dos processos de comunicação e de conclusão das atividades planeadas.

Tabela 3. Média e Desvio Padrão do Fator Relações Socioprofissionais

| Fator Relações Socioprofissionais | Média | Desvio Padrão |
|---|--------------|----------------------|
| Minhas relações de trabalho com a liderança são cooperativas | 9.02 | 1.51 |
| Minhas relações de trabalho com os colegas são harmoniosas | 9.56 | 0.84 |
| Tenho liberdade na execução das tarefas | 9.03 | 1.68 |
| Na UniSER, há confiança entre os colegas | 8.81 | 1.56 |
| A distribuição das tarefas é justa | 7.83 | 2.36 |
| Na UniSER, tenho liberdade e espaços para dizer o que penso sobre o trabalho | 8.14 | 2.09 |
| Minha liderança imediata tem interesse em me ajudar nas atividades que desempenho | 8.70 | 1.92 |
| A comunicação entre os membros da minha equipa é insatisfatória | 4.89 | 3.56 |
| É comum a não conclusão de trabalhos iniciados nas minhas equipas | 4.80 | 3.76 |
| Existem dificuldades na comunicação entre os colaboradores e as lideranças | 6.54 | 2.72 |
| O comportamento gerencial é caracterizado pelo diálogo | 8.33 | 2.01 |
| Tenho fácil acesso à Coordenação Geral | 8.03 | 2.65 |
| É comum o conflito direto no ambiente de trabalho | 8.05 | 1.82 |

| | | |
|---|-------------|-------------|
| A convivência no ambiente de trabalho é harmoniosa | 9.23 | 1.20 |
| Meus colegas de trabalho demonstram disposição em me ajudar | 8.27 | 1.70 |
| Na UniSER, é fácil o acesso à liderança imediata | 8.14 | 2.41 |
| Total | 7.96 | 2.11 |

Em linhas gerais, há o sentimento de reconhecimento e de possibilidade de crescimento profissional no âmbito do programa. Entretanto, foi pautado um sentimento de ausência de apoio das lideranças ao desenvolvimento profissional na UniSER, o que indica a necessidade de melhor compreensão deste fenômeno (Tabela 4).

Tabela 4. Média e Desvio Padrão do Fator Reconhecimento e Crescimento Profissional

| Fator Reconhecimento e Crescimento Profissional | Média | Desvio Padrão |
|--|--------------|----------------------|
| As oportunidades de crescimento profissional são iguais para todos | 7.68 | 2.48 |
| Tenho a possibilidade de ser criativo no meu trabalho | 7.26 | 2.66 |
| A UniSER oferece oportunidade de crescimento profissional | 8.00 | 2.05 |
| A prática do reconhecimento contribui para a minha realização profissional | 8.77 | 2.38 |
| O desenvolvimento pessoal é uma possibilidade real na UniSER | 8.93 | 1.81 |
| Há incentivos da UniSer para o crescimento profissional | 8.29 | 1.50 |
| Na UniSER, o resultado obtido com meu trabalho é reconhecido | 8.29 | 2.05 |
| Na UniSER, minha dedicação ao trabalho é reconhecida | 8,38 | 1.85 |
| Tenho a impressão de que para a UniSER eu não existo | 7.18 | 1.91 |
| Sinto-me reconhecido pela UniSER | 7.72 | 2.70 |
| Na UniSER, recebo incentivos das minhas lideranças | 7.60 | 2.39 |
| Falta apoio das lideranças para o meu desenvolvimento pessoal e profissional na UniSER | 6.80 | 2.48 |
| O reconhecimento do trabalho coletivo é uma prática efetiva na UniSER | 7.93 | 2.74 |
| Total | 7.87 | 2.24 |

Na dimensão do Fator Organização do Trabalho, verificou-se a necessidade de estruturar melhores formas de dimensionamento do trabalho realizado pelos colaboradores, uma vez que houve fortes traços de cobrança excessiva, normas de

realização rígidas de produção e escassez de tempo para desenvolver as tarefas. Além disso, as atividades foram percebidas como repetitivas (Tabela 5).

Tabela 5. Média e Desvio Padrão do Fator Organização do Trabalho

| Fator Organização do Trabalho | Média | Desvio Padrão |
|--|--------------|----------------------|
| Há cobrança excessiva para o cumprimento de prazos das tarefas | 6.57 | 3.26 |
| Existe fiscalização efetiva do desempenho | 7.22 | 2.97 |
| Posso executar meu trabalho sem pressão | 7.19 | 2.78 |
| Posso executar meu trabalho sem sobrecarga de tarefas | 7.51 | 2.60 |
| O trabalho que exerço na UniSER me impossibilita de ter grandes pausas de descanso | 5.08 | 3.18 |
| As normas para execução das tarefas são rígidas | 6.66 | 2.69 |
| Na UniSER, existe forte cobrança por resultados | 5.37 | 2.98 |
| O ritmo de trabalho é excessivo | 6.10 | 2.78 |
| Na UniSER, as tarefas são repetitivas | 4.94 | 2.98 |
| Total | 5.74 | 2.91 |

Considerações Finais

As pesquisas de QVT no âmbito de organizações educacionais são incipientes na literatura, ocasionando uma importante lacuna que envolve a criação de estratégias e planos de ação para mitigar os impactos negativos dos pontos considerados críticos para a qualidade de vida dos agentes de educação e educadores. Essa dificuldade se acentua quando se fala em ações de extensão, pois estas são, no geral, pulverizadas e não contínuas no Brasil.

Identificar os pontos críticos da qualidade de vida daqueles que trabalham com educação é fundamental quando se coloca em perspectiva que a eficiência desses profissionais depende de suas percepções relativamente ao bem-estar no trabalho. Portanto, não há como promover a educação libertadora e emancipadora sem ter em conta o bem-estar do educador e seus agentes.

Referências bibliográficas

Baleghizadeh, S., & Gordani, Y. (2012). Motivation and quality of work life among secondary school EFL teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 37(7), 30-42.

- Bagtasos, M. R. (2011). Quality of work life: A review of literature. *DLSU Business & Economics Review*, 20(2), 1-8.
- Bauman, Z. (2001). Identity in the globalising world. *Social anthropology*, 9(2), 121-129.
- Ferreira, M. C (2011). Qualidade de Vida no Trabalho: uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores/Mario Cesar Ferreira. *ler, pensar, agir*.
- Freire, P. (2018). Education as a practice of freedom. In *The Brazil Reader* (pp. 396-398). *Duke University Press*.
- Heidarie, A., Askary, P., Saedi, S., & Gorjian, B. (2012). Relationship between quality of work life, organizational health and commitment with job satisfaction. *Life Science Journal*, 9(3), 2300-2306.
- Ilgan, A., Ozu-Cengiz, O., Ata, A., & Akram, M. (2015). The relationship between teachers' psychological well-being and their quality of school work life. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(2), 159-181.
- Nanjundeswaraswamy, T. S., & Swamy, D. R. (2013). Review of literature on quality of worklife. *International journal for quality research*, 7(2), 201-214.
- Norlund, S., Reuterwall, C., Höög, J., Lindahl, B., Janlert, U., & Birgander, L. S. (2010). Burnout, working conditions and gender-results from the northern Sweden MONICA Study. *BMC public health*, 10(1), 1-9.
- Panizzi, W. M. (2006). Universidade para quê. *Libretos*.
- Punia, V., & Kamboj, M. (2013). Quality of work-life balance among teachers in higher education institutions. *Learning Community*, 4(3), 197-208.
- Santos, B. S. (2019). O fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. *Autêntica*.
- Walton, R. E. (1973). Quality of working life: what is it. *Sloan management review*, 15(1), 11-21.
- Yadav, P., & Punia, B. K. (2013). Organisational citizenship behavior: A review of antecedent, correlates, outcomes and future research directions. *International Journal of Human Potential Development*, 2(2), 1-19.

Utilización de sistemas inteligentes para el análisis de las estrategias cognitivas y metacognitivas en estudiantes universitarios:

Un ejemplo con la tecnología eye tracking

María Consuelo Sáiz Manzanares¹ & Raúl Marticorena-Sánchez²

¹ Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad de Burgos (España). GIR DATAHES. UIC N° 348 – Espanha

² Escuela Politécnica Superior. Universidad de Burgos (España). GIR ADMIRABLE – Espanha
Email de contato: mcsmanzanares@ubu.es, rmartico@ubu.es

Resumen: La sociedad del siglo XXI precisa de una digitalización en diferentes ámbitos del conocimiento, entre los que se encuentra el educativo. La pandemia por COVID-19 ha acelerado este reto. Por ello, la instrucción, sobre todo en los contextos de Educación Superior precisa una adaptación del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este trabajo se hace referencia a las ventajas y a las necesidades de la enseñanza en modalidad e-Learning o b-Learning. En este marco la utilización de las plataformas virtuales de aprendizaje (VLE) facilita la monitorización de las conductas del estudiantado y del profesorado. Si bien, para la interpretación de los resultados se precisa utilizar herramientas, como UBUMonitor, que facilitan el análisis y la interpretación de los logs o registros. Asimismo, las VLE permiten la inclusión de *Advanced Learning Technologies* (ALT) como la tecnología *eye tracking*. Esta tecnología facilita el conocimiento de las estrategias cognitivas y metacognitivas que el estudiantado utiliza durante la resolución de distintas tareas. Asimismo, esta tecnología incrementa la precisión en el análisis de la ejecución de tareas y la obtención de los patrones de aprendizaje realizados por el estudiante. Toda esta información va a permitir al profesorado la elaboración de propuestas docentes individualizadas desde un aprendizaje de precisión.

