

Atas do IX Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia
Universidade do Algarve, 2016

Organizadores
Diniz Lopes, APP / ISCTE-IUL
Margarida Garrido, APP / ISCTE-IUL

EDITORIAL

É com grande satisfação que anunciamos a publicação das Atas do IX Simpósio Nacional de Investigação, realizado entre os dias 30 de Junho e 1 e 2 de Julho de 2016 na Universidade do Algarve.

Estas Atas do IX SNIP simbolizam mais uma vez a relevância deste simpósio na difusão do conhecimento em psicologia produzido em Portugal. Pela primeira vez, estas Atas são publicadas, na revista PSICOLOGIA, o órgão de difusão científica da Associação Portuguesa de Psicologia. Dado que a revista se encontra indexada em diferentes bases de dados internacionais e nacionais, estamos em crer que estes trabalhos poderão atingir uma comunidade de investigadores bastante mais alargada, permitindo que a investigação realizada em Portugal desperte o interesse de académicos e profissionais da psicologia em diferentes partes do mundo.

Como os leitores terão oportunidade de verificar, os trabalhos aqui apresentados caracterizam-se pela sua elevada diversidade em termos dos temas abordados, das metodologias utilizadas e das instituições científicas de proveniência, refletindo a vitalidade do panorama da investigação em Psicologia realizada no nosso país.

O IX Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia reuniu mais de 800 participantes, com um elevado número de comunicações, quer em formato de simpósio, comunicação oral, ou comunicação em poster, e onde se debateram as questões que preocupam atualmente os investigadores portugueses. Contámos, também, nesta edição do Simpósio com a participação de colegas espanhóis e brasileiros que nos trouxeram os seus contributos e um pouco da investigação atual realizada nos seus países.

São devidos diferentes agradecimentos a todos os intervenientes quer na Organização do Simpósio, quer na organização do presente livro de Atas. Em primeiro lugar, queremos expressar o nosso agradecimento a toda a Comissão Organizadora do IX Simpósio Nacional de Investigação, coordenada pela Prof. Gabriela Gonçalves, bem como a todos os colegas e estudantes do Departamento de Psicologia da Universidade do Algarve que, de forma incansável, nos ajudaram a realizar mais uma edição deste evento. Uma palavra de agradecimento muito especial é, também, devida à Comissão Científica do IX SNIP pela sua inestimável ajuda na revisão do elevado número de submissões que recebemos. Por último, é também devido um agradecimento à Universidade do Algarve pelo seu caloroso acolhimento do IX Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia.

No que diz respeito às Atas do IX SNIP deixamos o nosso particular agradecimento a todos os investigadores e docentes envolvidos no processo de revisão dos textos que foram submetidos para publicação. Esta tarefa foi longa, mas precisa e aturada. Um agradecimento especial aos autores pelas suas contribuições que excederam, totalmente, as nossas expectativas quer pela quantidade quer pela qualidade. Esperamos que os trabalhos agora publicados permitam difundir os vossos contributos de pesquisa por uma comunidade alargada e interessada em diversos temas da Psicologia.

Esperamos contar convosco no X Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, em local a designar em breve, e com os vosso contributos para continuarmos a fazer desta iniciativa a maior e mais completa reunião científica da investigação em Psicologia nacional.

Os organizadores,

Diniz Lopes

Presidente da Associação Portuguesa de Psicologia

Margarida Vaz Garrido

Ex-Presidente da Associação Portuguesa de Psicologia, 2013-2016

Gestão da ansiedade na adaptação ao ensino superior: O contributo do *biofeedback*

Paulo Chaló¹, Anabela Pereira¹, Luís Sancho² & Helena Mateus¹

¹ Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro

² Escola Superior de Saúde, Universidade de Aveiro

Resumo: O crescente aumento do stresse e perturbações de ansiedade em alunos universitários torna necessário o desenvolvimento de soluções para responder a este problema e reduzir os impactos negativos a nível pessoal, social e económico. Estudos com *biofeedback* têm demonstrado a eficácia desta técnica na redução dos sintomas de stresse e ansiedade. Com o objetivo de estudar o impacto do *biofeedback* nos níveis de stresse em alunos caloiros, 30 alunos foram aleatoriamente distribuídos por 2 grupos, um submetido a 8 sessões de *biofeedback* e outro sem qualquer intervenção. Os níveis de stresse de ambos os grupos foram avaliados antes e após a intervenção com o ISEU. No grupo de *biofeedback* observou-se redução significativa dos níveis de stresse enquanto no grupo de controlo verificou-se um aumento significativo desses valores. Estes resultados refletem que o *biofeedback* poderá ser útil na prevenção do aumento dos níveis de stresse nos alunos durante a fase de adaptação ao ensino superior.

Palavras-chave: *Ansiedade; Stress; Alunos; Ensino superior; Biofeedback.*

Anxiety management on adaptation to higher education: The biofeedback contribution. Increased stress and anxiety disorders in college students makes it necessary to develop solutions to address this problem and reduce negative impacts on a personal, social and economic level. Studies with biofeedback have demonstrated the effectiveness of this technique in reducing the symptoms of stress and anxiety. In order to study the impact of biofeedback on stress levels in freshmen students, 30 students were randomly assigned to 2 groups, one submitted to 8 sessions of biofeedback and the other without intervention. Using the ISEU, the stress levels of both groups were assessed before and after the intervention. In the biofeedback group a significant reduction of stress levels was observed whereas in the control group a significant increase of these values was observed. These results reflect that biofeedback may be useful in preventing the increase of stress levels in students during the adaptation phase to higher education.

Keywords: *Anxiety; Stress; Students; Higher education; Biofeedback.*

Para muitos estudantes, a entrada na universidade é encarada como a concretização de um sonho. Contudo, a adaptação ao ensino superior que muitas vezes está associada à saída da zona de conforto, acarreta novos e complexos desafios passíveis de aumentar os índices de stresse, especialmente numa fase de transição da adolescência para a vida adulta, já por si marcada por grande instabilidade (Bayram & Bilgel, 2008; Kassim, Hanafi, & Hancock, 2008).

Apesar de níveis normais de stresse se poderem considerar comuns e adaptativos, a exposição prolongada a níveis elevados pode conduzir ao aumento de sintomatologia ansiosa e depressiva. Nos últimos anos, tem-se observado um crescimento preocupante de perturbações mentais em alunos do ensino superior, sendo a ansiedade uma das problemáticas mais comuns, com impacto negativo a nível pessoal, social, económico e institucional (Dyson & Renk, 2006; Lindsey, 2014; Pereira, Monteiro, Santos, & Vagos, 2007). Face a esta problemática as instituições de ensino superior devem adotar uma participação mais ativa promovendo soluções, intervindo mais cedo e fornecendo apoio com serviços adequados e apropriados (Anjos, Miranda, Alves, & Videira, 2015; Bayram & Bilgel, 2008; Robotham & Julian, 2006).

Na procura de respostas para este problema, o Stresslab[®], da Universidade de Aveiro, tem conduzido investigações com o objetivo de desenvolver formas de diagnóstico mais precisas e protocolos de intervenção com melhor relação custo benefício, com vista a promover a gestão de stresse e ansiedade nos

¹ Dados para correspondência: Paulo Chaló, Universidade de Aveiro, Departamento de Educação e Psicologia, Campus Universitário de Santiago, 3810-193 Aveiro. E-mail: paulo.chalo@ua.pt

alunos do ensino superior. Entre estas investigações, têm-se evidenciado os estudos com *biofeedback* (Chaló, Pereira, & Sancho, 2013; Chaló, Pereira, Sancho, & Mateus, 2016).

O *biofeedback* pode ser descrito como uma técnica de autorregulação que permite ao sujeito tomar consciência das suas funções fisiológicas e aprender a altera-las voluntariamente. Utiliza sensores à superfície da pele para captar sinais sobre processos fisiológicos, que são transmitidos, convertidos e apresentados em tempo real sob a forma de estímulos perceptíveis para o utilizador (por exemplo de forma visual, ou auditiva). Estes estímulos funcionam então como mecanismos de feedback, promovendo numa primeira fase a tomada de consciência e aprendizagem sobre as variações do parâmetro fisiológico alvo; e numa segunda fase, através de mecanismos de condicionamento operante, o desenvolvimento de formas de modificar conscientemente esses sinais (Schwartz & Andrasik, 2003; West, 2007).

Ao nível do stresse e ansiedade o treino incide sobretudo na diminuição dos sintomas associados à ativação excessiva do sistema nervoso autónomo, utilizando maioritariamente sensores de temperatura, atividade eletrodérmica ou sensores de ritmo cardíaco. O treino com *biofeedback* permite identificar de que forma determinados pensamentos, sentimentos e imagens mentais influenciam as reações fisiológicas. Posteriormente esses mesmos pensamentos, sentimentos ou imagens, poderão ser utilizados como estratégias para promover o relaxamento, alterar o ritmo cardíaco, padrões de ondas cerebrais, temperatura e outras funções corporais. Através do treino o indivíduo será capaz de reconhecer os sintomas problemáticos e conseqüentemente aprende a modificar a resposta fisiológica alvo (Schwartz & Andrasik, 2003; Singh & Kaur, 2007).

Apesar de existirem diversos estudos sobre a utilização do *biofeedback* na intervenção em stresse e ansiedade, apenas uma percentagem muito baixa se refere a estudos com população universitária. Nos estudos internacionais centrados na ansiedade dos estudantes universitários os resultados obtidos são convergentes, apontando para a sua eficácia quer na redução de níveis elevados de ansiedade, quer na manutenção de níveis normais quando o seu aumento era expetável (Henriques, Keffer, Abrahamson, & Horst, 2011; Lee, Kim, & Wachholtz, 2015; Meier & Welch, 2015; P. Ratanasiripong, Kaewboonchoo, N. Ratanasiripong, Hanklang, & Chumchai, 2015a; P. Ratanasiripong, Park, N. Ratanasiripong, & Kathalae, 2015b; P. Ratanasiripong, N. Ratanasiripong, & Kathalae, 2012a; P. Ratanasiripong, Sverduk, Hayashino, & Prince, 2010; P. Ratanasiripong, Sverduk, Prince, & Hayashino, 2012b). Em Portugal a investigação neste campo é ainda recente e residual, com os resultados em linha com as investigações internacionais (Chaló et al., 2013, 2016).

Este estudo vem dar continuidade ao trabalho do Stresslab® com programas de *biofeedback* na intervenção e prevenção do stresse e ansiedade no ensino superior. Pretende verificar a eficácia de um programa de 8 sessões de *biofeedback* ao nível do stresse durante o período de adaptação ao ensino superior (primeiro semestre, do primeiro ano). Perante o expetável aumento dos níveis de stresse dos alunos que não realizam qualquer tipo de intervenção, espera-se observar a manutenção, ou mesmo redução, desses níveis nos alunos que, durante o mesmo período de tempo, realizara o programa de *biofeedback*.

MÉTODO

Participantes

A amostra foi recolhida entre os alunos a frequentar pelo primeiro ano a Universidade de Aveiro. O grupo que concluiu o estudo consistiu em 26 alunos, maioritariamente do sexo feminino (73,1%), com idades compreendidas entre os 18 e os 19 anos ($M=18.35$; $DP=.49$). Nenhum participante se encontrava a realizar qualquer tipo de tratamento com medicação ou em processo psicoterapêutico e acederam participar de forma voluntária.

Instrumentos

Biofeedback 2000^{x-pert}

É um sistema de *biofeedback* portátil e modular, que permite representar de forma visual e auditiva, através de um computador, a informação sobre os processos fisiológicos avaliados. Possui ainda *software* específico com sessões pré-definidas. No presente estudo foi utilizado o módulo MULTI, tendo sido selecionado o nível de condutância da pele (SCL) como resposta alvo e selecionada a sessão “Bar”.

Inventário de Stresse nos Estudantes Universitários (ISEU)

Desenvolvido por Pereira e colaboradores (2004) pretende avaliar os fatores indutores de stresse em 4 dimensões: Ansiedade de Avaliação; Autoestima e Bem-Estar; Ansiedade Social; e Problemas Socioeconómicos. É composto por vinte e quatro itens, organizados em quatro subescalas, que variam numa escala de tipo Likert entre 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Totalmente). Os índices de

consistência interna neste estudo revelam-se adequados para todas as subescalas em ambos os momentos de avaliação com valores de alfa de Cronbach próximos de .80.

Procedimento

Depois da apresentação do estudo, os alunos que manifestaram interesse em participar preencheram o protocolo de avaliação inicial composto por consentimento informado, ficha de dados demográficos e ISEU. Selecionaram-se aleatoriamente 30 alunos que foram posteriormente divididos, também de forma aleatória, pelo Grupo de *Biofeedback* e pelo Grupo de Controlo.

Após uma sessão de esclarecimento sobre o funcionamento do equipamento, o Grupo de *Biofeedback* realizou 8 sessões semanais com a duração de 15 minutos. As sessões eram baseadas no programa "Bar", que consiste na visualização de uma imagem de fundo (uma praia neste estudo) com barras negras verticais em cada lado, cujo tamanho varia de forma direta em função do SCL: quando o SCL aumenta, o tamanho das barras também aumenta e a área visível da imagem diminui; verificando-se o inverso quando o SCL reduz. Aos participantes era apenas pedido que respirassem lentamente e tentassem ter pensamentos agradáveis e positivos, com vista a aumentar a área visível da imagem. O Grupo de Controlo não realizou qualquer tarefa.

Uma semana após a última sessão de *biofeedback* todos os participantes foram avaliados com o ISEU.

No decorrer da fase experimental, 4 alunos, 3 do Grupo de Controlo e um do Grupo de *Biofeedback*, abandonaram o estudo.

RESULTADOS

A análise estatística foi realizada com recurso ao SPSS. Os resultados dos testes Shapiro-Wilk para a normalidade da amostra remetem para estatística não paramétrica. Não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos ao nível de idade, género e resultados no ISEU (ver Tabela 1).

Tabela 1. Comparação das características demográficas e resultados do ISEU pré-teste entre o grupo de *biofeedback* e o grupo de controlo.

	Grupo de <i>biofeedback</i> (n=14)		Grupo de controlo (n=12)		<i>p</i>
Género					
Masculino		35.7%		16.7%	ns ^b
Feminino		64.3%		83.3%	ns ^b
	M	DP	M	DP	
Idade	18.29	.47	18.42	.52	ns ^a
ISEU:					
Ansiedade de Avaliação	19.86	6.18	23.58	6.37	ns ^a
Autoestima e Bem-Estar	16.50	3.70	15.50	5.45	ns ^a
Ansiedade Social	9.36	2.93	9.25	3.47	ns ^a
Problemas Socioeconómicos	5.93	2.59	6.41	2.15	ns ^a
Escala Total	51.64	9.90	54.75	13.23	ns ^a

^a Teste de Mann-Whitney; ^b Teste de Qui Quadrado

Foi realizado o teste de Mann-Whitney para duas amostras independentes para a comparação dos resultados do ISEU pós-intervenção entre os Grupos de *Biofeedback* e de Controlo. Foram encontradas diferenças significativas na Escala Total ($U=36.0$; $p=.013$), Ansiedade de Avaliação ($U=40.0$; $p=.023$) e Autoestima e Bem-Estar ($U=44.0$; $p=.041$).

No Grupo de *Biofeedback* observou-se uma redução dos valores médios em todas as dimensões do ISEU (ver Tabela 2). O teste de Wilcoxon para duas amostras emparelhadas revela diferenças significativas na ISEU Total ($Z=-2.145$; $p=.032$), Autoestima e Bem-Estar ($Z=-2.383$; $p=.017$) e Ansiedade Social ($Z=-2.426$; $p=.015$).

Tabela 2. Comparação dos resultados do ISEU entre as avaliações pré e pós-teste para o grupo de *biofeedback*.

	Pré-teste		Pós-teste		<i>p</i>
	M	DP	M	DP	
Ansiedade de Avaliação	19.86	6.18	18.76	5.61	ns
Autoestima e Bem-Estar	16.50	3.70	13.79	2.55	*
Ansiedade Social	9.36	2.93	7.95	2.59	*
Problemas Socioeconómicos	5.93	2.59	4.79	1.81	ns
Escala Total	51.64	9.90	31.50	6.47	*

* $p<0,05$

Pelo contrário, verificou-se no Grupo de Controlo um aumento de todos os valores médios (ver Tabela 3). O teste de Wilcoxon para duas amostras emparelhadas revela diferenças significativas na ISEU Total ($Z=-2.003$; $p=.045$) e Autoestima e Bem-Estar ($Z=-2.003$; $p=.045$).

Tabela 3. Comparação dos resultados do ISEU entre as avaliações pré e pós-teste para o Grupo de Controlo.

	Pré-teste		Pós-teste		p
	M	DP	M	DP	
Ansiedade de Avaliação	23.58	6.37	25.58	8.39	ns
Autoestima e Bem-Estar	15.50	5.45	19.50	6.83	*
Ansiedade Social	9.25	3.47	10.00	4.31	ns
Problemas Socioeconómicos	6.41	2.15	7.50	2.94	ns
Escala Total	54.75	13.23	62.58	16.99	*

* $p<0,05$

DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo observar os resultados de um programa de *biofeedback* em alunos no seu primeiro ano no ensino superior.

O aumento significativo dos valores de stresse no Grupo de Controlo, à semelhança dos resultados de P. Ratanasiripong e colaboradores (2012a), vão ao encontro do esperado aumento do stresse em alunos do ensino superior, especialmente entre alunos na sua fase de adaptação, reforçando a necessidade de soluções que ajudem a contrariar este panorama (Bayram & Bilgel, 2008).

Os resultados obtidos no Grupo de *Biofeedback* são bastante encorajadores. Quando comparados com os resultados do Grupo de Controlo, observa-se que nos alunos que realizaram o programa de *biofeedback* não só não se verificou o aumento dos níveis stresse, como ainda se observou a sua redução significativa. Outros estudos com *biofeedback* apresentaram resultados semelhantes. Num estudo observou-se redução significativa dos valores de stresse (P. Ratanasiripong et al., 2015a), enquanto noutro os níveis de stresse no grupo de *biofeedback* mantiveram-se estáveis enquanto os do grupo de controlo aumentaram significativamente (P. Ratanasiripong et al., 2012a). Já em dois estudos centrados na ansiedade foram obtidos resultados equiparáveis (Henriques et al., 2011; Lee et al., 2015). Estes resultados parecem indicar que um programa de 8 sessões de *biofeedback* poderá auxiliar os alunos no período de adaptação ao ensino superior, prevenindo ou mesmo reduzindo os níveis de stresse que normalmente aumentariam significativamente na ausência de qualquer intervenção.

Ainda assim é necessário ter em conta algumas limitações deste estudo. O facto de se ter realizado exclusivamente na Universidade de Aveiro impõe cautelas na generalização a outras universidades. Também a dimensão da amostra e principalmente o pouco equilíbrio entre elementos do sexo masculino e feminino sugere a realização de mais estudos com amostras maiores e mais equilibradas a esse nível.

Não obstante estas limitações, as evidências positivas, associadas ao desenvolvimento de equipamentos de *biofeedback* cada vez mais baratos, móveis e fáceis de utilizar, parecem indicar esta técnica como uma potencial solução a ser implementada nas Universidades, para fazer face aos problemas de stresse apresentados pelos alunos.

REFERÊNCIAS

- Anjos, F., Miranda, C., Alves, P., & Videira, L. (2015). Estudo do stresse e saúde mental global dos estudantes Universitários de Enfermagem. In C. Moura, I. Pereira, M. Monteiro, P. Pires, & V. Rodrigues (Eds.), *Saúde: do Desafio ao Compromisso* (pp. 16–27). Chaves: Escola Superior de Enfermagem Dr. José Timóteo Montalvão Machado.
- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43(8), 667–672. <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0345-x>
- Chaló, P., Pereira, A., & Sancho, L. (2013). Brief biofeedback intervention program in university students with high anxiety level. *Atención Primaria* 45(S2), 31. <https://doi.org/10.1016/S0212-6567%2813%2970032-5>
- Chaló, P., Pereira, A., Sancho, L., & Mateus, H. (2016). Biofeedback e ansiedade no ensino superior: comparação da eficácia entre dois programas breves. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 17, 60–66. <https://doi.org/10.15309/15psd170109>
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: Depressive symptoms, stress, and coping. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231–1244. <https://doi.org/10.1002/jclp.20295>
- Henriques, G., Keffer, S., Abrahamson, C., & Horst, S. (2011). Exploring the Effectiveness of a Computer-Based Heart Rate Variability Biofeedback Program in Reducing Anxiety in College Students. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 36(2), 101–112. <https://doi.org/10.1007/s10484-011-9151-4>

- Kassim, M., Hanafi, S., & Hancock, D. (2009). Test anxiety and its consequences on academic performance among university students. In B. Ayres & M. Bristow (Eds.), *Anxiety in College Students* (pp. 67–88). New York: Nova Science Publishers.
- Lee, J., Kim, J., & Wachholtz, A. (2015). The benefit of heart rate variability biofeedback and relaxation training in reducing trait anxiety. *The Korean Journal of Health Psychology, 20*(2), 391–408.
- Lindsey, C. (2014). Trait anxiety in college students: the role of the approval seeking schema and separation individuation. *College Student Journal, 48*(3), 407–418.
- Meier, N., & Welch, A. (2015). Walking versus biofeedback: a comparison of acute interventions for stressed students. *Anxiety, Stress, & Coping, 29*(5), 463–478. <https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1085514>
- Pereira, A., Monteiro, S., Santos, L., & Vagos, P. (2007). O Stress do estudante: Identificar, treinar e otimizar. *Psicologia E Educação, 7*(1), 55–61.
- Pereira, A., Vaz, A., Medeiros, J., Lopes, P., Melo, A., Ataíde, R., Pinto, C., ... Ferreira, J. (2004). Características psicométricas do inventário do stresse em estudantes universitários – estudo exploratório. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Eds.), *Actas da X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 326–329). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Ratanasiripong, P., Kaewboonchoo, O., Ratanasiripong, N., Hanklang, S., & Chumchai, P. (2015a). Biofeedback Intervention for Stress, Anxiety, and Depression among Graduate Students in Public Health Nursing. *Nursing Research and Practice, 2015*, 1–5. <https://doi.org/10.1155/2015/160746>
- Ratanasiripong, P., Park, J., Ratanasiripong, N., & Kathalae, D. (2015b). Stress and Anxiety Management in Nursing Students: Biofeedback and Mindfulness Meditation. *Journal of Nursing Education, 54*(9), 520–524. <https://doi.org/10.3928/01484834-20150814-07>
- Ratanasiripong, P., Ratanasiripong, N., & Kathalae, D. (2012a). Biofeedback Intervention for Stress and Anxiety among Nursing Students: A Randomized Controlled Trial. *ISRN Nursing, 2012*, 1–5. <https://doi.org/10.5402/2012/827972>
- Ratanasiripong, P., Sverduk, K., Hayashino, D., & Prince, J. (2010). Setting up the Next Generation Biofeedback Program for Stress and Anxiety Management for College Students: A Simple and Cost-Effective Approach. *College Student Journal, 97*-100. <https://doi.org/10.1007/s11055-010-9376-3>
- Ratanasiripong, P., Sverduk, K., Prince, J., & Hayashino, D. (2012b). Biofeedback and Counseling for Stress and Anxiety Among College Students. *Journal of College Student Development, 53*(5), 742–749. <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0070>
- Robotham, D., & Julian, C. (2006). Stress and the higher education student: a critical review of the literature. *Journal of Further and Higher Education, 30*(2), 107–117. <https://doi.org/10.1080/03098770600617513>
- Schwartz, M., & Andrasik, F. (2003). *Biofeedback: A practitioner's guide (3rd ed.)*. New York: Guilford Press.
- Singh, G., & Kaur, J. (2007). Biofeedback and its clinical efficacy in patients with anxiety disorders - a brief review. *Eastern Journal of Psychiatry, 10*(1&2), 47–50.
- West, K. (2007). *Biofeedback*. New York: Chelsea House.

Historial do artigo

Recebido 20/07/2016
 Aceite 29/03/2017
 Publicado 11/2017

Health promotion through the modification of harmful habits and lifestyles

Pedro Matos Gonçalves^{1,2}, Orlindo Gouveia Pereira³ & Susana Machado Mendes¹

¹ Instituto Politécnico de Leiria MARE - Marine and Environmental Sciences Centre

² UIS - Unidade Investigação em Saúde

³ Associação Vale de Acór

Abstract: This is the fourth in a series of studies that examined the role of the everyday stress, on the persistence of habits that potentially aggravate behavioral disorders and the negligence to promote one's health. Initially, it was also examined the role of illiteracy on medical questions, but it was determined that it has no significant role. It was determined that the coping strategies (used in this study by the first time) model effects of stress in keeping harmful habits, in a circular causality loop, that the subjects are not aware or respond dissonantly, making "external attributions". Health promotion measures should consider the circular causality framework.

Keywords: Behavioral disorders; Stress-coping; Harmful habits; Lifestyles.

Promoção da Saúde por via da modificação de estilos de vida e de hábitos nefastos. Este é o quarto numa série de estudos que investigaram o papel do stresse habitual na persistência de hábitos que "potencialmente" agravam doenças comportamentais e a negligência em promover a saúde própria. Inicialmente também se examinou o papel da iliteracia em questões médicas, mas determinou-se que não tem um papel significativo. Determinou-se que as estratégias de *coping* (usadas pela primeira vez no presente estudo) modelam os efeitos do stresse em manter os hábitos nefastos, em termos de causalidade circular, de que os sujeitos não se dão conta ou respondem dissonantemente fazendo "atribuições externas". As medidas de promoção de saúde devem considerar este círculo de causalidade para poderem ser eficientes.

Palavras-chave: Saúde; Doenças comportamentais; Stresse-coping; Hábitos nefastos; Estilo de vida.

The present study seeks to determine what is the role the everyday stress on the persistence of habits that maintain and exacerbate behavioral disorders and on the neglect to promote one's health. This is the fourth in a series of studies which involved a total of 1384 subjects (Gonçalves, Brito, Pereira, & Ravara, 2015).

The behavioral diseases are a group of heterogeneous pathological conditions, which includes hypertension, myocardial infarction and brain (stroke), diabetes mellitus, other alimentary and endocrine diseases, neoplasms, notably, lung and skin, substance and other dependencies, infectious diseases, particularly AIDS, hepatitis, liver cirrhosis, tuberculosis, toxic psychoses and simulation of diseases to obtain prescription drugs. Such pathologies are far from being under control (ONU, 2010).

The common link between these chronic conditions is being originated or maintained and aggravated by inadequate and risky behaviors of those who suffer them. As group, these pathological conditions and its complications are responsible for over two thirds of global health spending, despite being preventable! (Gouveia Pereira & Pires, 2004).

One of the reasons why people do not adhere to the prevention and do not take care of their own health lies in the "social representation" of these situations. In addition, when confronted with the topic, patients already have established harmful habits, as well as lifestyles they do not consider associated with what they are suffering.

In the current mindset, some of the situations above are not represented as pathological, so sufferers minimize risks and devaluate medical care. They are considered accidental, "fado", bad luck, addiction,

¹ Dados para correspondência: Pedro de Matos Gonçalves, Instituto Politécnico de Leiria, MARE - Marine and Environmental Sciences Centre, UIS - Unidade Investigação em Saúde. Campus 4- Santuário de Nossa Senhora dos Remédios, 2520-641 Peniche - Portugal. E-mail: pjmatosg@ipleiria.pt

ways of life or mere trivial consequences of illegal diversions of delinquency, obscure rituals or even poverty.

In this sense, the issue of "*health illiteracy*" came into fashion, five years ago, as an explanation of the people's behavior and "*health education*", was appointed as corrector of mentalities (Gonçalves & Pereira, 2015; Pereira & Gonçalves, 2014).

It's the classic case of having a "ready-to-wear" solution (health education) and go looking for a "problem" (illiteracy), to which it seems applicable. However, the problem that in fact requires research is to find out what keeps the behavioral disease chronicity.

Common sense will tell that it's something that also remains active. We have to consider the permanent demands (physical, psychological and social) of the ways of life, that is the usual stress enhancers.

Stress is, by definition, a non-specific reaction to any demand (Selye, 1983). It can be acute or become chronic if the requirement remains. Nevertheless, behavior, in its uniqueness, is too atomic a concept to be useful. It is more appropriate to have dispositions and in particular habits (in certain cases of attitudes or social representations). In the case of food and related activities, habits are formed very early in childhood and are, as such, unconscious.

We may question if people do not realize that they are misbehaving? In many cases, yes and often those around them call their attention to it. Why not correct? Either because there are dependencies (smoking, drinking, drugs, games, etc.), which prevent any action out of them or because they are accepted by the common mentality. There may occur cognitive dissonance in fact, affective (Festinger, 1957) with denial or mythicization. Basically, these are coping strategies. The maximum that literacy can do here is to make patent the latent habits. In this person's incarceration the answers given, because inefficient and harmful, retroact forming a vicious cycle.

To study this cycle, it is necessary to investigate the requirements that produce stress in comparison with the response strategies (coping) of subjects that keep harmful eating habits and, supposedly, dissonant attitudes.

The key variables in a present series of studies are usual stress (everyday) and eating habits. Only in this study coping strategies were considered.

METHOD

A survey by individual interview was set, according to methodological considerations (Hill & Hill, 2009; Quivy & Campenhoudt, 1998).

Participants

The survey was directed to 290 subjects, students of Polytechnic Institute of Leiria (Portugal), aged between 17 and 54 years, and 75.5% were female. The mean age of individuals is 20 years ($SD = 3.85$). Table 1 presents the distribution of participants according to gender.

Table 1. Distribution of gender by each school that integrates the Polytechnic Institute of Leiria.

School	Male	Female	Total	% Total
ESAD	10	30	40	13.8
ESECS	17	43	60	20.7
ESSLei	18	79	97	33.4
ESTG	9	23	32	11.0
ESTM	17	44	61	21.0
Total	71	219	290	100

Notes: ESECS – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais; ESTG – Escola Superior de Tecnologia e Gestão; ESSLei – Escola Superior de Saúde; ESAD – Escola Superior de Artes e Design; ESTM – Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar.

Measures

The questions that integrated the questionnaire were essentially closed involving factual aspects, with a predominance of qualitative variables, including nominal and ordinal scales. The choice of these types is justified by the nature of the research (that is, aspects of daily activity of the respondents).

The procedure that was carried out took into account what had already been used in previous studies (Gonçalves, Brito, Pereira, & Ravara, 2015). The survey gathers issues grouped into thematic sections. Therefore, participants were asked about their "*health status*" (e.g. with regard to taking drugs), the habit on meals outside home, the frequency of consumption of certain sugary foods (such as chocolate, desserts, pastries, etc.) and the use of fast food, with an emphasis on the salt (such as pizzas, burgers, pre-cooked food, etc.) and the behavior in relation to sugar drinks, alcoholic drinks and water. In addition, respondents were asked to indicate their tendency with regard to smoking and illicit drug use.

Finally, the survey also includes two sections of 12 items each, on the "usual level of stress" and about "coping strategies" (developed specifically for this study). Note that in the section on "coping strategies", to deal with bad persistent eating habits, all items begin with "when I am questioned" or "I detect a problem in eating habits" followed by twelve ways of dealing with the situation (e.g. "do efforts to change", "do not care about the question"). Half of the issues considered strategies of action (behavior) and the other half dissonant thought, as in the examples above.

Procedure

With the permission and consent of the subject, the selection of the sample was made in groups of five schools of the Polytechnic Institute. Each subject responded to an interviewer (trained for this purpose).

With the permission and consent of the subject, the selection of the sample was made in groups of five schools of the Polytechnic Institute. Each subject responded to an interviewer (trained for this purpose).

A sample of 290 students was determined using the most conservative estimate for a single ratio (0.5), a confidence level of 95% and a margin of error of 5.7%. The questionnaire was applied uniformly in five polytechnic schools during the period November to December 2015.

Data analysis was performed using univariate and bivariate statistical methods (contingency tables and chi-squared correlations) to get the results (Siegel, 1956; Swinscow & Campbell, 2002). All data were treated quantitatively, using IBM SPSS Statistics software 22. Where applicable, the results are presented as mean \pm standard deviation. The results were considered statistically significant at the 5% level (that is, p -value < 0.05).

RESULTS

In the self-assessment of health, 69% of subjects considered themselves to be in good health. Regarding medication intake, 30% indicated that they did it regularly, with 3.8% indicating that they were sleeping pills. Most take their meals outside home (76%), 60% eat sugary products daily (cumulating data from eight items). Among these, there are the "jam and marmalade" with 74%. Fast food is consumed by 50% of subjects daily. The same pattern is observed for the pre-cooked food.

Regarding the addition of sugar in beverages, 68% of respondents demonstrated to have this habit, and the pattern is similar in relation to the addition of salt (67%). It should be noted that only 9% of subjects report being abstainers. Drinking alcoholic drinks with meals and/or at night it is demonstrated by 50% and 51% of respondents, respectively. Finally, the results show that the majority of students have a habit of smoking (80%), 4.5% consume (sporadically) illicit drugs and 1.4% admit to consume them daily.

Cumulatively analyzing the self-assessment of the usual stress, 39% of subjects showed symptoms. Highlight the item "last month how often you found yourself thinking of things that you have to carry out" with a representation of 75% of respondents.

In accordance with the foregoing, the coping strategies considered 12 items. These are segmented into six positive and six negative, and depending on how you deal with problems. Therefore, the results showed a primacy of positive strategies (31.3%) over the negative (15.6%).

Table 2. Association between stress and coping in terms of values below and above the median.

Stress	Coping		Total
	Below median	Above median	
Below median	78	55	133
Above median	70	87	157
Total	148	142	290

Table 2 presents the association between stress and coping in terms of values below and above the median. There is a statistically significant association between stress and coping, $\chi^2 (N = 290) = 5.697$, $df = 1$, $R_{Pearson} = 0.14$, both $p < 0,05$.

The answers to the questions that the coping strategy involves action (behavior), have much higher frequency than those implying dissonant thought (Table 3).

Table 3. Association between stress and coping in terms of values below and above the median.

Percentage	Coping strategies	
	Behavior	Thought
Total	69.65	29.65
		290

For subsequent analysis, we divided the subjects into four categories, namely, SC (with high stress and high coping), Sc (with high stress and low coping), sC (low stress and high coping) and sc (low stress and low coping). It is the Sc group that showed lower values (19%), followed by sC (24.1%), SC (26.9%) and sc (30%).

Table 4. Distribution of frequencies for health and consumer habits by stress/coping groups.

Stress/coping	Health	Sugar	Salt	Alcohol	Smoking	Drugs	Water
SC	78	78	78	76	78	77	78
Sc	55	55	55	55	55	55	55
sC	68	70	70	66	70	70	70
sc	86	87	87	85	87	87	87
Total	287	290	290	282	290	289	290
$\chi^2 = 5.697, df = 1, p < 0,05$	12.43	12.94	3.17	13.79	5.72	7.88	4.83

Notes: SC – high stress and high coping; Sc – high stress and low coping; sC – low stress and high coping; sc – low stress and low coping

As regards the consumption of sweet food products (chocolates, sweets, jams, bakery, etc.) predominates to the frequency of "once a week" being higher in the group SC and sc. As regards the consumption of fast food panorama is similar, also being lower in both cases the Sc group.

DISCUSSION

The results show that most subjects rating their health as good, maintain eating habits and contrasting dependencies. The only healthy habit is to drink water between meals.

There is a statistically significant dependence between stress and coping. This led us to divide the subjects into four categories (equivalent to diagnostics) that combine high and low levels of stress and coping. When stress and coping are balanced, i.e., high levels or low levels in both groups (SC, sc), the results showed lower values, and when they are unbalanced, one is high and the other is low (Sc, sC) they show higher values.

Since stress is a reaction to demands derived from the everyday life, its effect depends on how the subjects they deal with them. There are two modes: either do it in thought or do it in acting (behaving). In thinking dominates the dissonance ("*this is not true*") and external attribution ("*I try to know if the question is scientific*"). These coping strategies have to be considered together with the demands.

When they are unbalanced (coping is insufficient or is misplaced to handle the requirements) highest values are found. When they are balanced, lower values are found. It can be assumed that these differences between values may explain the maintenance of potentially harmful habits for health.

It can be said that stress and coping model the maintenance of harmful habits and lifestyles, but you cannot say that "*induce*", because the analysis made does not establish causal direction. In fact, we are facing a circular causality situation, i.e. both what appears to be induced is also inducer. This cycle perpetuates itself, and perpetuates the maintenance of long habits acquired long ago and with the subjects are not aware of.

These results, except with regard to the consideration of coping strategies, are overlapping with those of previous studies (Gonçalves, Brito, Pereira, & Ravara, 2015).

The way subjects, supposedly, deal with information they have, but are not aware of may be interpreted in light of the theory of causal attribution (Brown, 1965). It tends to be "*external*" (not dependent on the action itself) and socially desirable. Either health is evaluated by intra-group "social comparison" or intergroup contrast to the social representation.

Within, this frame of reference the circular processes may explain why most subjects neglect active care for the future health.

For the promotion of health, the question is how to cut the cycle stress – habit. The coping strategies considered cannot guarantee that reducing everyday stress. Better is to deal with the behavioral dispositions, namely attitudes.

REFERENCES

- Brown, R. (1965). *Social psychology*. New York, NY: MacMillan.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, IL: Row, Peterson.
- Gonçalves, P., Brito, S., Pereira, O. G., Ravara, L. (2015). Para além da iliteracia em saúde. *Psicologia na Atualidade*, 27, 44-59.
- Gonçalves, P., e Pereira, O.G. (2015): Obstáculos à promoção da saúde. *Psicologia na Atualidade*, 26, 50-58.
- Hill, M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, O. G., Gonçalves, P. (2014). Health illiteracy in students of a polytechnic institute. *Revista de Saúde Pública*, 48, 110.

- Pereira, O. G., & Pires, J. R. (2004). *Prometeu liberto*. Lisboa: Mediatexto.
- Quivy, R. & van Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Selye, H. (1983). The stress concept: Past, present and future. In C. L. Cooper (Ed.), *Stress research issues for the eighties* (pp. 1-20). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Siegel, S. (1988). *Non-parametric statistics for the behavioral sciences*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Swinscow, T. D. V., & Campbell, M. J. (2002). *Statistics at square one* (10th ed.). London: BMJ Books.
- Organização das Nações Unidas (2010). *Relatório sobre os objetivos de desenvolvimento do milénio*. Portugal: Ed. Port. Coord. IED.