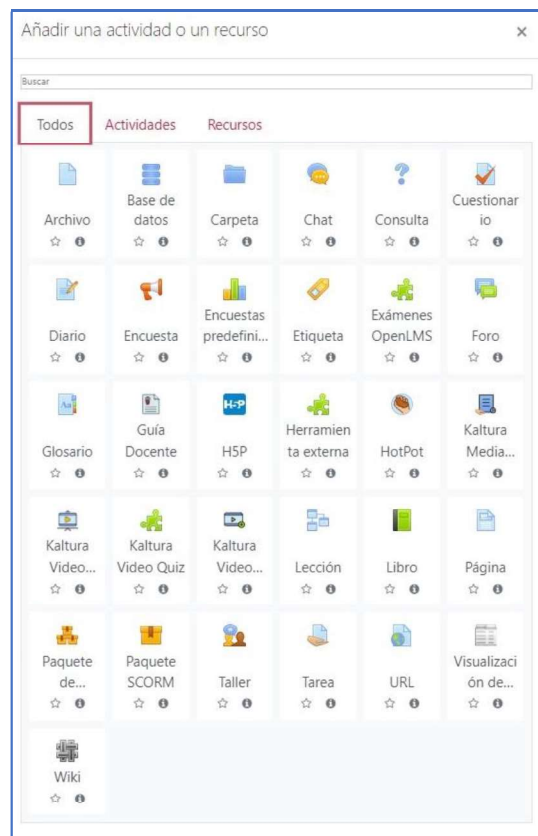
Palabras-clave: Advanced Learning Technologies, Educación Superior, b-Learning, estrategias metacognitivas, monitorización

Introducción

En los últimos años la aplicación de lo que se ha denominado *Advanced Learning Technologies* (ALT) en el contexto de la enseñanza y del aprendizaje se está generalizando desde una rápida progresión (Azevedo y Gašević, 2019). En primer lugar, la utilización de ALT facilita el registro de la información relativa al desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje (Taub et al., 2020). Dichos registros pueden ser diversos dependiendo de los recursos tecnológicos que se utilicen (Binali et al., 2021). Si se emplean plataformas virtuales de aprendizaje (VLE), estas tienen implementado un sistema de registros o logs que va guardando todas las conductas que el

estudiantado y el profesorado efectúan en la plataforma de aprendizaje a lo largo del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Sáiz-Manzanares et al., 2017). Uno de los VLE más utilizado a nivel mundial es la plataforma Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). Moodle incluye un sistema modular que permite la inserción de distintos recursos (archivos, carpetas, vídeos, libros, páginas, URL, y visualización, entre otros) y actividades (bases de datos, chat, consultas, cuestionarios, diarios, encuestas, foros, glosarios, H5P, lecciones, vídeos, talleres, tareas y wikis, entre otras) (Sáiz-Manzanares et al., 2021a). En la Figura 1 se pueden consultar los recursos y las actividades de Moodle disponibles en su implantación en la Universidad de Burgos, denominada UBUVirtual.

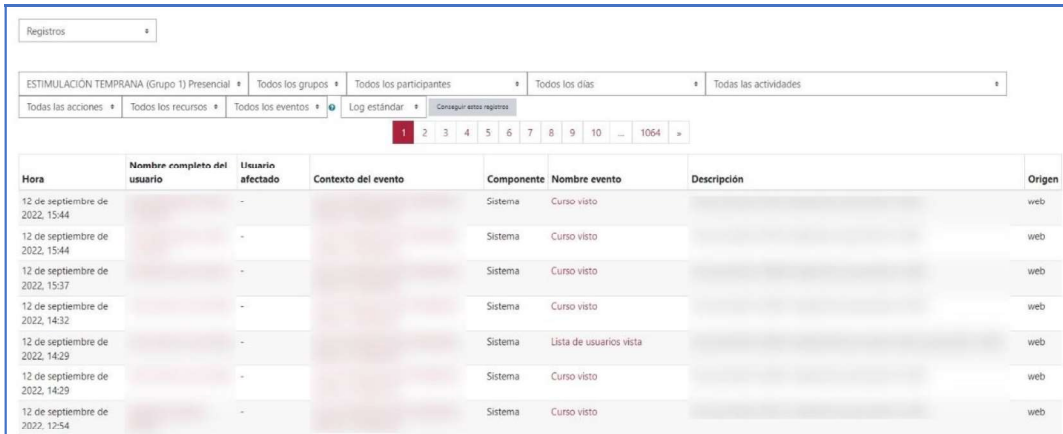
Figura 3. Recursos y Actividades en Moodle.



Además, Moodle tiene incorporado un sistema de informes que proporciona datos respecto de los registros (informe de accesibilidad, registros, registros activos, actividad del curso, participación en el curso y finalización de la actividad). En dichos

informes se incluye información de las conductas realizadas en la VLE de un participante, de todos los participantes y de grupos de participantes, respecto de conductas en recursos y actividades realizadas por día y hora. Estos informes se denominan *logs* y se pueden exportar en distintos formatos (.csv, .xlsx, .json, .ods, .pdf, y tabla HTML). Un ejemplo de esta información se puede comprobar en la Figura 2.

Figura 2. Registros de la información en una asignatura en Moodle



The screenshot shows the Moodle logs interface. At the top, there are several filter menus: 'Registros', 'ESTIMULACIÓN TEMPRANA (Grupo 1) Presencial', 'Todos los grupos', 'Todos los participantes', 'Todos los días', and 'Todas las actividades'. Below these are more filters: 'Todas las acciones', 'Todos los recursos', 'Todos los eventos', 'Log estándar', and 'Conseguir estos registros'. A pagination bar shows '1' selected, with other numbers 2 through 10, and a total of 1064 records. The main table has the following columns: 'Hora', 'Nombre completo del usuario', 'Usuario afectado', 'Contexto del evento', 'Componente', 'Nombre evento', 'Descripción', and 'Origen'. The table contains several rows of log entries, all from the 'Sistema' component, with descriptions like 'Curso visto' and 'Lista de usuarios vista'. The 'Origen' column for all entries is 'web'.

| Hora | Nombre completo del usuario | Usuario afectado | Contexto del evento | Componente | Nombre evento | Descripción | Origen |
|---------------------------------|-----------------------------|------------------|---------------------|------------|-------------------------|-------------|--------|
| 12 de septiembre de 2022, 15:44 | | - | | Sistema | Curso visto | | web |
| 12 de septiembre de 2022, 15:44 | | - | | Sistema | Curso visto | | web |
| 12 de septiembre de 2022, 15:37 | | - | | Sistema | Curso visto | | web |
| 12 de septiembre de 2022, 14:32 | | - | | Sistema | Curso visto | | web |
| 12 de septiembre de 2022, 14:29 | | - | | Sistema | Lista de usuarios vista | | web |
| 12 de septiembre de 2022, 14:29 | | - | | Sistema | Curso visto | | web |
| 12 de septiembre de 2022, 12:54 | | - | | Sistema | Curso visto | | web |

Aunque estas funcionalidades dentro de una modalidad docente *Blended Learning (b-Learning)* son obviamente un avance importante respecto a la modalidad de docencia *face to face* (Sáiz-Manzanares, 2019a), ya que los VLE proporcionan los registros de la interacción en el espacio visual de aprendizaje. No obstante, se precisa un proceso importante de depuración de la información y de un posterior análisis de los datos (García et al., 2015), denominado *Learning Analytics*, para que la información sea interpretable por los agentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado y profesorado).

En esta línea, existen recursos como la aplicación UBUMonitor (Ji et al., 2022). UBUMonitor es una aplicación de escritorio implementada en Java que conecta con Moodle a través de servicios web y API REST proporcionada por el servidor. Esta aplicación es de código abierto y de uso gratuito (se puede obtener en <https://github.com/yjx0003/UBUMonitor/releases>). UBUMonitor incorpora el análisis automatizado de los registros y su interpretación a través de la utilización de técnicas de visualización (un ejemplo se puede consultar en la Figura 3). Además, esta

herramienta incorpora técnicas de Machine Learning, concretamente de aprendizaje no supervisado, para el análisis e interpretación de los datos (Sáiz-Manzanares et al., 2021b). Si bien, aunque estos análisis se implementan de forma automática precisan conocimientos computacionales para su interpretación (Sáiz-Manzanares et al., 2021c,d) (ver Figura 4).