Historial do artigo

Recebido 24/07/2016
Aceite 07/09/2017
Publicado 11/2017

Reflexividade ética na carreira: Papel de variáveis sociodemográficas

Cátia Marques¹, Ana Daniela Silva¹ & Maria do Céu Taveira^{1,2}

¹ Escola de Psicologia, Universidade do Minho

² Departamento de Psicologia Aplicada, Universidade do Minho

Resumo: Este estudo analisa a associação entre a reflexividade ética na carreira e variáveis sociodemográficas, recorrendo a análises de regressão. Entrevistaram-se 60 jovens de ambos os sexos (31 rapazes, 51.7%) com idades entre 13 e 20 anos ($M = 16.27$; $DP = 1.81$), a estudar no ensino básico e secundário em Portugal. O conteúdo das entrevistas foi analisado recorrendo ao Sistema de Avaliação da Reflexividade Ética que permite avaliar três níveis de pensamento ético na carreira: nível 1, pensamento em espelho; nível 2, pensamento comparativo antecipatório; e, nível 3, questionamento ético. Os resultados indicam que a escolaridade é um preditor significativo do nível 1 e que a idade é um preditor do nível 3. Estes resultados permitem-nos perceber especificidades do desenvolvimento da reflexividade ética na carreira e poderão ajudar os psicólogos a atribuir mais importância à reflexividade ética nas intervenções de carreira no ensino básico e secundário.

Palavras-chave: Reflexividade ética; Sexo; Idade; Escolaridade; Carreira.

Career ethical reflexivity: The role of sociodemographic variables. This study analyses the association between career ethical reflexivity and sociodemographic variables using regression analysis. We conducted 60 interviews with participants from both sexes (31 boys, 51.7%), with ages between 13 and 20 years old ($M = 16.27$; $SD = 1.81$), and studying in the basic and secondary educational levels in schools from north of Portugal. The interviews were analyzed using the Ethic Reflexivity Evaluation System which allowed us to evaluate the three levels of career ethical thinking: level 1, magical thinking; level 2, anticipatory comparative thinking; level 3, ethical questioning. The results indicated that the school grade is a significant predictor of level 2, anticipatory comparative thinking and age is predictor of level 3. These results allow us to understand the developmental specificities of career ethical reflexivity and may help counselors to assign more importance to career ethical reflexivity interventions in the basic and secondary educational levels.

Keywords: Ethical reflexivity; Gender; Age; Education; Career.

Nas últimas três décadas, registam-se mudanças mais rápidas e em maior número na natureza e condições da vida de trabalho de diferentes cidadãos do mundo ocidental e oriental, resultantes, em parte, do uso das tecnologias de informação e da globalização da economia a nível mundial, com repercussões nos modos de gestão e desenvolvimento das carreiras (Reich, 2010). Estes fenómenos têm suscitado uma abordagem mais complexa dos comportamentos e processos de carreira e o desenvolvimento da reflexividade ética, dotando os indivíduos da capacidade para aprender a questionar a natureza e as consequências positivas e negativas das decisões sobre as carreiras, não só para si próprios, como também para os outros e para a sociedade em geral (e.g., Guichard, 2009). Neste sentido, foi recentemente proposto o modelo conceptual de reflexividade ética na carreira (MCREC; Marques, 2016), que define três níveis de reflexividade ética: nível 1, denominado pensamento em espelho, em que o indivíduo está centrado em si e nas consequências pessoais das suas opções de carreira; nível 2, denominado pensamento comparativo antecipatório, em que o indivíduo deixa a perspetiva autocentrada e consegue considerar consequências a médio prazo; e o nível 3, denominado questionamento ético, em que o indivíduo é capaz de considerar a sua perspetiva, a do outro mais próximo (e.g., país) e a do outro mais distante (e.g., a comunidade) nas suas decisões, assim como considerar consequências das opções para si e para os outros, instituições e sociedade em geral. Este modelo parte dos contributos de autores da psicologia do desenvolvimento cognitivo e da psicologia da carreira (e.g., Dumora, 2010; Kohlberg, 1976; Guichard, 2009; Gottfredson, 1981, 1996; Howard & Walsh, 2010; Law & McGowan, 1999), sendo escassos, ainda, estudos empíricos sobre este processo.

¹ Dados para correspondência: Maria do Céu Taveira, Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Email: ceuta@psi.uminho.pt

Kohlberg (1976) foi um dos autores que inspirou a construção do modelo MCREC, pela ligação que estabelece entre o desenvolvimento moral e a reflexividade ética. Alguns estudos empíricos sobre o desenvolvimento moral em diferentes faixas etárias, indicaram que este tende a aumentar à medida que o indivíduo se vai desenvolvendo (Kohlberg, 1976, 1992; Snarey, Reimer, & Kohlberg, 1985). No mesmo sentido, a teoria vocacional de Gottfredson (1981, 1996) pressupõe que a capacidade de aprendizagem e de raciocínio das crianças aumenta com a idade. Paralelamente, a perspectiva de aprendizagem vocacional de Law e McGowan (1996) e o modelo de carreira de Howard e Walsh (2010), referem que o raciocínio das crianças é cada vez mais complexo e profundo à medida que elas crescem, aumentando também a compreensão sobre o mundo das profissões. A este respeito, Guichard (2009), outro autor da literatura vocacional, afirma que as estruturas cognitivas são construídas gradualmente, reforçando a ideia da complexificação progressiva do pensamento sobre a carreira. Por sua vez, Dumora (2010) afirma que os jovens se tornam progressivamente mais capazes de pensar o seu futuro e a sua carreira, desde um pensamento mágico até à abstração. Segundo esta autora, em criança, há uma identificação com uma personagem profissional e só mais tarde é que os jovens apresentam um raciocínio e pensamento críticos, quebrando o pensamento mágico característico da infância.

As formas de pensar e de pensar a carreira têm também sido analisadas de acordo com condições sociodemográficas, como o sexo e a escolaridade. Para Gottfredson (1981), a complexificação do pensamento da criança permite que esta classifique as tarefas ocupacionais de acordo com diferenças de género percebidas, circunscrevendo as suas preferências ao que é socialmente aceite para si, enquanto homem ou mulher. Na investigação sobre o desenvolvimento cognitivo, Agerstrom, Moller e Archer (2006), por exemplo, constataram que as mulheres apresentaram níveis mais elevados de moralidade do que os homens. Mais recentemente, Howard e Walsh (2010) verificaram que as crianças começam por escolher as suas carreiras com base em associações com heróis ou modelos, sendo comum, por exemplo, que as raparigas se imaginem como princesas e os rapazes como astronautas, diferenças e ideias que foram, entretanto, corroboradas nos estudos de Dumora (2010).

No que diz respeito à escolaridade, estudos como o de Goldstein e Oldham (1979) indicam que quando as crianças descrevem o processo de procura de emprego, a ênfase das suas respostas varia desde a nomeação de mecanismos de procura de emprego nos primeiros anos de escolaridade, para o processo de correspondência entre os interesses e capacidades pessoais e as oportunidades atuais de emprego, durante os últimos anos de escolaridade. Por sua vez, estudos como o de Rest (1994), focados em perceber a influência da escolaridade no desenvolvimento moral, indicam que os indivíduos aumentaram os níveis de desenvolvimento moral ao longo da escolaridade, os quais se mantiveram mesmo quando a escolaridade foi interrompida.

Tendo por base a teoria e investigação mencionadas, este estudo, baseado em informação quantitativa e qualitativa, tem como objetivo analisar a associação entre os níveis de reflexividade ética na carreira e variáveis sociodemográficas como o sexo, a idade e a escolaridade, recorrendo-se a análises de regressão. Prevê-se que níveis mais avançados de reflexividade ética na carreira estejam associados à condição de ser rapariga com uma idade e escolaridade mais avançadas.

MÉTODO

Participantes

Participaram no estudo um total de 60 jovens de ambos os sexos, 31 (51.7%) dos quais são rapazes, estudantes do 8º ao 12º ano de escolaridade, com quatro raparigas e quatro rapazes em cada ano, exceto o 12º ano, com cinco rapazes e três raparigas. Trata-se de alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 20 anos de idade ($M = 16.27$, $DP = 1.81$), a frequentar escolas públicas e privadas da região noroeste de Portugal. Trata-se de uma amostra de conveniência, não aleatória.

Instrumentos

Os participantes responderam a um questionário sociodemográfico e a uma entrevista semiestruturada durante a qual se apresentaram três histórias com decisões de carreira que um personagem principal tinha que tomar, e face às quais foi pedido a cada participante que desse as suas opiniões, se necessário, guiado/a por algumas questões abertas (e.g., O que achas que o/a personagem deveria fazer? Que aspetos terias em consideração para tomar essa decisão? O que achas que o/a poderia ajudar a decidir?). Com base numa grelha de categorias de conteúdo elaborada e testada para o efeito da investigação (ver Marques, 2016), os conteúdos da entrevista foram classificados em uma de duas categorias: fatores do processo de tomada de decisão ou consequências das opções ponderadas. Os fatores integram as seguintes subcategorias: pessoa (e.g., interesses, competências), exploração (e.g., observação, experimentação, uso de recursos), planeamento (e.g., perspetiva temporal, expectativas de futuro) e dificuldades (e.g., de decisão, execução da escolha, pelo impacto nos outros). As consequências integram as subcategorias: relacionais (e.g.,

separação, reconhecimento social), bem-estar (e.g., felicidade, desenvolvimento de competências), e económico/políticas (e.g., para a economia do país). Estas subcategorias podem ser enquadradas no modelo de reflexividade, considerando que as entrevistas com saliência de fatores relacionados com a pessoa e consequências relacionais expressam um tipo de pensamento em espelho, as entrevistas com saliência de fatores de exploração e/ou planeamento e consequências de bem-estar expressam um pensamento comparativo antecipatório, e as entrevistas com saliência de fatores de dificuldades e consequências económico-políticas expressam o questionamento ético. Os resultados em cada nível são obtidos através do somatório dos valores de frequência de conteúdo nas subcategorias que integram os fatores e consequências respetivas, dividido pelo número total dessas mesmas subcategorias.

Procedimento

Após apresentação do estudo e consentimento informado dos pais e jovens, as sessões de inquérito e entrevista individual foram gravadas em áudio, garantindo-se condições contextuais de conforto e confidencialidade. Para cada participante, foram calculados valores de nível 1, 2 e 3 de pensamento sobre a carreira, que constituíram três variáveis dependentes intervalares. Após verificados todos os pressupostos, realizaram-se análises de regressão lineares múltiplas com o *Software Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS 22.0, para analisar a associação entre os níveis de pensamento ético na carreira e o sexo, a idade e a escolaridade dos participantes.

RESULTADOS

Os resultados das análises de regressão apresentam-se na tabela 1.

Tabela 1. Regressão linear múltipla para analisar a associação entre a reflexividade ética na carreira e o sexo, a idade e a escolaridade (N=60)

	β	t	p	F	df	$p <$	$R^2_{ajustado}$
Nível 1			.10	4.15	3, 56	0.10	0.14
Sexo	-.052	-.43					
Idade	-.003	.009†					
Escolaridade	.43	1.35					
Nível 2			.000	5.98	3, 56	0.05	0.20
Sexo	-.08	-.70					
Idade	-.20	-.66					
Escolaridade	.67	2.19*					
Nível 3			.000	12.79	3, 56	0.05	0.38
Sexo	.09	.85					
Idade	.49	1.80*					
Escolaridade	.15	.56					

* $p < .05$; † $p < .10$

Os resultados da análise de regressão indicam que níveis mais elevados de pensamento em espelho estão associados a menor idade, níveis de pensamento comparativo estão associados a escolaridade mais elevada, e níveis mais elevados de questionamento ético estão associados a idade mais elevada.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

O objectivo deste estudo é analisar a associação entre níveis de pensamento ética sobre a carreira e variáveis sociodemográficas como o sexo, a idade e a escolaridade. Os resultados obtidos permitem-nos perceber especificidades deste processo em estudantes com condições e situações distintas de desenvolvimento. Concretamente, constatou-se que níveis mais elevados de pensamento sobre a carreira se relacionam significativamente com níveis de idade ou de escolaridade mais elevados também, o que vai de encontro à expectativa inicial em relação ao comportamento desta associação. A investigação a este nível tem feito referência à progressão do conhecimento sobre a carreira com o avançar da idade e experiência, no sentido de uma maior complexidade e diferenciação dos conhecimentos acerca do self e do mundo (Rest, 1994) e, também, num nível superior de desenvolvimento de carreira (Dumora, 2010; Gottdfreson, 1981; Guichard, 2009; Howard & Walsh, 2010; Law & McGowan, 1999). Tal como o modelo conceptual de reflexividade ética na carreira sugere, à medida que os jovens crescem e evoluem no seu percurso escolar, a forma de pensar sobre a carreira evolui de um pensamento mais concreto e menos complexo até níveis mais avançados de reflexão e abstração (Marques, 2016).

Contrariamente ao que a literatura sugere (Agerstrom et al., 2006; Gottdfredson, 1981; Howard & Walsh, 2010), os resultados indicaram que não existe uma associação entre o o sexo de pertença dos

participantes e os níveis de pensamento ético na carreira. Este resultado pode dever-se ao facto dos processos de pensamento acerca da carreira de raparigas e rapazes tenderem a assemelhar-se com a idade, de forma a permitir um ajustamento às exigências do mercado de trabalho, que se anuncia como pretendendo ser igualitário do ponto de vista do género. Contudo, será importante dar continuidade a este estudo, replicando-o com amostras mais diversificadas, para se entender se estes resultados se devem a aspetos específicos desta amostra, influenciada pela atual conjuntura social do mercado de trabalho, ou se são caraterísticos da forma como os jovens pensam sobre a carreira. Consideramos ainda que este resultado pode significar que a reflexividade ética na carreira se diferencia de outros construtos próximos do ponto de vista conceptual, como é o caso do constructo de desenvolvimento moral, que parece ser mais influenciado pelo sexo (Agerstrom, et al., 2006). Os resultados dão pistas importantes para o desenho de intervenções de carreira em diferentes anos de escolaridade, ao longo do ensino básico e secundário, nomeadamente, no que respeita ao ajustamento das características dessas intervenções em função das condições de pensamento ético e necessidades de desenvolvimento de diferentes estudantes.

REFERÊNCIAS

- Agerstrom, J., Moller, K., & Archer, T. (2006). Influence of affective personality and dilemma content on moral reasoning: Effect of gender. *Social Behavior & Personality*, 34, 1259-1276. <https://doi.org/10.2224/sbp.2006.34.10.1259>
- Dumora, B. (2010). Le conseil constructiviste auprès d'adolescents: Sa pertinence et ses limites. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 39, 119-136. <https://doi.org/10.4000/osp.2489>
- Goldstein, B., & Oldham, J. (1979). *Children and work: A study of socialization*. New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545>
- Gottfredson, L. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, L. Brooks & Assoc. (Eds.), *Career choice and development* (pp.179-232). San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.004>
- Howard, K., & Walsh, M. (2010). Conceptions of career choice and attainment: Developmental levels in how children think about careers. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 143-152. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.10.010>
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In T. Lickona. (Eds.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp.31-53). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1992). Estadio y secuencia: La vía cognitivo-evolutiva a la socialización. In (Eds.), *Psicología del desarrollo moral* (pp.103-132). Madrid: Alianza.
- Law, B., & McGowan, B. (1999). *Opening doors: A framework for developing career related learning in primary and middle schools*. London: CRAC - NICEC.
- Marques, C. (2016). *Valores básicos de vida e reflexividade ética na carreira em jovens* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Nisan, M., & Kohlberg, L. (1982). Universality and variation in moral judgment: A longitudinal and cross-sectional study in Turkey. *Child Development*, 53, 865-876. <https://doi.org/10.2307/1129123>
- Reich, R.B. (2010). *Aftershock: The next economy and America's future*. New York: Knopf.
- Rest, R. (1994). *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Snarey, R., Reimer, J., & Kohlberg, L. (1985). Development of social-moral reasoning among Kibbutz adolescents: A longitudinal cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 21, 3-17. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.21.1.3>

Historial do artigo

Recebido 27/07/2016
 Aceite 01/04/2017
 Publicado 11/2017

Capacidade de planeamento no envelhecimento saudável: O nível educacional interessa?

Beatriz Rosa¹, Maria Victoria Perea², Valentina Ladera Fernandez² & Ricardo García²

¹ Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Copelabs

² Universidade de Salamanca

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar o papel da idade e do nível educacional na capacidade de planeamento em adultos saudáveis. Participaram voluntariamente 244 indivíduos, de ambos os sexos, com idade compreendida entre os 18 e os 88 anos e de diferentes níveis educacionais (baixo, médio, alto). Foi utilizado o *Mini Mental State Examination* para caracterizar o estado cognitivo e o Inventário de Depressão de Beck para despistar a depressão. O planeamento foi avaliado através da prova Torre de Londres. As análises de covariância efetuadas demonstraram efeitos principais da idade e do nível educacional sobre o número de problemas realizados e o tempo de execução e registou-se uma interação entre estes dois fatores para o número de violações de regras. O nível educacional também exerceu efeito sobre o número de movimentos. Os indivíduos mais velhos e com menos escolaridade demonstram rendimentos mais baixos. Estes resultados sugerem que a idade e o nível educacional influenciam a capacidade de planificação e que, na terceira idade, a maior dificuldade em obedecer a regras depende do nível educacional.

Palavras-chave: *Planeamento; Nível educacional; Envelhecimento saudável.*

Planning capacity in healthy aging: educational level interest? The aim of this study was to analyse the role of age and educational level on planning capacity in healthy adults. A total of 244 volunteers (male and female) between 18 and 88 years with different educational level (low, middle and high) participated in this study. The Mini Mental State Examination and the Beck Depression Inventory were used as cognitive and depression screening tests. Planning was assessed using the Tower of London test. Data from covariance analyses showed main effects of age and educational level on number of problems solved and execution time. An interaction between factors was observed for the number of rule violations. A main effect of educational level was also registered on the number of moves. Older participants with less years of education had lower performance. These results suggest that age and educational level had influence in planning. Difficulties in following the execution rules in elderly are dependent of the educational level.

Keywords: *Planning; Educational level; Healthy aging.*

O planeamento diz respeito à capacidade de definir e estruturar ações com o intuito de alcançar um determinado objetivo (Verdejo-Bechara, 2010). Com substrato neuroanatômico nos lobos frontais (Stuss & Levine, 2002), este componente das funções executivas (Stuss & Levine, 2002), é fundamental para as atividades da vida diária e manutenção da independência durante o envelhecimento (Salhouse, 2012), podendo ficar comprometido em casos de patologia neurológica localizada nessas áreas (Andrews, Halford, Chappell, Maujean, & Shum, 2014). Em tarefas de planeamento, os idosos obtêm desempenhos inferiores aos jovens, demonstrando que esta capacidade tende a diminuir com a idade (Allain et al., 2005; Craik, & Bialystok, 2006; Sorel, & Pennequin, 2008). De acordo com a teoria da hipótese frontal (West, 1996), este declínio é explicado pelas alterações que os lobos frontais sofrem por influência da passagem do tempo. Contudo, o nível educacional (NE) parece atuar como um fator protetor desta capacidade (Beato et al., 2012; Welsh, & Huizinga, 2005), suportando a teoria da reserva cognitiva (Stern, 2002).

Dada a ausência de estudos desta natureza na população portuguesa, o objetivo deste estudo foi analisar o papel da idade e do NE na capacidade de planeamento em adultos saudáveis. É esperado que os indivíduos mais velhos e com menos anos de escolaridade demonstrem menor capacidade de planeamento do que os indivíduos mais jovens e com NE mais alto.

¹ Dados para correspondência: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, CopeLabs, Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa. E-mail: beatriz.rosa@ulusofona.pt

MÉTODO

Participantes

Um total de 244 voluntários (92 do sexo masculino e 152 do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 18 e 88 anos e com diferentes NE, aceitaram participar neste estudo. Os participantes foram selecionados em diferentes instituições de Lisboa.

Foram definidos como critérios de inclusão, idade igual ou superior a 18 anos, possuir o português como língua materna, visão e audição normal ou corrigida, não ser portador de deficiência física que compromettesse a participação no estudo, não possuir história de patologia neurológica, perturbações psiquiátricas e consumo abusivo de álcool e/ou substâncias tóxicas, não apresentar deterioração cognitiva e/ou depressão.

Foram, então, constituídos três grupos em função da idade: Jovens (18-39 anos), Adultos (40-64 anos) e Terceira Idade (65-88 anos). O NE, definido a partir do número de anos de escolaridade completos, foi codificado de acordo com o sistema de educação da seguinte maneira: baixo (1-9 anos), médio (10-12 anos) e alto (13 ou mais anos). Nestes grupos a média dos anos de escolaridade é, respetivamente, 4.31 (DP = 3.15), 11.25 (DP = 0.79) e 16.11 (DP = 2.32). A Tabela 1 apresenta a caracterização dos grupos de idade relativamente ao género, média de idade e anos de escolaridade.

Tabela 1. Sexo, média de idade e escolaridade dos grupos de idade (valores de desvio padrão entre parênteses).

	Grupos de idade		
	Jovens	Adultos	Terceira idade
Sexo:			
Masculino	32	30	30
Feminino	48	57	47
Idade	30.23 (6.23)	51.76 (7.40)	7.31 (6.19)
Ano de escolaridade	12.28 (4.13)	10.55 (4.69)	9.39 (5.24)

Delineamento

Foi realizado um estudo comparativo de carácter transversal.

Instrumentos

Questionário de Dados Demográficos

Construído com o propósito de recolher informação demográfica, anos de escolaridade e história de saúde.

Mini Mental State Examination (MMSE; Guerreiro et al., 1994)

Utilizado para rastreio cognitivo. É constituído por 30 itens agrupados em seis fatores: orientação memória, atenção e cálculo, recordação, linguagem e praxia construtiva. Os resultados variam entre 0 e 30 em sentido direto e são interpretados de acordo com o ponto de corte adequado ao NE.

Beck Depression Inventory (BDI; Beck, Ward, Mendelson, Mack, & Erbaugh, 1961)

Utilizado para avaliar a sintomatologia depressiva. É formado por 21 itens que correspondem a diferentes manifestações clínicas da depressão, apresentados diferentes níveis de intensidade (de zero a três). O resultado varia entre 0 e 63, em sentido direto. A interpretação é baseada nos pontos de corte definidos pelos autores.

Torre de Londres (ToLDX; Culbertson, & Zillmer, 2005)

Usada para avaliar a planificação, trata-se de uma prova clássica composta por dois modelos constituídos por três estacas e três esferas. A tarefa consiste em reproduzir os dez problemas apresentados no modelo do examinador, com mínimo de movimentos possíveis e sem violar nenhuma das regras. A ToL permite obter oito resultados diferentes. Neste estudo foram utilizados os seguintes: número de problemas corretos, número de movimentos, tempo de execução (em segundos) e número de violações de regras.

Procedimento

Obtidas as aprovações institucionais, os participantes foram informados do objetivo do estudo, natureza da participação, anonimato, confidencialidade das respostas e direito ao abandono. Todos os participantes assinaram um formulário de consentimento informado. A avaliação foi individual, teve uma duração média de 25 minutos e decorreu numa sala silenciosa e com boa iluminação.

RESULTADOS

Os valores resultantes da estatística descritiva na prova Torre de Londres estão apresentados na Tabela 2.

Tabela 2. Resultados descritivos (média e desvio padrão) na prova Torre de Londres para o grupo de idade e níveis educacionais.

Nível Educacional	Grupos de idade								
	Jovens			Adultos			Terceira idade		
	Baixo (n=25)	Médio (n=25)	Alto (n=30)	Baixo (n=32)	Médio (n=26)	Alto (n=29)	Baixo (n=34)	Médio (n=22)	Alto (n=21)
Problemas corretos	4.00 (2.27)	5.12 (2.27)	5.37 (2.29)	4.56 (2.46)	4.96 (2.42)	5.97 (2.30)	3.03 (1.23)	3.82 (2.21)	5.57 (2.13)
Número de movimentos	28.32 (14.30)	23.00 (13.20)	22.03 (14.36)	26.06 (16.24)	24.42 (14.57)	20.10 (16.56)	33.09 (14.14)	32.23 (18.48)	22.81 (12.30)
Tempo de execução	301.88 (60.86)	245.32 (100.09)	274.87 (99.47)	297.97 (92.91)	276.77 (123.79)	268.00 (82.39)	434.53 (104.00)	434.09 (207.80)	350.33 (118.63)
Violações de regras	0.20 (0.40)	0.00 (0.00)	0.10 (0.40)	0.38 (0.70)	0.19 (0.56)	0.34 (0.38)	2.94 (3.78)	1.09 (2.11)	0.14 (0.35)

Com o objetivo de se analisar os efeitos principais e de interação entre a idade e o NE para as variáveis dependentes, foram realizadas análises de covariância para dois factores inter-sujeitos, com três níveis cada. Dado que a análise de variância de um fator revelou a existência de diferenças entre os grupos de idade para os resultados do MMSE, $F(2,243) = 8.86, p < .001$, e do BDI, $F(2,243) = 14.31, p < .001$, estes resultados foram incluídos como covariáveis. Procedemos ao cálculo do teste de *Bonferroni* para analisar os efeitos estatisticamente significativos.

Os resultados demonstraram um efeito principal da idade para os problemas corretos, $F(2,241) = 3.79, p = .024$, tempo de execução, $F(2,241) = 27.27, p < .001$ e violações de regras $F(2,241) = 12.16, p < .001$. O NE exerceu efeito sobre os problemas corretos, $F(2,241) = 12.13, p < .001$, número de movimentos, $F(2,241) = 4.28, p = .015$, e violações de regras, $F(2,241) = 4.55, p = .012$. Na Tabela 3 são apresentadas as comparações obtidas através do teste de *Bonferroni*. Foi encontrada uma interação entre os fatores para as violações de regras, $F(2,236) = 6.23, p < .001$. Este resultado indica que a diferença entre os NE baixo e alto ($p < .001$) e baixo e médio ($p = .002$) é relevante apenas para o grupo da terceira idade.

Tabela 3. Comparações post-hoc estatisticamente significativas por factor

	Comparações <i>post-hoc</i>	
	Grupo Idade	Nível Educacional
Problemas Corretos	Adultos*3ª Idade ($p = .019$)	Baixo*Alto ($p < .001$) Médio*Alto ($p = .014$)
Número de Movimentos	$p > .05$	Baixo*Alto ($p = .014$)
Tempo de Execução	Adultos*3ª Idade ($p < .001$) Jovens*3ª Idade ($p < .001$)	$p > .05$
Violações de Regras	Adultos*3ª Idade ($p < .001$) Jovens*3ª Idade ($p < .001$)	Baixo*Alto ($p = .012$)

DISCUSSÃO

O objetivo deste estudo foi o de analisar o papel da idade e do NE na capacidade de planeamento em adultos saudáveis. Os resultados demonstraram que a idade e o nível educacional influenciam a capacidade de planeamento, o que permite confirmar a hipótese. Corroborando estudos anteriores (Allain et al., 2007; Sorel & Pennequin, 2008), o grupo de idosos foi o que revelou mais dificuldades de planeamento que se caracterizam por maior lentidão na execução de um plano e maior dificuldade em obedecer a regras, sendo que esta dificuldade também é explicada pelo NE. Nesta faixa etária, são os indivíduos com menos anos de escolaridade os que cometem mais violações de regras. Segundo a teoria da hipótese frontal, esta diminuição pode estar relacionada com o efeito da passagem do tempo sobre as áreas frontais. Paralelamente, possuir menos anos de escolaridade é indicador de menor capacidade de planeamento. Na resolução de problemas, indivíduos com NE baixo usam soluções menos eficazes e revelam maior dificuldade em obedecer a regras de execução. Este resultado é concordante com estudos anteriores (Beato, 2012; Welsh, & Huizinga, 2005), e podem ser compreendidos a partir da teoria da reserva cognitiva. A ausência da avaliação da velocidade do processamento da informação constitui a principal limitação deste estudo, pelo que os resultados relativos ao tempo de execução devem ser interpretados com cautela.

REFERÊNCIAS

- Andrews, G., Halford, G., Chappell, M., Maujean, A., & Shum, D. (2014). Planning following stroke: A relational complexity approach using the Tower of London. *Frontiers in Human Neuroscience*, article 1032. doi:10.3389/fnhum.2014.01032
- Allain, P., Nicoleau, S., Pinon, K., Etcharry-Bouyx, F., Barré, J., Berrut, G., Dubas, F., & Le Gall, D. (2005). Executive functioning in normal aging: A study of action planning using the Zoo Map Test. *Brain and Cognition*, 57, 4-7. doi:10.1016/j.bandc.2004.08.011
- Beato, R., Carvalho, V. A., Guimarães, H. C., Tumas, V., Souza, C. P., Oliveira, G. N., & Caramelli, P. (2012). Frontal assessment battery in a Brazilian sample of healthy controls: Normative data. *Arquivos de Neuro-psiquiatria*, 70, 278-280. doi:10.1590/S0004-282X2012005000009
- Beck, A. T., Ward, C., Mendelson, M., Mack, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measure depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, 561-571. doi:10.1001/archpsyc.1961.01710120031004
- Craik, F. I. M., & Bialystok, E. (2006). Planning and task management in older adults cooking breakfast. *Memory and Cognition*, 34, 1236-1249. doi:10.3758/BF03193268
- Culbertson, W. C., & Zillmer, E. A. (2005). *Tower of London: Technical manual*. Drexel University / MSH: Canada.
- Guerreiro, M., Silva, A. P., Botelho, M. A., Leitão, O., Castro-Caldas, A., & Garcia, C. (1994). Adaptação à população portuguesa da tradução do Mini Mental State Examination (MMSE). *Revista Portuguesa de Neurologia*, 51, 9-10.
- Salthouse, T. A. (2012). Consequences of age-related cognitive declines. *Annual Review of Psychology*, 63, 201-26. doi:10.1146/annurev-psych-120710-100328
- Sorel, O., & Pennequin, V. (2008). Aging of the planning process: The role of executive functioning. *Brain and Cognition*, 66, 196-201. doi:10.1016/j.bandc.2007.07.006
- Stern, Y. (2002). What is cognitive reserve? Theory and research application of the reserve concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 8, 448-460. doi:10.1017.S1355617701020240
- Stuss, D. T., & Levine, B. (2002). Adult clinical neuropsychology: Lessons from studies of the frontal lobes. *Annual Review of Psychology*, 53, 401-433. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135220
- Verdejo, A. G., & Bechara A. (2010). Neuropsicología de las funciones ejecutivas. *Psicothema*, 22, 227-235.
- Welsh, M. C., & Huizinga, M. (2005). Tower of Hanoi disk-transfer task: Influences of strategy knowledge and learning on performance. *Learning and Individual Differences*, 15, 283-298. doi:10.1016/j.lindif.2005.05.002
- West, R. L. (1996). An application of prefrontal cortex function theory to cognitive aging. *Psychological Bulletin*, 120, 272-292. doi:10.1037/0033-2909.120.2.272

Historial do artigo

Recebido 27/07/2016
 Aceite 08/06/2017
 Publicado 11/2017

Influência da escolaridade dos pais no prestígio do curso universitário escolhido pelos filhos

Jaisso Vautero¹, Ana Daniela Silva¹, Cátia Marques¹ & Maria do Céu Taveira¹

¹Escola de Psicologia, Universidade do Minho

Resumo: Este estudo pretendeu estudar a influência da escolaridade dos pais no prestígio do curso universitário escolhido pelos filhos. Participaram 1555 estudantes universitários, do 1º e 2º ano de graduação, 966 Mulheres (62.1%), entre os 16 e 45 anos ($M = 20.0$; $DP = 3.34$), de uma universidade no sul do Brasil. O instrumento utilizado foi um formulário sociodemográfico elaborado pela equipa que realiza avaliações socioeconómicas na mesma universidade e um indicador de prestígio de cada curso. Foi realizado uma *Anova* unifatorial, cujos resultados apontam para um efeito significativo da escolaridade do pai e da mãe no prestígio do curso escolhido pelos filhos. Testes *Post-hoc* revelaram que indivíduos que têm pais não alfabetizados ou com ensino superior escolhem cursos de maior prestígio do que os que tem pais com o ensino básico, e que indivíduos com mães com o ensino superior escolhem cursos de maior prestígio comparativamente aos que tem mães não alfabetizadas, ou com ensino básico ou secundário. Estes dados reforçam a importância das intervenções de carreira com jovens para considerarem as suas potencialidades e desmistificarem possíveis crenças estereotipadas que contribuam para escolhas que perpetuem as desigualdades sociais.

Palavras-chave: *Escolaridade parental; Curso universitário; Influência parental; Escolhas de carreira.*

Parental Education Influence on the Prestige of University Course Chosen by their Children's: This study aimed to research the influence of parental education over University course prestige chosen by their children. Participated in this study 1555 college students, from 1st and 2nd grade, 966 women (62.1%), between 16 and 45 years ($M = 20.0$; $SD = 3.34$), all of them from an university in southern of Brazil. The measure used was a sociodemographic form, prepared by the team which conducts socio-economic assessments on the same university and a prestigious indicator of each course. A one-factor ANOVA was conducted. Results pointed to a significant relation between parent's education on the prestige course chosen by children. Post-hoc tests revealed that individuals who have parents with higher education choose more prestigious courses than those who have parents with basic education. Individuals which their mothers have higher education choose the most prestigious courses compared to those who have mothers illiterate, or with primary or secondary education. These data reinforce the importance of career interventions within the youth to help them consider their potential and demystify possible stereotypical beliefs that contribute to choices that perpetuate social inequalities.

Keywords: *Parental education; College education; Parental influence; Career choices.*

As escolhas de carreira de um indivíduo remetem para uma série de influências inter-relacionadas, incluindo condições pessoais e ambientais, onde se insere a família (Super, 1980). Entre os diversos fatores que compõem a influência familiar, a escolaridade dos pais foi estudada com alguma profundidade (Feinstein, Duckworth, & Sabates, 2008) e em relação às escolhas do curso universitário dos filhos (Dietrich, Kracke, & Nurmi, 2011). Nesta linha, este trabalho aborda a influência da escolaridade parental no prestígio do curso escolhido pelos filhos. O prestígio do curso foi considerado por remeter para aspectos socioeconómicos da carreira, onde a escolaridade parental desempenha um papel fulcral (Bastos, 2005).

Escolaridade Parental

A aproximação entre o nível de escolaridade dos pais e a carreira dos filhos pode explicar-se porque filhos de pais mais escolarizados tendem a beneficiar de uma educação mais calorosa, a viver em bairros mais seguros e com melhores recursos institucionais, assim como, com modelos mais positivos na vizinhança, e

¹ Dados para correspondência: Ana Daniela Silva, Universidade do Minho, Escola de Psicologia, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga. E-mail: danielasilva@psi.uminho.pt

a frequentar escolas de melhor qualidade (Feinstein et al., 2008). Contudo, a influência pode não se dar diretamente, sendo mediada por outros fatores, como é o caso das crenças de autoeficácia (Novakovic & Fouad, 2012).

Alguns estudos têm identificado como aspetos mais importantes do impacto da escolaridade dos pais na carreira dos filhos, os aspetos socioeconómicos (e.g., Juárez, 2015; Marchon, 2014; Reis & Ramos, 2011), a transmissão do nível de escolaridade (e.g., Burger, 2016; Gonçalves & Silveira, 2013; Prates, 2007), a qualidade dos cuidados despendidos com o/a filho/a (e.g., Crede, Wirthwein, McElvany, & Steinmayr, 2015; Uy, Manalo, & Cabauatan, 2015) e elementos da própria carreira (e.g., Crede et al, 2015; Kim & Schneider, 2005; Novakovic & Fouad, 2012; Wiess & Steininger, 2012).

Prestígio do Curso Universitário

No campo da psicologia vocacional, trabalhos como o de Gottfredson (1996) abordaram o prestígio percebido das ocupações, considerando o prestígio percebido como uma dimensão de carácter subjetivo-avaliativo. Outros estudos, no âmbito da sociologia e da economia, utilizaram medidas objectivas do prestígio ocupacional, definindo-o como uma organização hierárquica das ocupações (Valle-Silva, 1978), a partir de fatores como o salário médio, as habilitações literárias necessárias ao seu exercício e a qualidade das condições de trabalho (Jannuzzi, 2001). De entre as diversas classificações hierárquicas de ocupações disponíveis para a realidade brasileira (Jannuzzi, 2001; Valle-Silva, 1978), não foram encontradas escalas específicas para cursos universitários. Todavia, Borges e Carnielli (2005) já haviam notado que a procura por cursos de maior prestígio é acentuada, tanto nas instituições públicas, como nas privadas.

MÉTODO

Participantes

Este estudo contou com 1555 estudantes do ensino superior de uma universidade pública do Sul do Brasil, 966 Mulheres (62.1%), entre os 16 e os 45 anos ($M = 20.0$; $DP = 3.34$). A amostra correspondeu a estudantes que ingressaram na universidade em 2012, dos quais 13.82% frequentavam cursos do domínio científico de Ciências exactas e naturais, 7.72% de Ciências da engenharia e tecnologias, 16.27% de Ciências médicas e da saúde, 9.52% de Ciências agrárias, 12.35% de Ciências sociais, 29.26% de Humanidades e 11.06% classificados como Multidisciplinares.

Instrumentos

Questionário sociodemográfico: desenvolvido pela equipa técnica que realiza a avaliação socioeconómica na Universidade Federal de Santa Maria no Brasil (UFSM). Envolve questões sobre a realidade familiar, demográfica e económica do estudante. Considerou-se apenas questões relacionadas com o curso universitário escolhido e as habilitações literárias dos pais.

Procedimentos

A amostra foi composta por todos os estudantes de licenciatura que ingressaram na universidade em questão em 2012 e preencheram o Questionário sociodemográfico da instituição e que apresentavam informações completas relativamente à educação de ambos aos pais. A confidencialidade sobre a identidade dos participantes no tratamento e divulgação dos resultados foi garantida, os elementos que poderiam identificar os participantes foram eliminados. O prestígio do curso universitário foi avaliado através do resultado da divisão entre candidatos a um determinado curso e o número de vagas disponíveis. Esse quociente gera um número oficial divulgado pela universidade estudada. Realizaram-se análises de estatística multivariada no sentido de verificar a influência da escolaridade parental no prestígio do curso escolhido pelos filhos, utilizando-se o *Software Statistical Package for the Social Sciences – SPSS 22.0*. Para analisar a influência da escolaridade parental foi realizada uma Anova unifatorial, após testados os pressupostos necessários à sua realização. Dado o não cumprimento dos pressupostos, o teste não paramétrico *Kruskal-Wallis* foi conduzido. Uma vez que ambos os tipos de teste foram significativos, serão reportados os resultados dos testes paramétricos. Como os resultados da *Anova* unifatorial foram significativos, conduziram-se testes *post-hoc* de Gabriel no sentido de verificar em que grupos se registavam as diferenças (Field, 2005).

RESULTADOS

Como se pode verificar na Tabela 1, os resultados foram significativos para a influência da escolaridade do pai e da mãe no prestígio do curso do filho.

Tabela 1. Influência da escolaridade do pai e da mãe no prestígio do curso do/a filho/a

	Escolaridade do Pai*								Escolaridade da Mãe**							
	Não alfabetizado (n = 17)		Ensino Básico (n = 871)		Ensino Secundário (n = 581)		Ensino Superior (n = 86)		Não alfabetizado (n = 10)		Ensino Básico (n = 706)		Ensino Secundário (n = 650)		Ensino Superior (n = 189)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Prestígio	11.24	18.21	6.85	8.15	7.54	9.60	9.78	14.11	4.01	3.58	6.50	7.80	7.21	9.00	10.92	13.80

* $F(3,1551) = 3.98, p < .001$; ** $F(3,1551) = 11.92, p < .001$

Testes *post-hoc* revelaram que os indivíduos cujo pai tem ensino superior apresentam significativamente escolhas por cursos de maior prestígio do que indivíduos cujo pai tem o ensino básico. Estes, por sua vez, tendem a escolher cursos de menor prestígio do que os que tem pais não-alfabetizados. No que diz respeito à mãe, verifica-se que os indivíduos cuja mãe tem ensino superior apresentam escolhas por cursos de maior prestígio do que indivíduos cuja mãe não é alfabetizada, tem o ensino básico ou secundário (ver Tabela 2).

Tabela 2. Testes *post-hoc* de Gabriel

Escolaridade do Pai - testes <i>post-hoc</i> de Gabriel						
	Não alfabetizado vs. Ensino Básico	Não alfabetizado vs. Ensino Secundário	Não alfabetizado vs. Ensino Superior	Ensino Básico vs. Ensino Secundário	Ensino Básico vs. Ensino Superior	Ensino Secundário vs. Ensino Superior
	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>
Prestígio	.10	ns	Ns	Ns	.01	ns

Escolaridade da Mãe - testes <i>post-hoc</i> de Gabriel						
	Não alfabetizado vs. Ensino Básico	Não alfabetizado vs. Ensino Secundário	Não alfabetizado vs. Ensino Superior	Ensino Básico vs. Ensino Secundário	Ensino Básico vs. Ensino Superior	Ensino Secundário vs. Ensino Superior
	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>
Prestígio	ns	ns	.05	ns	.001	.001

DISCUSSÃO

Neste estudo verificou-se uma influência significativa da escolaridade dos pais sobre o prestígio do curso universitário escolhido pelos filhos. Trabalhos anteriores descreveram diferentes resultados entre a influência da escolaridade de pais e mães em distintos aspetos das carreiras de um estudante (e.g., Crede et al., 2015; Novakovic & Fouad, 2012). Os resultados obtidos vão nesse sentido, pois verificou-se um efeito diferencial da escolaridade das mães e dos pais. O prestígio dos cursos escolhidos por filhos de pai com menor escolaridade é elevado, diminuindo para os níveis de escolaridade básica, voltando a subir para os níveis de escolaridade elevada, isto é, quando os pais possuem um curso superior. Já os cursos escolhidos por estudantes cujas mães têm ensino superior, têm mais prestígio que aqueles escolhidos por estudantes com mães não alfabetizadas, ou com ensino básico ou secundário. Estes resultados parecem indicar que a escolaridade dos pais, em geral, pode servir como modelo aos filhos e haver uma tendência de manutenção dessas escolhas, entre gerações. Contudo, a ausência de escolaridade do pai pode servir como impulsor por um desejo de melhoria de vida, através do acesso a cursos de maior prestígio.

No entanto, é importante considerar que a transmissão intergeracional da escolaridade e a tendência à mobilidade social são vinculados à cultura e ao momento socioeconómico da macroestrutura educacional de um país, sendo importante considerar estes aspetos na compreensão dos dados obtidos. A influência familiar não deve ser considerada absoluta, não se pode falar em determinismo social, mas desenvolver estratégias institucionais que possam moderar a influência da educação parental (Burger, 2016). Assim, intervenções psicológicas de carreira são um poderoso instrumento para a reversão de desigualdades através da relativização dos obstáculos e abertura das possibilidades para que uma pessoa seja capaz de desenvolver todas as potencialidades.

O presente trabalho abordou apenas um dos elementos a serem investigados no que diz respeito à influência parental sobre escolhas sobre as carreiras, recomenda-se que para pesquisas futuras sejam incluídos outros factores, tal como profissão, estatuto socioeconómico. Outra recomendação para trabalhos futuros diz respeito à exploração da influência da educação parental em contextos culturais diferentes, visto ser um componente que pode assumir diferentes relevos a depender do local.

REFERÊNCIAS

- Bastos, J. C. (2005). Efetivação de escolhas profissionais de jovens oriundos do ensino público. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 31-43.
- Borges, J.L.G., & Carnielli, B.L. (2005). Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. *Cadernos de Pesquisa*, 35, 113-139. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000100007>
- Burger, K. (2016). Intergenerational transmission of education in Europe: Do more comprehensive education systems reduce social gradients in student achievement? *Research in Social Stratification and Mobility*, 44, 54-67. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.02.002>
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N., & Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: the role of parents' education. *Frontiers in Psychology*, 52, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00052>
- Dietrich, J., Kracke, B., & Nurmi, J.E. (2011). Parents' role in adolescents' decision on a college major: A weekly diary study. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 134-144. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.12.003>
- Feinstein, L Duckworth, K., & Sabates, R. (2008). *Education and the Family*. Oxon: Routledge.
- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd Ed). London, England : SAGE.
- Gonçalves, M.B.C., & Silveira Neto, R.M. (2013). Persistência Intergeracional de Educação no Brasil: O Caso da Região Metropolitana do Recife. *Estudos Econômicos*, 43, 435-463. <https://doi.org/10.1590/S0101-41612013000300001>
- Gottfredson, L.S. (1996) Gottfredson theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks (Eds.) *Career choice and development* (3rd Ed., pp. 179-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jannuzzi, P. M. (2001). Status socioeconômico das ocupações brasileiras: medidas aproximativas para 1980, 1991 e anos 90. *Revista Brasileira de Estatística*, 2(61), 47-74. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392003000300024>
- Juárez, F.W.C. (2015). Intergenerational transmission of education: the relative importance of transmission channels. *Latin American Economy Review*, 24, 1-44. <https://doi.org/10.1007/s40503-014-0015-1>
- Kim, D.H., & Schneider, B. (2005). Social Capital in Action: Alignment of Parental Support in Adolescents' Transition to Postsecondary Education. *Social Forces*, 84(2), 1182-1206. <https://doi.org/10.1353/sof.2006.0012>
- Marchon, C. (2014). A multigenerational mobility study: Empirical evidence from Brazil. *Journal of Economic Studies*, 41, 494-525. <https://doi.org/10.1108/JES-03-2012-0032>
- Novakovic, A., & Fouad, N.A. (2012). Background, Personal, and Environmental Influences on the Career Planning of Adolescent Girls. *Journal of Career Development*, 40, 223-244. <https://doi.org/10.1177/0894845312449380>
- Prates, A.A.P. (2007). Universidades vs terciarização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. *Sociologias*, 17, 102-123. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222007000100005>
- Reis, M.C., & Ramos, L. (2011). Escolaridade dos Pais, Desempenho no Mercado de Trabalho e Desigualdade de Rendimentos. *Revista Brasileira de Economia*, 65, 177-205. <https://doi.org/10.1590/S0034-71402011000200004>
- Ribeiro, C.A.C., & Silva, N.V. (2009). Cor, educação e casamento: tendências da seletividade marital no Brasil, 1960 a 2000. *Dados*, 52(1), 7-51. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582009000100001>
- Super, D. E. (1980) A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development, *Journal of vocational Behavior*, 16, 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Uy, C., Manalo, R.A., & Cabauatan, R.R. (2015). Factors affecting university entrants' performance in high-stakes tests: A multiple regression analysis. *Asia Pacific Education Review*, 16, 591-601. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9395-4>
- Valle-Silva, N. (1978). *Posição Social das ocupações*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- Weiss, F., & Steininger, H. (2012). Educational family background and the realization of educational career intentions: Participation of German upper secondary graduates in higher education over time. *Higher Education*, 66, 189-202. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9598-0>

Historial do artigo

Recebido 29/07/2016
 Aceite 01/04/2017
 Publicado 11/2017

The importance of neurocognitive factors in the adoption of risky driving behavior: A comprehensive review

Sara Moreira¹, Diana Moreira^{1,2,3} & Fernando Barbosa¹

¹ University of Porto, Faculty of Psychology and Education Sciences

² Maia University Institute

³ Portucalense Institute of Neuropsychology and Cognitive and Behavioral Neurosciences

Abstract: Literature shows that the adoption of risky behavior on the road is associated with neurocognitive factors involved in driving, including memory, attention, systematic assessment of the environment and other visuospatial, verbal, information processing, decision making, and problem solving skills. This work on the importance of neurocognitive factors in adopting risky driving behavior may contribute to a better understanding of this phenomenon and consequently the improvement of road safety. Studies have shown that higher-order neurocognitive processes, particularly cognitive flexibility and problem solving, are critical for the development of risky behavior. This review gives an account of the importance of neurocognitive factors in road accidents. In light of these results, better procedures regarding the evaluation of neurocognitive skills for driving may contribute to the increase of road safety.

Keywords: Neurocognitive factors; Risk behavior; Drivers; Car driving.

A importância dos fatores neurocognitivos na adoção de comportamentos de risco na condução:

Uma revisão compreensiva: A literatura mostra que a adoção de comportamentos de risco na estrada está associada a fatores neurocognitivos envolvidos na condução, incluindo a memória, a atenção, a avaliação sistemática do meio ambiente e outras funções visuoespaciais, verbais, processamento de informação, tomada de decisão, e aptidões para resolver problemas. Este trabalho sobre a importância dos fatores neurocognitivos na adoção de comportamento de risco pode contribuir para uma melhor compreensão deste fenómeno e, conseqüentemente, para a melhoria da segurança rodoviária. Estudos têm demonstrado que os processos cognitivos de ordem superior, particularmente a flexibilidade cognitiva e a resolução de problemas, são fundamentais para o desenvolvimento de comportamentos de risco. Esta revisão dá conta da importância de fatores neurocognitivos em acidentes rodoviários. À luz destes resultados, melhores procedimentos em relação à avaliação de aptidões cognitivas na condução podem contribuir para o aumento da segurança rodoviária.

Palavras-chave: Fatores neurocognitivos; Comportamentos de risco; Condutores; Condução automóvel.

The ideal of mass production, promoted by Henry Ford in the 20s, and his incessant desire to reduce the production cost of his Model T by placing the car within the economic reach of the average American, not only emerged as a major milestone for the car industry, but also generated a significant contribution to one of the greatest desires of Society in general and of the individual, in particular: mobility. It was precisely from here, the twentieth century, that road mobility developed exponentially, with the use of motor vehicles, allowing for the reduction of time spent on the routes and enhancing economic transactions on a global level, thus enabling Humanity to increase its development rate. Despite road circulation allowing for greater economic efficiency by reducing transportation time, it had a negative impact not only on the environment, but also, and mainly, on safety. Road mobility entails a risk for accidents, which, *per se*, have individual, economic, and social costs.

The scale of the problem of road accidents in western societies is widely known. This issue deserves special attention when analyzing the worrying statistics of traffic accidents that victimize people every day and, thus, justifies the need for more research and investment in this field.

¹ Corresponding author: Sara Moreira, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto. Email: iampgeral@gmail.com. The authors do not have any interests that might be interpreted as influencing the research. The study was conducted according to APA ethical standards.

The social phenomenon of road accidents is considered by the WHO to be a public health problem (WHO, 2004). Its distribution around the world is proportional to the state of economic evolution of the countries. Notwithstanding all the economic effort made in the rehabilitation of roads, the improvement of signaling conditions, the various reformulations of the traffic regulations and the aggravation of sanctions for offending drivers, the accident rates remain too high in western countries. This fact results from often ignoring a fundamental problem: it is estimated that risky behavior in traffic, such as errors and violations, are responsible for approximately 90% of car accidents (Rozestraten & Dotta, 1996). Among the main predictive variables of risky behavior in traffic are the neurocognitive skills of the driver. This work aims to explore certain variables of neurocognitive functioning, in the adoption of risky driving behavior.

Due to the increasing number of infractions and road accidents committed by adults and to the risk behaviors that are implied, it seemed important to conduct a brief review on the importance of neurocognitive factors in adopting risky driving behavior.

Since the human factor is responsible for 92% of the main causes of the accidents investigated, the priorities for action should be directed to the driver, as the main element of the road safety system. In this respect, for the practice of safe driving, the driver lacks certain abilities and skills, not only of physical and technical nature, but also of psychological and behavioral nature. Besides physical ability, neurocognitive ability is also responsible for safe driving and almost always plays a key role in preventing accidents, when the driver is in an unexpected dangerous situation (Shinar, 2007).

In this work, a comprehensive literature review was conducted in order to analyze the involvement of neurocognitive factors in risky driving behavior and their impact on actual driving performance. Given the above, this work aims to explore certain variables of neurocognitive functioning in the adoption of risky driving behavior, while also considering other factors that may be directly related to the topic, such as the drivers' experience, gender, or age.

PSYCHOLOGICAL EVALUATION OF THE DRIVERS

The act of driving is a complex process, with multiple non-linear interactions, which can lead to unpredictable and uncertain results. The amount of people interacting, the reception of multiple stimuli, the requirement of continuous decisions, etc., makes the road environment also complex. The psychological assessment of drivers should thus be a valid and reliable process, taking the complexity of the driving behavior into account, and aiming to ensure driving with health and safety, throughout life. Literature reports that road accidents occur mostly because of human error associated with behavior that is inappropriate for the act of driving, either due to inexperience, negligence or other factors (Brites & Baptista, 2010; Horta et al., 2009; Leal, 2009) and that young drivers are the most represented among the victims (Bates, Davey, Watson, King, & Armstrong, 2014).

In many cases, traffic accidents are a consequence to of the lack of drivers' abilities in the psychological domain (Stradling & Meadows, 2000). Therefore, an efficient way to reduce the number of accidents is not only to provide better training or retraining of the drivers' skills, but also to conduct psychological tests when the candidate requires to obtain or renew their driving license, in accordance with the regulation of the Institute of Mobility and Transportation - IMT (Noronha & Freitas, 2005), thus aiming towards the establishment of a minimum professional psychophysiological profile, compatible with the practice of the activity.

According to Alchieri (2002), already in the early 60s, there was an attempt outlined with the purpose of identifying the psychological areas that should be assessed in the specific case of drivers, namely: intelligence, perception and character. Currently, the areas and factors under analysis in the psychological assessment of drivers are: (1) perceptual-cognitive area - intelligence, attention and concentration, motion estimation; (2) psychomotor area - bimanual coordination, choice reactions, multiple and discriminative reactions; (3) psychosocial area - personality factors (psychological maturity and responsibility, emotional stability, risky attitudes and behaviors towards traffic safety, psychopathological screening and social skills).

In Portugal, the aptitude criteria in psychological assessment was defined in the Regulation of the Legal Habilitation for Driving (RLHD). For group 1 (candidates and drivers) the final result in the perceptual-cognitive and psychomotor areas must be higher than or equal to the 16th percentile in most factors and variables, whereas in the psychosocial area there should be an absence of contraindication or incompatibility in any of the factors. For candidates of group 2 (professionals), in the perceptual-cognitive and psychomotor areas the final result must be higher than or equal to the 16th percentile in all factors and variables and above the 25th percentile in most factors, while in the psychosocial area there should be an absence of contraindication or incompatibility in any of the factors.

Significant differences in the complexity of the various driving contexts and in the professional functions related to driving, justified the adoption of assessment requirements and differentiated skill levels according to the group of drivers and driving license categories. Therefore, we have different levels of requirements for the physical and mental parameters that are assessed, as well as different levels of requirements for the results of such parameters, which can be mandatory or not.

The need to prevent road accidents, the complexity of the driving task and the specificity of traffic regulations justify the requirement to conduct psychological evaluations when acquiring or renewing a driving license. This need is associated with the fact that driving requires a series of motor, cognitive and sensory skills, whose deterioration varies with age, even if dependent on stimulation. Deficits in some of these areas, particularly mobility, reaction time, hearing impairment, visual impairment (Broman, 2002), as well as deterioration of neurocognitive abilities and neuromuscular functions (Margolis et al., 2002) may endanger older drivers and all road users.

Traffic accidents are fairly rare events that occur when several etiological factors operate synergistically, such as road conditions, the weather, vehicle adequacy and human factors. Drivers' behavior contributes significantly to 90–95% of crashes (Evans, 1993). Human factors include fatigue, use of alcohol, failure to utilize protective measures such as seat-belts, tendency to drive in an aggressive or risky manner, and neurocognitive functioning, along with demographic factors such as age and gender (Constantinou, Panayiotou, Konstantinou, Loutsiou-Ladd, & Kapardis, 2011).

IMPORTANCE OF NEUROCOGNITIVE PROCESSES FOR DRIVING

The adoption of risky behavior on the road increasingly represents a reality among us (Girão & Oliveira, 2005), becoming a field of research with growing and current relevance, taking into account the progressive increase of registered accidents. Driving a vehicle involves multiple stimuli and it is a complex activity that has yet to be fully understood in all its dimensions. The identification and analysis of neurocognitive functions during the act of driving favor the understanding of why some drivers adopt risky behaviors on the roads, highlighting their relevance in contributing to the effectiveness of preventive interventions in traffic.

The driving function is divided into a set of tasks that can be summarized in a simple way: (a) seeing/hearing; (b) effortful or automatic cognitive processing, and (c) acting. In an information processing language: information collection, processing of said information, and action. The stimuli processing stage has underlying cognitive functions such as attention, perception, memory, and decision-making, among others that ought to operate in an integrated manner in the different driving activities (Bartilotti, Scopel, & Gamba, 2006; Balbinot, Zaro, & Timm, 2011; Rozestraten, 1988). Between the sensory inputs and motor outputs, a set of mental functions ensure that relevant stimuli are focused, previously acquired traffic information is brought to memory, visual-spatial maps are continuously activated, and decisions are made, with its technical, preventive, defensive, and punitive implications.

Literature shows that adopting risk behavior on the road is associated with neurocognitive factors involved in driving behavior (Pirito, 1999). Cognitive variables such as distractibility (Strayer & Johnston, 2001) may significantly decrease road safety.

The neurocognitive functions involved in driving behavior include “memory, attention, systematic assessment of the environment and other visuospatial, verbal, information processing, decision making and problem solving skills. These functions should be processed dynamically (Pirito, 1999, p. 27). Therefore, it is clear that the act of driving a car, though it becomes automated, requires a complex articulation of sensory perception and cognitive functions by the driver. The complexity of the process is derived from the amount of stimuli the driver receives at all times, the continuous decision making, mostly automated, and the need for fast actions. To this effect, the driver must possess an important set of neurocognitive requirements in the psychological domain, together with other requirements in the physical (good physical and sensory abilities), and technical domains (knowledge of the rules, of the act of driving, and expertise to maneuver the vehicle).

Previous studies have demonstrated that specific neurocognitive deficits, such as in perception, selective attention, memory, as well as processing speed and reaction time, are associated with an increased risk of accident, especially among older drivers (Anstey et al., 2005). Some studies also showed that higher-order neurocognitive processes, such as hazard perception skills are critical for the development of risky driving behavior (e.g., Groeger, 2000).

It has also been demonstrated that the lack of ability to detect danger may play a key role in the occurrence of accidents and, compared to experienced drivers, non-professional drivers fail more in every step of risk perception (Horswill & McKenna, 2004). One study, which explored the effects of experience on the perception and awareness of accident risk in newly qualified drivers, experienced drivers, and professional drivers, demonstrated that professional drivers are more sensitive to hidden

dangers than the other participants, whereas the group of new drivers were the least sensitive to dangers (Borowsky & Oron-Gilad, 2013). At the opposite end, elderly drivers, whose driving experience is greater, also have altered risk perception, but due to other reasons. Their motor coordination, together with physical decline, entail certain safety hazards, mainly because they do not recognize this loss of ability (Correia, 2008).

Dawson, Uc, Anderson, Johnson, and Rizzo (2010) mention the importance of identifying neuropsychological factors associated with risky driving behavior in older drivers, which may function as road safety predictors. As above mentioned, driving requires several cognitive abilities that may be affected by aging and age-related neurological diseases. Neuropsychological assessment may provide a practical off-road window to the functional state of these neurocognitive systems. As explained, driving requires the ability to receive sensory information, process information, and produce appropriate and timely judgments and responses. Neurocognitive decline may be an indicator for driving problems in elderly drivers, and neuropsychological assessment provides a practical approach to evaluating this aspect of risky driving (Anderson et al., 2012).

Aksan et al. (2012) conducted a study that concluded that cognitive functioning predicted future driving performance. Another study reinforced the idea that cognitive assessment is an important safety indicator, providing information regarding the driver's performance (Aksan, Anderson, Dawson, Uc, & Rizzo, 2014). Through a meta-analysis, Seong-Youl, Jae-Shinb, and A-Young (2014) concluded that cognitive evaluation operated as an important screening indicator, possibly predicting the type of (un)safe driving in older drivers.

In addition, neurocognitive performance is associated with driving skills. There are evidences that attention and spatial abilities predict driving performance (Yamin, Stinchcombe, & Gagnon, 2015). Similarly, Guinosso, Johnson, Schultheis, Graefe, and Bishai (2016) concluded that measures of executive functioning are associated with driving performance. Thus, it is believed that executive functioning is related to more advanced driving performance under circumstances that require greater cognitive effort/performance. The study of Guinosso et al. (2016) provides evidence that general intelligence and cognitive inhibition are associated with safer and more defensive driving. Ross et al. (2015) also concluded that cognitive control played an important role in risky driving displayed by young drivers (17-25 years old) with less than 1 year of driving experience. Response inhibition and working memory performance seem to reflect underlying mechanism of risky driving, but this relationship varied per cognitive function and per driving parameter.

Very recently, Pavlou et al. (2016) studied the effects of brain pathologies and distraction on driving, particularly on reaction time and accident probability. Since distraction is one of the most relevant causes of vehicle accidents, the elderly and individuals with brain pathologies are particularly vulnerable to the effects of distraction, due to degradation of cerebral function. In offending drivers, cognitive and neurobiological processes are associated with the type of risky driving behaviors they predominantly engage in, exhibiting greater sensation seeking, disinhibition, disadvantageous decision making, and risk taking (Brown et al. 2016). Distracting activities (e.g., talking on the phone), among other cognitive failures, also have an impact on driving performance (Farah, Zatzmeh, & Toledo, 2016). The results of Farah and colleagues' study showed that distracting activities negatively affect driving performance for both sexes and all age groups, regardless of their experience in the performance of a second task while driving.

DISCUSSION

This literature review was conducted in order to analyze the involvement of neurocognitive factors in risky driving behavior and their impact on actual driving performance.

Studies have shown that higher-order neurocognitive processes, particularly cognitive flexibility and problem solving, are critical for the development of risky behavior.

This comprehensive review has some limitations. There is the risk of reporting bias. As only studies published in identifiable sources were included, unpublished studies may be more likely to not have significant results.

With future perspective, driver risk behavior could make a social contribution. Other studies may assist in analyzing accidents, particularly, in expertise reports and personality evaluations for criminal cases (sentences), where psychology of justice aids the judicial system in judicial consideration and criminal measures, as well as the support for prevention and crisis intervention campaigns and rehabilitation.

As a main conclusion, due to the increasing number of traffic accidents and committed infractions, and associated risk behaviors, conducting this brief review gives an account of the importance of neurocognitive factors in adopting risky driving behavior, as well as the importance of the human factor

for traffic accidents. The results provide further evidence that the human factor plays a key role in road accidents, thus alerting to the importance of assessing aspects such as attention, memory, reaction time, perceptual speed, reasoning ability, and decision making, with the purpose of preventing risk behavior.

REFERENCES

- Aksan, N., Anderson, S., Dawson, J., Johnson, A., Uc, E., & Rizzo, M. (2012). Cognitive Functioning Predicts Driver Safety On Road-Tests 1 and 2 Years Later. *Journal of the American Geriatrics Society*, *60*(1), 99-105. <https://doi.org/10.1111/j.15325415.2011.03739.x>
- Aksan, N., Anderson, S., Dawson, J., Uc, E., & Rizzo, M. (2014). Cognitive functioning differentially predicts different dimensions of older drivers' on-road safety. *Accident Analysis and Prevention*, *75*, 236-244. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2014.12.007>
- Alchieri, J., & Stroehrer, F. (2002). Avaliação psicológica no trânsito: O estado da arte sessenta anos depois. *Avaliação e medidas em psicologia: Produção do conhecimento e da intervenção profissional*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Anderson, S., Aksan, N., Dawson, J., Uc, E., Johnson, A., & Rizzo, M. (2012). Neuropsychological assessment of driving safety risk in older adults with and without neurologic disease. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, iFirst*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/13803395.2011.630654>
- Anstey, K., Wood, J., Lord, S., & Walker, J. (2005). Cognitive, sensory and physical factors enabling driving safety in older adults. *Clinical psychology review*, *25*(1), 45-65.
- Balbinot, A., Zaro, M., & Timm, M. (2011). Funções psicológicas e cognitivas presentes no ato de dirigir e sua importância para os motoristas no trânsito. *Ciências & Cognição*, *16*(2), 13-29.
- Bartilotti, C. Scopel, E., & Gamba, P. (2006). *Avaliação psicológica de condutores de veículos terrestres no Brasil*. Acedido em www.psicologia.com.pt
- Bates, L., Davey, J., Watson, B., King, M., & Armstrong, K. (2014). Factors Contributing to Crashes among Young Drivers. *Sultan Qaboos University Medical Journal*, *14*(3), 297-305.
- Borowsky, A., & Oron-Gilad, T. (2013). Exploring the effects of driving experience on hazard awareness and risk perception via real-time hazard identification, hazard classification, and rating tasks. *Accident Analysis and Prevention*, *25*, 548-565.
- Brites, J., & Baptista, A. (2010). *Comportamentos agressivos ao volante*. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Universidade do Minho (pp. 3500-3503).
- Broman, A., Munoz, B., Rodriguez, J., Sanchez, R., Quigley, H., Klein, R., ... West, S. (2002). The impact of visual impairment and eye disease on vision-related quality of life in a Mexican-American population: Proyecto VER. *Investigative ophthalmology & visual science*, *43*(11), 3393-3398.
- Brown, T., Ouimet, M., Eldeb, M., Tremblay, J., Vingilis, E., Nadeau, L., ... Bechara, A. (2016). Personality, Executive Control, and Neurobiological Characteristics Associated with Different Forms of Risky Driving. *PLoS ONE*, *11*(2), 1-18. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0150227>
- Constantinou, E., Panayiotou, G., Konstantinou, N., Loutsiou-Ladd, A., & Kapardis, A. (2011). Risky and aggressive driving in young adults: Personality matters. *Accident Analysis and Prevention*, *43*, 1323-1331. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2011.02.002>
- Correia, J. (2008). *A atitude e a motivação do bem conduzir*. Porto: Legis Editora, Livpsic.
- Dawson, J., Uc, E., Anderson, S., Johnson, A., & Rizzo, M. (2010). Neuropsychological Predictors of Driving Errors in Older Adults. *Journal of the American Geriatrics Society*, *58*(6), 1090-1096. <https://doi.org/10.1111/j.15325415.2010.02872.x>
- Evans, L. (1993). Comments on driver behavior and its role in traffic crashes. *Alcohol, Drugs and Driving*, *9*, 185-195.
- Farah, H., Zatzmeh, S., & Toledo, T. (2016). Impact of distracting activities and drivers' cognitive failures on driving performance. *Advances in Transportation Studies*, *38*, 71-82. ISSN: 1824-5463.
- Freitas, F., & Noronha, A. (2005). Clínica-escola: levantamento de instrumento utilizados no processo psicodiagnóstico. *Psicologia escolar e educacional*, *9*(1), 37-46.
- Girão, R., & Oliveira, R. (2005). Condução de risco: um estudo exploratório sobre os aspetos psicológicos do risco na tarefa da condução. *Análise Psicológica*, *23*(1), 59-66.
- Groeger, J. (2000). *Understanding driving: Applying cognitive psychology to a complex everyday task*. Philadelphia: Psychology Press.
- Guinosso, S., Johnson, S., Schultheis, M., Graefe, A., & Bishai, D. (2016). Neurocognitive Correlates of Young Drivers' Performance in a Driving Simulator. *Journal of Adolescent Health*, *58*, 467-473. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.12.018>
- Horswill, M., & McKenna, F. (2004). Drivers' hazard perception ability: Situation awareness on the road. *A cognitive approach to situation awareness: Theory and application*, 155-175.

- Horta, M., Mendes, R., & Oliveira, R. (2009). *Condução, Risco e Segurança – Introdução à Psicologia do Tráfego*. Coleção DFP ISPA: Competências Humanizadas.
- Leal, A. (2009). *Modelação do Sistema Rodoviário: na perspetiva do conflito emergente*. Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Complexidade. Lisboa. ISCTE, Departamento de Ciências e Tecnologias da Informação.
- Margolis, K., Kerani, R., McGovern, P., Songer, T., Cauley, J., & Ensrud, K. (2002). Risk factors for motor vehicle crashes in older women. *The Journals of Gerontology Series A: Biological Sciences and Medical Sciences*, 57(3), 186-191.
- Pavlou, D., Papantoniou, P., Papadimitriou, E., Vardaki, S., Yannis, G., Antoniou, C., ... Papageorgiou, S. (2016). Which are the effects of driver distraction and brain pathologies on reaction time and accident risk? *Advances in Transportation Studies an international Journal*, 1, 83-98.
- Pirito, M. (1999). *Considerações sobre o Motorista Idoso*. São Paulo: ABRAMET.
- Ross, V., Jongen, E., Brijs, T., Ruiters, R., Brijs, K., & Wets, G. (2015). The Relation Between Cognitive Control and Risky Driving in Young Novice Drivers. *Applied Neuropsychology: Adult*, 22(1), 61-72. <https://doi.org/10.1080/23279095.2013.838958>
- Rozestraten, R. (1988). *Psicologia do trânsito: Conceitos e processos básicos*. São Paulo: E.P.U.
- Rozestraten, R., & Dotta, Á. (1996). *Os sinais de trânsito e o comportamento seguro*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto.
- Seong-Youl, C., Jae-Shinb, L., & A-Young, S. (2014). Cognitive test to forecast unsafe driving in older drivers: Meta-analysis. *NeuroRehabilitation*, 35, 771-778. <https://doi.org/10.3233/NRE-141170>
- Shinar, D. (2007). *Traffic safety and human behavior*. Emerald Group Publishing Limited.
- Stradling, S., Meadows, M., & Beatty, S. (2000). Driving as part of your work may damage your health. *Behavioural Research in Road Safety*, IX, 1-9.
- Strayer, D., & Johnston, W. (2001). Driven to distraction: dual-task studies of simulated driving and conversing on a cellular telephone. *Psychological Science*, 12, 462-466.
- WHO (2004). *World health organization*. Retirado em 15 de fevereiro de 2016 http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache%3Ao2AUgmGW0SEJ%3Awww.who.int%2Ffeatures%2F2004%2Froad_safety%2Fen%2F+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt#.V5ckqkyT62w.email.
- Yamin, S., Stinchcombe, A., & Gagnon, S. (2015). Driving Competence in Mild Dementia with Lewy Bodies: In Search of Cognitive Predictors Using Driving Simulation. *International Journal of Alzheimer's Disease*, 2015, 1-8. <https://doi.org/10.1155/2015/806024>

Historial do artigo

Recebido 29/07/2016
 Aceite 31/03/2017
 Publicado 11/2017

O impacto da tensão trabalho-família e a sua relação com o compromisso organizacional

Lucília Abreu¹ & Marta Alves¹

¹ Universidade da Beira Interior

Resumo: Este estudo tem como principal objetivo analisar a relação entre o impacto da tensão trabalho-família e o compromisso organizacional. Procurou ainda avaliar possíveis diferenças nos níveis percebidos de impacto da tensão trabalho-família entre grupos de participantes com diferentes tipos de contrato de trabalho. Participaram 376 indivíduos com uma atividade profissional, apresentando uma média de idades de 38.76 anos. Foram utilizadas as versões portuguesas das escalas INTF (MacDermid et al., 2000) e da Escala de Compromisso Organizacional (Allen & Meyer, 1990, 1996). Os resultados sugerem que (1) quer o compromisso organizacional afetivo, quer o normativo se encontram associados negativamente à percepção do impacto da tensão trabalho-família no trabalho e que (2) o compromisso afetivo se encontra negativamente relacionado com a percepção do impacto da tensão trabalho-família na família. Foi observada a existência de diferenças significativas nos níveis de impacto da tensão trabalho-família no trabalho entre os participantes com contrato a tempo indeterminado e a termo certo. Os resultados são discutidos quanto às suas implicações para a vida profissional e pessoal/familiar.

Palavras-chave: *Conflito trabalho-família; Impacto da tensão trabalho-família; Compromisso organizacional; Contrato de trabalho.*

The impact of work-family conflict/tension and its relationship with organizational commitment.

This study aims at analyzing the relationship between the impact of work-family conflict/tension and organizational commitment. Moreover, the differences in perceived levels of impact of work-family conflict between groups of participants with different types of employment contract are also analyzed. The sample included 376 individuals with an occupation. The mean age of the participants was 38.76 years. Portuguese versions of INTF scales (MacDermid et al., 2000) and Organizational Commitment Scale (Allen & Meyer, 1990, 1996) were used. The results suggest that (1) both affective and normative organizational commitment are negatively associated with the perception of the impact of work-family conflict/tension in the work setting; and (2) affective commitment is negatively related to the perception of the impact of work-family conflict/tension in the family context. The existence of significant differences in the levels of work-family conflict/tension impact in the work context between participants with an indefinite-term and a fixed-term employment contract was observed. The implications of these results for professional and personal life contexts are discussed.

Keywords: *Work-family conflict; Impact of work-family conflict/tension; Organizational commitment; Employment contract.*

Na literatura acerca da temática do conflito ou tensão entre o trabalho e a vida pessoal/familiar, a perspetiva mais comum é a que afirma que o conflito acontece quando as exigências dos papéis do trabalho e da família são incompatíveis, sendo o desempenho de um papel afetado pelo desempenho do outro (Greenhaus, 1985; Greenhaus & Powell, 2006). Segundo os autores, existe tensão entre o trabalho e a família quando o tempo despendido nas atividades relativas a um dos papéis retira tempo para as atividades do outro papel, quando as exigências de um papel dificultam a capacidade de resposta às exigências do outro papel ou quando o indivíduo não consegue comportar-se conforme o esperado em cada papel. Eby, Casper, Lockwood, Bordeaux e Brinley (2005), na sua revisão da literatura, organizaram as consequências do conflito trabalho-família em três grupos distintos. No grupo das consequências físicas/psicológicas, insere-se, por exemplo, a presença de sintomas depressivos e de ansiedade, o consumo de substâncias, baixos níveis de satisfação com a vida e a existência de comportamentos disruptivos. No

¹ Dados para correspondência: Marta Alves, Universidade da Beira Interior, Departamento de Psicologia e Educação, Estrada do Sineiro, s/n, 6200-209 Covilhã. E-mail: mpalves@ubi.pt

segundo grupo, relativo às consequências familiares, incluem-se os níveis baixos de satisfação familiar. Relativamente ao terceiro grupo, as consequências no trabalho, encontra-se a insatisfação no trabalho e a intenção de *turnover* por parte do colaborador.

Relativamente ao conceito de compromisso organizacional, existem diversas definições e conceptualizações na literatura, passando por definições mais abrangentes como a de Etziona (1961), por perspectivas de carácter mais unidimensional como a de Monday, Potter e Steers (1979), e mais recentemente, por abordagens que encaram o compromisso organizacional como um conceito multidimensional, como a de Allen e Meyer (1990, 1996). Este modelo baseia-se nos conceitos de vínculo afetivo, perceção de custos e obrigação, que correspondem, respetivamente, às seguintes dimensões de compromisso organizacional: compromisso afetivo, compromisso de continuidade e compromisso normativo. O compromisso afetivo encontra-se relacionado com a identificação, o envolvimento e o vínculo emocional do indivíduo para com a organização; o compromisso de continuidade refere-se ao reconhecimento por parte do indivíduo dos custos associados a uma eventual saída da organização; e o compromisso normativo refere-se ao grau de ligação psicológica do indivíduo à organização, através de sentimentos como a lealdade, afeição, pertença ou zelo (Allen & Meyer, 1990).

Estudos sobre a relação entre o conflito trabalho-família percebido e o compromisso organizacional identificam uma relação negativa entre estas duas variáveis, isto é, quanto maiores são os níveis de conflito trabalho-família, menores são os níveis de compromisso organizacional, em particular de compromisso afetivo (e.g., Aguiar, Bastos, Jesus & Lago, 2014; Rehman & Waheed, 2012; Li, Lu & Zhang, 2013;). Neste sentido, e considerando como variável de estudo a perceção do impacto da tensão trabalho-família (ITTF), define-se a seguinte hipótese:

Hipótese 1: O compromisso organizacional está negativamente associado à perceção do ITTF.

O tipo de contrato que é estabelecido na organização em que se trabalha pode influenciar a perceção do impacto do conflito/tensão entre trabalho e família, esperando-se que nos casos em que o contrato de trabalho é menos duradouro (e.g., contrato a termo certo) sejam manifestados níveis mais elevados de ITTF, tanto na vida profissional como familiar. Por outro lado, quando existe mais segurança e previsibilidade no contrato de trabalho (i.e., contrato por termo indeterminado) é esperado que os níveis percecionados de impacto do conflito trabalho-família sejam menores.

Hipótese 2: Há diferenças nos níveis de perceção do ITTF entre participantes com diferentes contratos de trabalho, esperando-se que os participantes com contrato a termo indeterminado manifestem níveis inferiores de ITTF comparativamente aos participantes com contrato a termo.

MÉTODOS

Participantes

A amostra de estudo integrou 376 participantes com uma média de idades de 38.76 anos ($DP=10.66$) e em que 63.8% são do sexo feminino. Dos participantes, 43.0% tem o ensino secundário, 28.6% o 9º ano de escolaridade, 22.5% licenciatura, 5.3% mestrado e 0.5% doutoramento. A maioria dos respondentes (90.8%) tem um emprego a tempo inteiro, 5.1% um emprego de trabalho temporário e 4.1% tem um emprego a tempo parcial. Verifica-se que 31.1% dos participantes são trabalhadores dos serviços de proteção e segurança ou da área comercial, 28.6% são trabalhadores da indústria ou da agricultura, 25.5% são profissionais de nível intermédio, 3.7% são profissionais de quadros superiores e 11.1% não respondeu. Finalmente, dos 307 participantes que indicaram o seu tipo de contrato, 61.56% têm um contrato de trabalho por tempo indeterminado, 19.54% um contrato por tempo certo e os restantes 18.89% um contrato sem termo.