Figura 3. Interpretación de los registros en UBUMonitor

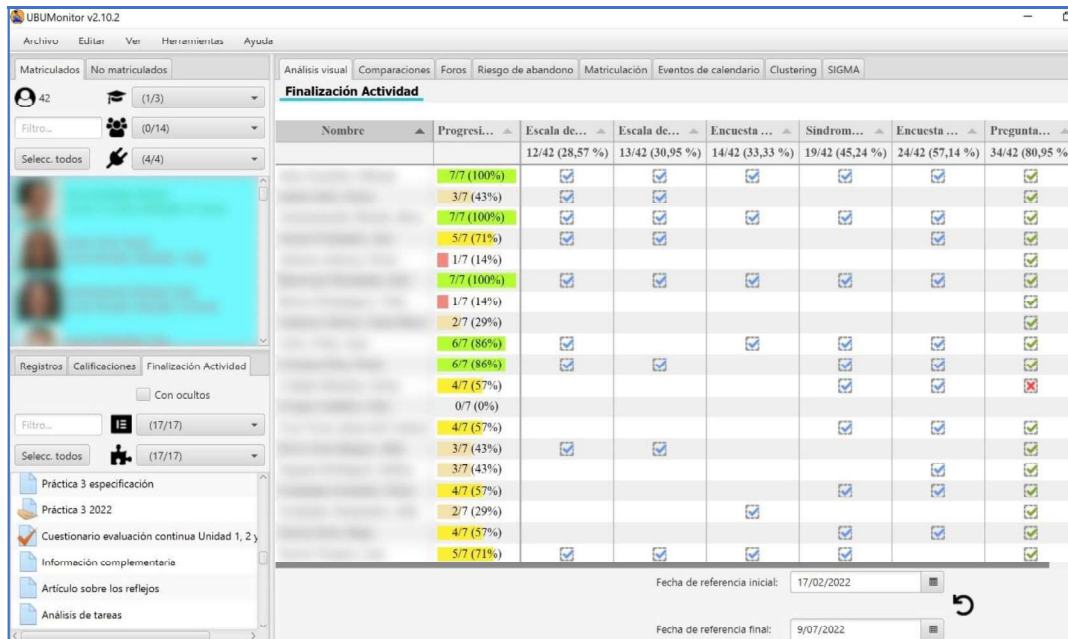
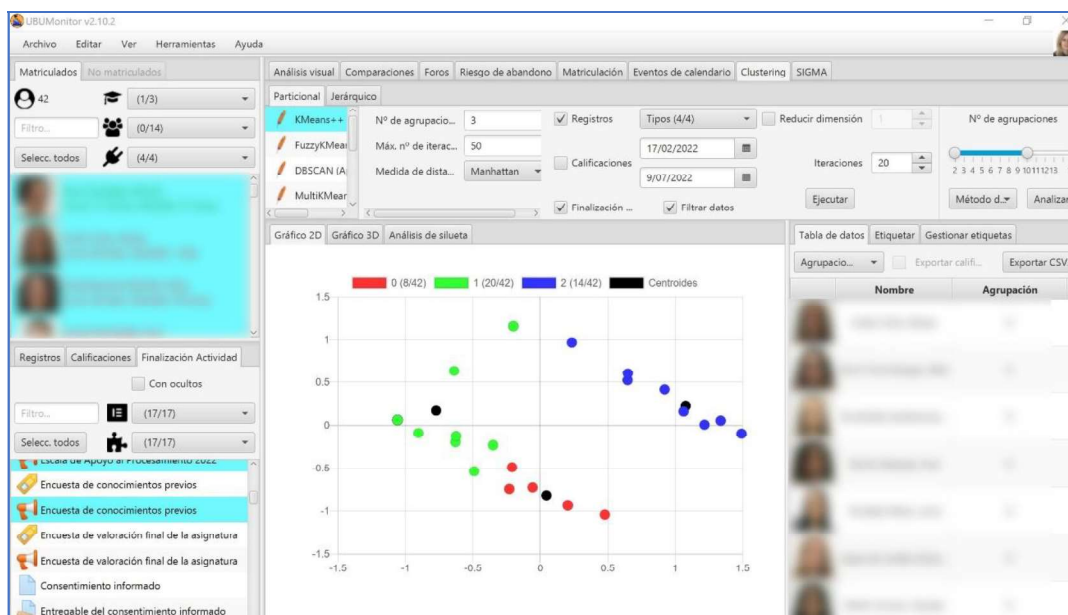


Figura 4. Análisis de clústeres sobre los registros en UBUMonitor

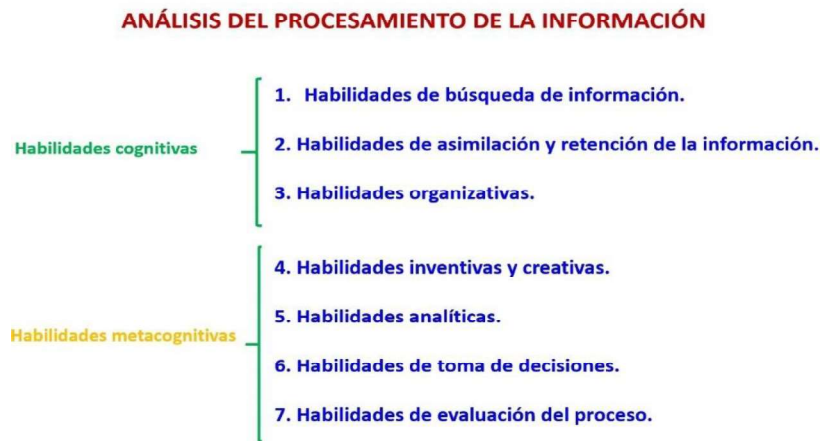


Todos estos registros ofrecen información relativa a las conductas de los estudiantes en la plataforma (Marticorena-Sánchez et al., 2022). Dichas conductas pueden analizarse posteriormente desde la utilización de protocolos de “Think Aloud” (Schellings et al., 2013; Van der Stel & Veenman, 2014; Veenman & Beishuizen, 2004). Seguidamente, sobre los resultados se podrá estudiar el tipo de procesamiento de la información de los aprendices (Sáiz-Manzanares et al., 2021e). En síntesis, este procedimiento de análisis de las conductas de aprendizaje mejora el análisis del proceso de aprendizaje. No obstante, existen otros recursos tecnológicos como es la tecnología *eye tracking* que pueden proporcionar resultados más precisos en el estudio de los procesos cognitivos y metacognitivos (Sáiz-Manzanares, 2021e).

Utilización de la tecnología *eye tracking* en el análisis de las estrategias cognitivas y metacognitivas

Se parte del análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje realizado por Sáiz-Manzanares (1994). En dicho análisis el elemento clave es el diseño de la tarea y desde este se desprende en primer lugar el estilo de enseñanza del profesor y desde ambos el estilo de aprendizaje del estudiante. El primero hace referencia a la forma de presentación de la tarea, al tipo de análisis de la respuesta del estudiante por parte del profesor y las consecuencias sobre la respuesta dada por el estudiante que efectúa el docente. El estilo de aprendizaje hace referencia: 1) al interés en la resolución de la tarea; 2) al nivel de atención; 3) al nivel de autonomía; 4) a las ayudas que el estudiante precisa durante la ejecución de la tarea; 5) al ritmo de ejecución; 6) al análisis del error sobre la ejecución por parte del estudiante. También en el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje se analizan distintas habilidades que efectúa el estudiante (habilidades de búsqueda de información, habilidades de asimilación y retención de la información, habilidades organizativas, habilidades inventivas y creativas, habilidades analíticas y habilidades metacognitivas) (Nisbet & Shucksmith, 1987; Román & Gallego, 2008; Sternberg, 1990). Un esquema de estas habilidades se puede consultar en la Figura 5.

Figura 5. *Análisis de las habilidades cognitivas y metacognitivas en el procesamiento de la Información*

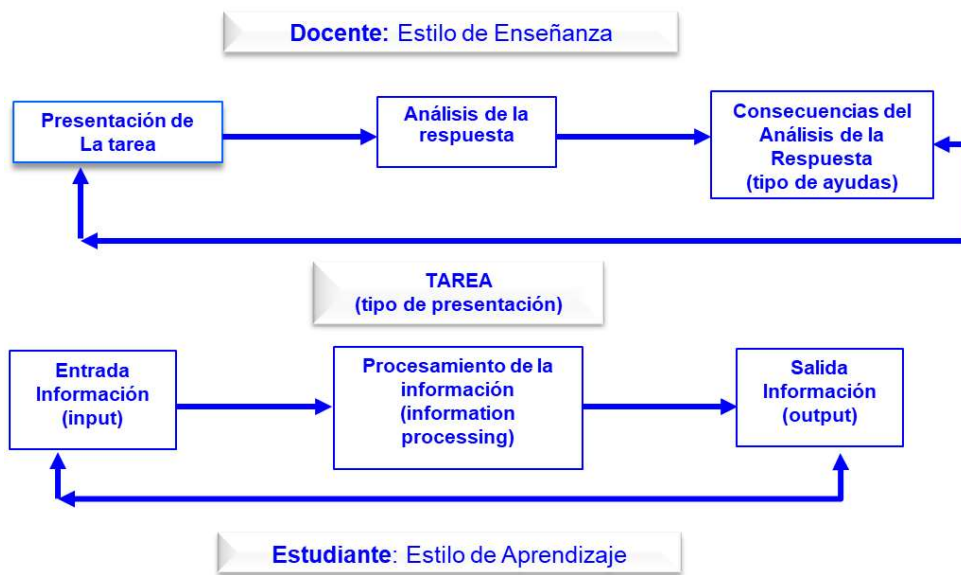


Asimismo, siguiendo la clasificación de Schellings et al. (2013), Van der Stel y Veenman (2014) y Veenman y Beishuizen (2004), dentro de las habilidades cognitivas y metacognitivas se pueden diferenciar las *estrategias de orientación* (estas serían aquellas que el aprendiz activa para concretar las demandas de la tarea en términos cognitivos. Estas estrategias guían el proceso de resolución e impulsan la activación de los conocimientos previos necesarios para la resolución de una tarea); las *estrategias de planificación* (estas permiten la secuenciación en pasos del proceso de resolución del problema o de la tarea); las *estrategias de evaluación* (estas hacen referencia a la evaluación supervisada a lo largo del proceso de resolución de problemas. Este grupo de estrategias metacognitivas permite la evaluación de los pasos realizados durante la resolución, analizando si estos son efectivos o no para, en su caso, reorientar la planificación) y finalmente las *estrategias de elaboración* (estas hacen referencia al nivel más alto de la metacognición e implican una reflexión sobre la propia práctica efectuando, en su caso, las modificaciones oportunas para lograr un mejor resultado. Tienen que ver con el proceso y con el procedimiento de resolución de problemas o de tareas).

Igualmente, dentro de la presentación de la tarea el docente tiene que analizar el tipo de tarea o actividad (presentación de los estímulos unicanal o multicanal), la finalidad de la misma (tipo de respuesta que se espera de los estudiantes), cómo se

propone la actividad (consignas, modelado, moldeado y refuerzos) y la exploración de los conocimientos previos del estudiante antes de la realización de la tarea. El análisis de todos estos datos dará información de cómo el aprendiz se enfrenta a la resolución de la tarea y de si su estilo cognitivo es dependiente o independiente de campo (Witkin, 1970). Un esquema del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el análisis de tareas se puede consultar en la Figura 6.

Figura 6. Análisis de tareas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.



¿Qué nos ofrece la tecnología eye tracking para analizar el Procesamiento de la Información?