Instrumentos

Para a avaliação do compromisso organizacional, utilizou-se a escala de Allen e Meyer (1990, 1996), em particular a versão deste instrumento validada para a população portuguesa de Bruno (2007). De forma a testar a validade de constructo, foi conduzida uma análise fatorial exploratória (método da máxima verosimilhança, com rotação oblíqua – *oblimin*; $N = 376$), cujas dimensões encontradas são apresentadas na Tabela 1, onde constam igualmente os respetivos valores de consistência interna.

Tabela 1. Análise fatorial exploratória - escala de compromisso organizacional

Fatores	Alfa de Cronbach
Fator 1: Compromisso afetivo - identificação do indivíduo com a organização – 6 itens (e.g., “Ficaria muito satisfeito(a) por fazer o resto da minha carreira nesta organização”).	$\alpha = .91$
Fator 2: Compromisso de continuidade - compromisso com base nos custos associados a uma eventual saída da organização – 4 itens (e.g., “Sinto que tenho poucas alternativas de emprego se deixar esta organização”).	$\alpha = .79$
Fator 3: Compromisso normativo “obrigação” - compromisso baseado no sentido obrigacional para com a organização – 5 itens (e.g., “Se recebesse uma oferta de emprego melhor, não seria correto sair da minha organização”).	$\alpha = .66$
Fator 4: Compromisso normativo “valores” – compromisso baseado nos valores do indivíduo – 3 itens (e.g., “Fui ensinado(a) a acreditar no valor de permanecer fiel à minha organização”).	$\alpha = .81$

Na estrutura fatorial da medida, os itens relativos ao compromisso organizacional normativo surgiram associados a dois fatores, que foram denominados de compromisso normativo “obrigação” e compromisso normativo “valores”. A designação destas duas dimensões baseou-se no conteúdo dos itens, tendo por base a definição de compromisso normativo como “um compromisso baseado no sentido obrigacional para com a organização” (Allen & Meyer, 1996, p.253).

Como medida das consequências do conflito entre trabalho e família foi utilizada uma subescala pertencente ao conjunto de escalas INTF da Sloan Work-Family Researchers Electronic Network (MacDermid *et al.*, 2000), que constituem uma medida da tensão entre o trabalho e a vida pessoal/familiar. No presente estudo, recorreu-se à versão validada para a população portuguesa de Pinto (2012) e utilizaram-se somente as subescalas referentes ao ITTF no trabalho e ao ITTF na vida pessoal/familiar. Nas Tabelas 2 e 3, encontra-se a estrutura fatorial encontrada para cada uma das subescalas de ITTF, após a respetiva análise fatorial exploratória (método da máxima verosimilhança, com rotação oblíqua – *oblimin*; N=376).

Tabela 2. Análise fatorial exploratória - escala de ITTF no trabalho

Fatores	Alfa de Cronbach
Fator 1: Aspetos globais – aspetos comuns à grande maioria das profissões – 12 itens (e.g., “Capacidade de concentração”, “Criatividade”, “Eficiência”).	$\alpha = .94$
Fator 2: Aspetos específicos – aspetos mais específicos de determinadas ocupações – 6 itens (e.g., “A qualidade da minha supervisão de outros”, “Serviço a clientes”).	$\alpha = .89$

Tabela 3. Análise fatorial exploratória - escala de ITTF na vida pessoal/familiar

Fatores	Alfa de Cronbach
Fator 1: Atividades individuais – atividades realizadas individualmente – 5 itens (e.g., “Relaxar/desfrutar de tempo de lazer”, “Desenvolver a minha mente através da leitura, atividades culturais”).	$\alpha = .90$
Fator 2: Atividades de bem-estar – atividades de conforto e bem-estar – 4 itens (e.g., “Dormir o suficiente”, “Cuidar da minha condição física”).	$\alpha = .87$
Fator 3: Atividades sociais – atividades realizadas em grupo/socialmente – 9 itens (e.g., “Estar com os amigos”, “Dar-se bem com crianças/filhos”, “Atividades de lazer com familiares”).	$\alpha = .91$

Procedimento

Para a recolha da amostra foi utilizado o método de amostragem não probabilístico e por conveniência. Foi considerado como critério de inclusão na amostra ter mais de 18 anos e estar a trabalhar há pelo menos 3 meses consecutivos no mesmo local. A recolha de dados ocorreu entre dezembro de 2013 e junho de 2014. A aplicação individual do protocolo de investigação realizou-se na presença de um dos elementos da equipa de investigação. Foram asseguradas as condições de anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

RESULTADOS

Uma vez que a distribuição dos dados das variáveis em estudo não cumpria o pressuposto da normalidade, foi necessário utilizar testes não paramétricos, designadamente os coeficientes de correlação de Spearman e o teste Kruskal-Wallis. Tal como consta na Tabela 4, verificou-se uma correlação negativa fraca entre o compromisso afetivo e as variáveis ITTF no trabalho – “aspectos específicos” ($r_s = -.266$; $p < .000$) e ITTF na vida pessoal/familiar – “atividades de bem-estar” ($r_s = -.154$; $p = .003$). Na análise das associações estatisticamente significativas entre o compromisso normativo – “obrigações” e a variável ITTF no trabalho – “aspectos globais”, verificou-se a existência de uma correlação negativa fraca entre as duas variáveis ($r_s = -.107$; $p = .045$). Por seu lado, o compromisso normativo – “valores” apresenta uma correlação negativa fraca com o ITTF no Trabalho – “aspectos globais” ($r_s = -.183$; $p = .001$). Desta forma, existe suporte empírico parcial para a Hipótese 1.

Tabela 4. Matriz de correlações das variáveis em estudo (r de Spearman)

	M	DP	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Compromisso afetivo	3.62	.97	--							
2. Compromisso de continuidade	3.68	.99	.14**	--						
3. Compromisso normativo - "obrigações"	2.49	.99	.44**	.14**	--					
4. Compromisso normativo - "valores"	3.44	.82	.42**	.25**	.47**	--				
5. ITTF no Trabalho - "aspectos globais"	.95	.60	.27**	.02	-.11*	.18**	--			
6. ITTF no Trabalho - "aspectos específicos"	.69	.60	-.10	-.04	.03	-.09	.67**	--		
7. ITTF na Vida Pessoal - "atividades individuais"	1.35	.98	-.10	.04	-.05	-.03	.43**	.32**	--	
8. ITTF na Vida Pessoal - "atividades de bem-estar"	1.70	.95	.15**	.07	-.05	-.06	.51**	.40**	.58**	--
9. ITTF na Vida Pessoal - "atividades sociais"	1.09	.67	-.10	.04	.01	-.07	.45**	.40**	.69**	.61**

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

Em relação ao estudo do ITTF em função do tipo de contrato ($n_{\text{termo indeterminado}}=189$; $n_{\text{termo certo}}=60$; $n_{\text{sem termo}}=58$), os resultados demonstram que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ao nível do ITTF no trabalho em função do tipo de contrato na variável de ITTF no trabalho – “aspectos globais”, $\chi^2(2) = 3.432$, $p = .180$. Por outro lado, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nos resultados do ITTF no trabalho – “aspectos específicos”, $\chi^2(2) = 7.915$, $p = .019$, tendo os participantes com contrato a termo certo ($Mean Rank = 146.30$) obtido pontuações mais elevadas do que participantes com contrato a termo indeterminado ($Mean Rank = 120.18$; $p = .014$). Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ao nível do ITTF na família em função do tipo de contrato, considerando os resultados do ITTF na vida pessoal/familiar – “atividades individuais”, $\chi^2(2) = 1.391$, $p = .499$, do ITTF na vida pessoal/familiar – “atividades de bem-estar”, $\chi^2(2) = .410$, $p = .815$, e, por último, do ITTF – “atividades sociais”, $\chi^2(2) = 1.597$, $p = .450$. Deste modo, a Hipótese 2 tem, parcialmente, suporte empírico.

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos permitiram apoiar parcialmente a Hipótese 1, na medida em que (1) a perceção do ITTF no trabalho (aspectos globais) se encontra negativamente associada ao compromisso organizacional, nas suas dimensões afetiva e normativa (nas subescalas “valores” e “obrigações”) e (2) a perceção do ITTF na vida pessoal na dimensão “atividades de bem-estar” mostrou uma correlação negativa apenas com o compromisso afetivo. De outra forma, apenas o compromisso afetivo revelou estar negativamente associado ao ITTF em ambas os contextos: profissional e pessoal/familiar, o que vai ao encontro dos estudos de Thompson (1997, cit. in Allen, Herst, Bruck & Sutton, 2000), de Rehman e Waheed (2012) e de Li, Lu e Zhang (2013). Por seu lado, os resultados relativos ao compromisso normativo são concordantes com os obtidos por Thompson, 1997 (cit. in Allen et al., 2000), que não encontraram uma associação entre o conflito trabalho-família e o compromisso normativo. Em relação aos resultados do compromisso de continuidade, estudos realizados por Thompson (1997, cit. in Allen et al., 2000), Casper, Harris, Taylor-Bianco e Wayne (2011) e Benligiray e Sonmez (2012) afirmam a existência de uma relação positiva entre o conflito trabalho-família e o compromisso normativo, que não foi encontrada neste estudo. Os resultados obtidos no estudo apresentado salientam a importância da dimensão afetiva do compromisso organizacional, ou seja dos laços afetivos estabelecidos com a organização onde se trabalha, por estar negativamente associado ao impacto do conflito/tensão entre trabalho e família tanto no contexto profissional (em termos gerais), como pessoal/familiar (neste caso, em relação à disponibilidade para atividades de lazer). Os resultados relativos à Hipótese 2, tal como previsto, demonstraram a existência de

diferenças estatisticamente significativas nos níveis de ITTF no trabalho (“aspectos específicos”) entre participantes com diferentes contratos, tendo os participantes com contrato a termo certo e, por isso, menos estável, revelado níveis superiores de percepção do impacto do conflito entre trabalho e família no contexto profissional, relativamente aos que tinham contrato a termo indeterminado. Estes resultados apontam no sentido da importância da existência de ligação contratual estável que se estabelece com a organização, e que acarreta um conjunto de condições de trabalho mais ou menos favoráveis, na percepção das consequências do conflito trabalho-família. A perspectiva de continuidade na organização surge, neste estudo, como fator de diminuição do impacto percebido do conflito trabalho-família. Embora não tenha sido considerado como objetivo desta investigação, reconhece-se a relevância de operacionalizar o tipo de contrato de trabalho, dada a sua importância para a vida quer pessoal quer profissional do trabalhador, como variável moderadora da associação entre o conflito trabalho-família e compromisso organizacional.

Tratando-se de um estudo correlacional, não foi possível estabelecer relações de causalidade entre as variáveis estudadas, o que constitui uma limitação do estudo. No entanto, este estudo constitui um contributo para a compreensão da relação entre o compromisso organizacional e o impacto da tensão trabalho-família, sendo necessários estudos futuros que analisem a direção desta associação. O facto de terem sido encontradas, para as medidas do compromisso organizacional e do impacto da tensão trabalho-família, estruturas fatoriais diferentes das identificadas em estudos anteriores aponta para a importância de estudos de confirmação das dimensões subjacentes a ambos os constructos.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, C., Bastos, A., Jesus, E. & Lago, L. (2014). Um estudo das relações entre conflito trabalho-família, comprometimento organizacional e entrenchamento organizacional. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14, 283-291.
- Allen, T. & Meyer, J. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Allen, T. & Meyer, J. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 252-276. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.0043>
- Allen, T., Herst, D., Bruck, C. & Sutton, M. (2000). Consequences associated with work-to-family conflict: A review and agenda for future research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 278-308. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.2.278>
- Benligiray, S. & Sonmez, H. (2012). Analysis of organizational commitment and work family conflict in view of doctors and nurses. *The International Journal of Human Resource Management*, 23, 3890-3905. <https://doi.org/10.1080/09585192.2012.665063>
- Bruno, A. (2007). *Empenhamento organizacional e liderança: Estudo exploratório numa amostra de trabalhadores do sector da distribuição*. Dissertação de mestrado não publicada. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Casper, W., Harris, C., Taylor-Bianco, A. & Wayne, J. (2011). Work-family conflict, perceived supervisor support and organizational commitment among Brazilian professionals. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 640-652. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.04.011>
- Eby, L., Casper, W., Lockwood, A., Bordeaux, C. & Brinley, A. (2005). Work and family research in IO/OB: Content analysis and review of the literature (1980-2002). *Journal of Vocational Behavior*, 66, 124-197. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.11.003>
- Greenhaus, J. & Beutell, N. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *The academy of Management Review*, 10, 76-88. <https://doi.org/10.5465/AMR.1985.4277352>
- Greenhaus, J. & Powell, G. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31, 72-92. <https://doi.org/10.5465/AMR.2006.19379625>
- Li, C., Lu, J. & Zhang, Y. (2013). Cross-domain effects of work-family conflict on organizational commitment and performance. *Social Behavior and Personality*, 41, 1641-1654. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.10.1641>
- MacDermid, S. M., Barnett, R., Crosby, F., Greenhaus, J., Koblenz, M., Marks, S., Perry-Jenkins, M., Voydanoff, P., Wethington, E., & Sabbatini-Bunch, L. (2000). *The measurement of work/life tension: Recommendations of a virtual think tank*. Boston: Alfred P. Sloan Foundation.
- Monday, R. & Steers, R. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)
- Pinto, V. (2012). *Interferência trabalho-família (ITF) e facilitação trabalho-família (FTF): Estudo da invariância da medida entre géneros*. Dissertação de mestrado não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Rehaman, R. & Waheed, A. (2012). Work-family conflict and organizational commitment: Study of faculty members in Pakistani universities. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 9, 23-26.

Historial do artigo

Recebido 29/07/2016
Aceite 06/10/2017
Publicado 11/2017

Genograma da carreira: Análise de dissertações de doutoramento

Bruna Rodrigues¹, Sílvia Amado Cordeiro¹, Íris M. Oliveira^{1,2}, Ana Daniela Silva^{1,2}, Cátia Marques^{1,2} & Maria do Céu Taveira^{1,2}

¹Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira

²Escola de Psicologia, Universidade do Minho

Resumo: Nos últimos 40 anos, a investigação no domínio da Psicologia da Carreira em Portugal tem suscitado maior atenção de vários investigadores e profissionais, em parte fruto dos enormes desafios socioeconómicos com que os cidadãos se confrontam. Este trabalho pretende analisar o estado da arte da investigação portuguesa no domínio, através da atualização de um Genograma da Carreira. Analisaram-se dissertações de doutoramento concluídas até maio 2016, apresentando-se uma representação esquemática e resultados em função dos temas, natureza e origem das populações e metodologias consideradas. Constatou-se uma produção sistemática de dissertações de doutoramento relacionadas com a carreira, ainda que com variações no número de dissertações concluídas por ano, instituição de ensino superior, domínio de conhecimento geral, temas, populações e metodologias estudadas. Este trabalho poderá estimular a reflexão acerca do estado da arte nacional da Psicologia da Carreira, bem como a sua divulgação e reconhecimento junto da comunidade científica.

Palavras-chave: Carreira; Psicologia da carreira; Genograma.

Career genogram: PhD thesis analysis: Research on career psychology in Portugal has increased the attention of many investigators and professionals over the last 40 years, in part as a result of numerous socioeconomic challenges that the society brings to this domain of knowledge. This study aims at analysing the state of art of Portuguese research on career psychology, through the update of a genogram. Doctoral dissertations completed until May 2016 were revised, thus favouring a schematic representation and qualitative and quantitative analysis of theoretical constructs, nature and origin of populations, and methodologies. Results indicated that doctoral dissertations covering research topics directly related to career have been systematically produced. However, variations in the number of doctoral dissertations concluded per year, educational institution, domain of knowledge, and in relation to the constructs, populations and methodologies have been recorded. This paper may stimulate the reflection of career researchers about the Portuguese state of art on career psychology, and contribute to its dissemination in and recognition by the scientific community.

Keywords: Career; Career psychology; Genogram.

A Psicologia da Carreira emergiu no início do século XX, fruto de acontecimentos sociopolíticos na América do Norte e Europa (Herr, 2008). Neste período, em Portugal, o acontecimento mais marcante neste âmbito foi a criação do Instituto de Orientação Profissional, em 1925. Este contribuiu para a afirmação nacional da Psicologia da Carreira através da descrição de profissões e respetivos requisitos psicológicos, avaliação psicológica de carreira dos(as) alunos(as), e investigações nas escolas (Martins, 2015).

A partir dos anos 50, somaram-se avanços em teorias e intervenções de carreira, na Europa e nos Estados Unidos. Contudo, devido às condições políticas e socioeconómicas resultantes da 2ª Guerra Mundial, esses avanços não se manifestaram imediatamente em Portugal, verificando-se progressos apenas mais tarde nas décadas de 50 e 60 (cf. Barros, 2010). Nesse período, foi criado o ciclo preparatório de estudos e reconhecida a importância das intervenções de carreira em processos de tomada de decisão académica. Posteriormente, constituíram-se os Serviços de Psicologia e Orientação, integrando psicólogos(as) nas escolas. Formou-se também o Instituto de Emprego e Formação Profissional, oferecendo intervenções de carreira para jovens e adultos(as), inseridos(as), ou não, no sistema educativo. Surgiram também experiências-piloto, cujos resultados justificaram a reforma do sistema educativo, em 1973. Desde

¹ Dados para correspondência: Ana Daniela Silva, Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira, Edifício da Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-057 Braga. E-mail: geral@apdc.eu

então, aumentaram estudos e intervenções neste domínio em Portugal (Pinho, 1986). Surgiram dissertações de Mestrado e Doutoramento na área da Psicologia da Carreira, acompanhando o desenvolvimento de linhas de investigação, divididas em cinco áreas: (a) análise e sistematização de teorias e métodos de intervenção; (b) adaptação/validação de instrumentos; (c) estudo de problemas e processos de desenvolvimento vocacional; (d) desenho de intervenções de carreira para o ensino básico, secundário e superior, sustentados cientificamente; (e) desenvolvimento de meios de informação (Taveira, 2000).

Nos últimos cinco anos, tem-se reconhecido internacionalmente a importância das intervenções de carreira ao longo da vida, promovendo trajetórias de carreira saudáveis e satisfatórias para os indivíduos (Vondracek, Ferreira, & Santos, 2010). Os níveis elevados de desemprego, subemprego, abandono escolar precoce e inatividade socioeconómica têm também sido alvo de crescente discussão europeia (Guichard, 2001). A Rede Europeia para as Políticas de Orientação ao Longo da Vida tem redigido pareceres, a fim de reivindicar o papel das intervenções de carreira no combate aos problemas suprarreferidos. Documentos-síntese recentes (Borbély-Pecze & Hutchinson, 2015; Oomen & Plant, 2015) enfatizam o potencial das intervenções de carreira na facilitação de transições de vida ajustadas e na criação de ambientes de aprendizagem contínua, através de serviços de educação, formação e desenvolvimento vocacional.

É, pois, necessário investir na investigação nacional em Psicologia da Carreira, visando uma melhor compreensão de problemas e processos de carreira e intervenções ajustadas ao contexto Português. Este trabalho pretende atualizar um Genograma da Carreira, apresentado em 2012 pela Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira (APDC), identificando dissertações de Doutoramento concluídas em Portugal até maio 2016 e analisando os seus contributos.

MÉTODO

O método organizou-se em duas fases, a representação esquemática do Genograma e a análise de conteúdo das dissertações. Por um lado, a representação esquemática permitiu-nos aceder a uma visão geral acerca dos(as) autores(as), e respetivos(as) orientadores(as) científicos(as), de dissertações de Doutoramento sobre temas da Psicologia da Carreira publicadas em Portugal. Por outro lado, a análise de conteúdo conduziu a uma maior clareza e rigor, através do aprofundamento de informação acerca do que tem sido investigado no âmbito dos programas doutorais. Esta metodologia permitiu atingir níveis mais elevados de compreensão de um problema que tem vindo a ser pouco estudado, através de descrições sistemáticas, qualitativas e quantitativas, características deste tipo de análise (Bardin, 2006).

Fase 1

Contactaram-se, via *e-mail*, os(as) investigadores(as) referidos(as) no Genograma da Carreira de 2012. Procurou-se obter informação quanto às dissertações de Doutoramento orientadas (i.e., autor(a), título da dissertação, ano de conclusão, área de especialização e instituição). Complementaram-se estes contactos com informação dos currículos DeGóis dos(as) investigadores(as). Neste processo, identificaram-se 69 dissertações. Definiram-se critérios de pesquisa para incluir as dissertações, nomeadamente abordarem temas relacionados com a carreira e terem sido orientadas em Portugal, independentemente da nacionalidade do(a) doutorando(a). Incluíram-se 49 dissertações.

Fase 2

Procedeu-se à análise do conteúdo das dissertações, identificando: domínio de conhecimento; temas abordados, com base na teoria dos sistemas de vida vocacional (Vondracek, Ford, & Porfeli, 2014) e nas áreas de estudo da carreira identificadas por Taveira (2000); populações estudadas, focando a média de idades das amostras e as etapas de desenvolvimento vocacional segundo Super (1990); áreas geográficas das amostras; e metodologias utilizadas. Para tal, recolheram-se versões digitais das dissertações através de pesquisas nos repositórios das instituições de ensino superior, Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, biblioteca Universia e depósito legal de dissertações de Mestrado e Doutoramento da Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência. Quando estas não estavam disponíveis, foram solicitadas aos(as) autores(as), garantindo cuidados éticos. Assim, analisou-se o conteúdo de 37 das 49 dissertações incluídas no Genograma, devido à impossibilidade de aceder às versões integrais de 12 dissertações. Além dos resumos e versões integrais das dissertações, consideraram-se artigos resultantes.

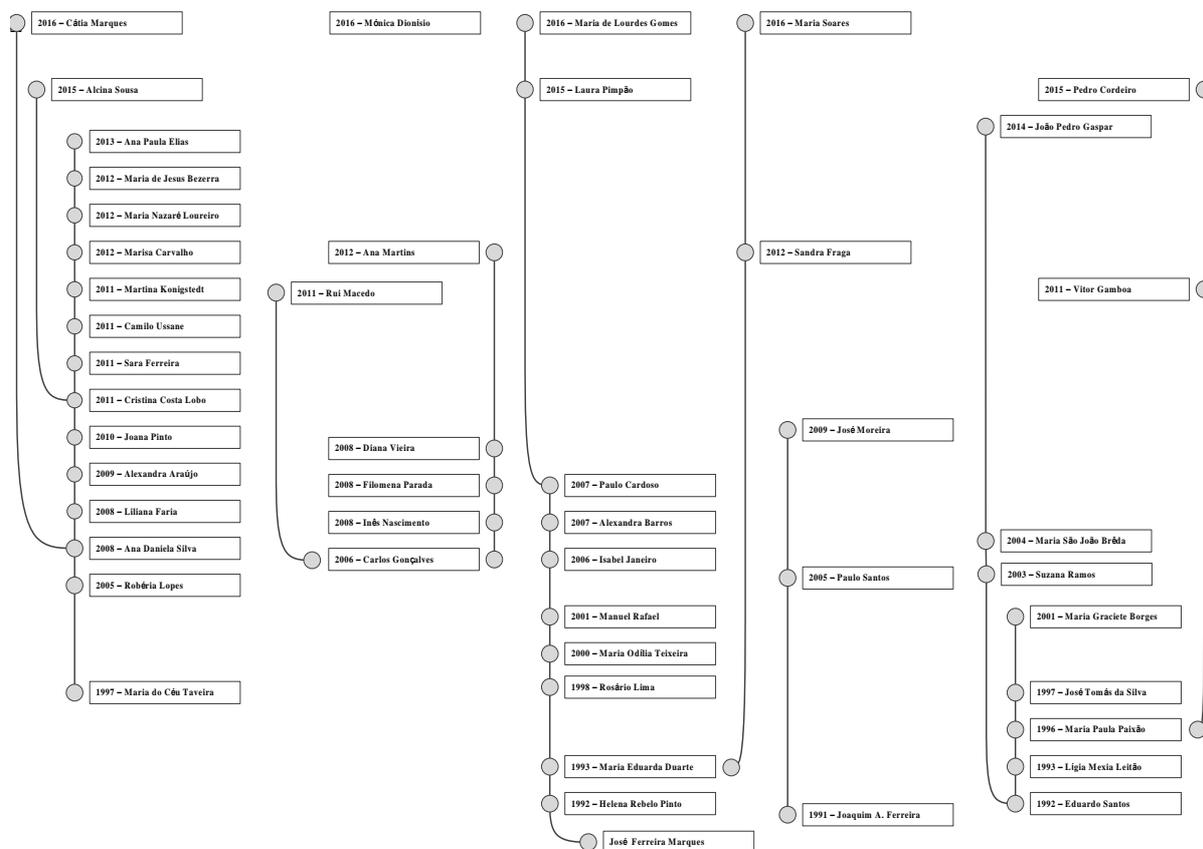
A análise de conteúdo originou uma grelha de categorias (ver Tabela 1). Três juízes codificaram-se subcategorias e assumiram-se combinações destas, caso se abordassem várias subcategorias. Efetuaram-se análises quantitativas de frequências das categorias, utilizando o *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS, versão 22.0).

Tabela 1. Grelha de categorias e codificação.

Categorias	Subcategorias	Codificação
Domínio de Conhecimento	Psicologia	1
	Ciências da educação	2
	Ciências do desporto	3
Sistema de estudo	Intrapessoal	1
	Social	2
	Social-Ambiental	3
Área de estudo	Adaptação/Validação de instrumentos	1
	Eficácia de intervenções de carreira	2
	Processos, fatores e outras variáveis de desenvolvimento vocacional	3
População	Infância (0-14 anos)	1
	Adolescência (15-24 anos)	2
	Jovem adulto (25-44 anos)	3
	Idade adulta (45-64 anos)	4
	Velhice (>65 anos)	5
Área geográfica	Norte de Portugal	1
	Centro de Portugal	2
	Sul de Portugal	3
	Internacional	4
Metodologia	Quantitativa	1
	Qualitativa	2
	Mista	3

RESULTADOS

Representaram-se esquematicamente as 49 dissertações de Doutoramento num genograma (ver Figura 1), por ordem cronológica, de modo a identificar autores(as), anos de conclusão e orientadores(as).

**Figura 1.** Genograma de carreira

Os resultados da análise de conteúdo sugeriram que, desde 1989 até 2016, pelo menos, uma dissertação foi concluída por ano. Contudo, o número de dissertações/ano variou, destacando-se 2011 (16,2%) com maior frequência. Destaca-se também a Universidade do Minho (30,6%) com mais dissertações concluídas no domínio (ver Figuras 2 e 3). A maioria destas derivou de Doutoramentos em Psicologia (89,9%), Ciências da Educação (6,1%) e Ciências do Desporto (2%).

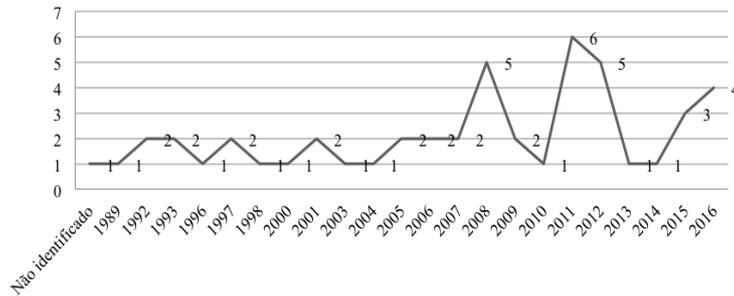


Figura 2. Frequência de dissertações de doutoramento concluídas por ano.

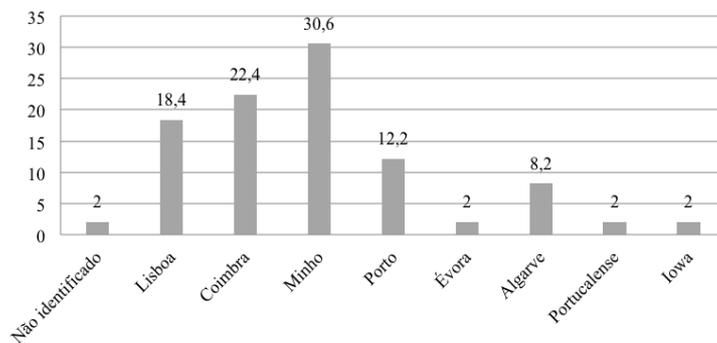


Figura 3. Percentagem de dissertações de doutoramento concluídas por instituição de ensino superior.

Quanto aos temas abordados, a maioria foram processos, fatores e outras variáveis de desenvolvimento vocacional (56,8%), seguindo-se a incidência na adaptação/validação de instrumentos (35,1%), abordando simultaneamente o tema anterior. Um número menor de dissertações (8,1%) centrou-se no estudo da eficácia de intervenções de carreira. Os níveis sistémicos intrapessoal, social e social-ambiental foram abordados pela maioria (70,3%). Enquanto uma dissertação abordou o sistema intrapessoal, 10 dissertações consideraram os sistemas intrapessoal e social.

As amostras provêm maioritariamente da região norte de Portugal (48,1%). A população adolescente foi a mais estudada (70,2%), seguindo-se os jovens adultos (21,6%), os(as) adultos(as) (13,5%) e as crianças (10,8%). Nenhum estudo incidiu na velhice. Os estudos utilizaram maioritariamente métodos quantitativos (59,5%), ou mistos (21,6%).

DISCUSSÃO

A análise do Genograma da Psicologia da Carreira em Portugal sugere uma aposta contínua em dissertações de doutoramento, desde 1989. Assiste-se a um reconhecimento progressivo da Psicologia da Carreira, atribuindo-lhe pertinência social no favorecimento de percursos de vida saudáveis (Borbély-Pecze & Hutchinson, 2015; Oomen & Plant, 2015). Este trabalho identificou o ano 2011 e a Universidade do Minho com mais dissertações, o que pode dever-se à existência prévia de um programa doutoral em Psicologia Vocacional, e ser compatível com o maior número de estudos incidente em amostras do norte de Portugal. Parece, pois, importante investir em estudos com amostras representativas da população portuguesa, incluindo outras regiões do continente e ilhas.

Apurou-se uma percentagem superior de dissertações em programas doutorais em Psicologia, o que se pode justificar pelo enquadramento da carreira, em Portugal, no domínio mais amplo da Psicologia. Contudo, a carreira parece constituir um tema de interesse para outros domínios, como a educação e o desporto. Tal poderá ilustrar a pertinência social da Psicologia da Carreira (Herr, 2008) e as preocupações transversais quanto a problemas sociais como o desemprego e o *dropout* escolar (Guichard, 2001). Importa favorecer a colaboração interdisciplinar e integração de especialistas da carreira em equipas

multidisciplinares.

Quanto aos temas de estudo, prevalece investigação acerca dos processos, fatores e outras variáveis associadas ao desenvolvimento vocacional, por oposição ao estudo da eficácia de intervenções. Existem ainda esforços para adaptar/validar instrumentos de avaliação psicológica de carreira em Portugal (Taveira, 2000). Assim, parece relevante prosseguir estudos que testem a eficácia de intervenções de carreira com diferentes públicos-alvo, sustentadas em conhecimentos científicos e instrumentos de avaliação do desenvolvimento vocacional. Verificou-se também que a maioria das dissertações aborda os três níveis sistémicos do comportamento/desenvolvimento vocacional, salientando a importância de perspetivas sistémicas de carreira (Vondracek et al., 2014).

Uma das razões pela qual a adolescência foi estudada na maioria das dissertações pode dever-se à iminência de decisões de carreira socialmente expectáveis nesta faixa etária. Todavia, mostra-se necessário conduzir estudos noutras etapas de desenvolvimento (e.g., infância, velhice), adotando *designs* transversais e longitudinais que informem sobre (des)continuidades e fatores facilitadores de percursos saudáveis de carreira dos indivíduos (Vondracek et al., 2014).

Constatou-se ainda uma maior percentagem de estudos quantitativos. Estudos qualitativos ou mistos poderão futuramente contribuir, por exemplo, para compreender interações relacionais influentes no desenvolvimento vocacional e significados atribuídos a experiências implicadas na construção da carreira.

Em suma, este trabalho assume relevância para a comunidade científica uma vez que permite a reflexão acerca do estado da arte da Psicologia da Carreira em Portugal, assim como do estudo de temas menos abordados, recorrendo a metodologias variadas e amostras mais representativas da população portuguesa, contribuindo, deste modo, para o enriquecimento do conhecimento científico. A realização deste estudo pretende alertar para as questões de carreira ao longo da vida, sobretudo, para a sua pertinência na resolução de problemas sociais presentes no atual contexto socioeconómico português, e na promoção de percursos de vida e de carreira mais ajustados e satisfatórios para os indivíduos.

REFERÊNCIAS

- Barros, A. (2010). Desafios da Psicologia Vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 165-175.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Borbély-Pecze, T. & Hutchinson, J. (2015). *A garantia jovem e a orientação ao longo da vida*. Lisboa, Portugal: Rede Europeia para as Políticas de Orientação ao Longo da Vida.
- Guichard, J. (2001). A century of career education: Review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 155-176. <https://doi.org/10.1023/A:1012207018303>
- Herr, E. (2008). Abordagens às intervenções de carreira: Perspectiva histórica. In M.C. Taveira & J. Silva (Ed.), *Psicologia vocacional: Perspetivas para a intervenção* (pp. 13-27). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Martins, E. (2015). Faria de Vasconcelos “pioneiro da educação ativa”: Orientação escolar e profissional e o sistema educativo português. *Imagens da educação*, 4(3), 70-82.
- Oomen, A. & Plant, P. (2015). *O abandono escolar precoce e a orientação ao longo da vida* Lisboa, Portugal: Rede Europeia para as Políticas de Orientação ao Longo da Vida.
- Pinho, P. (1986). A orientação vocacional em Portugal com Faria de Vasconcelos. *Jornal de Psicologia*, 5(4), 3-16.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taveira, M. C. (2000). O futuro da orientação vocacional nos contextos galego e português: Da teoria à prática. In *Atas do Congresso Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 128-138). Coruña: Universidade da Coruña.
- Vondracek, F., Ford, D. H., & Porfeli, E. J. (2014). *A living systems theory of vocational behavior and development*. Boston: SensePublishers.

Historial do artigo

Recebido 29/07/2016
 Aceite 25/06/2017
 Publicado 11/2017

A avaliação da eficácia de um programa de desenvolvimento de competências para a vida junto de adolescentes em acolhimento residencial

Laura Santos¹, Maria do Rosário Pinheiro², Cristina Velho¹ & Carla Palaio¹

¹ Casa do Canto - CrescerSer

² Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

Resumo: A fim de promover a autonomia das jovens em acolhimento residencial, a Casa do Canto-CrescerSer desenvolveu um Programa de Desenvolvimento de Competências para a Vida/Projet'Ar-te (financiado pelo Fundação Calouste Gulbenkian, 2012-2015) que integra a promoção da regulação emocional e de competências pessoais e sociais. A avaliação das 39 participantes integrou a aplicação de instrumentos estandardizados de autoavaliação psicológica, em pré e pós intervenção: Youth Self Report, Escala de Autoestima de Toulouse, Questionário de Vulnerabilidade ao Stress e Questionário de Esquemas para Adolescentes. Os resultados apontam uma diminuição estatisticamente significativa da ansiedade/depressão, assim como um aumento da autoestima. Esta tendência global de mudança positiva é reforçada pelo facto de 57,9% das jovens terem diminuído os níveis de psicopatologia. O cálculo do Índice de Mudança Fiável aponta para uma melhoria clínica nos problemas de internalização (em 57,9% das jovens) e de externalização (52,6%), diminuição de vulnerabilidade ao stress (52,8%) e uma redução da saliência de esquemas precoces mal adaptativos (66,6%). Estes resultados sugerem que, após a intervenção, as jovens se percebem com um comportamento mais ajustado, com capacidade para regular as suas emoções e com mais confiança para enfrentarem desafios e exigências da sua autonomização.

Palavras-chave: *Acolhimento residencial; Competências para a vida; Crianças e jovens em risco; Estudo de eficácia.*

The efficacy of a Life Skills Program with adolescents in Residential Care: An evaluation study. With the purpose of promoting the autonomy in youths in Residential Care, Casa do Canto-CrescerSer developed a Life Skills Program/Projet'Ar-te (funded by Calouste Gulbenkian Foundation, 2012-2015) which englobes an Emotional Regulation Program and a Personal and Social Competences Program. The evaluation was made with 39 participants applying standardized instruments of psychological self-evaluation, at pre and post intervention moments: Youth Self Report, Self Esteem Toulouse Scale, Stress Vulnerability Questionnaire and Schema Questionnaire for Adolescents. The results show a significant decrease on anxiety/depression and an increase on self-esteem. This global positive change tendency is reinforced by the fact that 57.9% of the young people have decreased in their psychopathology levels. The calculation of the Reliable Change Index suggests a clinical improvement on internalizing problem behaviour (in 57.9% of the young people) and externalizing behaviours (52.6%), a decrease in stress vulnerability (52.8%) and a prominence reduction on early maladaptive schemas (66.6%). It is possible to conclude that, after the intervention, the participants see themselves with a more adjusted behaviour, able to regulate their emotions and with more confidence and security to overcome the challenges and difficulties of their emancipation.

Keywords: *Residential care; Life skills; Children and young people at risk; Efficacy study.*

Todos os anos um número significativo de crianças e jovens são retirados às suas famílias, por se encontrarem em situação de perigo, sendo-lhes aplicadas, no âmbito da atuação do Sistema de Acolhimento, medidas de promoção e proteção, entre as quais o acolhimento residencial. São considerados dos grupos mais vulneráveis da sociedade, evidenciando problemas emocionais, comportamentais, sociais e educacionais (Collin-Vézina et al, 2011; Magalhães & Calheiro, 2014), passíveis de condicionar o seu

¹ Dados para correspondência: Laura Santos, Casa do Canto-CrescerSer, Urbanização Albermar 9, Chão de Couce, 3240-472 Ansião.
E-mail: casadocanto@crescerser.org

desenvolvimento, funcionamento psicossocial e as trajetórias futuras (Martins, 2005). Estes jovens tendem também a realizar uma transição para a vida adulta mais precocemente comparativamente aos pares da mesma faixa etária, o que se pode transformar numa dificuldade acrescida, se não detiverem um conjunto de competências pessoais e sociais que lhes permita a sua integração na sociedade (Carvalho & Cruz, 2015a).

Para além da vertente de proteção, o acolhimento residencial deve ser encarado como uma oportunidade que possa proporcionar ganhos aos jovens, assentando na promoção dos seus direitos em termos de garantia da sua segurança, saúde, formação, educação, bem-estar e desenvolvimento integral (Martins 2004), durante e após o acolhimento residencial (Pinheiro et al, 2015). Salienta-se ainda a necessidade das instituições, para além do acompanhamento individualizado, desejável para a superação dos problemas, criarem respostas específicas ao nível de programas de desenvolvimento de competências para a vida (FICE, IFCO, Aldeias Infantis SOS, 2007), que possam dar resposta às necessidades destes jovens, de forma a capacitá-los e torná-los mais autoconfiantes para lidarem com os problemas e para construir um projeto de vida de sucesso (Projet'Ar-te, 2015).