La tecnología *eye tracking* facilita el registro del seguimiento visual del aprendiz durante la ejecución de una tarea (Sáiz-Manzanares et al., 2021f). Dicha tecnología ofrece distinto tipo de registros, los cuales se clasifican en registros estáticos versus dinámicos (Sáiz-Manzanares et al., 2020). Los primeros hacen referencia a los parámetros de fijación (posición del ojo en un punto) y de sacadas (paso de la fijación de un punto a otro). Asimismo, se pueden obtener valores de

frecuencia, duración, velocidad en las métricas de fijaciones y sacadas. Además, se puede obtener información sobre el diámetro de la pupila y la longitud de la cadena de fijaciones (*scan path*). Por otro lado, dentro de las métricas dinámicas se pueden incluir el análisis de los patrones de ejecución de cada aprendiz. No obstante, para obtener dichos patrones se tienen que aplicar técnicas de aprendizaje automático, específicamente no supervisado (análisis de *clustering* de las cadenas). Un resumen de las métricas más habituales y su significado con el estudio de las estrategias cognitivas y metacognitivas se puede consultar en la Tabla 1.

Tabla 1. Métricas en eye tracking y su relación con el análisis de las estrategias cognitivas y metacognitivas

| Métrica | Acrónimo | Significado de la métrica | Relación con las estrategias cognitivas y metacognitivas |
|--|----------|---|--|
| Fijación Conteo | FC | Una mayor frecuencia de fijaciones dentro de un estímulo puede indicar que el aprendiz tiene menos conocimientos sobre la tarea o bien que tiene dificultad para discriminar la información relevante vs. no relevante. Es una medida de búsqueda global. | Sería un indicador de la aplicación de las estrategias de adquisición de la información según la clasificación de Román y Gallego, (2008) o de las estrategias de orientación siguiendo la clasificación de Veenman y Beishuizen (2004). |
| Duración de la Fijación | FD | Es un indicador del grado de interés y de los tiempos de reacción del aprendiz. Una mayor duración suele estar asociada con un procesamiento cognitivo más profundo y con un mayor esfuerzo cognitivo. La duración de la fijación proporciona información sobre el proceso de búsqueda. | |
| Media de Duración de la Fijación | AFD | Una mayor duración de la fijación es un indicador de que el aprendiz emplea más tiempo analizando e interpretando el contenido de la información dentro de las diferentes áreas de interés (AOI). Una duración media | Sería un indicador de la aplicación de las estrategias de adquisición siguiendo la clasificación de Román y Gallego (2008) o de las estrategias de orientación siguiendo la clasificación de Veenman y Beishuizen (2004). |

| | | | |
|--|-----|--|---|
| | | se establece entre 200 ms -260 ms | |
| Sacada Conteo | SC | Hace referencia al número de sacadas en cada estímulo | Un mayor número de sacadas implica un mayor uso de las estrategias de búsqueda de la información. Cuanto mayor sea la amplitud de la sacada, menor será el esfuerzo cognitivo. No obstante, también puede hacer referencia a problemas de comprensión del contenido de la información. |
| Duración Total de la Sacada | SDT | Se refiere a la frecuencia de uso de la sacada. | |
| <i>Scan Path Length o Gaze point</i> | | Hace referencia a la ruta de posicionamiento visual dentro de las coordenadas de ajuste de la tarea. | El estudio de los patrones de conducta del aprendiz durante la realización de una tarea ofrece información sobre el estilo de aprendizaje y por lo tanto posibilita la predicción de uso de las estrategias metacognitivas. La longitud del recorrido de exploración proporciona información sobre los tiempos de reacción durante la ejecución de las tareas. Su estudio por parte del profesorado facilitará ofrecer soluciones personalizadas para cada aprendiz teniendo en cuenta las características de su estilo de aprendizaje. |
| Diámetro de la pupila | | Dilatación de la pupila | Puede dar información sobre el nivel atencional o bien sobre el interés sobre el estímulo. Lo que se relaciona con las estrategias de orientación, planificación y evaluación siguiendo la clasificación de Veenman y Beishuizen (2004). |

¿Cómo desarrollar un proyecto con la tecnología eye tracking?

En concreto, se va a hacer referencia al trabajo realizado con el equipo Tobii Pro Lab versión 1.194.41215 y con monitor de 15.6 pulgadas con una resolución de 1920 X 1080. Específicamente, se aplicó 64 Hz en el análisis de métricas estáticas (fijaciones y sacadas) sobre Áreas de Interés (AOI).

Primer paso: realizar la calibración del participante, esta hace referencia al ajuste visual del participante respecto de la información dada en la pantalla. En concreto, se

analizan los parámetros de exactitud y de precisión. Además, la tecnología eye tracking ofrece información sobre el porcentaje de ajuste, se recomienda no dar como válido un ajuste con un porcentaje inferior al 75% sobre 100%.

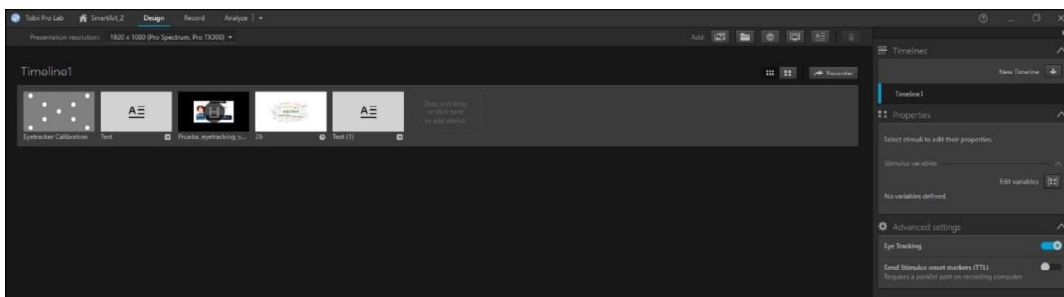
Segundo paso: se debe diseñar la tarea para lo cual el docente debe de responder a las cuestiones: “¿qué quiero que aprendan mis alumnos?”, “¿cómo quiero que aprendan?”, “¿tengo en cuenta distintas formas de procesar la información por parte de los estudiantes?”, “¿cuánto tiempo va a durar la tarea?”, “¿va a ser autorregulada?”, etc.

Un ejemplo de diseño de tarea se puede consultar en <https://youtu.be/2rsercCtY6M>. En concreto, dicha tarea aplica la autorregulación en un vídeo.

Tercer paso: se deben incluir las actividades (estímulos) en el equipo eye tracking.

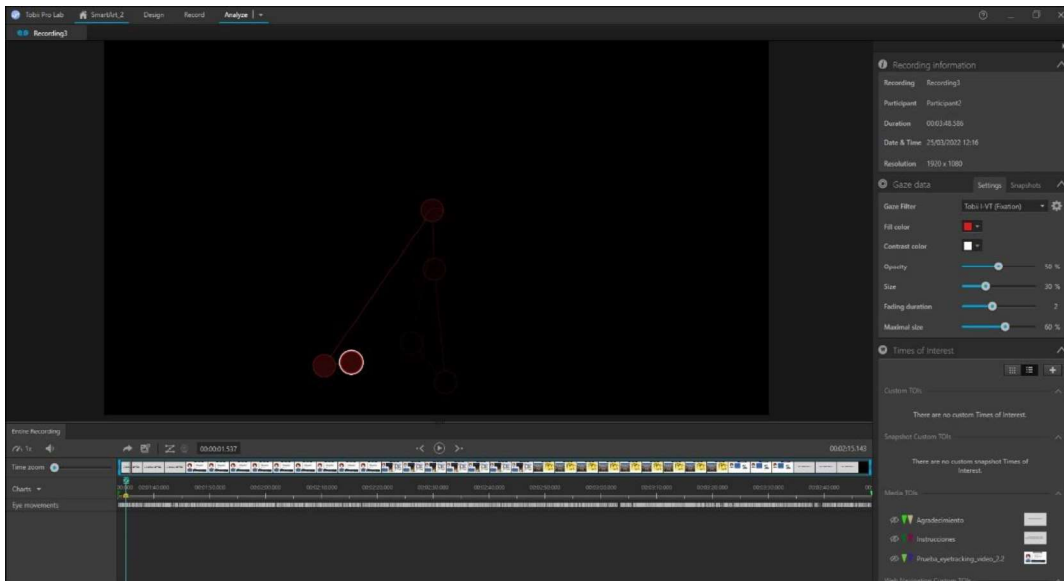
En este ejemplo se incluyen instrucciones escritas para la ejecución de la tarea, después se inserta el vídeo autorregulado, seguidamente una imagen con nube de palabras sobre los conceptos clave vistos en el vídeo y finalmente un texto de agradecimiento. Todo ello, se puede consultar en la Figura 7.

Figura 7. *Diseño de una tarea de aprendizaje multimodal en eye tracking.*



Cuarto paso: se implementa la realización de la tarea con la tecnología *eye tracking*. Un ejemplo de la realización de una tarea de aprendizaje, recogiendo la ejecución con la tecnología *eye tracking*, se puede consultar en la Figura 8 y en el vídeo https://youtu.be/a_5Onp_613w

Figura 8. Grabación de la ejecución de la tarea multimodal en eye tracking.



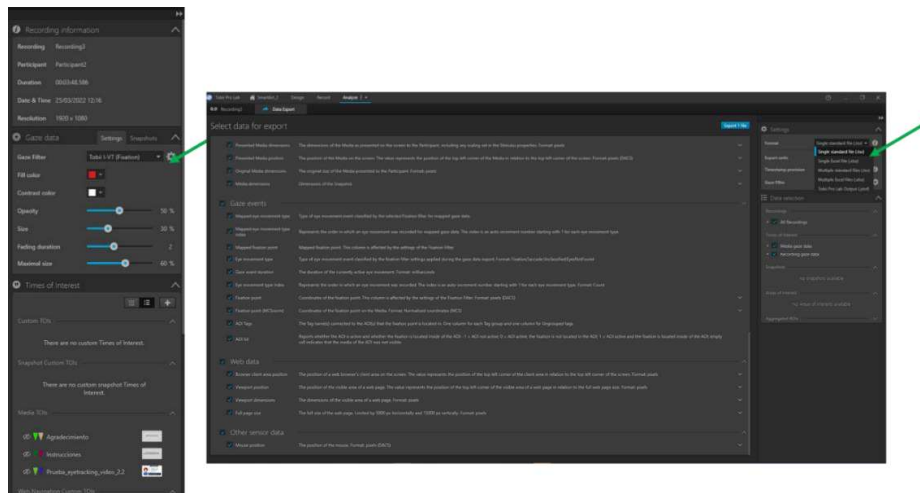
Quinto paso: definición de las AOI. Un ejemplo se puede contrastar en la Figura 9.

Figura 9. Definición de las AOI en la tarea dentro de eye tracking.



Sexto paso: finalmente, se pueden extraer las métricas. Tobii Pro Lab versión 1.194.41215 permite la extracción de muchas métricas estáticas en distintos formatos (.xlsx, .tsv y .plog) respecto de los distintos estímulos que se han incluido en el diseño de la tarea. Un ejemplo de extracción se presenta en la Figura 10.

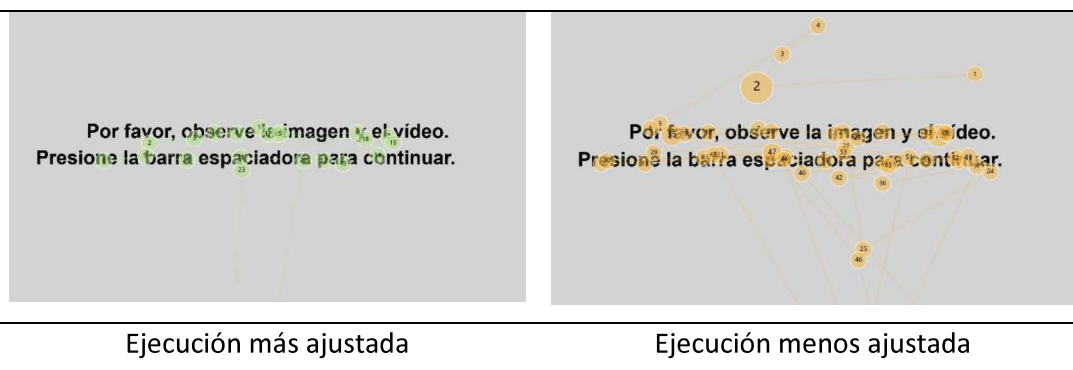
Figura 10. Extracción de las métricas en la tecnología eye tracking con Tobii Pro Lab versión 1.194.41215



Séptimo paso: posteriormente, se deberán analizar los datos extraídos para ello se utilizarán técnicas de *Machine Learning*. Previamente, se deberá depurar la base de datos y posteriormente incluir el archivo en un programa de análisis estadístico o bien procesar dichos datos con librerías en Python.

Octavo paso: asimismo, se podrán extraer los resultados en métricas dinámicas, denominadas *gaze plot*. Un ejemplo se puede consultar en la Figura 11. En ella se ha incluido un ejemplo de aprendizaje con una mejor ejecución más ajustada a la tarea, en este caso de lectura de las instrucciones, versus un ejemplo de un peor ajuste en la lectura.

Figura 11. Ejemplos de técnicas de visualización de gaze plot en una ejecución más ajustada vs. menos ajustada.



En los estudios realizados por los grupos de investigación de la Universidad de Burgos (España) ADMIRABLE, DATAHES y la Unidad de Investigación Consolidada Nº 348 de la Junta de Castilla y León (España) se pueden consultar con más detalle el desarrollo de investigaciones en este ámbito de conocimiento (Sáiz-Manzanares et al., 2020; Sáiz-Manzanares et al., 2021d,e).

Consideraciones finales

La utilización de ALT, específicamente la tecnología *eye tracking*, junto con las técnicas de *Machine Learning* permite al profesional de la psicología instruccional ahondar de una forma cada vez más empírica y medible sobre aspectos que preocupan a los psicólogos instruccionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje como son: (i) El desarrollo de las estrategias de aprendizaje durante el proceso de resolución en estudiantes universitarios (Casiraghi et al., 2020); (ii) Las aptitudes cognitivas en estudiantes de Educación Secundaria y Educación Superior (Lemos et al., 2017); (iii) La relación de las aptitudes intelectuales con el rendimiento académico (Lopes Soares et al., 2015); (iv) El análisis de las causas del rendimiento académico eficaz vs. no eficaz (Valadas et al., 2017); (v) El estudio de las causas de la procrastinación en el aprendizaje en estudiantes universitarios (Martín-Antón et al., 2022a; 2022b); y (vi) El estudio de la satisfacción de los estudiantes con la enseñanza *b-Learning* (Sáiz-Manzanares et al., 2019b; 2022).

Finalmente, hay que tener en cuenta que en la sociedad del siglo XXI el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de Educación Secundaria y de Educación Superior se realiza en un alto porcentaje en entornos docentes *e-Learning* o *b-Learning*. Por ello, tanto las estrategias de enseñanza como las de aprendizaje deben adaptarse a este nuevo marco. Por esta razón, la digitalización de este proceso se ha convertido en una necesidad imparable acelerada por la crisis sanitaria por COVID-19 (Sáiz-Manzanares et al., 2022). Este es un reto que necesariamente se debe abordar con celeridad para conseguir una verdadera inclusión social de los estudiantes tal y como reivindican los objetivos de la Agenda 2030.

Financiación

Estas investigaciones se han realizado a través de las ayudas de dos proyectos de investigación: Proyecto de investigación “Self-Regulated Learning in SmartArt” Nº 2019-1-ES01-KA204-065615 cofinanciado por la Unión Europea; Proyecto “Asistentes de voz e inteligencia artificial en Moodle: un camino hacia una universidad inteligente” Referencia: PID2020-117111RB-I00 financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en España Convocatoria 2020 Proyectos de I+D+i - RTI Tipo B.

Asimismo, se agradece la participación de los estudiantes en todos los estudios efectuados.

Referencias bibliográficas

- Agenda for Sustainable Development and the SDGs (2030). Recuperado <https://sdgs.un.org/topics/education> el 20 de marzo de 2021.
- Azevedo, R., & Gašević, D. (2019). Analyzing Multimodal Multichannel Data about Self-Regulated Learning with Advanced Learning Technologies: Issues and Challenges. *Computers in Human Behavior*, 96, 207–210. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.03.025>
- Binali, T., Tsai, C. C., & Chang, H. Y. (2021). University students’ profiles of online learning and their relation to online metacognitive regulation and internet-specific epistemic justification. *Computers and Education*, 175, 104315. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104315>
- Casiraghi, B., Boruchovitch, E., & Almeida, L. S. (2020). Crenças de autoeficácia, estratégias de aprendizagem e o sucesso acadêmico no Ensino Superior. *Revista E-Psi*, 9(1), 27-38.
- García, S., Luengo, J., & Herrera, F. (2015). Data Preprocessing in Data Mining. *Intelligent Systems Reference Library*, 72. Cham, Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-10247-4>
- Ji, R, Y. P., Marticorena-Sánchez, R., Pardo-Aguilar, C., López-Nozal, C., & Juez-Gil, M. (2022). Activity and Dropout Tracking in Moodle Using UBUMonitor Application. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 17(3), 307-317. <https://doi.org/10.1109/RITA.2022.3191279>
- Lemos, G. C., & Almeida, L. S. (2017). A avaliação das aptidões cognitivas para a promoção de percursos de sucesso: Estudos com adolescentes portugueses. En S. G. Caliatto, S. M. S. S. Oliveira, N. B. Cunha, & M. C. R. A. Joly (Eds.), *Avaliação: Diferentes processos no contexto educacional* (pp. 19-44). Uberlândia, MG: Navegando Publicações.
- Lopes Soares, D. L., Lemos, G. C., Primi, R., & Almeida, L. S. (2015). The relationship between intelligence and academic achievement throughout school: The role of students’ prior academic performance. *Learning and Individual Differences*, 41, 73-78. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.02.005>
- Marticorena-Sánchez, R., López-Nozal, C., Ji, Y.P., Pardo-Aguilar, C., & Arnaiz-González, Á. (2022). UBUMonitor: An Open-Source Desktop Application for Visual E-Learning Analysis with Moodle. *Electronics*, 11(6), 954. <https://doi.org/10.3390/ELECTRONICS11060954>
- Martín-Antón, L.J., Aramayo-Ruiz, K., Rodríguez-Sáez, J.L., & Sáiz-Manzanares, M.C. (2022a). Procrastination in pre-service teachers: the role of learning strategies and academic achievement. *Educación XX1*, 25(2), 65-88. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31553>