De acordo com a literatura, a autonomia desenvolve-se no contexto de relacionamentos sociais e pessoais positivos, através de um processo de individualização que abarca três níveis, o cognitivo, o emocional e funcional, que quando alcançados, facilitam a resolução de problemas de forma independente, bem como a realização de escolhas e definição de objetivos de vida (Carvalho & Cruz, 2015a).

O diagnóstico das necessidades socioeducativas e psicossociais das jovens acolhidas na Casa do Canto (APDMF/CrescerSer) permitiu definir soluções e criar o projeto Projet'Ar-te, financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian (2012-2015). É sua finalidade a promoção da autonomia das jovens durante e após o acolhimento e seus objetivos capacitar as jovens em termos de estratégias de regulação emocional e competências pessoais e sociais, através da aplicação de um Programa de Desenvolvimento de Competências para a Vida (Eixo 1). Pretende também preparar desde o início do acolhimento a finalização do mesmo, tendo para tal criado a Estrutura de Apoio e Acompanhamento da Casa do Canto (Eixo 2) uma resposta considerada inovadora (Carvalho & Cruz, 2015b) às necessidades de autonomização das jovens após a cessação da medida de acolhimento (Projet'Ar-te, 2015, Pinheiro et al., 2015).

O Programa de Desenvolvimento de Competências para a Vida é composto por sessões estruturadas de carácter lúdico-pedagógico, com aplicação grupal, destinadas a jovens em acolhimento residencial. Engloba nos seus domínios de atuação um Programa de Promoção da Regulação Emocional (operacionalizado pelo Programa Gerar Percursos Sociais (Rijo et al. 2007) e pelo Grupo Artístico) e um Programa de Competências Pessoais e Sociais, cuja atuação se centra nas seguintes nove dimensões: formação escolar e/ou laboral, família, cuidados pessoais, gestão de domicílio, gestão de recursos, relacionamento interpessoal, serviços e comunidade, formação cívica e comportamentos de risco. As ações estão organizadas por três níveis de atuação (Nível I, II e III) interdependentes que mantêm uma articulação lógica e temporalmente continuada entre si, com uma duração de 6 meses, período de acolhimento previsto pela Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo. O impacto pretendido situa-se na garantia da autonomia das jovens, assegurando uma saída segura da instituição e uma melhor integração e funcionalidade na família e/ou comunidade (Pinheiro et al., 2015).

MÉTODO

Participantes

Os dados apresentados dizem respeito a 39 adolescentes do sexo feminino, das quais foi possível realizar uma avaliação estandardizada em pré e pós intervenção. A idade média das participantes é de 15.33 ($DP=1.797$) anos, variando entre 11 e 19 anos, o nível de escolaridade mais frequente é o 3º ciclo. O tempo médio de permanência na Casa no momento pré intervenção varia entre 1 e 60 meses, sendo a média de 11.05 meses ($DP=15.863$).

Instrumentos e procedimentos

Neste estudo são apresentados os resultados da avaliação estandardizada que recorreu a instrumentos de autoavaliação psicológica, aplicados antes e depois da intervenção, que permitem avaliar a autoestima (Escala de Autoestima de Toulouse; Oubrayrie et al., 1994 adaptada por Tap & Vasconcelos, 2004), problemas de comportamento (Youth Self Report; Achenbach, 1991; Fonseca e Monteiro, 1999), vulnerabilidade ao stress (Questionário de Vulnerabilidade ao Stress – 23QVS; Vaz Serra, 2000) e esquemas precoces mal adaptativos (Questionário de Esquemas para Adolescentes- QEA; Young, 2005; Santos, Rijo Pinto Gouveia, 2009).

RESULTADOS

Em relação à autoestima diferencial os resultados aumentaram significativamente de pré-intervenção ($M = .74$; $DP = .92$) para pós-intervenção ($M = 1.13$ $DP = 1.02$), registando-se uma diferença significativa nos postos obtidos pelos sujeitos no teste de Wilcoxon, $t = -2.34$, $n = 39$, $p = .019$. No que respeita a autoestima global os resultados aumentaram também de forma significativa de pré-intervenção ($M = 3.35$; $DP = .45$) para pós-intervenção ($M = 3.56$; $DP = .51$), registando diferenças significativa, $t = -2.50$, $n = 39$, $p = .013$.

Relativamente aos problemas emocionais e de comportamento, registaram-se diferenças significativas nas médias pré ($M = .61$; $DP = .36$) e pós intervenção ($M = .48$; $DP = .39$) do YSR no que diz respeito à Ansiedade/Depressão, $t = 2.30$, $n = 38$, $p = .021$. Apesar de não se registarem diferenças nas médias do YSR nas restantes subescalas, registaram-se mudanças intraindividuais pré-pós intervenção, sendo que 47.4% das jovens diminuíram os scores de problemas de atenção/hiperatividade, $\chi^2(2) = 9.05$, $p = .011$; 57.9% os scores de ansiedade/depressão, $\chi^2(2) = 10.47$, $p = .005$; 50% os scores de isolamento, $\chi^2(2) = 7.95$, $p = .019$; 52.6% os scores de problemas de pensamento, $\chi^2(2) = 7.79$, $p = .020$; e 57.9% o score global de psicopatologia, $\chi^2(2) = 18.05$, $p < .001$. O RCI calculado para o YSR entre os resultados do pré e pós intervenção aponta uma melhoria clínica de remissão da psicopatologia (57.9%), $\chi^2(2) = 16.00$, $p < .001$; dos problemas de externalização (52.6%), $\chi^2(2) = 10.32$, $p < .006$; e dos problemas de internalização (57.9%), $\chi^2(2) = 16.00$, $p < .001$. Sabendo que os problemas de comportamento interferem no ajustamento e desenvolvimento (ISS, 2014) e que exibem uma forte prevalência nos jovens em acolhimento (Collin-Veniza et al., 2011; Magalhães & Callheiros, 2014), estes resultados revelam que este programa pode efetivamente favorecer o bem-estar e ajustamento pessoal e social dos jovens.

O 23 QVS indicou diferenças significativas nas médias da subescala Dramatização da existência, $t = -2.029$, $n = 36$, $p = .042$. O cálculo do RCI sugere que, no final do programa, 52.8% das jovens apresenta-se em remissão no que se refere à propensão para vulnerabilidade ao stresse, $\chi^2(2) = 8.17$, $p = .017$. Ao considerar o ponto de corte do instrumento (Vaz-Serra, 2000), 69.4% das jovens encontra-se abaixo do nível considerado como mais propício ao stresse após a intervenção, $\chi^2(2) = 4.134$, $p = .042$.

Especificamente no que diz respeito à intervenção do programa GPS, avaliado através do QEA, salienta-se que na subescala Abandono houve uma diminuição estatisticamente significativa das pontuações médias dos sujeitos entre pré ($M = 4.83$, $DP = 1.16$) e pós-intervenção ($M = 3.85$, $DP = 1.18$), significando a diminuição da hipervalência deste EPM, $t = -2.303$, $n = 15$, $p = .021$. Tratando-se de jovens que por diversificadas razões não tiveram uma família que as protegesse e se encontram acolhidas em contexto residencial, a diminuição deste esquema é um ganho que se pode espelhar em termos comportamentais numa maior facilidade de ligação ao outro, permitindo deixarem-se cuidar. O cálculo do RCI, apesar do valor do teste de qui-quadrado não ser significativo, $\chi^2(2) = 1.67$, $p = 0.197$, sugere que, no final da implementação do programa, se verificou uma melhoria clínica em 10 (66.6% em situação de remissão) das 15 das jovens intervencionadas, o que indica uma diminuição desta variável cognitiva, enquanto mediadora entre a experiência e o estilo de comportamento adotado, contribuindo assim para a correção do processamento distorcido da informação e para a promoção de interpretações mais realistas e funcionais dos acontecimentos na maioria das participantes (Young, 2003, Rijo et al. 2007).

CONCLUSÃO

De uma forma geral os estudos realizados para avaliar a intervenção do Programa de Desenvolvimento de Competências para a Vida, especificamente em termos de promoção da regulação emocional, demonstram melhorias no ajustamento psicológico e comportamental das jovens acolhidas. Assim, pelo aumento dos indicadores da autoestima e pela diminuição dos indicadores de problemas emocionais e de comportamento, é possível equacionar que a implementação deste programa durante o processo de acolhimento, permite capacitar as jovens para lidar melhor com as suas emoções e pensamentos, facilitando-lhes a promoção da sua confiança e segurança para enfrentar as dificuldades durante e após o seu acolhimento e assim favorecer o seu ajustamento social e autonomia (FICE et al., 2007; Carvalho & Cruz, 2015ab). Consideramos que a inclusão de uma intervenção ao nível da regulação emocional, num programa de promoção de autonomia, é importante para colmatar as necessidades emocionais das jovens, a fim de promover a aceitação e a integração do seu acolhimento e da sua história de vida, o que facilitará a estabilidade emocional da jovem e consequentemente a sua integração na rotina da Casa e aquisição de competências.

O impacto esperado deste projeto situa-se na garantia de uma saída mais segura do acolhimento institucional (Projet'Ar-te, 2015; Pinheiro et al., 2015), o que implica a existência de uma dinâmica de aprendizagem contínua e sistematizada durante o processo de acolhimento, que se deseja concretizável no menor tempo possível, e que enquadre a promoção de competências para a vida (FICE et al., 2007),

permitindo que cada jovem seja agente ativo da sua vida, para posteriormente, se tornar mais capaz de tomar decisões responsáveis sobre o seu futuro.

REFERÊNCIAS

- Achenbach, T. M. (1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR, and TRF profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Carvalho, M.J., & Cruz, H. (2015a). Promoção da autonomia em crianças e jovens em acolhimento em instituição. In M. J. Leote, H. Cruz & A. Salgueiro (Orgs.), *Autonomia: Desafios e práticas no acolhimento de jovens em instituição* (pp. 4-15). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, M.J., & Cruz, H. (2015b). Transições juvenis num contexto de (pós-) acolhimento. In M. J. Leote, H. Cruz & A. Salgueiro (Orgs.), *Transições: Desafios e práticas no acolhimento de jovens em instituição* (pp. 4-13). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Collin-Vézina, D., Coleman, K., Milne, L., Sell, J., & Daigneault, I. (2011). Trauma experiences, maltreatment-related impairments, and resilience among child welfare youth in residential care. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 9(5), 577-589. <https://doi.org/10.1007/s11469-011-9323-8>
- Fonseca, A. C., & Monteiro, C. M. (1999). Um inventário de problemas do comportamento para crianças e adolescentes: O Youth Self-Report de Achenbach (CBCL). *Psicologica*, 21, 79-96.
- FICE, IFCO, & Aldeias Infantis SOS (2007). *Quality4Children: Normas para o acolhimento de crianças fora da sua família biológica na europa*. Retirado de <http://quality4children.info/navigation/show.php3?id=2&language=en>
- Instituto da Segurança Social, I.P (2015), *CASA-Relatório de caracterização das crianças e jovens em situação de acolhimento em 2014*. Lisboa. Instituto Segurança Social.
- Magalhães, E., & Calheiros, M.M. (2014). Ajustamento emocional e comportamental de crianças e jovens em acolhimento institucional: Uma reflexão em torno das experiências prévias de mau trato e negligência. In M. M. Calheiros & M.V. Garrido (Orgs.), *Crianças em risco e perigo: Contextos, investigação e intervenção* (Vol. 4) (pp. 103-125). Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, P.C. (2004). *Proteção de crianças e jovens em itinerários de risco representações sociais, modos e espaços*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Martins, P. (2005). *A qualidade dos serviços de proteção às crianças e jovens – As respostas institucionais*. Comunicação apresentada no VI Encontro Cidade Solidária: Crianças em risco: será possível converter o risco em oportunidade?. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.
- Oubrayrie, N., De Leonardis, M., & Safont, C. (1994). Un outil pour l'évaluation de l'estime de soi chez l'adolescent: L'ETES. *Revue Européennede Psychologie Appliquée*, 44 (4), 309-317.
- Pinheiro, M.R., Velho, C., Palaio, C., Santos, L., Fadigas, P., Santos, S., Guerra, C., Oliveira, J., & Guerra, P. (2015). Estrutura de apoio e acompanhamento da Casa do Canto: Processos e práticas de promoção da autonomia após o acolhimento. In M. J. Leote, H. Cruz & A. Salgueiro (Orgs.). *Transições: Desafios e práticas no acolhimento de jovens em instituição* (pp. 14-55). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projet'Ar-te: Desafios para a Mudança no Sistema de Acolhimento (2015). *Relatório Final de Execução Técnica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rijo, D., Sousa, M.N., Lopes, J., Pereira, J., Vasconcelos, J., Mendonça, M. C., Silva, M. J., Ricardo, N., & Massa, S. (2007). *Gerar Percursos Sociais: Programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamento social desviante*. Ponta Delgada: Equal.
- Santos, L. (2009). *Questionário de esquemas para adolescentes QEA: Estudos de validação numa amostra de adolescentes da população normal*. Tese de mestrado não publicada. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Tap, P., & Vasconcelos, M.L. (2004). *Precariedade e vulnerabilidade psicológica*. Coimbra: Fundação Bissaya-Barreto – CEICI.
- Vaz-Serra, A. (2000). Construção de uma escala para avaliar a vulnerabilidade ao stress: A 23 QVS. *Psiquiatria Clínica*, 21(4), 279-308.
- Young, J. E. (2003). *Terapia cognitiva para transtornos da personalidade: uma abordagem focada no esquema* (3ªed.). São Paulo: Artmed Editora.
- Young, J.E. (2005). *Young Schema Questionnaire-Short Form 3 (YSQ-S3)*. New York: Schema Therapy Institute.
- Recebido 29/07/2016
Aceite 23/06/2017
Publicado 11/2017

Um programa online de *mindfulness*: Efeitos na regulação emocional, stress e bem-estar

Cláudia Ramos¹, Sónia P. Gonçalves² & Vasco Gaspar³

¹Instituto Politécnico de Setúbal

²Instituto Politécnico de Tomar; CIS/ISCTE-IUL

³ZBHD | vascogaspar.com

Resumo: Nos últimos anos tem-se assistido a uma proliferação do uso de técnicas de *mindfulness* em diferentes contextos. Todavia, a análise dos seus efeitos continua ainda a ser uma linha de investigação onde escasseiam os trabalhos. O presente estudo tem como objetivo analisar os efeitos de um programa *online* de *mindfulness* em termos da regulação emocional, stress e bem-estar afetivo. Foi realizado um estudo longitudinal que integra 82 participantes. Para avaliar os resultados do programa foram aplicadas escalas em dois momentos (pré-intervenção e pós-intervenção) para avaliar os níveis de *mindfulness* (*Five Facet Mindfulness Questionnaire* (FFMQ), Baer et al., 2006), de regulação emocional (*Difficulties in Emotion Regulation Scale* (DERS), Gratz & Roemer, 2004), de stress percebido (*Perceived Stress Scale* (PSS), Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983) e de bem-estar afetivo (*IWP Multi-affect Indicator* (IWP), Warr, 1990). Os resultados revelam evoluções que apontam para o desenvolvimento de competências associadas à intervenção. As médias das facetas de *mindfulness*, conforto, entusiasmo e bem-estar afetivo na pós-intervenção são significativamente mais elevadas do que no momento pré-intervenção. As médias das dimensões de dificuldades de regulação emocional, stress percebido, ansiedade e depressão na pós-intervenção são significativamente mais baixas do que no momento pré-intervenção. Sugere-se que estes resultados têm uma implicação positiva para a investigação relacionada com o desenvolvimento de programas *online* de intervenção *mindfulness*.

Palavras-chave: *Mindfulness*; Regulação emocional; Stress; Bem-estar; Programa de intervenção.

An online mindfulness program: Effects on emotion regulation, stress and well-being. In recent years there has been a proliferation of the use of mindfulness techniques in different contexts. However, the analysis of its effects still remains a research line with few outcomes. The present study aims to analyze the effects of an *online* mindfulness training program on emotional regulation, stress and well-being. A longitudinal study was performed including 82 participants. To analyze intervention results were used different scales in two different moments (pre-post intervention) to assess levels of mindfulness (*Five Facet Mindfulness Questionnaire*, FFMQ, Baer et al., 2006), of emotional regulation (*Difficulties in Emotion Regulation Scale*, DERS, Gratz & Roemer, 2004), of perceived stress (*Perceived Stress Scale*, PSS, Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983), and well-being (*Multi-Affect Indicator*, IWP, Warr, 1990). Results reveal competences development associated with the intervention.

Keywords: *Mindfulness*; *Emotion regulation*; *Stress*; *Well-being*; *Intervention program*.

Na literatura *mindfulness* aparece como sinónimo de atenção plena ou consciência plena. Existem duas perspetivas diferentes sobre o conceito de *mindfulness*: a primeira refere-se ao *mindfulness* como um traço estável e permanente da personalidade que pode ser desenvolvido através da prática; e a segunda perspetiva refere-se ao *mindfulness* como um estado. O estado de *mindfulness* é entendido como uma atenção intencional, isto é, o indivíduo conduz propositadamente a sua atenção para o momento presente e consegue afastar-se do funcionamento em “piloto automático”. Por outras palavras, o estado de *mindfulness* só é mantido enquanto a atenção plena é intencionalmente mantida no momento presente (Bishop et al., 2004). *Mindfulness* equipara-se a uma observação profunda e direta daquilo que está a acontecer, à medida que acontece e pode ser definida como uma atitude que versa ser não-reactivo, observar, descrever e agir com consciência relativamente às experiências presentes, adotando uma abordagem sem julgamentos (Carmody & Baer, 2008). Dirigirmos a nossa atenção intencionalmente para

¹ Dados para correspondência: Cláudia Ramos, Instituto Politécnico de Setúbal, Campus do IPS – Estefanilha, 2910-761 Setúbal. E-mail: claudia.tr.viana@gmail.com

o momento presente, sem julgamento (processo que pressupõe uma capacidade de aceitação da experiência tal como ela é) é a base da prática *mindfulness* (Kabat-Zinn, 2013).

Baer et al. (2006) descrevem as cinco facetas de *mindfulness*: (1) observar, que consiste em dar atenção plena à experiência presente, ao momento presente; (2) não reagir, que consiste em não tentar alterar a experiência presente adotando uma postura de “mero observador” da mesma; (3) descrever, que consiste em relatar a experiência presente, pensamentos, sensações, emoções e sentimentos, por palavras; (4) agir com consciência, que consiste em gerir o funcionamento em modo “piloto automático” de modo a ter consciência das atividades realizadas no momento presente; (5) não julgar, que consiste em não rotular ou classificar as experiências presentes adotando uma atitude de aceitação plena do momento presente.

As práticas de *mindfulness* podem ser descritas sob duas perspetivas: a prática formal (meditação) e a prática informal (que envolve uma atenção plena quotidiana às experiências do momento presente). Se a prática informal é mais facilmente exequível, pois apenas exige uma intenção e atitude, a prática formal exige disciplina. Relativamente a esta questão Kabat-Zinn (2013) sugere que é necessário colocar em prática a vertente formal pois a informal de forma isolada (baseada na intenção e atitude) não é suficiente para atingir os objetivos de forma tão efetiva. Por isso, quer os cursos presenciais quer os cursos *online* deverão fomentar tanto a prática formal como a prática informal de *mindfulness*.

O *mindfulness* está numa fase crescente no que diz respeito à sua versátil aplicação nos mais diversos contextos. Existem diversos estudos que analisam o impacto das práticas de *mindfulness* no stress, depressão, ansiedade, qualidade de vida e bem-estar (Cavanagh et al., 2013; Khoury et al., 2013; Piet et al., 2012; Visted, Vøllestad, Nielsen, & Nielsen, 2014; Gotink et al., 2015). Estes estudos focam programas presenciais e grupos específicos. No presente estudo, seguindo a linha de investigação de Spijkerman, Pots e Bohlmeijer (2016) que pretende avaliar a eficácia de programas *online* baseados em *mindfulness*, pretende-se analisar os efeitos de um programa *online* de *mindfulness* sobre a regulação emocional, o stress e o bem-estar. Dois importantes estudos sobre intervenções *online* baseadas em *mindfulness* foram recentemente publicados: o estudo de Spadaro, & Hunker, (2016) e o estudo de Kemper (2016). Ambos os estudos apontam para efeitos positivos da intervenção *online* baseada em *mindfulness* em diferentes dimensões de *mindfulness*, saúde mental e bem-estar.

Existiram três questões base no desenvolvimento do presente estudo: (1) a primeira relacionada com os efeitos de um programa *online* de *mindfulness* sobre a regulação emocional, (2) a segunda questão relacionada com esses mesmos efeitos mas sobre o stress e, (3) por último, os efeitos de um programa *online* de *mindfulness* sobre o bem-estar.

Relativamente à primeira questão que pretendemos explorar, que está relacionada com o efeito de um programa *online* de *mindfulness* sobre a regulação emocional propomos o modelo de Gross e Thompson (2007). Estes autores propõem um conjunto de estratégias de regulação emocional que são (1) seleção da situação, (2) modificação da situação, (3) desenvolvimento da atenção, (4) mudança cognitiva e (5) modelação de respostas. A primeira estratégia, seleção da situação, baseia-se no facto de o indivíduo ser capaz de antever as consequências de determinada situação e tentar agir no sentido de evitar estar em situações que considere desagradáveis. A segunda estratégia referida pelos autores, modificação da situação, parte do princípio que os indivíduos recordam a forma como se sentiram anteriormente numa situação semelhante e tentam modificar diretamente fatores do ambiente para tornar a situação mais aprazível. O desenvolvimento da atenção, como terceira estratégia de regulação emocional sugerida, envolve redirecionar a atenção perante uma determinada situação. Nesta estratégia os autores referem-se especificamente ao afastar da atenção (por exemplo, tapar os olhos) ou ao redirecionar da mesma (contar uma história interessante a uma criança desconcentrada). A mudança cognitiva é uma estratégia de regulação emocional que envolve a mudança de significado que o indivíduo atribui à situação de tal forma que isso altere o significado emocional da mesma para o indivíduo. Esta estratégia está diretamente relacionada com a mudança relativa à forma como o indivíduo se sente acerca de determinada situação ou também à capacidade para gerir todas as exigências da mesma. A reavaliação (*reappraisal*) é uma forma de mudança cognitiva (Gross, 2002) que envolve mudar o significado de uma determinada situação para o indivíduo tornando diferente também a resposta emocional do indivíduo a essa mesma situação (Garland, Gaylord & Park, 2009; Garland et al., 2010). Por último a estratégia de modelação de respostas refere-se à direta influência psicológica ou comportamental sobre as respostas emocionais. Por exemplo, exercícios e práticas de relaxamento podem ser utilizadas para diminuir emoções negativas (Michalsen et al., 2005).

Para avaliar a regulação emocional foi utilizada a Escala de Dificuldades na Regulação Emocional desenvolvida por Gratz & Roemer (2004) que refere seis fatores que refletem a dimensão multifacetada da regulação emocional: (1) a não aceitação, que se refere à tendência para ter respostas emocionais negativas perante a experiência de emoções negativas; (2) objetivos, que está relacionado com dificuldades de concentração e de concretização de objetivos quando surgem emoções negativas; (3) impulso, que se refere à dificuldade em gerir o comportamento face a emoções negativas; (4) consciência, que se refere à falta de

atenção e falta de consciência das respostas emocionais; (5) estratégias, que se refere à crença de que nada pode ser feito para regular efetivamente as emoções; (6) clareza, que se refere a um conhecimento prévio sobre as emoções presentes.

Estudos anteriores têm vindo a demonstrar que as práticas de *mindfulness* têm um efeito positivo sobre a regulação emocional (Chambers, Gullone & Allen, 2009;; Hoffman & Asmundson, 2008) mantendo o indivíduo dentro de uma “janela de tolerância” perante a excitação e a depressão que lhe permite um funcionamento social equilibrado (Schore, 2003). Estes estudos sugerem ainda que as práticas de *mindfulness* mantêm nos indivíduos o afeto positivo e a cognição positiva e têm uma importância crescente no tratamento das dificuldades de regulação emocional (Garland et al., 2010).

A segunda questão que pretendemos explorar no âmbito da presente investigação está relacionada com o efeito de um programa *online* de *mindfulness* sobre o stress. O conceito de stress refere-se a um conjunto de processos físicos, mentais e emocionais que acontecem no indivíduo, processos esses que são desencadeados pelas interações com o ambiente e que resultam em exigências que são percebidas como excessivas e ameaçadoras do bem-estar pessoal (Frey, 2003). Estes processos físicos, mentais e emocionais são respostas fisiológicas que ajudam a gerir o evento que originou o quadro de stress e funcionam como apoio na proteção do organismo contra eventuais danos (McEwen & Seeman, 1999). O stress não está diretamente relacionado com o evento stressor em si mesmo, mas sim com a forma como o indivíduo reage a esse evento (Szabo, Tache & Somogyi, 2012). Para avaliar o stress foi utilizada a Escala de Stress Percebido (*Perceived Stress Scale*, PSS, Cohen et al., 1983).

As práticas *mindfulness* têm revelado um efeito positivo sobre o stress e vários autores têm vindo a apresentar resultados relacionados com a diminuição da ansiedade, diminuição dos sintomas depressivos e diminuição dos sintomas de stress associados a práticas regulares de *mindfulness* (Baer, Carmody & Hunsinger, 2012; Carmody, Baer, Lykins & Olendzki, 2009; Chiesa & Serretti, 2009; Chu, 2010; Hofmann, Sawyer, Witt & Oh, 2010; Ivanovski & Malhi, 2007; Keng, Smoski & Robins, 2011; Oman, Hedberg & Thoresen, 2006).

A terceira questão que motivou a presente investigação é saber se um programa *online* de *mindfulness* tem efeitos sobre o bem-estar. De acordo com Ryan e Deci (2001), o bem-estar pode ser definido segundo duas perspetivas: (1) uma perspetiva hedónica que situa o bem-estar em termos de procura do prazer e evitação da dor, (2) e uma outra perspetiva designada por eudaimónica que situa o bem-estar em termos de procura não só de satisfação, mas também de significado e autorrealização enquadrados num sentimento de preenchimento a nível pessoal. O bem-estar resulta sobretudo de um estado de satisfação do indivíduo em relação ao seu meio e em relação a si mesmo (Ryan & Deci, 2001). De uma forma geral podemos afirmar que o bem-estar se foca na forma como os indivíduos avaliam as suas vidas (Diener & Diener, 1996). Colocando esta questão de outra forma podemos afirmar que o bem-estar diz respeito à forma como os indivíduos avaliam subjetivamente as suas vidas. Esta ideia é a base do denominado bem-estar subjetivo (BES) que pode ser subdividido em duas outras dimensões: (1) a dimensão afetiva, que envolve componentes emocionais, afeto positivo e afeto negativo, (2) e a dimensão cognitiva, que se refere a aspetos racionais e cognitivos (Ostrom, 1969). Por outro lado, surge o bem-estar psicológico (BEP) que não tem por base unicamente a felicidade, mas também uma perspetiva mais eudaimónica relacionada com o crescimento psicológico e significado da vida a um nível individual (Novo, 2003). Enquanto o BES se baseia em avaliações de satisfação com a vida e num balanço entre afetos positivos e negativos que indiciam felicidade, o BEP assenta em construções psicológicas acerca do desenvolvimento humano e acerca de capacidades para gerir os desafios da vida. Ryan e Deci (2001) sugerem que para um funcionamento otimizado do ser humano o BES e o BEP devem ser de igual modo integrados. Embora reconhecendo estas diferentes dimensões e conceptualizações, neste trabalho perspetiva-se o bem-estar no trabalho como bem-estar afetivo, evocando o trabalho de Warr (1990) pela sua sistematização teórica e empírica, pela abordagem multidimensional e pelo facto de que o bem-estar afetivo no trabalho tem sido identificado como indicador de bem-estar psicológico (Daniels, 2000) e de saúde mental relacionada com o trabalho (Chambel, 2005). Peter Warr (1990) propõe um modelo tri-axial do bem-estar afetivo no ambiente de trabalho. De acordo com Warr (1990), o bem-estar afetivo no trabalho pode ser conceptualizado com base em duas dimensões ortogonais (Figura 1): prazer (“*pleasure*”) e activação (“*arousal*” ou “*activation*”) associado ao trabalho:

“We may describe any form of affective well-being in terms of its location in relation to those separate dimensions and its distance from the mid-point of the figure. A particular level of pleasure may be accompanied by high or low levels of arousal, and a particular level of arousal may be either pleasurable or unpleasurable. In devising primary measures of well-being, decisions have thus to be taken about the location of key vectors in that two-dimensional space.” (Warr, 1990, p.195).

Assim, um determinado grau de prazer/ contentamento ou desprazer/ descontentamento (dimensão horizontal) pode ser acompanhado por níveis de elevados ou baixos de ativação (dimensão vertical), tal como estes níveis de ativação (i.e., o “*state of readiness for action or energy expenditure*”, Russell, 2003, p. 156) podem ser acompanhados por diferentes níveis de prazer.

Decorrendo da combinação do eixo do prazer – (1b) desprazer / (1a) prazer -, que corresponde às habituais avaliações de satisfação no trabalho, não constituindo, contudo, o *core* do constructo de bem-estar afetivo no trabalho, com o eixo de ativação organizam-se quatro quadrantes: ansiedade (elevada ativação e baixo prazer), entusiasmo (elevada ativação e elevado prazer), depressão (baixa ativação e baixo prazer) e conforto (baixa ativação e elevado prazer), formando assim dois eixos ortogonais: (2a) ansiedade / (2b) conforto e (3a) depressão / (3b) entusiasmo. Assim, de acordo com esta conceptualização o bem-estar no trabalho possui uma componente afetiva e uma atitudinal.

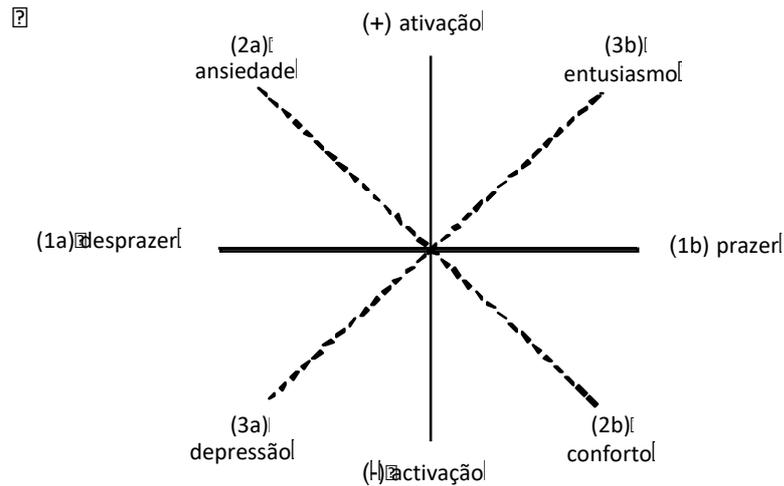


Figura 1. Conceptualização do bem-estar afetivo (Adaptado de Warr, 1990b)

Warr (2002) recomenda nos seus trabalhos que, para além de se considerar o bem-estar afetivo global, se devem ter em conta as dimensões, dado que: “[D]espite that general intercorrelation, different associations exist in certain other variables”. Por exemplo, “[P]eople in higher-level jobs report significantly less job-related depression than those in lower-level jobs, but also significantly more job-related anxiety” (Warr, 2002, p.4).

Estudos anteriores demonstram que as práticas de *mindfulness* tem efeitos positivos na saúde e no bem-estar dos indivíduos, surgindo na grande parte dos estudos já realizados negativamente relacionada com a ansiedade, com a depressão e com o afeto negativo (Astin, 1997; Barnes et al., 2007; Brown and Ryan, 2003; Davidson et al., 2003; Evans et al., 2008; Grossman et al., 2004; Jha et al., 2007; Kabat-Zinn, 1996; Reibel et al., 2001; Roche, Haar & Luthans, 2014; Rosenzweig et al., 2003; Shapiro et al., 2007; Sharma and Rush, 2014; Teasdale, 1999).

O programa online ZBHD

As intervenções baseadas em *mindfulness* têm vindo a provar a sua eficácia como coadjuvantes no tratamento de questões nos mais diversos âmbitos (Glück & Maercker, 2011; Krusche, Cyhlarova, King & Williams, 2012; Spijkerman, Pots & Bohlmeijer, 2016).

Os programas baseados em *mindfulness* tradicionalmente constam de algumas sessões presenciais durante algumas semanas (aproximadamente 8 semanas), onde se solicita aos participantes uma dedicação extra sessões. Baseados na ideia de que algumas pessoas possam estar impossibilitadas de investir tanto tempo na sua aprendizagem de *mindfulness* e considerando que o *mindfulness* já revelou ser uma ferramenta muito benéfica para a saúde e bem-estar da população em geral, propomos que o acesso a uma aprendizagem *mindfulness online* terá mais-valias.

O acesso ao *mindfulness* de uma forma mais conveniente de acordo com a disponibilidade individual de cada pessoa, sem discriminação de qualquer tipo, parece-nos ser a resposta para a criação de um programa *online*. O acesso via *internet* ao curso *mindfulness* tem mais-valias importantes tais como a acessibilidade imediata (podendo ser utilizados onde e quando for mais conveniente) bem como a sua disponibilidade para todos os indivíduos interessados. De acordo com Aarts et al. (2011), as intervenções baseadas na *internet* podem assumir uma larga diversidade de formatos e podem ser utilizadas sob diferentes tipos de interação de multimédia. Quando existe um bom desenho das intervenções e dos

recursos disponíveis, as intervenções baseadas na *internet* podem assumir uma boa dinâmica e uma boa adesão às mesmas.

De qualquer forma, os cursos *online* também requerem empenho, dedicação e motivação por parte do indivíduo. O programa ZBHD foi desenvolvido em 2013 com o objetivo de inspirar as pessoas a desenvolver *mindfulness* nas suas vidas e também para desmistificar a meditação *mindfulness*. Foi desenvolvido com base na investigação/exploração teórica e prática ao longo de dez anos de diversos modelos e abordagens de *mindfulness* como por exemplo o MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction, Kabat-Zinn, 1982), o MBCT (Mindfulness Based Cognitive Therapy, Seagal et al., 2002) ou o Search Inside Yourself (Chade-Meng Tan, 2007), entre muitos outros, integrando-as com os mais recentes avanços de diversas áreas da ciência, (especialmente a neurociência). O programa ZBHD pretende constituir-se como ferramenta prática de fácil uso, através da qual os internautas têm acesso a um conjunto de informações e exercícios de *mindfulness*. O ZBHD tem a duração de oito semanas (nove sessões) e engloba conteúdos vídeo (enquadramento teórico), áudio (meditações guiadas) e escritos (respostas a questões, inspirações diversas, etc.). Os conteúdos fornecem instruções relativas às práticas formais de *mindfulness* (meditação) e diferentes sugestões de prática informal. O programa começa com a temática da atenção à respiração (semana um), seguindo-se a atenção ao corpo (semanas dois e três), atenção às emoções e construindo resiliência (semanas quatro e cinco); depois explora-se a atenção aos pensamentos (semana seis) e na semana sete treinam-se práticas de atenção plena. Na última semana cultiva-se a compaixão.

Parece-nos importante salientar o facto de este programa ZBHD ter permanentemente disponível *online* um facilitador que reúne as competências necessárias para o acompanhamento dos participantes. Propomos que este poderá ser um fator importante para a eficiência e eficácia da intervenção.

MÉTODO

Participantes

Iniciaram o programa 172 pessoas, das quais apenas 115 completaram o mesmo. Contudo, foi possível emparelhar 107 participantes, dos quais 82 (76,6%) não praticam atualmente, de forma regular, meditação *mindfulness*. São estes 82 participantes que constituem a amostra final do presente estudo.

Dos 82 participantes, 62 (75,6%) são mulheres. Relativamente ao estado civil, 41 (50%) são solteiros(as) e 23 (28%) são casados(as). Quanto às habilitações literárias, 60 (56%) são licenciados e 25 (23%) são mestres. Em termos de nacionalidade, 44 (53,7%) são brasileiros e 36 (43,9%) são portugueses. Os participantes são provenientes de diversas profissões.

Instrumentos

Foi utilizado um questionário *online* construído no *Google Forms* como instrumento de recolha de dados. Este questionário é composto por quatro escalas bem como por um conjunto de questões associadas à experiência prévia de prática de *mindfulness* e opinião acerca do programa.

De seguida são apresentados os instrumentos de autorresposta usados no presente estudo. No que respeita à escolha dos instrumentos, procedeu-se à sua seleção de acordo com os objetivos do estudo e da disponibilidade dos mesmos em língua portuguesa. Também foram tidas em atenção as características psicométricas dos instrumentos selecionados.

Questionário sociodemográfico

Os dados sociodemográficos foram obtidos através um questionário elaborado pela equipa de investigação para esse efeito.

Questionário das Cinco Facetas de Mindfulness

As facetas de *mindfulness* foram avaliadas através do Questionário das Cinco Facetas de Mindfulness (*Five Facet Mindfulness Questionnaire*, FFMQ, Baer et al., 2006), traduzido por Gregório e Pinto Gouveia (2010). Este instrumento é composto por 39 itens (e.g., “Quando caminho presto deliberadamente atenção às sensações do meu corpo em movimento”), respondido numa escala de 1=Nunca ou muito raramente a 5=Muito frequentemente ou sempre verdadeiro, e que se organizam em cinco dimensões: observar, descrever, agir com consciência, não julgar e não reagir. Esta medida visa uma “verificação da manipulação”, dado estar a promover-se uma intervenção de treino de *mindfulness* e esperar-se que as competências de *mindfulness* melhorem.

Escala de dificuldades de regulação emocional

Para operacionalizar a regulação emocional utilizou-se Escala de Dificuldades na Regulação Emocional (*Difficulties in Emotion Regulation Scale*, DERS, Gratz e Roemer, 2004), traduzida por Veloso et al. (2011). Compõem a escala 36 itens (e.g., “Sinto-me confuso (a) com a forma como me sinto”) respondido numa

escala de 1 = Quase nunca (0-10%) a 5=Quase sempre (91-100%), e organizado em seis dimensões: não aceitação das respostas emocionais, falta de consciência emocional, dificuldades no controlo de impulsos, falta de clareza emocional, acesso limitado às estratégias de regulação emocional e dificuldades em agir de acordo com os objetivos.

Escala de stress percebido

A Escala de Avaliação do Stress Percebido (*Perceived Stress Scale*, PSS, Cohen et al., 1983), traduzida por Trigo et al., (2010) foi utilizada para medir o stress percebido, sendo composta por 10 itens (e.g., “No último mês com que frequência se sentiu perturbado por causa de qualquer coisa que aconteceu inesperadamente?”) respondidos numa escala de resposta de cinco pontos (0=Nunca a 4=Muito frequentemente) que se organizam num indicador único.