- Martín-Antón, L.J., Almeida, L., Sáiz-Manzanares, M.C., Álvarez-Cañizo, M., & Carbonero, M. Á. (2022b). Academic Procrastination in Higher Education: Psychometric Properties of the Academic Procrastination Scale in Spanish University Students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2117791>
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Román, J.M., & Gallego, S. (2008). ACRA. Estrategias de Aprendizaje. Madrid: TEA.
- Sáiz-Manzanares, M.C., Casanova, J.R., Lencastre, J.A., Almeida, L., & Martín-Antón, L.J. (2022). Student satisfaction with online teaching in times of COVID-19. *Comunicar*, 70, 35-45. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-03>
- Sáiz-Manzanares, M. C. (1994). *Adaptación y validación de un programa de desarrollo sociocognitivo en niños con privación socio-ambiental*. Tesis doctoral publicada. Valladolid: Servicios de Publicaciones de la UVA. <http://hdl.handle.net/10259/139>
- Sáiz-Manzanares, M.C., García-Osorio, C.I., & Díez-Pastor, J.F. (2019b). Differential efficacy of the resources used in b-learning environments. *Psicothema*, 31(2), 170-178. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.330>
- Sáiz-Manzanares, M.C., Queiruga-Dios, M.Á., García-Osorio, C.I., Montero, E., & Rodríguez, J. (2019a). Observation of Metacognitive Skills in Natural Environments: A Longitudinal Study With Mixed Methods. *Frontiers in Psychology*, 10(2398), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02398>
- Sáiz-Manzanares, M.C., Payo-Hernanz, R., Zaparaín-Yáñez, M.J., Andres-López, G., Marticorena-Sánchez, R., Calvo-Rodríguez, A., Martín, C., & Rodríguez-Arribas, S. (2021f). Eye-tracking Technology and Data-mining Techniques used for a Behavioral Analysis of Adults engaged in Learning Processes. *Journal of Visualized Experiments*, e62103. <https://doi.org/10.3791/62103>
- Sáiz-Manzanares, M.C., Marticorena, R., García-Osorio, C.I., & Díez-Pastor, J.F. (2017). How Do B-Learning and Learning Patterns Influence Learning Outcomes? *Frontiers in Psychology*, 8(745), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00745>
- Sáiz-Manzanares, M.C., Marticorena-Sánchez, R., & Ochoa-Orihuel, J. (2021c). Using Advanced Learning Technologies with university students: an analysis with Machine Learning techniques. *Electronics*, 10(21), 2620. <https://doi.org/10.3390/electronics10212620>
- Sáiz-Manzanares, M.C., Marticorena, R., Rodríguez-Arribas, S., ... & Mercado, E. (2021a). Teaching and learning styles in Moodle: an analysis of effectiveness of use in STEM and Non-STEM qualifications from a gender perspective. *Sustainability*, 13(3), 1166. <https://doi.org/10.3390/su13031166>
- Sáiz-Manzanares, M.C., Marticorena-Sánchez, R., Rodríguez-Díez, J.J., Rodríguez-Arribas, S., & Díez-Pastor, J.F. (2021d). Improve teaching with modalities and collaborative groups in an LMS: an analysis of monitoring using visualisation techniques. *Journal of Computing in Higher Education*, 33, 747-778. <https://doi.org/10.1007/s12528-021-09289-9>
- Sáiz-Manzanares, M.C., Ramos Pérez, I., Arnaiz-Rodríguez, Á., Rodríguez-Arribas, S., Almeida, L., & Martín, C.F. (2021e). Analysis of the learning process through eye tracking technology and feature selection techniques. *Applied Sciences*, 11, 6157, 1-24. <https://doi.org/10.3390/app11136157>
- Sáiz-Manzanares, M.C., Rodríguez-Díez, J.J., Díez-Pastor, J.F., Rodríguez-Arribas, S., Marticorena, R., & Ji, P.Y. (2021b). Monitoring of Student Learning in Learning Management Systems: An Application of Educational Data Mining Techniques. *Applied Sciences*, 11, 2677, 1-16. <https://doi.org/10.3390/app11062677>
- Sáiz-Manzanares, M.C., Rodríguez-Díez, J.J., Marticorena, R., Zaparaín, M.J., & Cerezo, R. (2020). Lifelong Learning from Sustainable Education: An Analysis with Eye Tracking and Data Mining Techniques. *Sustainability*, 12(5), 1-18. <http://doi.org/10.3390/su12051970>

- Schellings, G. L., Van Hout-Wolters, B. H., Veenman, M. V., & Meijer, J. (2013). Assessing metacognitive activities: the in-depth comparison of a task-specific questionnaire with think-aloud protocols. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 963-990. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0149-y>
- Sternberg, R.J. (1990). *Más allá del cociente Intelectual*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Taub, M., Sawyer, R., Lester, J., & Azevedo, R. (2020). The Impact of Contextualized Emotions on Self-Regulated Learning and Scientific Reasoning during Learning with a Game-Based Learning Environment. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 30*(1), 97–120. <https://doi.org/10.1007/s40593-019-00191-1>
- Valadas, S. T., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2017). The mediating effects of approaches to learning on the academic success of first-year college students. *Scandinavian Journal of Educational Research, 61*(6), 721-734. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1188146>
- Van der Stel, M., & Veenman, M. V. J. (2014). Metacognitive skills and intellectual ability of young adolescents: a longitudinal study from a developmental perspective. *European Journal of Psychology of Education, 29*, 117-137. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0190-5>
- Veenman, M. V. J., & Beishuizen, J. J. (2004). Intellectual and metacognitive skills of novices while studying texts under conditions of text difficulty and time constraint. *Learning and Instruction, 14*, 621–640. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.09.004>
- Witkin, H.A. (1970). Psychological Differentiation. In P. Warr (Ed.), *Thought and Personality. Selected readings* (pp. 195-211). Middlesex (UK): Penguin Books.

UNISER: Um contrato social para a educação sustentável e de qualidade

Margô Gomes de Oliveira Karnikowski¹, Kerolyn Ramos Garcia¹, Maria Ivoneide de Lima Brito¹, Isabella Gomes de Oliveira Karnikowski¹, & Bruno Giesteira²

¹ Universidade de Brasília – Brasil

² Universidade do Porto – Portugal

Email de contacto: margounb@gmail.com

Resumo: A educação possui um papel essencial para o enfrentamento dos desafios ao longo da vida. Na velhice, as incertezas e vulnerabilidades se intensificam, e ganham forma com o isolamento social não desejado, em alternativa à pandemia da Covid-19. A UniSER, programa educativo de extensão focado nos idosos e com abordagem intergeracional, busca estimular cidadania e o desenvolvimento humano e social das pessoas. Esta investigação teve como objetivo explorar as perspectivas educacionais a serem adotadas pelo programa UniSER, a partir dos dados das pesquisas já realizadas. As investigações envolveram a avaliação da efetividade do programa, bem como a verificação da existência de políticas educacionais para idosos nas Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil. Os resultados foram analisados por investigadores na área de gerontologia e docentes do Programa, em uma metodologia dialógica afetiva. Evidenciou-se a ausência de políticas educacionais institucionalizadas para idosos nas IES, ainda que tenham sido identificadas a validade social, mudanças de comportamento e melhorias do bem-estar subjetivo. Assim, as ações educativas para idosos nas IES são pulverizadas, dificultando a sustentabilidade, o reconhecimento e o sentimento de pertencimento. Neste sentido, a UniSER deve fomentar ações para instruir políticas educacionais dentro das IES que incluam os idosos, estabelecendo um novo contrato social de educação intergeracional.

Palavras-chave: Educação ao Longo da Vida, Avaliação, Políticas Educacionais.

Introdução

A Educação ao Longo da Vida - ELV- é, por definição, um processo profundamente democrático e participativo, porque envolve o acesso de todas as pessoas a processos educativos em qualquer momento da vida, possuindo implicações políticas fortes com a transformação da sociedade. Fortalece, portanto, a noção do direito à educação e educação como direito (Gadotti, 2016).

A UniSER é um programa educativo de extensão da Universidade de Brasília (UnB) direcionado a pessoas adultas e idosos; encontra-se centrado no direito à educação de modo a contemplar diferentes tipos de evidências e formas de conhecimento. Assim, as contribuições de todos os agentes partícipes do processo de ensino e aprendizagem são bem-vindas, incluindo a dos professores e estudantes,

pesquisadores, a dos governos e organizações da sociedade civil. Estas premissas ampliam à educação ao longo da vida na medida em que assumem o compromisso em derrubar barreiras e garantir que os conhecimentos comuns sejam um recurso aberto e duradouro, que reflitam as diversas formas de conhecer e estar no mundo.

A educação tem uma história de recorrer a uma ampla variedade de fontes de pesquisa, métodos e paradigmas. Esses instrumentos precisam ser reforçados e fortalecidos em todos os níveis, desde diálogos entre profissionais e comunidades até universidades e parcerias de pesquisa e fóruns nacionais e internacionais. Desta forma, o processo educativo que ocorre no âmbito da ELV emergente das vivências experienciadas de modo intergeracional e nos permitem aprender sistematicamente juntos – refletir, experimentar e causar impacto na sociedade e, ao fazê-lo, contribuimos para a construção de parâmetros colaborativos, de cooperação e humildade para a aprendizagem, fatores catalisadores para prepararmos juntos um novo contrato social para a educação. Compreender melhor a realidade de quem envelhece fornece ideias sobre as transformações que ocorrem nos indivíduos, nas comunidades e na sociedade em geral. Uma visão da educação voltada para o futuro afirma a exigência de uma grande mudança em direção a uma cultura de aprendizagem ao longo da vida, enquanto chave para enfrentar os desafios impostos a humanidade, da crise climática às mudanças tecnológicas e demográficas, sem mencionar as representadas pela pandemia de COVID-19 e as desigualdades que ela exacerbou.

A UniSER se afirma como espaços de produção de conhecimento, onde todos os participantes são importantes fontes de conhecimento e compreensão sobre suas próprias experiências, aspirações, realizações e reflexões educacionais. Atua aliando o ensino, a pesquisa e a extensão. Neste contexto, pesquisas de Trabalhos de Conclusão de Cursos de estudantes de graduação e dissertações e Teses são realizadas no âmbito do Programa, visando compreender a efetividade dos cumprimentos dos objetivos e metas da UniSER.

Todos estes fazeres devem ser revisitados constantemente e os seus resultados devem ser avaliados a partir de uma visão humanística, aberta a mudanças constantes

que possam melhorar o processo de ensino e aprendizagem e impactar positivamente na sociedade. A partir desse contexto e premissas, apresentaremos esta investigação que teve como objetivo explorar as perspectivas educacionais a serem adotadas pelo programa UniSER, a partir dos dados de duas teses realizadas no âmbito do programa.

Método

Por meio de metodologia Dialógica Afetiva (Gomes & Melo, 2011) os dados das teses intituladas “Avaliação de parâmetros da efetividade de programas educacionais para adultos e idosos” e “Verificação de existência de políticas educacionais para idosos em IES no Brasil” foram analisados por investigadores em Gerontologia e docentes do Programa (n=10). Para tanto, os participantes procederam à leitura individual dos resultados e foram convidados a elencar aqueles considerados críticos e susceptíveis a intervenção. Em um primeiro encontro presencial, os pontos foram elencados e aqueles considerados importantes por unanimidade passaram a ser trabalhados quanto às perspectivas educacionais a serem adotadas na UniSER.

Resultados e Discussão

Avaliação de parâmetros da efetividade: Fidelidade, mudanças de comportamento, bem-estar e validade social.