Escala de Bem-Estar Afetivo

Utilizou-se o indicador de bem-estar afetivo no trabalho desenvolvido por Warr (Warr, 1990b), traduzido por Gonçalves e Neves (2011), designado por *IWP Multi-Affect Indicator*. Este indicador é constituído por 12 itens, medidos numa escala de tipo Likert de 6 pontos (1 = Nunca a 6 = Todo o tempo) e que se organizam nos quatro quadrantes previsto no modelo: ansiedade, conforto, depressão, entusiasmo, bem como o indicador de 2.^a ordem de bem-estar afetivo global no trabalho.

Todas as medidas apresentam valores de consistência interna que permitem a sua utilização. O valor mais baixo, ainda que sofrível, é o da dimensão falta de consciência emocional da escala de dificuldades na regulação emocional; todavia, esta dimensão apresenta este padrão de menor valor de alfa de *Cronbach* em estudo prévios (e.g., Veloso et al., 2011) e optou-se pela sua manutenção.

Tabela 1. Resultados da Análise de Regressão Múltipla para a percepção de ganhos e perdas globais.

Instrumentos	Número de itens	Dimensões	Alfa de Cronbach
FFMQ	39	Observar	.89
	1 = Nunca ou muito raramente a 5 = Muito frequentemente ou sempre verdadeiro	Descrever	.91
		Agir com consciência	.92
		Não julgar	.92
		Não reagir	.83
DERS	36	Não aceitação das respostas emocionais	.94
	1 = Quase nunca (0-10%) a 5 = Quase sempre (91-100%)	Falta de consciência emocional	.57
		Dificuldades no controlo de impulsos	.87
		Falta de clareza emocional	.86
		Acesso limitado às estratégias de regulação emocional	.87
		Dificuldades em agir de acordo com os objetivos	.86
PSS	10	Stress percebido	.90
	0 = Nunca a 4 = Muito frequentemente		
IWP	12	Ansiedade	.91
	1 = Nunca a 6 = Todo o tempo	Depressão	.91
		Conforto	.90
		Entusiasmo	.93
		Bem-estar afectivo	.94

Procedimento

Foi conduzido um estudo longitudinal de pré e pós intervenção. O processo de recrutamento dos participantes foi realizado a partir de uma inscrição voluntária no programa. Antes de iniciarem o programa *online* foi solicitado a todos os participantes o preenchimento de um questionário (pré-intervenção) e novamente após o término do programa (pós-intervenção). A recolha de dados em ambiente de pré-intervenção decorreu entre final de dezembro de 2015 e janeiro 2016 e em ambiente de pós-intervenção decorreu em Março 2016. A Figura 2 ilustra o *design* de estudo.



Figura 2. Design de estudo.

Como se trata de um curso *online*, o desenho da investigação não contempla grupo de controlo, facto que será referido adiante como possível limitação do presente estudo.

RESULTADOS

Os resultados foram analisados através do *software* SPSS (versão 20) recorrendo a análise de diferenças de médias para amostras emparelhadas (*paired samples test*) entre o momento pré-intervenção (T1) e o momento pós-intervenção (T2).

Dos 82 participantes no presente estudo, 80,5% (n=66) faz um balanço positivo do programa ZBHD, 17% (n=14) não responderam e 2,5% (n=2) fazem um balanço negativo.

Facetas de *mindfulness*

Para analisar as diferenças de médias utilizámos *paired samples test* que nos permitiu concluir que há diferenças estaticamente significativas entre os dois momentos ao nível nas facetas de *mindfulness*. Desta forma, as médias das facetas na pós-intervenção (T2) são significativamente mais elevadas do que no momento pré-intervenção (T1), conforme Tabela 2 abaixo.

Tabela 2. Diferenças de médias das facetas de *mindfulness* no pré (T1) e pós (T2) programa.

		Média	Desvio-padrão	<i>t</i>	Graus de liberdade	<i>p</i>
Par 1	Observar T1	3.02	.69	-8.82	81	.000
	Observar T2	3.70	.67			
Par 2	Descrever T1	3.12	.76	-8.73	81	.000
	Descrever T2	3.64	.66			
Par 3	Agir com consciência T1	2.81	.83	-8.47	81	.000
	Agir com consciência T2	3.53	.70			
Par 4	Não julgar T1	2.91	.95	-7.46	81	.000
	Não julgar T2	3,67	.85			
Par 5	Não reagir T1	2.65	.55	-9.62	81	.000
	Não reagir T2	3.30	.54			

Isto significa que os participantes relataram maior capacidade de observação, de descrição, de agir com consciência, de não julgar e de não reagir, após terem frequentado o curso ZBHD *online*.

Dificuldades de Regulação Emocional

Para analisar as diferenças de médias utilizámos o *paired samples t-test* que nos permitiu concluir que há diferenças estaticamente significativas entre os dois momentos ao nível das dimensões da Escala de Dificuldades de Regulação Emocional. Desta forma, as médias das dimensões de dificuldades de regulação emocional na pós-intervenção (T2) são significativamente mais baixas do que no momento pré-intervenção (T1), conforme Tabela 3 abaixo.

Tabela 3. Diferenças de médias das dificuldades de regulação emocional no pré (T1) e pós (T2) programa.

		Média	Desvio-padrão	<i>t</i>	Graus de liberdade	<i>p</i>
Par 1	Não aceitação das respostas emocionais T1	2.69	1.18	7.47	81	.000
	Não aceitação das respostas emocionais T2	1.84	.81			
Par 2	Falta de consciência emocional T1	2.77	.58	4.53	81	.000
	Falta de consciência emocional T2	2.48	.58			
Par 3	Dificuldades no controlo de impulsos T1	2.39	.88	6.55	81	.000
	Dificuldades no controlo de impulsos T2	1.87	.66			
Par 4	Dificuldades em agir de acordo com os objetivos T1	3.15	.89	8.85	81	.000
	Dificuldades em agir de acordo com os objetivos T2	2,36	.79			
Par 5	Falta de clareza emocional T1	2.48	.81	8.21	81	.000
	Falta de clareza emocional T2	1.94	.68			
Par 6	Acesso limitado às estratégias de regulação emocional T1	2.36	.83	8.58	81	.000
	Acesso limitado às estratégias de regulação emocional T2	1.75	.60			

Stress e Bem-Estar

Para analisar as diferenças de médias utilizámos o *paired samples t-test* que nos permitiu concluir que há diferenças estaticamente significativas entre os dois momentos (T1 e T2) ao nível do stress e do bem-estar afetivo no trabalho. Desta forma, as médias do stress percebido, ansiedade e depressão no pós-intervenção (T2) são significativamente mais baixas do que no momento pré-intervenção (T1), conforme Tabela 4 abaixo. As médias do conforto, entusiasmo e bem-estar afetivo na pós-intervenção (T2) são significativamente mais elevadas do que no momento pré-intervenção (T1).

Tabela 4. Diferenças de stress e bem-estar no pré (T1) e pós (T2) programa.

		Média	Desvio-padrão	<i>t</i>	Graus de liberdade	<i>p</i>
Par 1	Stress T1	2.15	.64	12.24	81	.000
	Stress T2	1.33	.57			
Par 2	Ansiedade T1	3.35	1.08	6.70	81	.000
	Ansiedade T2	2.57	.80			
Par 3	Conforto T1	3.37	.92	-5.07	81	.000
	Conforto T2	3.92	1.05			
Par 4	Depressão T1	2.27	1.10	4.91	81	.000
	Depressão T2	1.71	.81			
Par 5	Entusiasmo T1	3.55	1.12	-5.57	81	.000
	Entusiasmo T2	4.18	1.23			
Par 6	Bem-estar afetivo T1	3.82	.89	-7.74	81	.000
	Bem-estar afetivo T2	4.46	.79			

Após a conclusão do curso ZBHD *online*, os participantes relataram menor stress, menor ansiedade, menor depressão e um aumento do conforto, do entusiasmo e do bem-estar afetivo.

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo estudar a eficácia do programa *online* de *mindfulness* ZBHD. Ao observarmos os resultados obtidos, o programa *online* de *mindfulness* ZBHD parece ter efeitos positivos em termos de diminuição das dificuldades de regulação emocional, do stress, ansiedade e depressão, bem como em termos do incremento das facetas de *mindfulness*, do conforto, do entusiasmo e do bem-estar afetivo. Se considerarmos que os formatos habituais dos programas de *mindfulness* são presenciais, podem surgir algumas questões pertinentes sobre o formato *online*. Uma das mais pertinentes será a da importância da presença do facilitador das aprendizagens *mindfulness*. Tal como referimos anteriormente, o programa ZBHD acautela esta questão ao ter permanentemente disponível *online* um facilitador que reúne as competências necessárias para o acompanhamento dos participantes. De facto, será importante essa presença por toda a mais-valia que a presença de um facilitador de aprendizagens terá em qualquer situação de ensino-aprendizagem. Para além destas questões, propomos que o formato *online* tem vantagens que justificam a sua existência: a acessibilidade imediata aos conteúdos e o acesso às aprendizagens de forma mais conveniente de acordo com a disponibilidade individual, sem discriminação de qualquer tipo. E o que se verifica é que, de acordo com os resultados do presente estudo, e de acordo

com estudos recentes no mesmo sentido (Glück & Maercker, 2011; Krusche, Cyhlarova, King & Williams, 2012; Spijkerman, Pots & Bohlmeijer, 2016), os programas *online* de *mindfulness* têm resultados também muito positivos sobre o bem-estar e a saúde mental semelhantes aos estudos realizados com programas presenciais de *mindfulness* (Astin, 1997; Baer, Carmody & Hunsinger, 2012; Barnes et al., 2007; Brown and Ryan, 2007; Carmody, Baer, Lykins & Olendzki, 2009; Chambers, Gullone & Allen, 2009; Chiesa & Serretti, 2009; Chu, 2010; Davidson et al., 2003; Evans et al., 2008; Garland et al., 2010; Grossman et al., 2004; Hoffman & Asmundson, 2008; Hoffmann, Sawyer, Witt & Oh, 2010; Ivanovski & Malhi, 2007; Jha et al., 2007; Kabat-Zinn, 1996; Keng, Smoski & Robins, 2011; Oman, Hedberg & Thoresen, 2006; Reibel et al., 2001; Roche, Haar & Luthans, 2014; Rosenzweig et al., 2003; Shapiro et al., 2007; Sharma & Rush, 2014; Teasdale, 1999). Por isso, propomos que a participação num programa *online* de *mindfulness* surge como uma alternativa viável para todos os indivíduos que estejam impossibilitados de participar num programa presencial por algum motivo. E se os programas *online* também exigem motivação e empenho pessoal, quando existe um bom desenho das intervenções e dos recursos disponíveis, as intervenções baseadas na internet podem assumir uma boa dinâmica e uma boa adesão às mesmas (Aarts et al., 2011). Tendo esta questão em consideração, pode ser minimizado o *dropoff* que pode estar associado a programas de aprendizagem *online*.

Apesar dos resultados do estudo sobre a eficácia do programa de *mindfulness* online ZBHD o apontarem como programa de saúde e bem-estar, há algumas questões que poderiam levar a um aprofundamento e melhoria futura da investigação acerca da eficácia do programa. O presente estudo foca apenas os efeitos a curto prazo. Será importante analisar os efeitos destes programas não só no curto, mas também no longo prazo tentando perceber se existe um ponto de corte dos efeitos ou se os mesmos se prolongam no tempo. Para além disto, poderá ser interessante uma abordagem de natureza qualitativa para aprofundar as mudanças experienciadas com o programa. Neste estudo teve-se pouco controlo em termos de variáveis de contexto vivencial e laboral e futuramente será necessário explorar estes aspetos. Como se trata de um curso *online*, não foi possível trabalhar com um grupo de controlo, pelo que esta questão deve ser entendida como uma limitação do estudo.

Importa destacar que o presente estudo tem associados os potenciais enviesamentos das investigações de auto-reporte, que incluem a subjetividade, as expectativas dos participantes, bem como as expectativas implícitas dos próprios facilitadores do programa.

Como sugestões para investigações futuras consideramos importante a comparação do formato *online* com o formato presencial, a comparação da eficácia de diferentes programas baseados em *mindfulness* e também os efeitos dos mesmos sobre diferentes dimensões, como por exemplo o *burnout*.

O presente estudo reforça o treino de *mindfulness* como potenciador de ambientes saudáveis, desenvolvendo novas práticas e ferramentas para promover e manter a saúde psicológica.

REFERÊNCIAS

- Aarts, J., Van den Haak, P., Nelen, W., Tuil, W., Faber, M. & Kremer, J. (2012). Patient-focused internet interventions in reproductive medicine: A scoping review. *Hum Reproductive Update*, 18, 211-227. <https://doi.org/10.1093/humupd/dmr045>
- Astin, J. (1997). Stress-reduction through mindfulness meditation: Effects on psychological symptomatology, sense of control, and spiritual experiences. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 66, 97-106. <https://doi.org/10.1159/000289116>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13, 27-45. doi: 10.1177/1073191105283504
- Baer, R. A., Carmody, J., & Hunsinger, M. (2012). Weekly change in mindfulness and perceived stress in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Clinical Psychology*, 68, 755-765. <https://doi.org/10.1002/jclp.21865>
- Barnes, S., Brown, K. W., Krusemark, E., Campbell, W. K., & Rogge, R. D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. *Journal of Marital and Family Therapy*, 33, 482-500. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2007.00033.x>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., et al. (2004) Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18, 211-237. <https://doi.org/10.1080/10478400701598298>

- Carmody, J. & Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms, and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine*, *31*, 23-33. <https://doi.org/0.1007/s10865-007-9130-7>
- Carmody, J., Baer, R. A., Lykins, E. L. B., & Olendzki, N. (2009). An empirical study of the mechanisms of mindfulness in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Clinical Psychology*, *65*, 613-626. <https://doi.org/10.1002/jclp.20579>
- Cavanagh, K., Strauss, C., Cicconi, F., Griffiths, N., Wyper, A., & Jones, F. (2013). A randomized controlled trial of a brief online mindfulness-based intervention. *Behaviour Research and Therapy*, *51*, 573-578. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2013.06.003>
- Chambel, M. J. (2005). Stress e bem-estar nas organizações. In A. Marques Pinto & A. Lopes da Silva (Coords). *Stress e bem-estar* (pp. 105-134). Lisboa: Climepsi Editores.
- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N.B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, *29*, 560-572. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.06.005>
- Chiesa, A., & Serretti, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: A review and meta-analysis. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, *15*, 593-600. <https://doi.org/10.1089/acm.2008.0495>
- Chu, L. C. (2010). The benefits of meditation vis-à-vis emotional intelligence, perceived stress and negative mental health. *Stress and Health*, *26*, 169-180. <https://doi.org/10.1002/smi.1289>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behaviour*, *24*, 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Daniels, K. (2000). Measures of five aspects of affective well-being at work. *Human Relations*, *5*, 275-294. <https://doi.org/10.1177/a010564>
- Davidson, R.J., Kabat-Zinn, J., et al. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, *65*, 564-570.
- Diener, E., & Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, *7*, 181-185. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00354.x>
- Evans, S., Ferrando, S., Findler, M., Stowell, C., Smart, C., & Haglin, D. (2008) Mindfulness based cognitive therapy for generalized anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, *22*, 716-721. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2007.07.005>
- Frey, R. J. (2003). Stress. In E. Thackery, & M. Harris (Eds.), *The Gale encyclopaedia of mental disorders* (3ed., pp. 937-943). Detroit: Thompson Gale.
- Garland, E., Gaylord, S., & Park, J. (2009). The role of mindfulness in positive reappraisal. *Explore (NY)*, *5*, 37-44. <https://doi.org/10.1016/j.explore.2008.10.001>
- Garland, E. L., Fredrickson, B. L., Kring, A. M., Johnson, D. P., Meyer, P. S., & Penn, D. L. (2010). Upward spirals of positive emotions counter downward spirals of negativity: Insights from the broaden-and-build theory and affective neuroscience on the treatment of emotion dysfunctions and deficits in psychopathology. *Clinical Psychology Review*, *30*, 849-864. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.002>
- Glück T.M., & Maercker A. (2011) A randomized controlled pilot study of a brief web-based mindfulness training. *BMC Psychiatry*, *11*, 175-196. <https://doi.org/10.1186/1471-244X-11-175>
- Gonçalves, S. P., & Neves, J. (2011). Factorial validation of Warr's (1990) well-being measure: A sample study on police officers. *Psychology*, *2*, 706-712. <https://doi.org/10.4236/psych.2011.27108>
- Gotink, R. A., Chu, P., Busschbach, J. J. V., Benson, H., Fricchione, G. L., & Hunink, M. G. M. (2015) Standardised mindfulness-based interventions in healthcare: An overview of systematic reviews and meta-analyses of RCTs. *PLoS ONE*, *10*, e0124344. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0124344>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *26*, 41-54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Gregório, S., & Pinto-Gouveia, J. (2011). Facetas de mindfulness: Características psicométricas de um instrumento de avaliação. *Psicologica*, *54*, 259-279.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, *39*, 281-291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits. A meta-analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, *57*, 35-43. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(03\)00573-7](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(03)00573-7)
- Hoffman, S., & Asmundson, G. (2008). Acceptance and mindfulness-based therapy: New wave or old hat? *Clinical Psychology Review*, *28*, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.09.003>

- Hoffmann, S. G., Sawyer, A. T. Witt, A. A., & Oh, D. (2010). The effect of mindfulness-based therapy on anxiety and depression: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78*, 169–183. <https://doi.org/10.1037/a0018555>
- Ivanovski, B., & Malhi, G. S. (2007). The psychological and neurophysiological concomitants of mindfulness forms of meditation. *Acta Neuropsychiatrica, 19*, 76–91. <https://doi.org/10.1111/j.1601-5215.2007.00175.x>
- Jha, A., Krompinger, J., & Baime, M. J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience, 7*, 109–119. <https://doi.org/10.3758/CABN.7.2.10>
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry, 4*, 33–47. [https://doi.org/10.1016/0163-8343\(82\)90026-3](https://doi.org/10.1016/0163-8343(82)90026-3)
- Kabat-Zinn, J. (1996). Mindfulness meditation: What it is, what it isn't, and its role in health care and medicine. In Haryuki, J., Ishii, Y., Suzuki, M. (Eds.), *Comparative and psychological study on meditation* (pp. 161-170). The Netherlands: Eburon Academic Publishers.
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living, revised edition: How to cope with stress, pain, and illness using mindfulness meditation*. UK: Hachette.
- Kemper, K. (2016). Brief online mindfulness training: Immediate impact. *Journal of Evidence Based Complementary & Alternative Medicine, 1-6*. <https://doi.org/10.1177/2156587216639199>
- Keng, S.-L., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clinical Psychological Review, 31*, 1041–1056. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2011.04.006>
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., et al. (2013). Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 33*, 763–771. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2013.05.005>
- Krusche, A., Cyhlarova, E., King, S., & Williams J. M. G. (2012). Mindfulness online: A preliminary evaluation of the feasibility of a web-based mindfulness course and the impact on stress. *BMJ Open, 2*, e000803. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2011-000803>
- McEwen, B. S., & Seeman, T. (1999). Protective and damaging effects of mediators of stress. Elaborating and testing the concepts of allostasis and allostatic load. *Annals of the New York Academy of Science, 896*, 30–47. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1999.tb08103.x>
- Michalsen, A., Grossman, P., Aycil, A., Langhorst, J., Lüdtke, R., Esch, T., Stefano, G. B., & Dobos, G. J. (2005). Rapid stress reduction and anxiolysis among distressed women as a consequence of a three-month intensive yoga program. *Medical Science Monitor, 11*, CR555-561.
- Novo, R. F. (2003). *Para além da Eudaimonia: O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Ministério da Ciência e do Ensino Superior. Coimbra: Dinalivro.
- Oman, D., Hedberg, J., & Thoresen, C. E. (2006). Passage meditation reduces perceived stress in health professionals: A randomized, controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74*, 714–719. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.4.714>
- Ostrom, T. M. (1969). The relationship between affective, behavioural and cognitive components of attitude. *Journal of Experimental Psychology, 5*, 12–30. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(69\)90003-1](https://doi.org/10.1016/0022-1031(69)90003-1)
- Piet, J., Wurtzen, H., Zachariae, R. (2012). The effect of mindfulness-based therapy on symptoms of anxiety and depression in adult cancer patients and survivors: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 80*, 1007–1020. <https://doi.org/10.1037/a0028329>
- Reibel, D. K., Greeson, J. M., Brainard, G. C., & Rosenzweig, S. (2001) Mindfulness-based stress reduction and health-related quality of life in a heterogeneous patient population. *General Hospital Psychiatry, 23*, 183–192. [https://doi.org/10.1016/S0163-8343\(01\)00149-9](https://doi.org/10.1016/S0163-8343(01)00149-9)
- Roche, M., Haar, J.M., & Luthans, F. (2014). The role of mindfulness and psychological capital on the well-being of leaders. *Journal of Occupational Health Psychology, 19*, 476–489. <https://doi.org/10.1037/a0037183>
- Rosenzweig, S., Reibel, D. K., Greeson, J. M., Brainard, G. C., & Hojat, M., (2003). Mindfulness based stress reduction lowers psychological distress in medical students. *Teaching and Learning in Medicine, 15*, 88–92. https://doi.org/10.1207/S15328015TLM1502_03
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review, 1*, 145–172. <https://doi.org/10.1037//0033-295X.110.1.145>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: The Guildford Press.
- Schore, A. N. (2003). *Affect dysregulation and disorders of the self/affect regulation and the repair of the self*. New York, NY: W. W. Norton & Company, Inc.
- Shapiro, S. L., Brown, K., & Biegel, G., (2007). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology, 1*, 105-115. <https://doi.org/10.1037/1931-3918.1.2.105>
- Sharma, M., & Rush, S. E. (2014) Mindfulness-based stress reduction as a stress management intervention for healthy individuals: A systematic review. *Journal Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine, 19*, 271-286. <https://doi.org/10.1177/2156587214543143>
- Spadaro, K., & Hunker, D. (2016) Exploring the effects of an online asynchronous mindfulness meditation intervention with nursing students on stress, mood and cognition: A descriptive study. *Nurse Education Today, 39*, 163-169. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.02.006>
- Spijkerman, M., Pots, W., Bohlmeijer, E. (2016). Effectiveness of online mindfulness-based interventions in improving mental health: A review and meta-analysis of randomised controlled trials. *Clinical Psychology Review, 45*, 102-114. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.03.009>
- Szabo, S., Tache, Y., & Somogyi, A. (2012). The legacy of Hans Selye and the origins of stress research: A retrospective 75 years after his landmark brief "letter" to the editor of nature. *Stress, 15*, 472-478. <https://doi.org/10.3109/10253890.2012.710919>
- Tan, C.M., Goleman, D., Kabat-Zinn, J. (2014). *Search inside yourself: The unexpected path to achieving success, happiness (and world peace)*. Harper Collins Publishers.
- Teasdale, J.D. (1999) Metacognition, mindfulness and the modification of mood disorders. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 6*, 146-155. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0879\(199905\)6:2<146::AID-CPP195>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0879(199905)6:2<146::AID-CPP195>3.0.CO;2-E)
- Trigo, M., Canudo, N., Branco, F., & Silva, D. (2010). Estudo das propriedades psicométricas da Perceived Stress Scale (PSS) na população portuguesa. *Psicologica, 53*, 353-378.
- Veloso, M., Pinto-Gouveia, J., & Dinis, A. (2011). Estudos de validação com a versão portuguesa da escala de dificuldades na regulação emocional (EDRE). *Psicologica, 54*, 87-110.
- Visted, E., Vøllestad, J., Nielsen, M. B., & Nielsen, G. H. (2015). The impact of group-based mindfulness training on self-reported mindfulness: A systematic review and meta-analysis. *Mindfulness, 6*, 501-522. <https://doi.org/10.1007/s12671-014-0283-5>
- Warr, P. (2002). The study of well-being, behavior and attitudes. In P. Warr (Ed.), *Psychology at work* (5th ed., pp. 1-25). London: Penguin Books.
- Warr, P.B. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology, 63*, 193-210. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00521.x>

Historial do artigo

Recebido 29/07/2016
 Aceite 06/10/2017
 Publicado 11/2017

More socially responsible, more ethical, more attractive as a future employer? Contributions of corporate social performance and ethical reputation for the attraction of future employees

Ana Patrícia Duarte^{1,2,3}, Vítor Hugo Silva^{1,2}, Eduardo Simões^{1,3} & José Gonçalves das Neves^{1,3}

¹ Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)

² Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS-IUL)

³ Business Research Unit (BRU-IUL)

Abstract: Previous studies suggest that the corporate social performance of organizations influences their attractiveness as a workplace. This study analyzed additional variables that may help explain this relationship. In this context, an ethical reputation is a construct positively related to corporate social responsibility (CSR). In the research, CSR perception was manipulated in order to observe its effect on organizational attractiveness through the mediating effect of ethical reputation. Participants ($n = 260$) were randomly subjected to two experimental conditions by responding to an electronic questionnaire containing the description of an organization that implements (i.e., the high involvement condition) or not (i.e., the low involvement condition) a set of CSR practices. This was followed by questions about other variables of interest. The results show that the proposed theoretical model provides a strong fit to the data, thus empirically supporting the proposal that CSR directly and indirectly affects, through ethical reputation, evaluations of organizations as a future workplace. In practical terms, this means that, in the war for talent, organizations can use information about their corporate social performance and ethical reputation to attract potential candidates, alongside more traditional information on organizational attributes and job characteristics.

Keywords: *Corporate social responsibility; Ethical reputation; Organizational attractiveness; Recruitment; Talent attraction.*

Organizações mais socialmente responsáveis, mais éticas, mais atrativas como futuras empregadoras? Contributos do desempenho social e da reputação ética para a atração de futuros trabalhadores. Estudos anteriores sugerem que o desempenho social das organizações influencia a atratividade destas enquanto futuros locais de trabalho. O presente estudo analisou a existência de variáveis adicionais que ajudam a explicar esta relação. A reputação ética é um constructo positivamente relacionado com a responsabilidade social das organizações (RSO). Neste estudo procedeu-se à manipulação da perceção de RSO com o objetivo de observar o seu impacto na atratividade da organização considerando o efeito mediador da reputação ética. Os participantes ($n = 260$) foram distribuídos aleatoriamente por duas condições experimentais, respondendo a um questionário online contendo uma descrição de uma organização que levava a cabo (condição de alto envolvimento) ou não (condição de baixo envolvimento) um conjunto de práticas de RSO, seguindo-se questões sobre as variáveis de interesse. Os resultados indicam que o modelo teórico proposto apresenta um forte ajustamento aos dados, dando suporte empírico à proposta de que a RSO afeta diretamente e indiretamente, através da reputação ética, a avaliação de uma organização enquanto futuro local de trabalho. Em termos práticos, tal significa que na “guerra pelo talento” as organizações podem fazer uso da informação sobre o seu desempenho social e reputação ética enquanto ferramenta de atração de potenciais candidatos, em conjunto com a informação habitual sobre os atributos organizacionais e as características da função.

Palavras-chave: *Responsabilidade social das organizações; Reputação ética; Atratividade organizacional; Recrutamento; Atração de talentos.*

¹ Dados para correspondência: Patrícia Duarte, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), Av. das Forças Armadas, 1649-026 Lisboa. E-mail: patricia.duarte@iscte.pt. This study was partially supported by Fundação para a Ciência e a Tecnologia through a postdoctoral fellowship to the first author (SFRH/BPD/76114/2011). The authors are grateful to the students of the Master on Social and Organizational Psychology that collaborate in data collection.

Human resources are a valuable capital for any organization (Cascio & Bondreau, 2011) as they provide companies with the necessary knowledge, skills, and competences to pursue organizational goals successfully (Cappeli & Crocker-Hefter, 1996). Not unexpectedly, therefore, organizations compete with each other to attract the most interesting employees in what has been called the “war for talent” (Michaels, Handfield-Jones, & Axelrod, 2001).

How organizations can most effectively attract qualified candidates with appropriate profiles is currently a topic of great interest in human resource management (Duarte, Gomes, & Neves, 2014). Previous studies have revealed that organizational attractiveness is important for effective recruitment because it is positively associated with candidates’ attitudes and behaviors toward the hiring organization (e.g., Gomes & Neves, 2010; Greening & Turban, 2000). Organizational attractiveness refers to the degree to which a candidate perceives an organization as a good place to work and the positive desirability of developing a work relationship with it (Aiman-Smith, Bauer, & Cable, 2001; Rynes, 1991). Hence, the higher the organization’s attractiveness, the more effective will be the attraction stage of recruitment.

Alongside job characteristics, organizational attributes, and characteristics of recruitment advertising (e.g., Gomes & Neves, 2010; Reeve, Highhouse, & Brooks, 2006), corporate social responsibility (CSR) has been proposed, in the last decade, as a relevant predictor of organizational attractiveness. CSR refers to the degree to which organizations assume responsibility for their impact on society and integrate social and environmental considerations into their business operations (Aguinis, 2011; European Commission, 2001, 2011). Some empirical evidence has now been found that candidates consider corporate social performance important when assessing future workplaces and that they are more attracted to companies considered to be socially responsible (e.g., Backhaus, Stone, & Heiner, 2002; Bauer & Aiman-Smith, 1996; Evans & Davis, 2011; Lin, Tsai, Joe, & Chiu, 2012).

The question that gave origin to the present study has to do with the mechanism that explains the impact of CSR on organizational attractiveness. Previous studies have suggested some possible mediating variables, such as corporate image (Duarte et al., 2014) or person-organization fit (Kim & Park, 2011). However, the process underlying the relationship between the variables is still mainly a black box, and further research on the topic has been called for in the literature. Given this context, the present study proposed ethical reputation as a possible mediating mechanism.

Ethical reputation reflects organizations’ commitment to ethics (Jaramillo, Grisaffe, Chonko, & Roberts, 2009; Mulki & Jaramillo, 2011), based on perceived occurrences of ethical problems (Armstrong, 1996) and ways organizations treat their employees and customers (Dawkins & Lewis, 2003). Fombrun (2000) suggests that, when individuals evaluate companies, they look for information available on past workplace and organizational performance. Information about CSR activities appears to be dominant in shaping a personal sense of corporate reputation (Zhu, Sun, & Leung, 2014).

In addition, because CSR encompasses observed corporate ethics (Baselga-Pascual, Trujillo-Ponce, Vähämaa, & Vähämaa, 2016), ethics should naturally play a key role in individuals’ evaluations of companies. In fact, the literature has shown that socially questionable practices generate a negative impact on perceptions about organizations (Farah & Newman, 2010), while engagement in socially responsible practices enhances positive perceptions of corporate reputation (Lai, Chiu, Yang, & Pai, 2010). Furthermore, having a favorable reputation may lead to favorable consequences, such as attracting more, and possibly higher-quality, applicants (Fombrun & Shanley, 1990; Turban & Cable, 2003).

Two theoretical perspectives can be used as a framework for the relationship between ethical reputation and organizational attractiveness. On the one hand, social identity theory (Ashforth & Mael, 1989; Tajfel & Turner, 1985) suggests that candidates may consider a socially responsible company more attractive in terms of employment by anticipating increased self-esteem from belonging to an organization with a positive ethical reputation. On the other hand, the theory of planned behavior (Ajzen, 1991) indicates that organizations act in accordance with existing expectations, which can mean that candidates concerned about CSR develop positive attitudes about the hiring organization. Following this line of reasoning, the present study proposed that:

Hypothesis 1: The level of engagement in CSR practices affects organizational attractiveness so that the level of organizational attractiveness will be higher when perceived corporate engagement is high.

Hypothesis 2: Ethical reputation mediates the effect of CSR on organizational attractiveness.

METHOD

Participants

The research was based on a convenience sample of 260 participants, aged between 18 and 56 years old ($M = 26.64$; $SD = 8.81$), most of them female (57.7%) with higher education degrees (67.3%). Most participants have previous work experience (64.2%), while 74.1% were employed at the time of the study

and 25.4% were looking for a new job. No significant differences were found between experimental conditions regarding sociodemographic characteristics (i.e., $p > 0.05$ for all).

Design, Procedure, and Measures

An experimental study manipulating participants’ perception of level of corporate engagement in CSR practices (i.e., the independent variable) was performed. Participants were invited by email to participate voluntarily in a study about how individuals evaluate organizations as potential future employers. The email contained the study aims and a link to a survey comprising a description of a company (i.e., the experimental scenario) followed by a set of questions about the variables of interest. This survey was developed in Qualtrics, allowing the randomization of scenarios.

As proposed by Duarte (2011), in the high engagement condition, the scenario described a hypothetical company as implementing a set of socially responsible practices (e.g., investing in equity between men and women, participating in environmental protection programs, and obtaining profits). In the low engagement condition, the same company was depicted as implementing none of these practices. After reading the scenario, participants answered items measuring the following aspects.

Perceived engagement in CSR (i.e., the manipulation check) was addressed by two items taken from Duarte (2011) (e.g., “This company is a socially responsible company.”). The response scale ranged from 1 (“Strongly disagree”) to 5 (“Strongly agree”) ($r = 0.84$). The manipulation check showed that scores for perceived engagement in CSR practices varied as expected from the high engagement condition ($M = 4.16$; $DP = 0.46$) to the low engagement condition ($M = 1.69$; $DP = 0.53$; $t(258) = -40.433$, $p < .001$).

Ethical reputation (i.e., the mediator variable) was measured by three items adapted from Valenzuela et al. (2010) on a response scale from 1 (“Strongly disagree”) to 5 (“Strongly agree”) ($\alpha = 0.86$). Organizational attractiveness (i.e., the dependent variable) was covered by four items adapted from Bauer and Aiman-Smith (1996) and Highhouse, Lievens, and Sinar (2003) on a response scale from 1 (“Strongly disagree”) to 7 (“Strongly agree”) ($\alpha = 0.92$). Participants were also asked to indicate their gender, age, level of education, and previous work experience, as well as if they were searching for a job at the time of the study.

RESULTS

The data were analyzed using structural equation modelling with Amos 20. Bootstrapping was used in all analyses. Table 1 presents the descriptive statistics and correlations between all indicators.

Table 1. Descriptive statistics and correlations between indicators.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7
1. Level of engagement in CSR ^a	-	-							
2. ER_1: <i>I believe that people at Koppa are honest.</i>	3.18	0.85	.49*						
2. ER_1: <i>I believe that people at Koppa are honest.</i>	2.68	1.12	.69*	.67*					
3. ER_2: <i>Overall, I believe ethical problems do not occur at Koppa</i>	2.75	1.20	.75*	.58*	.81*				
4. ER_3: <i>Overall, I believe Koppa is a highly ethical organization.</i>	3.03	1.31	.84*	.57*	.72*	.72*			
5. OA_1: <i>This would be a good company to work for.</i>	2.93	1.32	.59*	.30*	.45*	.51*	.58*		
6. OA_2: <i>I would not be interested in this company except as a last resort.</i> ^b	2.81	1.30	.82*	.51*	.69*	.75*	.88*	.59*	
7. OA_3: <i>This is a very attractive company to me regarding as a place to work</i>	3.20	1.24	.81*	.52*	.69*	.72*	.86*	.56*	.85*

Note: ^a low = 0; high = 1; ^b reverse scored; * $p < .01$

First, the goodness-of-fit of the theoretical model was compared with the goodness-of-fit of a single factor model. The level of engagement in CSR was used in the analyses as an observed variable and ethical reputation and organizational attractiveness as latent variables (see Figure 1).

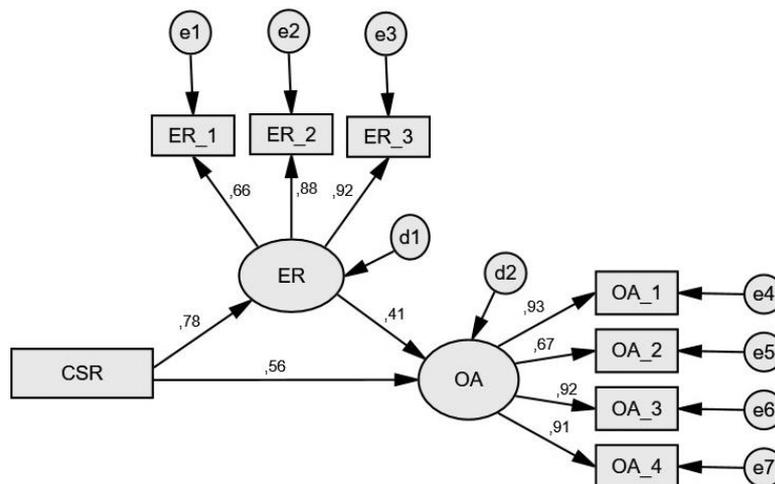


Figure 1. Theoretical model.

An analysis of the goodness-of-fit of the proposed model showed an extremely good fit to the data, while the alternative single factor model revealed unacceptable fit indices. Next, mediational effects were evaluated by comparing the fit of the theoretical model with that of an alternative model without a direct path to be estimated (see Table 2). The results indicate that the proposed theoretical model is better than the alternative model, which denotes a mediational effect of ethical reputation in the relationship between engagement in CSR and organizational attractiveness.

Table 2. Fit indices.

Models	$\chi^2(gf)$	TLI	CFI	RMSEA
Single factor model	146.637 (20)	0.905	0.932	0.152
Theoretical model	34.992 (18)	0.986	0.991	0.060
No direct path model	117.130(19)	0.923	0.948	0.141

The analysis of standardized direct, indirect, and total effects (see Table 3) revealed that the direct effect of the level of CSR engagement on organizational attractiveness is significant ($0.56; p < 0.001$), which supports Hypothesis 1. The total effect of this predictor on organizational attractiveness is also significant ($0.88; p < 0.001$), as well as its indirect effect through ethical reputation ($0.32; p < 0.001$). This indicates a partial mediation of ethical reputation in the relationship between the level of engagement in CSR and organizational attractiveness, thus confirming Hypothesis 2.

Table 3. Theoretical model—total, indirect, and direct effects.

Models	Total effect	Indirect effect	Direct effect
Level of engagement in CSR-Organizational Attractiveness	0.884*	0.323*	0.561*

Note: * $p < 0.001$

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

These findings replicate previous studies in that they show that individuals' assessment of companies as a future workplace is influenced by the perception they have about its CSR performance (e.g., Albinger & Freeman, 2000; Backhaus et al., 2002; Duarte et al., 2014; Greening & Turban, 2000). Good corporate social performance leads to higher levels of organizational attractiveness than poor CSR performance.

The results add to previous studies by revealing that ethical reputation mediates the relationship between CSR and organizational attractiveness. It appears, therefore, that perceptions of CSR performance influence candidates' evaluation of firms' ethical stance, and, consequently, this evaluation helps determine the desirability of developing a work relationship with companies. These findings extend the current knowledge about relevant mediating variables explaining how CSR impacts candidates' attitudes toward organizations (Duarte et al., 2014; Kim & Park, 2011).

On a more practical level, the present results suggest that recruiters need to consider information related to CSR and ethical reputation during the attraction stage of recruitment, in order to maximize their organization's attractiveness to applicants (Duarte et al., 2014). Corporate social performance has already been proposed as a tool for winning the war for talent (Bhattacharya, Sen, & Korschun, 2008). The present

study shows that equal consideration should be given to ethical reputation. In short, the more socially responsible companies are, the more ethical and attractive they are as a future employer.

REFERENCES

- Aguinis, H. (2011). Organizational responsibility: Doing good and doing well. In S. Zedeck (Ed.), *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (vol. 3, pp. 855-879). Washington, DC: American Psychological Association.
- Aiman-Smith, L., Bauer, T., & Cable, D. (2001). Are you attracted? Do you intend to pursue? A recruiting policy-capturing study. *Journal of Business and Psychology, 16*, 219-37. <https://doi.org/10.1023/A:1011157116322>
- Ajzen, I (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*, 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Albinger, H. S., & Freeman, S. J. (2000). Corporate social performance and attractiveness as an employer to different job seeking populations. *Journal of Business Ethics, 28*(3), 243-253. <https://doi.org/10.1023/A:1006289817941>
- Armstrong, R.W. (1996). The relationship between culture and perception of ethical problems in international marketing. *Journal of Business Ethics, 15* (11), 1199-1208. <https://doi.org/10.1007/BF00412818>
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *The Academy of Management Review, 14*, 20-39. <https://doi.org/10.5465/AMR.1989.4278999>
- Backhaus, K. B., Stone, B. A., & Heiner, K. (2002). Exploring the relationship between corporate social performance and employer attractiveness. *Business and Society, 41*(3), 292-318. <https://doi.org/10.1177/0007650302041003003>
- Baselga-Pascual, L., Trujillo-Ponce, A., Vähämaa, E., & Vähämaa, S. (2016). Ethical reputation of financial institutions: Do board characteristics matter? *Journal of Business Ethics*, forthcoming. <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2949-x>
- Bauer, T., & Aiman-Smith, L. (1996). Green career choices: The influences of ecological stance on recruiting. *Journal of Business and Psychology, 10*, 445-458. <https://doi.org/10.1007/BF02251780>
- Bhattacharya, C., Sen, S., & Korschun, D. (2008). Using corporate social responsibility to win the war for talent. *MIT Sloan Management Review, 49*, 37-44.
- Cappeli, P., & Crocker-Hefter, A. (1996). Distinctive human resources are firm's core competencies. *Organizational Dynamics, 24*(3), 7-22. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(96\)90002-9](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(96)90002-9)
- Cascio, W., & Bondreau, J. (2011). *Investing in people: Financial impact of human resources initiatives*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Dawkins, J. and Lewis, S. (2003). CSR in stakeholders' expectations: and their implication for company strategy. *Journal of Business Ethics, 44*(2/3), 85-93. <https://doi.org/10.1023/A:1023399732720>
- Duarte, A.P. (2011). *Corporate social responsibility from an employees' perspective: Contributes for understanding job attitudes*. Non-published doctoral dissertation. Lisboa: ISCTE-IUL.
- Duarte, A.P., Gomes, G., & Neves, J. (2014). Tell me your socially responsible practices, I will tell you how attractive for recruitment you are! The impact of perceived CSR on organizational attractiveness. *Téchne - Review of Applied Management Studies, 12*, 22-29. <https://doi.org/10.1016/j.tekhne.2015.01.004>
- European Commission. (2001). *Green paper: Promoting a european framework for corporate social responsibility*. Brussels: EU Commission.
- European Commission. (2011). *A renewed EU strategy 2011-14 for Corporate Social Responsibility*. Brussels: EU Commission.
- Evans, W., & Davis, D. (2011). An examination of perceived corporate citizenship, job applicant attraction and CSR work role definition. *Business & Society, 50*(3), 456-480. <https://doi.org/10.1177/0007650308323517>
- Fombrun, C. (2000, December 4). The value to be found in corporate reputation. *Financial Times*. Retrieved from <http://www.ft.com/>
- Fombrun, C. J. & Shanley, M. (1990). What's in a name? Reputation building and corporate strategy. *The Academy of Management Journal 33*, 233-58. <https://doi.org/10.2307/256324>
- Gomes, D., & Neves, J. (2010). Employer branding constrains applicants' job seeking behavior? *Journal of Work and Organizational Psychology, 26*, 223-234. <https://doi.org/10.5093/tr2010v26n3a6>
- Greening, D., & Turban, D. (2000). Corporate social performance as a competitive advantage in attracting a quality workforce. *Business & Society, 3*, 254-280. <https://doi.org/10.1177/000765030003900302>
- Highhouse, S., Lievens, F., & Sinar, E. (2003). Measuring attraction to organizations. *Educational and Psychological Measurement, 63*, 986-1001. <https://doi.org/10.1177/0013164403258403>

- Jaramillo, F., Grisaffe, D.B., Chonko, L.B., & Roberts, J.A. (2009). Examining the impact of servant leadership on salesperson's turnover intention. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 29(4), 351-365.
- Kim, S., & Park, H. (2011). Corporate social responsibility as an organizational attractiveness for prospective public relations practitioners. *Journal of Business Ethics*, 103, 639-653. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0886-x>
- Lai, C., Chiu, C., Yang, C., & Pai, D. (2010). The effects of corporate social responsibility on brand performance: The mediating effect of industrial brand equity and corporate reputation. *Journal of Business Ethics*, 95(3), 457-469. <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0433-1>
- Lin, C., Tsai, Y., Joe, S., & Chiu, C. (2012). Modeling the relationship among perceived corporate citizenship, firms' attractiveness, and career success expectation. *Journal of Business Ethics*, 105, 83-93. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0949-z>
- Michaels, E., Handfield-Jones, H., & Axelrod, B. (2001). *The war for talent*. Boston: Harvard Business School Press.
- Mulki, J. P., & Jaramillo, F. (2011). Ethical reputation and value received: Customer perceptions. *International Journal of Banking Marketing*, 29(5), 358-372. <https://doi.org/10.1108/02652321111152891>
- Reeve, C., Highhouse, S., & Brooks, M. (2006). A closer look at reactions to realistic recruitment messages. *International Journal of Selection and Assessment*, 14, 1-15. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2006.00330.x>
- Rynes, S. (1991). Recruitment, job choice, and post-hire consequences. In M. Dunnette & L. Hough (Eds), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 339-444). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1985). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel, & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7-24). Chicago: Nelson-Hall.
- Turban, D. B. & Cable D. (2003). Firm reputation and applicant pool characteristics. *Journal of Organizational Behavior* 24, 733-751. <https://doi.org/10.1002/job.215>
- Valenzuela, L. M., Mulki, J. P., & Jaramillo, J. F. (2010). Impact of customer orientation, inducements and ethics on loyalty to the firm: Customers' perspective. *Journal of Business Ethics*, 93(2), 277-291. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0220-z>
- Zhu, Y., Sun, L.-Y., & Leung, A. S. M. (2014). Corporate social responsibility, firm reputation, and firm performance: The role of ethical leadership. *Asia Pacific Journal of Management*, 31(4), 925-947. <https://doi.org/10.1007/s10490-013-9369-1>

Historial do artigo

Recebido 30/07/2016
 Aceite 02/01/2017
 Publicado 11/2017

Complexidade da conceção de parentalidade em famílias adotivas

Lília Silva¹, Cristina Nunes² & Ana Susana Almeida¹

¹ Universidade do Algarve

² CIEO, Universidade do Algarve

Resumo: As conceções de parentalidade, enquanto parte do funcionamento parental, podem constituir-se um importante fator de resiliência no processo de adoção. O presente estudo tem como objetivo analisar a complexidade da conceção de parentalidade (i.e., capacidade metacognitiva demonstrada pelos pais na compreensão de si próprios, dos filhos e da relação entre ambos) e compreender a sua associação com aspetos sociodemográficos familiares (e.g., sexo, idade dos filhos, idade aquando da adoção, anos de experiência parental). Participaram no estudo 30 famílias adotivas que responderam à *Escala de conceções sobre a parentalidade*, através de uma entrevista semiestruturada realizada nas suas residências. Os resultados revelam que a complexidade da conceção de parentalidade dos pais adotivos se situa num nível médio inferior, evidenciando uma tendência para uma orientação convencional, com forte presença de conhecimentos e significações marcados por normas e regras sociais. Salienta-se ainda que quanto mais velhos são os filhos aquando da adoção maior é a complexidade da conceção de parentalidade dos pais adotivos. Discutem-se as implicações práticas para promover níveis de complexificação da conceção de parentalidade no processo adotivo.

Palavras-chave: Adoção; Conceção de parentalidade; Complexidade; Capacidade metacognitiva; Famílias adotivas.

Complexity of the conception of parenting in adoptive families. The conceptions of parenthood, as part of parental functioning, may form an important resilience factor in the adoption process. The main goal of this study is analyse the complexity of the conception of parenting (i.e., metacognitive capacity shown by parents in understanding of themselves, their children and their relationship) and understand their association with family sociodemographic aspects (e.g., gender, age children, age at adoption, parental years of experience). Participated in the study 30 adoptive families that responded to *Scale Conception on Parenting* through a semi-structured interview in their homes. The results show that the complexity of the conception of parenting in adoptive parents is below average level, showing a tendency to a conventional orientation, with a strong presence of knowledge and meanings marked by social norms and rules. We observed that older children at moment of adoption are associate with higher levels complexity of conception of parenting adoptive parents. The practical implications to promote complexity levels of conception of parenting in adoptive process are discussed.

Keywords: Adoption; Parenting conception; Complexity; Metacognitive capacity; Adoptive families.

A parentalidade representa uma significativa etapa de desenvolvimento na idade adulta e compreende uma serie de alterações psicossociais que têm como objetivo facilitar a adaptação à nova fase. Compreender estas alterações permitirá entender as implicações que essas mudanças têm a longo prazo para os pais, para o desenvolvimento infantil e para a relação pai-filho (Rutherford, Goldberg, Luyte, Bridgett, & Mayes, 2013).

A complexidade da conceção de parentalidade, também descrita como função reflexiva (e.g., Benbassat & Priel, 2015), e como consciência parental (e.g., Newberger, 1980; Newberger & Cook, 1983; Priel, Melamed-Hass, Besser, & Kantor, 2000), refere-se à capacidade metacognitiva demonstrada pelos pais na compreensão de si próprios, dos filhos e da relação entre ambos. No conceito incluem-se os pensamentos, sentimentos, crenças, ideias e intenções, uma vez que são fonte de influência dos comportamentos (Fonagy, Gergely, Jurist, & Target, 2006). Quando existe dificuldade em usar esta capacidade, os indivíduos podem ser incapazes de identificar os estados mentais e/ou emoções mais simples, tanto em si como nos outros (Rutherford et al., 2013) podendo responder de forma pouco ajustada.

¹ Dados para correspondência: Lília Silva, Universidade do Algarve, Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, Campus de Gambelas, 8005-139 Faro. E-mail: liliacpsilva@gmail.com

Newberger (1980) e Newberger e Cook (1983) definiram quatro níveis para classificar esta capacidade metacognitiva: Nível 1 (Egoísta), o pai centra-se nas suas próprias necessidades e interesses, percebendo a criança como uma projeção sua; Nível 2 (Convencional), inclui as diretrizes culturais e as normas esperadas das crianças e para as crianças, pelo que as explicações para o seu comportamento e ideias têm uma base externa; Nível 3 (Subjetiva), são abandonadas as diretrizes externas, as normas sociais e culturais, pelo que a criança começa a ser considerada como um ser único, ganha peso a relação pai-filho; Nível 4 (Analítica), é o nível mais elaborado, os pais consideram-se a si e à criança como seres complexos, em constante mudança, que sofrem influências mútuas e ainda dos restantes sistemas que os rodeiam.

O presente estudo teve como objetivo analisar a complexidade da conceção de parentalidade e verificar em que medida se encontra associada com os aspetos sociodemográficos familiares (e.g., sexo, idade dos filhos, idade aquando da adoção, anos de experiência parental).

MÉTODOS

Participantes

Participaram 30 famílias adotivas residentes na região do Algarve. A amostra é composta por 30 pais, com uma média de 41.23 anos de idade ($DP = 4.19$), por 30 mães, com uma média de 40.97 anos de idade ($DP = 4.45$) e, pelos seus 30 filhos, com uma média de 6.27 anos de idade ($DP = 2.92$). Das 30 crianças, 7 (23%) eram do sexo feminino. Foram adotadas, em média, com 26.09 meses de idade, pelo que se encontravam com a família há cerca de 55.76 meses ($DP = 35.00$).

No que se refere à constituição familiar, todas as famílias eram biparentais, sendo que os relacionamentos tinham em média a duração de 14.41 anos ($DP = 5.00$).

Instrumentos

Questionário de dados sociodemográficos

Utilizámos um questionário elaborado *Ad Hoc* para recolher informações referentes aos pais: estado civil, tipo de família, idade, habilitações literárias e número de anos de estudos. Quanto às crianças recolhemos informações sobre a idade, sexo, idade da adoção e tempo de integração na família.

Escala de conceções sobre a parentalidade

Os pais responderam através uma entrevista semiestruturada. A escala permite avaliar a complexidade da conceção de parentalidade dos pais, centrando-se na estrutura de pensamento e capacidade de compreensão a respeito de si próprios, da criança, relação entre ambos e da experiência de ser pai ou mãe (Priel et al., 2000). A entrevista possui como principais dimensões: Parentalidade Personalizada (9 itens), Compreensão do Cumprimento das Crianças (4 itens), Compreensão das Exigências Parentais (2 itens), Satisfação com a Parentalidade (4 itens), assim como Descrições Abertas (9 itens) relativas à criança e à sua relação com a mesma (Priel et al., 2000). Para o sistema de cotação foi adotado o procedimento concebido por Newberger (1980) e Newberger e Cook (1983), que categoriza e ordena as respostas dos pais em quatro níveis, de acordo com a complexidade das suas conceções de parentalidade que vão desde um nível de complexidade inferior até um mais completo (i.e., 1- Orientação Egoísta, 2 - Orientação Convencional, 3 - Orientação Subjetiva e, 4 - Orientação Analítica) (Newberger, 1980).

Procedimentos

Todos os dados foram recolhidos no domicílio familiar por três investigadoras treinadas para o efeito, após ter sido obtido o consentimento informado. A participação foi voluntária e garantida a confidencialidade e o anonimato no tratamento dos dados.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra e cotadas de acordo com as categorias pré-definidas por Newberger (1980). A classificação das entrevistas foi realizada pelo 1º e 3º autor. Obteve-se uma concordância superior a 89%. Os casos discordantes foram resolvidos por consenso.

A análise dos dados foi efetuada no programa estatístico SPSS, na sua versão 20. Nas análises descritivas foram utilizadas as médias, distribuição percentual e desvios-padrão. Para estudar as relações entre as variáveis foi realizado o teste momento produto de *Pearson*. Foi ainda efetuado o teste de comparação de médias emparelhadas e calculado o d de Cohen para verificar o tamanho do efeito.

RESULTADOS

Não se observaram diferenças significativas entre pais e mães, com exceção da dimensão Descrições Abertas ($t = 2.18$, $gl = 29$, $p = .038$). Neste caso observou-se a existência de efeitos de média magnitude ($d = .42$). Tanto as mães como os pais situaram-se, em média, no nível 2 de complexidade de conceções sobre a parentalidade (ver Tabela 1).

Tabela 1. Comparação de médias emparelhadas entre mães e pais, entre as diferentes dimensões da Escala de concepções sobre a parentalidade.

	Mãe		Pai		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>				
Parentalidade personalizada	2.55	0.61	2.37	0.55	1.45	29	0.157	0.31
Compreensão cumprimento crianças	2.28	0.70	2.14	0.62	0.97	29	0.341	0.06
Compreensão exigências parentais	2.52	0.70	2.40	0.67	0.711	29	0.483	0.17
Satisfação com a parentalidade	2.28	0.71	2.33	0.75	-0.31	29	0.61	0.07
Descrições abertas	2.48	0.51	2.26	0.54	2.18	29	0.038	0.42

Observámos que nenhuma das dimensões se encontrava significativamente associada às variáveis idade, tempo de adoção e sexo das crianças (ver Tabela 2). Contudo, nas mães observámos uma relação positiva, significativa e com efeito de média magnitude entre a idade de adoção e o nível de complexidade das respostas das mães nas dimensões parentalidade personalizada ($r = .47, p < .05$) e compreensão do cumprimento da criança ($r = .39, p < .01$). Nos pais, observámos uma relação com as mesmas características entre esta variável e o nível de complexidade das respostas na dimensão satisfação com a parentalidade ($r = .40, p < .05$).

Tabela 2. Relação entre as dimensões da escala de concepções sobre a parentalidade e as características sociodemográficas.

	Idade	Idade de Adoção	Tempo de Adoção	Sexo
Mãe				
Parentalidade personalizada	.13	.47*	-.18	.21
Compreensão do cumprimento da criança	-.02	.39**	-.27	.10
Compreensão das exigências parentais	-.16	.17	-.22	-.08
Satisfação com a parentalidade	.06	.36	-.25	-.33
Descrições abertas	.14	.10	.07	-.07
Pai				
Parentalidade personalizada	.35	.21	.20	-.04
Compreensão do cumprimento da criança	.21	.09	.19	-.00
Compreensão das exigências parentais	-.01	-.22	.15	-.08
Satisfação com a parentalidade	.17	.40*	-.14	-.09
Descrições abertas	.19	.21	.01	.22

Notas: N=30; * $p < .05$; ** $p < .01$

DISCUSSÃO

As características sociodemográficas dos participantes foram semelhantes às observadas noutros estudos com famílias adotivas (e.g., Brodzinsky & Pinderhughes, 2002; Rosnati, Ranieri, & Barni, 2013). Os pais adotivos são geralmente mais velhos e com uma relação conjugal mais longa, comparativamente com pais biológicos o que sugere uma maior estabilidade, e talvez o uso de estratégias de resolução de conflitos e de comunicação mais eficazes (Brodzinsky & Pinderhughes, 2002; Rosnati, Ranieri, & Barni, 2013).

Os pais e mães situaram-se no nível 2 de complexidade de concepções sobre a parentalidade, sugerindo uma tendência para uma orientação convencional, com forte presença de conhecimentos e significações marcados por normas e regras sociais (Newberger, 1980). Observou-se ainda a existência de uma diferença significativa entre os valores médios dos níveis de respostas das mães e dos pais na dimensão Descrições Abertas que se refere às projeções futuras das relações pais-filhos.

Não se encontraram associações significativas entre os níveis de complexidade de concepções sobre a parentalidade (mães e pais) e as variáveis idade, tempo de adoção e sexo das crianças. No que diz respeito à associação com a variável idade das crianças os resultados apresentaram-se contrários aos observados por Newberger (1980).

O número de anos de experiência de parentalidade, observada através da variável tempo de adoção, também não se associou significativamente aos níveis de complexidade das respostas; o que corrobora os resultados de Newberger (1980).

No que se refere às mães observou-se a existência de associações positivas e significativas entre os níveis de complexidade de concepções de parentalidade e a idade de adoção nas dimensões Parentalidade Personalizada e, Compreensão do Cumprimento das Crianças. As relações encontradas sugerem que sendo a criança ser mais velha, aquando da adoção, permite aos pais afastarem-se de orientações mais egoístas e autocentradas (e.g., nível 1), tornando as suas análises mais integrativas bem como desenvolvendo a capacidade de identificar e compreender diferentes estados emocionais em si, no outro e na relação de

ambos (Newberger, 1980; Priel et al, 2000). A primeira associação referida (i.e., idade das crianças e nível de complexidade das concepções de parentalidade na dimensão parentalidade personalizada) dirá respeito à compreensão que fazem de si enquanto pais, bem como à análise que realizam da forma e conteúdo no processo de aprendizagem da parentalidade (Newberger, 1980). Os pais que atingem níveis mais complexos percebem a relação como menos simbiótica, consideram a criança como um ser único. Relativamente à figura paterna, os resultados sugerem que quanto mais velha a criança aquando da adoção mais elevado o nível de complexidade na dimensão Satisfação com a Parentalidade. A relação encontrada pode indicar-nos que a idade mais avançada da criança aquando da adoção pode ter facilitado a interação do pai-filho, bem como a identificação, compreensão e expressão de sentimentos, emoções e pensamentos do pai, da criança e de ambos em relação.

Por último, salientamos as limitações do presente estudo: o reduzido tamanho da amostra, e a especificidade geográfica, pelo que os resultados obtidos não podem ser generalizados à restante população de pais adotantes. Importa referir que, embora esta escala seja um instrumento promissor para o estudo da complexidade de concepções de parentalidade, ainda existem poucos estudos que a utilizem, limitando assim a discussão dos nossos resultados.

REFERÊNCIAS

- Benbassat, N. & Priel, B. (2015). Why is fathers' reflective function importante? *Psychoanalytic Psychology*, 32, 1-22. <https://doi.org/10.1037/a0038022>.
- Brodzinsky, D. M., & Pinderhughes, E. (2002). Parenting and child development in adoptive families. In M. Bornstein (Eds.), *Handbook of parenting - Children and Parenting (Vol. 1)*, pp. 279-311. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fonagy, P., Gergely, G., & Target, M. (2006). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. London: H Karnac, Ltd.
- Newberger, C. (1980). The Cognitive Structure of Parenthood: Designing a descriptive measure. *New Directions of Child Development*, 7, 45-67.
- Newberger, C., & Cook, S. (1983). Parental Awareness and Child Abuse: A cognitive-developmental analysis of urban and rural samples. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53, 512-524.
- Priel, B., Melamed-Hass, S., Besser, A., & Kantor, B. (2000). Adjustment Among Adopted Children: The Role of Maternal Self-Reflectiveness. *Family Relations*, 49, 389-396. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00389.x>.
- Rosnati, R., Ranieri, S., & Barni, D. (2013). Family and social relationships and psychosocial well-being in italian families with internationally adopted and non-adopted children. *Adoption Quarterly*, 16, 1-16. <https://doi.org/10.1080/10926755.2012.731030>.
- Rutherford, H. J. V., Goldberg, B., Luyte, P., Bridgett, D. J., & Mayes, L. C. (2013). Parental reflective functioning is associated with tolerance of infant distress but not general distress: Evidence for a specific relationship using a simulated baby paradigm. *Infant Behavior and Development*, 36, 635-641. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.06.008>.

Historial do artigo

Recebido 30/07/2016
 Aceite 04/04/2017
 Publicado 11/2017

O papel da felicidade na relação entre a liderança autêntica e a criatividade

Neuza Ribeiro¹, Ana Suzete Semedo² & Arnaldo Coelho²

¹ Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Tecnologia e Gestão

² Universidade de Coimbra, Faculdade de Economia

Resumo: O estilo de liderança pode influenciar os comportamentos e atitudes dos colaboradores. Nesta perspetiva, este estudo empírico investiga como a liderança autêntica explica a criatividade, tanto direta como indiretamente, através do efeito mediador do bem-estar afectivo. Participaram no estudo 543 colaboradores pertencentes a várias organizações públicas e privadas de Cabo Verde. Foi utilizado um modelo de equações estruturais para testar as hipóteses propostas. Os resultados mostram que as percepções de liderança autêntica predizem a criatividade dos colaboradores, tanto diretamente como através do papel mediador do bem-estar afectivo. Assim, os líderes autênticos podem melhorar a felicidade dos seus colaboradores que, por sua vez, estimula a criatividade. Estes resultados podem ajudar os gestores a perceber como aumentar a criatividade e a felicidade da sua força de trabalho através da autenticidade da sua liderança.

Palavras-chave: Liderança autêntica; Criatividade; Felicidade.

The role of happiness in the relationship between authentic leadership and creativity. The leadership style can influence employees' attitudes and behaviours. In this perspective, the purpose of this empirical study is to investigate how authentic leadership predicts affective well-being and employees' creativity. The mediating role of affective well-being was analysed. A sample of 543 employees belonging to various public and private organizations in Cape Verde was collected. Structural equation modelling was used to test the proposed hypotheses. The results reveal that perceptions of authentic leadership predict employees' creativity both directly and through the mediating role of affective well-being. Authentic leaders nourish employees' happiness, thus leading to develop greater creativity. These results provide practitioners with possible routes to act in favour of a much happier and more creative workforce by the authenticity of leadership.

Keywords: Authentic leadership; Creativity; Happiness.

O elevado número de escândalos morais e financeiros associados a líderes pouco éticos fez surgir a necessidade de novas teorias de liderança. Uma corrente de pesquisa assente no comportamento de liderança ética tem fornecido valiosos contributos e destacado a sua importância no desempenho dos colaboradores, na satisfação no trabalho e no empenhamento afetivo (e.g., Kuo, 2013; Avey et al., 2011; Walumbwa, Luthans, Avey, & Oke, 2011). A liderança autêntica (LA) baseia-se no carácter moral do líder, na sua preocupação com os outros, e na congruência entre os seus valores éticos e as suas acções (Walumbwa, Avólio, Gardner, Werusing, & Peterson, 2008; Shahid, 2010). Embora a pesquisa sobre LA seja recente, vários estudos têm procurado conhecer melhor esta questão, assim como o seu impacto nas organizações e na vida dos colaboradores (e.g., Walumbwa, Wang, Wang, & Schaubroeck, 2010; Wong, Spence, Laschinger, & Cummings, 2010; Gardner, Avólio, Luthans, May, & Walumbwa, 2011; Rego, Sousa, Cunha, Correia, & Saur-Amaral, 2013; Alok, 2014). A LA tem sido associada a várias atitudes e comportamentos positivos, tais como o capital psicológico, a criatividade, os comportamentos de cidadania organizacional, o *engagement*, a felicidade, o empenhamento afetivo, o bom desempenho e o *job resourcefulness* (Avolio et al., 2004a; Ilies, Morgeson, Nahrgang, 2005; Rego et al., 2013; Semedo, Coelho, & Ribeiro, 2016; Walumbwa et al., 2010).

Este estudo segue a mesma linha de investigação, mostrando como as percepções de LA têm impacto na criatividade dos colaboradores, tanto directamente como através da mediação parcial do bem-estar

¹ Dados para correspondência: Neuza Ribeiro, CIGS, Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Instituto Politécnico de Leiria, Campus 2 - Morro do Lena - Alto Vieiro, Apartado 4163 | 2411-901 Leiria - Portugal. E-mail: neuza.ribeiro@ipleiria.pt

afetivo (BEA). A criatividade pode ser entendida como a produção de soluções novas e úteis (Amabile, 1988; Binnewies, Ohly, & Niessen, 2008), e pode estar relacionada com o tipo de ligação que o indivíduo sente para com a organização a que pertence. A maior parte da investigação empírica e conceptual sobre LA, debruça-se na relação entre LA e desempenho, e pouco se sabe sobre o impacto da autenticidade dos líderes na criatividade dos seus colaboradores e quais os mecanismos que influenciam esta relação.

Avolio *et al.* (2004b) mostraram como a forte influência que o líder autêntico exerce sobre seus seguidores tem origem, essencialmente, na relação sólida, significativa e motivacional, bem como na forte identificação pessoal que os colaboradores sentem para com o seu líder. Quando os colaboradores percebem os comportamentos autênticos do seu líder, eles tendem a sentir-se mais felizes no trabalho. Tal ocorre porque os líderes autênticos influenciam o bem-estar dos seguidores através das emoções ao proporcionarem uma atmosfera propícia à experiência de emoções positivas, sendo que as suas próprias emoções positivas influenciam as experiências dos seguidores (Ilies *et al.*, 2005). Também de acordo com Jensen e Luthans (2006), a percepção dos colaboradores sobre a LA é um forte preditor da felicidade no trabalho. Segundo Ilies *et al.* (2005), as quatro dimensões de LA (autoconsciência, transparência relacional, perspectiva moral e processamento equilibrado da informação) influenciam positivamente a felicidade dos colaboradores. Através dos seus comportamentos autênticos, estes líderes influenciam as emoções dos colaboradores, assim como o clima emocional do local de trabalho (George, 2000; Dasborough & Ashkanasy, 2002), indicando que as percepções mais favoráveis de LA estimulam mais experiências de BEA no trabalho. Assim, propõe-se a seguinte hipótese: as percepções de LA estão positivamente relacionadas com BEA dos colaboradores (H1).

Segundo Rego, Sousa, Marques e Cunha (2014), a LA prediz a criatividade dos colaboradores tanto diretamente como através do papel mediador da esperança dos colaboradores. Outros autores defendem que os líderes autênticos podem fomentar a autenticidade dos seus seguidores, tornando-os mais entusiasmados para apresentar ideias novas e criativas e para resolver problemas (Gardner, Avólio, Luthans, & Walumbwa, 2005; Ilies *et al.*, 2005; Shamir & Eilam, 2005). Segundo Ilies *et al.* (2005), os líderes autênticos ao apoiarem a auto-determinação dos seus seguidores, aumentam os seus níveis de motivação e autoestima o que contribui para o aumento da sua criatividade. A LA estimula o pensamento crítico dos colaboradores, na medida em que a autenticidade dos líderes e, em particular, a inteligência emocional dos líderes desempenha um papel importante que permite e apoia a criatividade (Zhou & George, 2003). Como os líderes autênticos agem de acordo com suas palavras, valores e crenças, contribuem para boas relações interpessoais e um ambiente de trabalho saudável onde a criatividade é promovida e incentivada (Rego *et al.*, 2013). Neste sentido, dado o espírito inovador do líder autêntico e a sua motivação, presume-se que ele possa ser um fator relevante para o incentivo do espírito criativo dos seus colaboradores (Jaskyte & Kisieliene, 2006; Zhang, Tsui, & Wang Duan, 2011). Por outro lado, ao aumentarem a satisfação no trabalho dos seus seguidores, estes líderes fomentam também a criatividade, promovendo, por sua vez, a flexibilidade cognitiva tornando-os mais abertos à mudança (Walumbwa, Avólio, Gardner, Werusing, & Peterson, 2008). Segundo Meng, Cheng e Guo (2016), ao promover LA e um ambiente de confiança e segurança psicológica, as organizações podem melhorar o desempenho criativo dos seus funcionários. Assim, propõe-se a seguinte hipótese: as percepções de LA estão positivamente relacionadas com a criatividade dos colaboradores (H2).

Para Wright e Cropanzano (2004), a emoção positiva cria o desejo de pensar “fora da caixa” e ser criativo. As emoções positivas, nomeadamente as que resultam no bem-estar no trabalho, aumentam o desejo de explorar e assimilar novas ideias, encontrar novas informações, e desenvolver o seu próprio potencial, induzindo o indivíduo a ser criativo (Wright & Cropanzano, 2004). Por exemplo, Fredrickson (2001) sugere que os funcionários com altos níveis de BEA são capazes de “*broaden-and-build*”, o que os torna mais criativos, flexíveis e física e mentalmente saudáveis. Experiências frequentes de emoções positivas ajudam as pessoas a sobreviver, mas também a prosperar quando confrontados com situações adversas (Wright & Cropanzano, 2004), o que pode estimular a sua criatividade. Os estados de humor produzem maior fluência criativa e originalidade (De Dreu, Baas, & Nijstad, 2008). Por outras palavras, quando os indivíduos têm um estado de espírito positivo tendem a ser mais flexíveis e originais. Para Shipton *et al.* (2006), elevados níveis de satisfação no trabalho fomentam a criatividade durante todo o processo inovador, isto porque os empregados que experienciam satisfação têm maior flexibilidade cognitiva e, conseqüentemente, maior abertura à mudança. Segundo Bledow, Rosing e Frese (2013), a interação dinâmica dos afetos positivos e negativos influencia a criatividade dos indivíduos. Para Isen, Daubman e Nowicki (1987), as pessoas mais felizes tendem a ser mais criativas. Assim, propõe-se a seguinte hipótese: o BEA dos colaboradores relaciona-se positivamente com a sua criatividade (H3).

Se as percepções de LA influenciam o BEA e o BEA influencia a criatividade, então provavelmente o BEA medeia a relação entre LA e criatividade. Espera-se que esta mediação seja parcial porque outros mecanismos podem influenciar a referida relação. Quando os líderes são auto-conscientes das suas

atitudes, partilham abertamente informação, apresentam um elevado padrão de conduta ética e moral e analisam todos os dados relevantes antes de tomarem decisões, os colaboradores que com eles trabalham experienciam uma forte segurança emocional, sentem-se livres para propor ideias e apresentar opiniões sem ter medo de represálias (Avolio *et al.*, 2004b; Edmondson, 2008; Prati, Douglas, Ferris, Ammeter, & Buckley, 2003; Rego, Sousa, Cunha, Correia, & Saur-Amaral, 2007) e sentem-se mais felizes no trabalho (Ilies *et al.*, 2005). Consequentemente, os seguidores de líderes autênticos revelam maior criatividade. Assim, através das suas emoções positivas e de um melhor clima de trabalho, os líderes autênticos fornecem mais BEA no trabalho aos seus colaboradores (George, 2000; Dasborough & Ashkanasy, 2002) o que, por sua vez, facilita o desenvolvimento de ideias novas e criativas (Wright & Cropanzano, 2004). Gavin e Mason (2004) sugerem, também, que as percepções de LA estimulam emoções positivas nos trabalhadores o que, consequentemente, estimulam a sua criatividade. Assim, a seguinte hipótese é proposta: o BEA medeia parcialmente a relação entre a percepção de LA e a criatividade (H4).

MÉTODOS

Participantes e procedimento

Participaram neste estudo 543 funcionários de organizações públicas e privadas das ilhas de Santiago e São Vicente, Cabo Verde. A amostra compreendia 56% de participantes do sexo feminino, com uma idade média era de 33 anos; 59,7% detinha um grau universitário, 80% pertencia ao setor de serviços e 53,6% ao setor público. Os questionários distribuídos foram acompanhados por uma carta explicando a finalidade da pesquisa e dando garantia de máxima confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes.

Criatividade

A criatividade foi medida com base no instrumento desenvolvido e validado por Zhou e George (2001), que compreende 13 itens avaliados numa escala tipo Likert de 5 pontos (1=A afirmação não se aplica rigorosamente nada a mim; 5= A afirmação aplica-se completamente a mim). Exemplos de itens: “Eu não tenho medo de correr riscos”; “Eu sugiro novas formas de desempenhar as tarefas do trabalho”. O Alfa de Cronbach é superior a 0.80 e os resultados de uma análise factorial confirmatória (AFC) mostram *lambdas* entre 0.59 e 0.70. Os índices de ajustamento revelaram-se satisfatórios ($\chi^2/gl= 3$; RMSEA= 0.06; GFI= 0.94; CFI=0.94 TLI=0.93).

Liderança Autêntica

As percepções de LA foram medidas através de 16 itens do *Authentic Leadership Questionnaire (ALQ)* (Avolio, Gardner, & Walumbwa, 2007). O ALQ mede 4 dimensões: auto-consciência, transparência relacional, perspectiva moral e processamento equilibrado da informação. Foi usada a versão portuguesa de Rego *et al.* (2012), por sua vez baseada no ALQ de Walumbwa *et al.* (2008). Os indivíduos reportaram a frequência (1 = Nunca; 5 = Frequentemente, se não sempre) com que os seus líderes adotam os 16 comportamentos/atitudes descritos. Os dados foram sujeitos a uma AFC. No modelo factorial de primeira ordem, os *lambdas* situavam-se entre 0.64 e 0.81, e os alfas de Cronbach das quatro dimensões eram superiores a 0.8. Os índices de ajustamento revelaram-se bastante satisfatórios ($\chi^2/gl=1.49$; RMSEA= 0.02; GFI= 0.95; CFI=0.98 TLI=0.98). No modelo factorial de segunda ordem, os resultados foram muito semelhantes em termos de *lambdas*, alfas Cronbach e índices de ajustamento ($\chi^2/gl=1.48$; RMSEA= 0.02; GFI= 0.95; CFI=0.98 TLI=0.98). Contudo, no modelo factorial de 1ª ordem, as 4 dimensões de LA apresentavam-se fortemente correlacionadas, o que indicou a existência de uma variável ou factor latente (Marôco, 2014). Então, a LA foi considerada uma variável de segunda ordem como sugerido por Walumbwa *et al.* (2008).

Bem-estar afetivo

O BEA foi medido com base no instrumento de Daniels (2000), englobando 5 dimensões e 15 itens, e usado por Rego e Cunha (2008, 2009) e Rego & Cunha (2009) em contexto português. Os participantes foram questionados acerca dos seus sentimentos, nos últimos 3 meses, na organização onde trabalhavam (Suh, Diener, & Fujita, 1996), numa escala de 5 pontos (1 = Nunca; 5 = Frequentemente, se não sempre). Os dados foram submetidos a uma AFC. No modelo factorial de primeira ordem, os *lambdas* situavam-se entre 0.57 e 0.83, e os alfas de Cronbach das 5 dimensões eram superiores a 0.8. Os índices de ajustamento revelaram-se bastante satisfatórios ($\chi^2/gl=2.11$; RMSEA= 0.03; GFI= 0.94; CFI=0.95 TLI=0.94). No modelo factorial de segunda ordem, os resultados não foram muito distintos apresentando *lambdas*, alfas Cronbach e índices de ajustamento muito similares ($\chi^2/gl=2.4$; RMSEA= 0.04; GFI= 0.93; CFI=0.94 TLI=0.92). Contudo, no modelo factorial de primeira ordem, as 5 dimensões de LA apresentavam-se fortemente correlacionadas indicando a existência de uma variável ou factor latente (Marôco, 2014). As comunalidades entre as 5

dimensões do BEA justificam considerar o BEA como um construto de segunda ordem, em vez de considerar as suas dimensões separadamente (Rego, Ribeiro, & Cunha, 2010).

Modelo final

Inicialmente, a AFC foi realizada para testar o modelo de medida e as propriedades psicométricas das escalas. Depois, a AFC foi realizada para testar o modelo incluindo todas as variáveis (índices de ajustamento: $\chi^2/df = 1.6$; RMSEA=0.03; GFI=0.89, CFI =0.95 e TLI=0.95). Através da análise dos resíduos estandardizados e dos índices de modificação para as fontes de *misspecification*, 6 itens foram removidos e emergiu um modelo bem ajustado (e.g., $\chi^2 / df = 1.4$; RMSEA = 0.02; GFI = 0.91, CFI =0.96 e TLI = 0.95). Os alfas são todos superiores a 0.7 e CR (*Composite Reliabilities*) igual ou superior a 0.7. Estes dados apresentam validade convergente, a AVE (*Average Variance Extracted*) é superior a 0.5, e validade discriminante, todas as correlações entre os construtos são significativamente menores do que 1.