Foram avaliados a fidelidade, mudanças de comportamento, bem-estar e a validade social enquanto aspectos de efetividade do Programa UniSER. A fidelidade de uma intervenção refere-se à medida da conformidade de sua execução com o modelo original definido, como destacado por Bond et al. (2000) e Silva (2014). Para medi-la, foi utilizada uma escala de fidelidade, construída a partir dos objetivos do Programa UniSER elencados em sua proposta original. A escala permitia a classificação das ações em 3 níveis: 1 - Não implementado; 2- Parcialmente implementado; e 3- Totalmente implementado. Os objetivos do programa podem ser consultados no website <www.uniserunb.com>.

Dos 32 itens elencados, o programa UniSER apresentou fidelidade comprometida em 9% de sua proposta. Tais ações se referem especialmente à institucionalização de estudantes de extensão na universidade, com conferência de direito à carteira estudantil e matrícula institucional. Sem estes elementos, os idosos ficam impossibilitados de fazer uso pleno da biblioteca, de isenções estudantis como passe livre nos transportes públicos e isenções no restaurante universitário, dentre outros benefícios e oportunidades que os demais estudantes da Universidade possuem. Tal resultado infere diretamente no sentimento de pertencimento desses estudantes adultos e idosos ao ambiente universitário enquanto acadêmicos e foram discutidos pelo grupo como fatores essenciais que necessitam de melhoria no âmbito do programa.

As ações consideradas essenciais para a execução da proposta, contudo, foram totalmente implementadas em 54% dos itens. Os demais itens foram parcialmente implementados. Destes, foram apontados para reflexão neste estudo a ausência de formação específica em gerontologia, a necessidade de adaptação da estrutura física para o público atendido, e a melhoria da integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas.

A validade social é entendida como a aceitação e satisfação com os procedimentos de intervenção, geralmente avaliada pelas opiniões das pessoas que os receberam e os implementaram (Carter & Wheeler, 2019). Por isso, foram elencados como itens da validade social do Programa UniSER, os benefícios individuais identificados pelos participantes em si, de modo a compreender suas opiniões sobre a validade do programa nos próprios idosos, bem como o grau de satisfação com os eixos basilares do programa. Ressalta-se que foram utilizados os dados referentes aos benefícios individuais que os participantes referenciaram como diretamente ligados ao Programa. Os resultados desta etapa de avaliação foram categorizados e estão apresentados na tabela 1. Para melhor compreensão, as categorias apresentam também suas devidas definições. Os dados referentes ao grau de satisfação estão apresentados na Tabela 2, e indicam a pontuação do programa em uma escala de 1 a 5, sendo 1 ruim e 5 excelente, seguindo a metodologia de Garcia (2017).

Tabela 1. *Categorização do discurso dos egressos do Programa UniSER/UnB quanto aos benefícios individuais e coletivos autorrelatados*

| Categoria/ Definição | Discurso |
|--|---|
| Benefícios individuais | |
| AUTOCONFIANÇA confiança em si mesmo; segurança. | "o curso me deu essa liberdade pra eu poder abrir minha boca com segurança e falar e exigir os meus direitos, a UniSER é um divisor de águas na minha vida"; "me deu mais poder porque eu tinha certeza [...] empoderamento, sempre me toca muito, como se tivesse batendo o martelo [...]Eu estou certa! Eu estou no caminho certo[...]; "acho até que me fazia de coitadinha as vezes, hoje não". |
| AUTOCONHECIMENTO conhecimento de si, das próprias características, sentimentos, inclinações | "Hoje eu consigo [...] pra mim era um martírio ficar sozinha, hoje assim eu curto mais a minha companhia, e antes isso me deixava deprimida" |
| AUTOCUIDADO Cuidado com a saúde, priorização de si | "Melhorei minha alimentação, meus filhos disseram: Minha mãe tá mais exigente."; "Eu procuro cuidar mais da alimentação"; "hoje eu cuido só de mim, estou mais voltada pra mim"; "eu quero fazer tudo, se por exemplo minha filha precisa de mim e eu tô disponível, tudo bem, agora eu ficar em função da casa da minha filha, dos meus netos, não, isso eu não faço mais [...]; "eu ajudava de qualquer jeito, podendo ou não, hoje assim eu procuro primeiro estar bem para ajudar as pessoas" |
| AUTONOMIA e INDEPENDÊNCIA capacidade e manutenção do poder de decisão sobre a própria vida e capacidade de fazer | "eu tive desse lado que a gente abaixa muito a cabeça por que a gente envelhece, a gente acha que você não presta mais, e eu peito as pessoas, eu brigo, eu discuto"[...] eu posso, eu quero e eu vou fazer[...]; "eu tenho minha opinião [...] continuo até hoje independente, não dependendo além da companhia pra nada, nem financeira e nem pra sair, nem pra dirigir, eu faço tudo sozinha" |
| BEM-ESTAR inclui as respostas emocionais das pessoas, domínios de satisfação e os julgamentos globais de satisfação de vida. | "todo mundo acha que eu mudei [...] Eu era muito triste, quietinha, hoje em dia não, até meus netos mesmo sentiram a diferença, 100% uma nova pessoa. |
| DIVERSIDADE ligada aos conceitos de diferença, oposição, pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão | "hoje eu lido com todo tipo de diferença" |
| EDUCADOR sujeitos com possibilidades de ensinar e aprender, parte integrante de um processo de troca | "melhorar a vida do velho de Brasília, pra ele ser reconhecido, pra ele ser assistido, [...] muitos estão assim, sem saber dos seus próprios direitos, hoje tem algumas amigas da minha mãe que me perguntam e eu oriento elas"; "sempre estar transmitindo conhecimento para outras pessoas" |
| MALEABILIDADE capacidade de adaptação, de compreensão; docilidade, flexibilidade | "eu acho que eu sou até chata porque hoje em dia não está sendo assim mais porque o correto não sendo mais 'isso é correto' e 'isso não é correto'". |
| VISIBILIDADE claro, evidente, visível, nítido, perceptível | "Eu passei a observar mais os velhos, que eu não observava, tento ajudar, principalmente em banco" |

| Categoria/ Definição | Discurso |
|--|--|
| PACIÊNCIA autocontrole emocional | <i>"Ter mais paciência com as pessoas"; "hoje eu já percebo que eu sou uma pessoa bem mais tranquila, "aí eu vou fazer isso" não, não ligue agora, espere você se acalmar e se organizar"</i> |
| CIDADANIA Aspectos relacionados ao conjunto de direitos e deveres exercidos por um indivíduo que vive em sociedade, no que se refere ao seu poder e grau de intervenção no usufruto de seus espaços e na sua posição em poder nele intervir e transformá-lo | <i>"eu passei a ser mais atenta às causas do idoso"; "conhecimento dessa parte do envelhecer pra que eu fizesse mais coisas que não trouxe prejuízo à saúde e em casa mesmo por que o marido é diabético"; "as necessidades em termos de políticas publicas, a sociedade, então hoje a minha visão é totalmente diferente, hoje eu tenho em mente mais o idoso, então meu foco mudou"; "Eu tive uma situação familiar que eu precisei resolver e eu fui no órgão do idoso"</i> |
| RELACIONAMENTOS capacidade de conviver bem com seus semelhantes | <i>"Esqueci que eu tinha pressão alta, fiz amizades, ganhei conhecimentos"; "mas conviver com idosos assim, eu não tinha essa experiência propriamente dita, e o curso ajudou em termos de observação, eu gostaria de ter uma coisa mais interativa com um grupo maior e com um pouco mais de tempo"; "na convivência, sou mais tolerante, eu não era, [...] eu conto até 10 antes de tomar uma atitude, pra ver se aquilo é bom e tô mais centrada também"; "meu comportamento mudou demais, eu procuro ler mais, interagir mais com as pessoas"; "as pessoas quando podem estar comigo [...] elas vão estar, [...] as outras pessoas também precisam do momento delas, ah então tudo isso melhorou, meus relacionamentos [...]."</i> |
| RESIGNIFICAÇÃO DA VELHICE dar um novo significado à velhice | <i>"eu tive muitas mudanças como o respeito ao idoso, um olhar diferenciado pra eles e aceitar a velhice por que não é fácil a gente aceitar por que as vezes a gente acha que não serve pra mais nada"</i> |
| RESPEITO ação ou efeito de respeitar, apreço, consideração, deferência. | <i>" ver o lado do outro, estar no lugar do outro, a gente saber ouvir o outro, entender o outro, saber por que ele está com aquela opinião e por que eu tenho a minha"; "Ele tem voz sim! Ele é um senhor de idade, ele é um ser humano e ele como idoso a gente tem que respeitar".</i> |
| SUPERAÇÃO entendida como o vencimento de um obstáculo ou dificuldade, ou também como a melhora que ocorreu na atividade que cada pessoa desenvolve | <i>"essas situações de emoção, hoje eu consigo assim passar mais rápido por muitas fases, de luto por exemplo. Consigo passar com mais calma"</i> |
| TOLERÂNCIA agir com condescendência e aceitação perante algo que não se quer ou que não se pode impedir | <i>"apesar de eu ser uma pessoa calma, eu era muito intolerante, eu tinha dificuldade de me colocar no lugar das pessoas"; "Tolerância, eu acho que tô mais tolerante [...]"</i> |
| VENCER A TIMIDEZ Vencer a tendência a evitar interação social e falhar em participar apropriadamente em situações sociais | <i>"eu era uma pessoa muito trancada, era muito difícil eu me expor assim com as pessoas"; "eu sou muito difícil em me abrir, eu jamais iria falar com você antes do curso como estou falando aqui, e eu me abri, ser assim aberta, muito nervosa, eu mudei, me transformei"; "eu sou menos tímida mas ainda me considero uma pessoa tímida, mas assim eu já</i> |

| Categoria/ Definição | Discurso |
|---|---|
| | <i>melhorei um pouco"; "[...] qualquer coisa que eu tivesse que ir de frente com os outros pra falar, era motivo de passar mal, ficar gelada, com a UniSER não, quando eu ia apresentar, eu ia ainda com um pouco de receio, mas quando eu chegava lá, a coisa fluía, eu mudei, e agora é qualquer lugar eu sei me expressar diante das pessoas, de falar, de tá explicando, de tá tirando alguma duvida, mudou."</i> |
| <p>VENCER O MEDO vencer a sensação que proporciona um estado de alerta demonstrado pelo receio de fazer alguma coisa, geralmente por se sentir ameaçado</p> | <i>"eu vou atrás dos meus direitos e como eu aprendi muita coisa, eu falo, eu discuto, hoje eu tenho condições de discutir muita coisa que antes eu não abria a boca pra falar"; "foi um aprendizado, se precisar eu ir até num órgão público aí me defender, eu vou, não tenho medo, de primeira eu tinha"</i> |

No que se refere às mudanças de comportamento, foi utilizada a metodologia de Leandro-França (2016) com as modificações propostas por Garcia (2017), sendo 18 itens elencados a partir dos objetivos do programa UniSER como essenciais para alcançar a transformação proposta pela intervenção, conforme se encontra apresentado na Tabela 2. Somente os itens Cidadania e Interesse em políticas públicas tiveram diferença significativa quando comparados grupo intervenção e grupo controle. Porém, os itens: 1 - Prática de atividade física; 2 - Alimentação saudável; 3 - Vida financeira planejada e organizada; 4 - Vida familiar; 5 - Espiritualidade; 6 - Viver com amigos; 7 - Interesse em políticas para idosos; 15 - Autocuidado; 17 - Ativismo; 18 – Cidadania; mantiveram suas posições entre os estágios ação e manutenção da mudança de comportamento.

Complementarmente, os itens 8 - Rede social; 9 - Lazer; 10 -Hobby; 11- Especialização; 12 - Aprendizado profissional; 13 - Projetos pessoais planejados e Executados; 14 - Desenvolvimento social e 16 - Empoderamento permaneceram abaixo do nível da ação, significando que não houve mudança de comportamento efetiva, capaz de gerar modificações e ações conforme estabelecido pelas metas do programa (Tabela 2).

Tabela 2. Grau de satisfação e estágios de mudança de comportamento definidos pelos egressos do Programa UniSER por eixo basilar

| Eixo | Grau de satisfação | Itens da mudança de comportamento |
|--------------------|--------------------|--|
| Educação | 2,97 | Especialização (Recaída); Aprendizagem profissional (Preparação); Projetos pessoais planejados e executados (Preparação); Empoderamento e capacitação (Preparação); |
| Saúde | 3,20 | Prática de atividade física (Ação); Alimentação saudável (Ação); Autocuidado (Ação); |
| Direito | 3,26 | Cidadania (Ação); Ativismo (Ação); |
| Políticas públicas | 3,14 | Vida financeira planejada e organizada (Ação); Vida familiar (Manutenção); Interesse em políticas para idosos (Ação); Desenvolvimento social (Recaída); |
| Arte e Cultura | 3,02 | Espiritualidade (Manutenção); Viver com amigos (Manutenção); Rede social (Recaída); Lazer (Recaída); Hobby (Recaída); |

Para avaliar o bem-estar subjetivo foi utilizado um instrumento construído por Albuquerque e Tróccoli (2004) que descreve sentimentos positivos e negativos, chamados de afetos positivos (ex: agradável, animado, seguro, alegre) e negativos (ex: preocupado, nervoso, tenso, triste), bem como a satisfação ou insatisfação com a vida. O participante é convidado a responder como ele tem se sentido ultimamente, com relação à vivência de sentimentos positivos e negativos em uma escala em que 1 significa não muito e 5 significa extremamente.

O bem-estar de uma forma geral teve uma leve indicação de melhoria na escala, com manutenção dos afetos positivos e diminuição dos afetos negativos. Ainda que não tenham sido referenciadas diferenças significativas entre os afetos, este parâmetro foi discutido pelo grupo por indicar que o bem-estar, de modo geral, não tem sido diretamente influenciado pelo programa na mesma proporção que é posta a sua importância nos diversos projetos vinculados ao programa.

Verificação de existência de políticas educacionais para idosos em IES no Brasil

A investigação sobre a existência de políticas institucionais voltadas ao adulto e ao idoso em Universidades Federais do Centro-Oeste envolveu as Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Catalão, Universidade Federal da Grande Dourados,

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Federal de Rondonópolis e Universidade de Brasília. Os dados foram obtidos a partir do Plano de Desenvolvimento Institucional das Instituições de Educação Superior (IES) e por intermédio de entrevista semiestruturadas com os gestores de instâncias superiores das Universidades pesquisadas.

Verificou-se que as IES não possuem políticas Institucionais voltadas ao recorte etário analisado. O que existe são ações educativas para idosos nas IES, desenvolvidas de forma pulverizada, dificultando a sustentabilidade, o reconhecimento e o sentimento de pertencimento dos estudantes.

Perspectivas educacionais a serem adotadas pela UniSER

Considerando os resultados obtidos, o grupo de especialistas deliberou sobre a necessidade de institucionalização de políticas inclusivas e acessíveis para adultos e idosos, a serem implementadas na extensão, graduação e pós-graduação nas IES. Estas ações serão trabalhadas em conjunto com as Universidades Federais do Centro Oeste por intermédio de evento a ser promovido pela UniSER/UnB com a participação de gestores, professores e estudantes de graduação, pós-graduação e extensão das Instituições. Será também incentivado que estas ações constem nos Planos de Desenvolvimento Institucionais dessas Universidades enquanto política específica para a área.

Outro aspecto a ser trabalhado refere-se à ampliação na formação em Gerontologia aos colaboradores da UniSER, enfatizando a utilização de metodologias ativas voltadas ao público idoso. Para tanto, será implementado o Projeto EDUCA UniSER, que será responsável pela formação continuada a ser ofertada aos seus colaboradores na área de Gerontologia, gestão e línguas estrangeiras, ampliando a internacionalização das ações e o conhecimento global sobre o tema.

Ficou definido que deve haver a promoção de maior interação entre os idosos por meio de ações integrativas e convivência a serem realizadas de forma presencial de modo a objetivar a formação de rede social. As ações de lazer serão igualmente incentivadas priorizando aquelas economicamente viáveis a todos os participantes

assim como fomentar os subsídios do Estado para que os idosos possam usufruir das diversas oportunidades culturais e de lazer.

O empoderamento intelectual e laboral será trabalhado no âmbito da UniSER por meio de capacitações específicas a serem realizadas pelo Projeto Economia Prateada, o qual será executado pelo Instituto Movimento em parceria com a rede Humanizar, da qual a UniSER é parte integrante. A promoção do acesso a terapias integrativas no âmbito da UniSER será abordada como elemento participante da promoção do bem-estar subjetivo.

Considerações finais

Programas educacionais devem ser constantemente avaliados e monitorados, de modo a nortear as decisões quanto às ações futuras e de redirecionamento, informando os resultados obtidos à comunidade, bem como em que medida as metas propostas foram alcançadas. Assim, a prática educacional torna-se visível e valoriza toda a ampla gama de competências que o educando e o educador obtiveram em diversos contextos e em diferentes etapas de sua existência.

Para transformar o mundo complexo em que vivemos, as pessoas precisam articular e integrar conhecimentos, informações e dados aprendidos em diversos espaços. A integração implica em práticas de cogestão, de participação democrática na resolução de problemas e de corresponsabilidade para a gestão das atividades cotidianas e de planejamento. São formas de dar sentido, de democratizar o poder decisório e de fortalecer as práticas deliberativas, ou seja, a possibilidade efetiva do exercício de decidir e agir sobre os assuntos relevantes para os indivíduos e para a sociedade. As mesmas práticas também reforçam a autonomia e autoestima individual e coletiva, criando motivações para ações.

No caso da UniSER, esta deve fomentar ações para instruir políticas educacionais dentro das IES que balizem os idosos como possuidores do direito de serem ocupantes dos espaços educativos, estabelecendo um novo contrato social de educação intergeracional e transformadora, capaz de contribuir com as respostas às perguntas complexas da humanidade ao viver e ao envelhecer. É importante

reconhecemos a educação na perspectiva da educação ao longo da vida, promovendo alterações significativas no ideário de desenvolvimento humano, sendo essencial que cada um de nós que se inicie essa reflexão junto às comunidades de aprendizagem locais e globais.

Financiamento

Este trabalho recebeu suporte da Universidade de Brasília – UnB, por meio de bolsas de pesquisa e extensão, bem como com a participação de membros da Universidade do Envelhecer da Universidade de Brasília – UniSER/UnB, do grupo de pesquisa Determinantes do Envelhecimento Humano do CNPQ e da 4Humanz Consultancy and Research.

Referências bibliográficas

- Albuquerque, A. S., & Tróccoli, B. T. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 153–164. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722004000200008>
- Bond, G. R., Evans, L., Salyers, M. P., Williams, J., & Kim, H. W. (2000). Measurement of fidelity in psychiatric rehabilitation. *Mental Health Services Research*, 2(2), 75–87. <https://doi.org/10.1023/A:1010153020697>
- Carter, S. L., & Wheeler, J. J. (2019b). *The Social Validity Manual*, 2e (2nd ed.). <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/C2017-0-03852-1>
- Gadotti, M. (2016). *Educação popular e educação ao longo da vida*. Instituto Paulo Freire.
- Garcia, K. R. (2017). Aspectos avaliativos de um Programa de extensão educacional para a maturidade (Universidade de Brasília). Retrieved from http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/31281/1/2017_KerolynRamosGarcia_PARCIAL.pdf
- Gomes, C. A. V., & Mello, S. A. (2011). Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Perspectiva*, 677-694.
- Leandro-França, C. (2016). Efeito de Programas de Preparação para Aposentadoria: Um Estudo Experimental (Universidade de Brasília). Retrieved from https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21219/1/2016_CristineideLeandroFrança.pdf