RESULTADOS

Na Tabela 1, que apresenta as médias, desvios-padrão, alfas de Cronbach, correlações, CR e AVE, podemos verificar que todas as variáveis se correlacionam positivamente.

Tabela 1. Médias, desvios-padrão, correlações, alfas Cronbach, CR e AVE.

Dimensões	Média	Desvio-padrão	1	2	3	CR	AVE
1. Liderança Autêntica (LA)	3.46	.69	(.92)			.96	.82
2. Bem-estar Afetivo (BEA)	3.72	.49	.40**	(.87)		.86	.57
3. Criatividade (C)	3.65	.49	.40**	.32**	(.88)	.89	.50

Notas: ** $p < .01$ * $p < .05$; alfas Cronbach na diagonal.

A relação positiva entre a LA e o BEA proposta na H1 foi suportada. As percepções de LA têm um efeito positivo e significativo no BEA ($\beta = 0.50$, $p < .001$). A H2 foi igualmente suportada confirmando a relação positiva entre a LA e a criatividade. Os resultados mostram o poder preditivo da LA em relação à criatividade ($\beta = 0.37$, $p < .001$). Há também uma relação positiva entre o BEA e a criatividade. Os resultados mostram que o BEA influencia positiva e significativamente a criatividade ($\beta = 0.20$, $p < .001$), suportando a H3.

Quanto ao papel do BEA na relação entre as percepções de LA e a criatividade, os resultados do teste de mediação mostram:

(i) Percepções de LA relacionam-se positivamente com a criatividade ($\beta = 0.37$, $p < .001$), que satisfaz a primeira condição para mediação;

(ii) Percepções de LA predizem cerca de 50% do relacionam-se positivamente com o BEA ($\beta = 0.50$, $p < .001$), suportando a segunda condição para mediação;

(iii) Quando a variável independente (LA) e a mediadora (BEA) entram na regressão para explicar a criatividade, o BEA prediz a criatividade ($\beta = 0.20$, $p < .001$) e a relação entre as percepções de LA e criatividade decresce (o Beta baixa de 0.46 para 0.37) (Tabela 2);

(iv) Para além das três condições de mediação acima mencionadas, também foi realizado o teste de Sobel proposto por MacKinnon et al. (2002), em que cada estimativa não estandardizada, correspondente a uma relação de mediação, foi dividida pelo respetivo erro padrão e os resultados finais foram sempre superiores a 1,96 (relação LA e BEA: $0,28 / 0,04 = 7$; = 3.3), o que indica que os efeitos de mediação parcial são significativos.

Tabela 1. Regressões: o efeito mediador do BEA.

Hipóteses	Relações	Global (n = 543)			Conclusões
		β	C.R.	p	
H1	BEA <-- LA	.50	7.78	***	Suportada
H2	C <-- LA Mediação BEA	.37	6.05	***	Suportada
H4		.46	8.16	***	Suportada
H3	C <--- BEA	.20	3.33	***	Suportada

Notas: *** $p < .001$

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Os resultados deste estudo mostram como a LA pode exercer um papel importante na criação de BEA. Neste mesmo sentido, Ilies et al. (2005) defenderam que as características de um líder autêntico, em particular, a auto-consciência, a transparência relacional, a perspectiva moral interna, e o processamento equilibrado

da informação, contribuem para a felicidade dos colaboradores. Esta relação vai também ao encontro dos estudos de Jensen e Luthans (2006) que encaram a percepção de LA como um forte preditor da felicidade no trabalho. Por outras palavras, a experiência de BEA no trabalho depende, entre outros factores, da LA.

Este estudo sugere, ainda, que as percepções dos colaboradores em relação à autenticidade dos seus líderes influenciam a sua criatividade. Este resultado vai ao encontro dos estudos de Avolio et al. (2004), Gardner et al. (2005) e Ilies et al. (2005) que sugerem que a autenticidade dos líderes desempenha um papel importante na criatividade dos colaboradores. A motivação e o espírito inovador dos líderes autênticos contribuem para o desenvolvimento e sucesso das relações interpessoais, promovendo e encorajando ideias criativas (Yan et al., 2011; Rego et al., 2013). O estudo de Rego et al. (2014) também mostra que líderes autênticos influenciam positivamente a criatividade dos seus seguidores, pois a autenticidade dos líderes desperta esperança nos colaboradores que, por sua vez, se sentem mais libertos e otimistas para criarem e inovarem. As características autênticas dos líderes promovem maior liberdade e entusiasmo entre os seus seguidores para apresentarem ideias criativas, resolverem problemas e aproveitarem oportunidades para o benefício da organização. Os indivíduos sentem-se assim psicologicamente confortáveis para serem criativos (West & Altink, 1996).

Também foi demonstrado que o BEA explica a criatividade dos colaboradores. Esta relação revela um resultado interessante e já sugerido por Wright e Cropanzano (2004) e Fredrickson (2001). O BEA no local de trabalho ajuda os indivíduos a sobreviverem e a prosperarem em situações adversas, estimulando a sua criatividade. Isto é, o desejo de encontrar nova informação, explorar e assimilar novas ideias, e desenvolver o próprio potencial, impele o indivíduo a ser mais criativo, sendo encorajado pelo seu estado de espírito e, especificamente, pelo BEA. A literatura tem demonstrado que elevados níveis de satisfação no trabalho e a motivação interna fomentam a produção de ideias novas e úteis, ou seja, criatividade (Shipton, West, Parkes, Dawson, & Patterson, 2006; Organ e Ryan, 1995), isto porque quem experiencia satisfação, motivação e emoções positivas tem maior flexibilidade cognitiva e, conseqüentemente, maior abertura à mudança.

Por fim, os resultados revelam uma mediação parcial da variável BEA na relação entre as percepções de LA e a criatividade. Estudos anteriores sugerem que as percepções de LA podem estimular emoções positivas nos colaboradores que, conseqüentemente, aumentam a sua criatividade (e.g., Fredrickson 2001, 2003; Gavin e Mason, 2004). De facto, o líder autêntico tem a capacidade de incutir esperança, confiança, otimismo e emoções positivas nos funcionários (Avolio et al., 2004b), o que contribui para aumentar a disposição destes para procurar formas de enfrentar efetivamente os desafios no trabalho (Licata et al., 2003). Ao mostrar que as percepções de LA predizem a criatividade, quer directamente, quer através do papel mediador da felicidade, este estudo fornece aos profissionais pistas a favor de uma força de trabalho mais feliz e mais criativa. Assim, os resultados deste estudo podem ajudar líderes e gestores a incentivar a criatividade e a felicidade dos seus colaboradores através da LA. As organizações devem concentrar-se na formação de líderes que valorizem a autoconsciência, a transparência nas suas relações com os outros, exibam uma perspectiva moral interna e demonstrem um processamento equilibrado da informação, a fim de garantir bons resultados a nível individual e, conseqüentemente, a nível organizacional. Indirectamente, o estudo também sugere que as organizações devem seleccionar líderes com características autênticas e implementar atividades de formação, desenvolvimento e coaching com vista a aumentar a LA, uma vez que tal pode ter efeitos positivos na felicidade, atitudes e comportamentos dos colaboradores.

Este estudo encerra algumas limitações. Por um lado, foi inquirida uma amostra por conveniência. Por outro, os dados foram recolhidos num único momento temporal e através de uma mesma fonte, o que pode implicar riscos de contaminação pela variação do método comum (Podsakoff *et al.*, 2003). Estudos futuros devem recolher os dados em diferentes momentos temporais, ou utilizar um método de dupla fonte. A não inclusão de variáveis moderadoras também pode ser considerada uma limitação. Estudos futuros poderão investigar se o empenhamento afetivo ou a identificação organizacional medeiam ou moderam a relação entre LA e criatividade.

Apesar destas limitações, o estudo contribui para o enriquecimento da literatura no âmbito dos estudos organizacionais e deixa algumas pistas de atuação a líderes e gestores que pretendam aumentar a felicidade e a criatividade dos seus seguidores através do exercício da liderança autêntica.

REFERÊNCIAS

- Alok, K. (2014). Authentic leadership and psychological ownership: Investigation of interrelations. *Leadership and Organization Development Journal*, 35, 266-285. <https://doi.org/10.1108/LODJ-06-2012-0080>
- Amabile, T. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 10, 123-167.

- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2) 127-152.
- Avolio, B., Luthans, F. & Walumbwa, F.O. (2004a). Authentic leadership: Theory-building for veritable sustained performance. *Working paper*. Lincoln, NE: Gallup Leadership Institute, University of Nebraska.
- Avolio, B. J., Gardner, W., Walumbwa, F., Luthans, F., & May, D. R. (2004b). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15, 801-823. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.09.003>
- Avolio, B. J., Gardner, W., Walumbwa, F. (2007). *Authentic Leadership Questionnaire (ALQ)*. Menlo Park, CA: Mind Garden, Inc.
- Bledow, R., Rosing, K., & Frese, M. (2013). A dynamic perspective on affect and creativity. *Academy of Management Journal*, 56, 432-450. <https://doi.org/10.5465/amj.2010.0894>
- Binnewies, C., Ohly, S., & Niessen, C. (2008). Age and creativity at work: The interplay between job resources, age and idea creativity. *Journal of Managerial Psychology*, 23, 438-457. <https://doi.org/10.1108/02683940810869042>
- Daniels, K. (2000). Measures of five aspects of affective well-being at work. *Human Relations*, 53, 275-294. <https://doi.org/10.1177/a010564>
- Dasborough, M. T., & Ashkanasy, N. M. (2002). Emotion and attribution of intentionality in leader-member relationships. *The Leadership Quarterly*, 13, 615-634. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00147-9](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00147-9)
- De Dreu, C. K. W., Baas, M., & Nijstad, B. A. (2008). Hedonic tone and activation level in the mood-creativity link: Toward a dual pathway to creativity model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 739-756. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.5.739>
- Edmondson, A. C. (2008). The competitive imperative of learning. *Harvard Business Review*, 86, 60-67.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive Psychology: The broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.56.3.218>
- Gardner, W., Avolio, B., Luthans, F., May, D. & Walumbwa, F. (2005). Can you see the real me? A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16, 343-372. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.003>
- Gardner, W. L., Cogliser, C. C., Davis, K. M., & Dickens, M. P. (2011). Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 22, 1120-1145. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.09.007>
- Gavin, J. H & Mason, R. O. (2004). The virtuous organization: The value of happiness in the workplace. *Organizational Dynamics*, 33, 379-392. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.09.005>
- George, J. & Zhou, J. (2007). Dual tuning in a supportive context: Joint contributions of positive mood, negative mood, and supervisory behaviors to employee creativity. *Academy of Management Journal*, 50, 605-622. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2007.25525934>
- Ilies, R., Morgeson, F. P., & Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 16, 373-394. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.002>
- Isen, M., Daubman, A. & Nowicki, P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1122-1131. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1122>
- Jaskyte, K. & Kisieliene, A. (2006). Determinants of employee creativity: A survey of Lithuanian nonprofit organizations. *International Society for Third-Sector Research and the Johns Hopkins University*, 17, 133-141. <https://doi.org/10.1007/s11266-006-9008-2>
- Jensen, S. M. & Luthans, F. (2006). Relationship between entrepreneurs' psychological capital and their authentic leadership. *Journal of Managerial Issues*, 18, 254-273.
- Kuo, Y. K. (2013). Organizational commitment in an intense competition environment. *Industrial Management & Data Systems*, 113, 39-56. <https://doi.org/10.1108/02635571311289656>
- Licata, J. W., Mowen, J. C., Harris E.G, & Brown T. J. (2003). On the trait antecedents and outcomes of service worker job resourcefulness: A hierarchical model approach. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 31(3) 256-271.
- Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software e aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Meng, H., Cheng, Z., & Guo, T. (2016). Positive team atmosphere mediates the impact of authentic leadership on subordinate creativity. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 44, 355-368. <https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.3.355>

- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 879–903.
- Prati, L. M., Douglas, C., Ferris, G. R., Ammeter, A. P., & Buckley, M., R. (2003). Emotional intelligence, leadership effectiveness, and team outcomes. *The International Journal of Organizational Analysis, 11*, 21-40. <https://doi.org/10.1108/eb028961>
- Rego, A., Sousa, F., Cunha, M. P., Correia, A., & Saur-Amaral, I. (2007). Leader self-reported emotional intelligence and perceived employee creativity: An exploratory study. *Creativity and Innovation Management, 16*, 250-263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2007.00435.x>
- Rego, A. & Cunha M. P. (2008). Perceptions of authentic climates and employee happiness: Pathways to individual performance? *Journal of Business Research, 61*, 739–752. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2007.08.003>
- Rego, A. & Cunha, M. P. (2009). How individualism–collectivism orientations predict happiness in a collectivistic context. *Journal of Happiness Studies, 10*, 19–35. <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9059-0>
- Rego, A, Ribeiro, N., & Cunha M. P. (2010). Perceptions of organizational virtuousness and happiness as predictors of organizational citizenship behaviors. *Journal of Business Ethics, 93*, 215–235. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0197-7>
- Rego, A., Sousa, F., Marques, S., & Cunha, M. P. (2012). Authentic leadership promoting employees' psychological capital and creativity. *Journal of Business Research, 65*, 429–437. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2011.10.003>
- Rego, A., Vitória, A., Magalhães, A., Ribeiro, N., & Cunha, M. P. (2013). Are authentic leaders associated with more virtuous, committed and potent teams? *The Leadership Quarterly, 24*, 61-79. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.08.002>
- Rego, A., Sousa, F., Marques, C., & Pina e Cunha, M. (2014). Hope and positive affect mediating the authentic leadership and creativity relationship. *Journal of Business Research, 67*, 200-210. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2012.10.003>
- Semedo, S., Coelho, A., & Ribeiro, N. (2016). Effects of authentic leadership, affective commitment and job resourcefulness on employees' creativity and individual performance. *Leadership & Organization Development Journal, 37*, 1038-1055. <https://doi.org/10.1108/LODJ-02-2015-0029>
- Shahid N. (2010). Impact of authentic leaders on organization performance. *International Journal of Business and Management, 5*, 167-172. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v5n12p167>
- Shamir, B. & Eilam, G. (2005). “What’s your story?”: A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly, 16*, 395-417. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.005>
- Shipton, H.; West, M. A., Parkes, C. L.; Dawson, J. F. & Patterson, M. G. (2006). When promoting positive feelings pays: Aggregate job satisfaction, work design features, and innovation in manufacturing organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 15*, 1-27. <https://doi.org/10.1080/13594320600908153>
- Suh E, Diener E. & Fujita F. (1996). Events and subjective well-being: Only recent events matter. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 1091–1102. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.5.1091>
- Walumbwa, F. O., Luthans, F., Avey, J. B., & Oke, A. (2011). Authentically leading groups: The mediating role of collective psychological capital and trust. *Journal of Organizational Behavior, 32*, 4-24. <https://doi.org/10.1002/job.1936>
- Walumbwa, F. O., Wang, P., Wang, H., Schaubroeck, J., & Avolio, B. (2010). Psychological processes linking authentic leadership to follower behaviors. *The Leadership Quarterly, 21*, 901–914. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2014.07.004>
- Walumbwa, F. Avolio, B., Gardner, W., Wernsing, T. & Peterson, S. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management, 34*, 89-126. <https://doi.org/10.1177/0149206307308913>
- Wright TA. & Cropanzano R. (2004). The role of psychological well-being in job performance: a fresh look at an age-old quest. *Organizational Dynamics, 33*, 338–351. <https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.09.002>
- Wong, C. A., Spence Laschinger, H. K., & Cummings, G. G., (2010). Authentic leadership and nurses' voice behaviour and perceptions of care quality. *Journal of Nursing Management, 18*, 889-900. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2010.01113.x>
- Yan, Z., Tsui, A., & Wang Duan, X. (2011). Leadership behaviors and group creativity in Chinese organizations: The role of group processes. *The Leadership Quarterly, 22*, 851-862. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.07.007>

- Zhou, J. & George, J. (2001). When job dissatisfaction leads to creativity: Encouraging the expression of voice. *Academy of Management Journal*, 44, 682- 696. <https://doi.org/10.2307/3069410>
- Zhou, J. & George, J. (2003). Awakening employee creativity: The role of leader emotional intelligence. *The Leadership Quarterly*, 14, 545- 568. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(03\)00051-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(03)00051-1)

Historial do artigo

Recebido 30/07/2016
Aceite 02/10/2017
Publicado 11/2017

When a relationship of intimacy turns into homicide: About a case study

Andreia Azeredo¹, Diana Moreira^{1,2,3} & Fernando Almeida^{1,4}

¹ *Maia University Institute*

² *University of Porto*

³ *Portugalense Institute of Neuropsychology and Cognitive and Behavioral Neurosciences*

⁴ *Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar*

Abstract: Homicide in intimate relationships focuses on relationships between couples, independently of being together or separated. A descriptive and exploratory analysis of a murderer is presented, exploring the personal and family history of the individual, relating to the existence of risk factors, history of alcohol or other drug use, and the existence of mental illness. Under the scope of the expert evaluations that were done, the individual was diagnosed with a borderline personality, antisocial disturbance, psychopathic abnormal personality disturbance with abnormal explosive traits, and reactive depressive disorder of extended evolution. The results of the study showed that the individual presents an average intelligence, moderate depressive mood, emotional disturbance in seven dimensions (interpersonal sensitivity, depression, anxiety, phobic anxiety, hostility, paranoid ideation, and psychoticism), and moderate psychopathy. This study showed that it is possible for an individual to commit homicide even when not presenting the most referred risk factors in the literature and which are inherent to socioeconomical level and parental relationship. We should, therefore, consider other risk factors which can have the same relevance for a non-normative development.

Keywords: *Homicide; Intimacy violence; Risk factors; Personality disturbances; Psychological/pericial assessment.*

Quando uma relação de intimidade se transforma em um homicídio: A propósito de um estudo de caso. O homicídio nas relações de intimidade foca-se nas relações entre casais, independentemente de estarem juntos ou separados. É apresentada uma análise descritiva e exploratória de um homicida, explorando os antecedentes pessoais e familiares do indivíduo, relacionando com a existência de fatores de risco, antecedentes de abuso álcool ou de outras drogas, e existência de patologias mentais. No âmbito das avaliações periciais que foram efetuadas o indivíduo foi diagnosticado com personalidade *borderline*, perturbação antissocial, perturbação de personalidade anormal psicopática com acentuação de traços anormais explosivos, e perturbação depressiva reativa de evolução prolongada. Os resultados do estudo permitiram constatar que o indivíduo apresenta uma inteligência mediana, humor depressivo moderado, perturbação emocional em sete dimensões (sensibilidade interpessoal, depressão, ansiedade, ansiedade fóbica, hostilidade, ideação paranoide, e psicoticismo), e psicopatia moderada. Este estudo mostra que é possível um indivíduo cometer um homicídio mesmo não apresentando os fatores de risco mais referenciados na literatura e que são inerentes ao nível socioeconómico e à relação parental. Devemos, portanto, considerar outros fatores de risco que podem ter a mesma relevância para um desenvolvimento não normativo.

Palavras-chave: *Homicídio; Violência na intimidade; Fatores de risco; Perturbações de personalidade; Avaliação psicológica/pericial.*

Homicide is the most extreme form of violence and one of the oldest phenomenon of humanity and is characterized by an intentional or accidental murder of another person (Roberts, Zgoba, & Shahidullah, 2007), which in the case of conjugal homicide is the type of violence toward the intimate partner, independently of these being lovers, married or divorced (Harvey, Moreno, & Butchart, 2007).

¹ Dados para correspondência: Andreia Azeredo, Instituto Universitário da Maia, Avenida Carlos de Oliveira Campos - Castelo da Maia, 4475-690 Maia. E-mail: andreia_azeredo_13@hotmail.com

The passionate homicide is characterized for being a crime of motivation that occurs primarily motivated by jealousy (Almeida, 1999). In Portugal, the Annual Report of Internal Security (RASI) mentions data provided by the General Directorate of Justice Policy (DGPJ), where it explains that in the year 2013 there were 116 participations of consummated volunteer homicide, corresponding to 31 cases of conjugal/passionate murder (Direção-Geral da Política de Justiça, 2015a). Compared to the year 2014, there was a decrease of 16 cases of murder, and a decrease of 14 in conjugal/passionate murder (Direção-Geral da Política de Justiça, 2015b). As a general rule, the accused and the homicide victims are, predominantly, of the masculine gender, being white weapons and fire guns the most used murder weapons (Direção-Geral da Política de Justiça, 2015a, 2015b).

This investigation aims at making a descriptive and exploratory analysis of a homicide, in order to know its antecedents, personality, motivations, risk factors, and its relationship with the victim. In this sense, the present article is divided in the following topics: procedures, method, results and discussion, in order to present clearly the proposed objectives.

Violence in intimate relationships

Orlofsky (1993) operationalized different ways of dealing with intimacy. Thus, an intimacy status is characterized as a genuine interest that values the development of relationships based on mutuality and capable of a commitment and an investment in the constructive resolution of differences. The pre-close type corresponds to individuals who are not able to have a close relationship, because they fear the risks and responsibilities of a commitment. The pseudo-intimate type individuals are superficial and narcissistic who, while retaining an apparent relationship, are unable to understand the implications of intimacy. The stereotyped type is the individual who keeps relations just to satisfy their interests. Finally, the isolated type refers to lonely individuals. This last type is not always considered as negative (Costa, 1996).

Violence in intimate relationships occurs in marital and non-marital relations with people of the same sex or the opposite sex, and can be defined as physical abuse (e.g., slapping, hitting, kicking), forced sexual intercourse, psychological/emotional abuse (e.g., intimidation, humiliation) and other controlling behaviors (e.g., isolating a person from family and friends) varying in its frequency and severity (Alvim & Souza, 2005; Caldwell, Swan, & Woodbrown, 2012; Faria, 2011; Heise & Garcia-Moreno, 2002; Magalhães, 2005; Matos, 2006; Redondo et al., 2012; Ventura et al., 2013; WHO, 2014).

The intimate partner violence occurs in all countries regardless of social, economic, religious, status and religious group (Bijos, 2004; Calvino, 2013; Fernandes, 2002; Gomes, Diniz, Araújo, & Coelho, 2007; Heise & Garcia-Moreno, 2002; Redondo et al., 2012) and is expressed by dynamics of affection and power, control and authority over the other (Walker, 1999) where female submission and male domination is present (Bijos, 2004; Deeke, Boing, Oliveira, & Coelho, 2009; Fernandes, 2002; Giddens, 1992; Holland, Ramazanoglu, Scott, Sharpe, & Thomson, 1990; Nanjarí, 2009; Neves & Nogueira, 2003; Tavares, 2010), having significant adverse effects in the short and long term (Paiva & Figueiredo, 2003).

The sexual and generational inequality can take various forms, namely when it comes to differences in physical size and social and economic status (Gelles & Straus, 1988). Generally, men are bigger, stronger, and richer than women, which makes them aggressors (Gelles & Straus, 1988). According to the study of Casimiro (2002) women consider domestic violence as part of the masculine nature, considering the man as domineering, aggressive and strong, that attacks continuously, increasing in intensity and frequency. They are aware that after the first attacks they have the illusion that acts won't happen again, resulting in cycles of violence. Women stay in abusive relationships for a long period of time for various reasons, particularly social pressures, fear of the consequences of ending the relationship, and lack of financial autonomy or family support (Dantas-Berger & Giffin, 2005; Heise & Garcia-Moreno, 2002; Pico-Alfonso et al., 2008).

Murder is the act of more extreme violence that often occurs after several episodes of violence. Thus, according to the murderer-victim relationship, spousal homicide is part of the intimate relationships and is characterized as a type of violence manifested by an aggressive act in a marital relationship regardless of the partners being together or apart (Dutton, 2001 cited by Borges 2011), and it may occur within marriage, regardless of the duration, and by former partners (Harvey et al., 2007). It is predominantly perpetrated by the man (Almeida, 1999; Bourget & Gagné, 2012; DeJong, Pizarro & McGarrell, 2011; Mize, Shackelford & Shackelford, 2009) and mainly determined by jealousy (Almeida, 1999; Borges, 2011; Campbell, 1981; DeJong et al., 2011; Johnson & Hotton, 2003) and the sense of sexual property (Almeida, 1999). However, in this type of killing there is significant expression of women, either as victims or as aggressors (Oliveira & Gonçalves, 2007).

Pais (2010) constructed a typology of four types of marital murder: abuse, violence, conflict, abandonment, passion, and passion-possession. The first type, homicides and abuse, refers to women who have experienced only a single interface and suffered abuse from the beginning of the same, assuming

forms of continuity. In general, they belong to the lower social strata and refuse to leave the marriage for social reasons, being the prototype of “the battered woman syndrome”. They commit the murder because they were long victims of maltreatment, killing their husbands in order to stop being victims. Homicide violence-conflict is committed by men of low or medium low social strata, over 40 years old and after a marital journey of more than 15 years where the relationship is marked by several episodes of violence. Abandonment-passion murder is committed mainly by men where the victim leaves or mentions that desire to the aggressor. The abandoned man feels fragile and disoriented. The passion possession murder is committed by both genders, especially by the youngest, when they perceive the victim as someone who disturbs them. There is a predominance of this type of murder in less urban areas, over medium low social strata, and relationships with more than five years of duration. In this type of crime, women do it with the help of the new partner and admit the crime, while men do it when they do not want to let them go.

When the homicide committed towards the partner is moved by jealousy, it is called passionate murder (Adams, 1999; Eluf, 2007), which is characterized by a “problem of values, wounded pride and access to the object eventually loved, rather than a purely physical and psychological issue” (Almeida, 1999, p. 223). This crime derives from the term “passion” which is understood “as a loving impulse that drives an individual towards another, without the presence of malevolent intentions” (Borges, 2011, p. 437). However, according to the *Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico* (2015), passion is defined as an intense form of love, often violent (of affection, hatred, joy) that hinders the exercise of impartial logic.

Woodworth and Porter (2002) mention the existence of a strong relationship between murder and psychopathy. Psychopathy is a personality disorder characterized by a deep affective deficit, accompanied by the lack of respect for the rights of others and social rules (Porter, 1996). Moreira, Almeida Pinto, and Favero (2014) believe that psychopathy appears to be related to brain dysfunction, which shows that we must take into account a set of components, not being able to explain the disruption through a single element. Although in light psychopathy individuals might have not experienced traumatic situations, in severe cases it appears to be linked to three main factors: neurological disorders, genetic predisposition, and childhood trauma. However, not all individuals who have suffered some type of abuse or loss in childhood will become psychopaths.

In a study of Trull, Sher, Minks-Brown, Durbin, and Burr (2000), the authors found a relationship between substance abuse disorders and disruption of borderline personality, in which 48% of subjects met the criteria for an abusive alcohol disorder, and 38% for the excessive use of drugs. They concluded that there are personality traits that may serve as predisposing or vulnerability factors, the most associated being affective instability and impulsiveness, as the most characteristic for the development of borderline personality disorder. Impulsivity can be characterized as a tendency to react in a fast, intense and inadequate way (Trull et al., 2000). Affective instability is a mental state that produces a rapid and unmotivated change of mood, accompanied by great intensity (Trull et al., 2000). These features result of a family history of psychopathological disinhibition or mood, which is also related to a dysfunctional family environment (e.g., family conflict, parental psychopathology) and the traumatic experience in childhood. Individuals diagnosed with borderline personality disorder are more likely to attempt suicide, to seek and use health services, and report significant levels of disability. The authors argue that mental illness is often found in one or both parents.

The general objective of this research is to outline a descriptive and exploratory analysis of a murderer, and to get to know the personal and family history of the individual relating it to the existence of risk factors, alcohol history or other drugs, and the presence of mental pathology. Also, in this research we aim at knowing the murderer-victim relationship, the motivations that led to the crime, the instruments used, which are the behaviours after the murder, and to understand if it was premeditated or not.

METHOD

Participants

This is an analysis of a 28-year-old single male who had completed high school education. He is currently serving a sentence of 18 years in prison for the offense of aggravated murder of his girlfriend.

Procedure

After requesting authorization to the Director of the Santa Cruz do Bispo Prison, a list of prisoners serving time for homicide was provided. Later, all information available was analyzed until the selection of the specific individual to be reported as the case study, considering the following inclusion criteria: having committed a homicide, not having participated in any similar study, and guarantee of physical and psychological conditions allowing participation in the current study.

Finally, a session with a participant was scheduled to sign an informed consent and confidentiality disclaimer, which marked the individual's agreement to participate in this research.

Measures

For this study, a semi-structured interview was conducted – following the Psychiatric Clinical Interview Protocol (Almeida, 2013), the Beck Depression Inventory (BDI) (Portuguese version by Serra & Abreu, 1973), the Brief Symptom Inventory (BSI) (Canavarro, 1999), the Psychopathy Checklist – Revised (PCL-R), and the Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS-III) (Wechsler, 1997).

The Psychiatric Clinical Interview Protocol (Almeida, 2013) consists of a series of pre-established questions, combining open and closed questions, supplemented by other questions throughout the interview, and the answers are not restricted to a standardization of alternatives (Manzini, 1990, 1991).

The BDI is a test comprising 21 items that represent manifestations of depression, in which each item contains four or five statements that the individual must choose according to his/her current state (Maia, 2001).

The BSI is a self-report inventory, in which the individual must choose, for each item, the answer that best describes the way the problem affected him/her in the last seven days, on a Lickert-type scale, ranging from “not at all” to “extremely”, and consisting of 53 items (Canavarro, 1999). This instrument allows an evaluation in terms of nine dimensions of psychopathological symptoms, namely: somatization, obsession-compulsion, interpersonal sensitivity, depression, anxiety, hostility, phobic anxiety, paranoid ideation, and psychoticism. In addition to these nine dimensions, this inventory evaluates global indices on three dimensions, which are summary evaluations of emotional disorder (Derogatis, 1982 as cited in Simões, Gonçalves, & Almeida, 1999).

The PCL-R is a scale developed by Robert Hare to evaluate psychopathy, based on a semi-structured interview that follows a sequence of events in the individual's life (Abrunhosa, 1999). It consists of 20 items on a scale ranging from 0 to 40 points (Forth, Brown, Hart, Hare, & 1996), and two correlated factors, one of which includes eight items and reflects personality traits, and a second factor referring to antisocial lifestyle, with nine items. There are also three more items that, due to not achieving the saturation of .40, do not belong to any factor. The items are scored as 0 if they are not applicable, as 1 if they are only partially applicable, and as 2 if they are globally applicable. As for the results, it is considered that the individual is not a psychopath if he/she score is less than 20 points, is moderately a psychopath if scoring between 20 and 29, and is a psychopath if scoring above 30 points (Vieira, 2010).

The WAIS-III contains a total of 14 subtests, divided into a verbal subscale and a performance subscale, which are administered alternately, in order for the individual to maintain their interest and attention (Wechsler, 1997).

RESULTS

Family history

The household of P. was constituted by their parents who married at 22 years of age, after a courtship of about two years. They lived in the house of paternal grandparents after the wedding until P. was 3 years old, who was a much-desired son. His father is currently unemployed, the result of mass layoffs in a cement company.

He describes his father as “shy, reserved, conservative” stressing that “he followed the traditions”. His mother is a teacher of basic education and is characterized as “gets along with everyone, has many friends, is humble, kind and gentle”.

With regards to health problems P. mentions that his father suffers from osteophytosis, the mom has fibroids in the chest, and the paternal grandmother suffers from Alzheimer disease.

Personal history

With regards to his childhood he considers himself as a “rebel but obedient” boy. He had many arguments with his father because of his wardrobe, hairstyle, and money spent.

He considers that his father was “quite controlling” and that they had “equal personalities”, explaining that they were both impulsive and controlling. The mother was more affectionate and the father compensated her with gifts. He was never hit. When he went shopping with his father and wanted something that was denied to him, he would go into a tantrum until the father, embarrassed, would give in. The mother imposed herself and kept her word; according to P. “she scolded in a gentle way, but it was impossible to go on a tantrum”.

His school career began at the age of 6 in a school close to home and was marked by conflicts with colleagues, that mocked his appearance, having this been overtaken by the change in the secondary school.

With regards to romantic relationships, P. states that his relations were marked by arguments, psychological aggression, jealousy and betrayal. And that, although he was shy, he could meet and become involved with girls easily. His relationship with the victim (X) began when she was 14 years and P. 17 years old.

He describes the first time he saw X. as being a very beautiful girl, brunette, and with locks, "is the opposite of what I saw in the mirror" (referring to P.'s appearance since she was brunette and he was blond), she was a good friend, made many surprises, was sweet, jealous, and extroverted. The relationship lasted four months and ended a week after having sex for the first time.

On the day they broke up, P. and X. had a scheduled meeting with their mothers so they could be introduced. The mother of P. did not like the fact that the mother of the victim had tattoos and piercings, or knowing that the stepfather of X. had died about 3 months ago due to his link to excessive drug use. Faced with this criticism, P. used this argument to end the relationship.

A week after the end of their courtship he began a relationship with G. who attended the same school and was in the 10th grade, a year less than P. She lived near his home and they often went to school together. He characterized her as "cool", very outgoing, with a sense of humor, with the same musical tastes. At the physical level, she was thin and brunette. The relationship lasted four months and ended days after they had sex. About this fact, he points out that after intercourse he loses interest in the person, as if he had reached the goal. He ended the relationship in front of all his friends saying "I do not want to date you anymore, I met someone else".

On the same day, he began a relationship with L. (3 years younger) in a meeting prepared by P., taking her to a spa. He met her through a social networks (hi5), she was attending a college. She was brunette, had curly hair, "she had a perfect body and a big ass". However, she was more reserved, but liked to be extroverted. The relationship lasted about a year and his parents loved her. Being asked about the fact of having sex more than once with L. he said that L. had the idea of "only having sex after marriage" which increased his desire. He has a complex with his body, stating that if he hadn't shaved the chest he wouldn't remove the sweater. One day L. was visiting a friend who was sick at home and P. broke into the house of the boy, pushing L. and demanding explanations. Because of this jealous rage L. broke up the relationship. This meant that P. felt the need to apologize, feeling rejected because the girl was the one breaking up. One day when L. was ill, P. visited her and had sex, which led to a pregnancy and later an abortion.

After that relationship, P. went back to dating X. until the time of the crime. He admits he cheated on her numerous times and that his only fear was to be discovered, mentioning to feel remorse just the first few times he betrayed her. Despite these betrayals, he considers jealousy on the victim's part as excessive, accusing her of controlling his phone whenever she could. However, he admits he did the same and often argued, especially when X. changed her way of dressing, considering it was a provocative style (eg, skirts and shorter sweaters). When they broke up shortly before the crime (murder and concealment of a corpse motivated by fear and intolerance of being abandoned and rejected), X. got involved with a boy, an event which he considers striking, considering it as a betrayal. From this episode jealousies and suspicions worsened from both sides. Although they had never physically assaulted each other, he reveals that he was manipulative and enjoyed seeing X. suffer. The fact that the girl liked him very much gave him the belief that he could do whatever he wanted, and he would always have the possibility to get back together with her. This relationship was the first of his life, and the last before imprisonment, and at the time he was dating other girls, he betrayed them with X.

With regards to sex, he says he always had a complex with his body. Feeling uncomfortable for having hair on his chest he admits that during sex he often did not remove the sweater. His first two loving relationships, of four months each, ended a week after the sexual act due to his consideration that he had reached his goal. With L. he adds that it was different because she was bold and had the idea that they could only have sex after marriage, which prompted him to counter this same idea.

At the professional level, he began his working career by experience at McDonald's for 15 days at the age of 18. He states that he quit because he did not like to get the smell of fried food, since his function was to fry potatoes. Later he worked as an administrative in a company, and had the duty to register what the electricians used for repairs. He stresses that he hit the company records in a short time. This job was recommended by the mother of the victim, who also went to the interview and was selected. He worked for one year, having to quit due to entering college.

He joined the Environmental Engineering College where he remained until his imprisonment. He says that it was not the course he wanted, but he chose it because he already had equivalences from previous training. He stresses that the course he ambitioned was Design and Multimedia.

Court ruling

According to the proven facts, P. and the victim, X. met around 19:12 in November, and they kept talking for a while, until they went to a pine forest, a place that they usually frequented, in a car driven by P. They embarked on a dirt road and stayed for a while inside the vehicle talking.

At some point a discussion was generated between them during which again emerged temporary mutual infidelities, with the victim expressing her interest to end the relationship. Such discussion continued outside the vehicle after the defendant and X. had left the interior of the car, which was with the headlights on and the engine running.

Dissatisfied with the decision expressed by X. to end a relationship between them, P. went to the trunk to seek for an iron sledgehammer. Armed with it, P. approached X., which turned her back to the defendant and crossed her arms in front of herself right after becoming aware of that instrument on his hands.

Then, keeping X. in the described position, P. struck from top to bottom, at least three violent blows, one after the other with the metallic part over her head and face. Such lesions were the direct and necessary cause of X's death who ended up dying before 2:00 am.

Noting that he had just killed the victim, P. left the murder weapon within the existing bushes on the spot and dragged the body of X into the interior of his vehicle. He drove to a dam, eventually precipitating the car in a ravine in order to eliminate the traces of his action and to make believe that they had been victims of kidnapping, followed by murder of the victim and concealment of a corpse in order to mislead the authorities about his responsibilities.

It should be stressed that during the sessions in which it was asked P. to report the episode of the crime, he added the fact that he thought of committing suicide, thinking of falling into the ravine in the car, afraid of the consequences of his act, but he could not bring himself to consummate it. He added that after the concealment of the evidence he went to a bar near the area, barefoot, and fabricated a story that they had been the target of a carjacking assault in which the victim had been kidnapped.

In 2014, the re-education technician referred that he had obsessional traits, guided by severe cognitive rigidity, showing episodes of low tolerance to frustration and annoyance. In the same year, he was analyzed by an expert from the National Institute of Legal Medicine and Forensic Sciences as an individual well oriented in the temporal and spatial dimensions. He considered P. slowed, with obvious signs of drug impregnation and easy to capture and maintain attention. He presented himself with general appearance and a good nutritional status, careful personal hygiene status and a logical and coherent speech, semantically appropriate and without mistakes. His memory function was nuclearly preserved and his intellectual level pointed to a normal intellectual endowment. From this contact, it was diagnosed: anxiety and retraction, contained aggressive impulsivity and damped by established medication. He presented a sub-depressive mood, capacity of abstraction and evaluating the wrongfulness of his acts and to determine himself according to them. In an overall impression, he was referred to as an intellectually gifted personality, emotionally unstable, with an aggressive explosive dimension currently contained, and controlled by medication. Having that said, he was diagnosed with the disorder of abnormal psychopathic personality with accentuation of explosive abnormal traits and symptoms consistent with reactive depressive disorder of prolonged evolution.

In 2015, a psychiatrist at the prison diagnosed him with antisocial disorder due to the occurrence of periods marked by disregard of the rules of the institution and self-destructive ideation, a situation that is already contained.

Concerning the test results, P. obtained symptoms of moderate depressed mood with a score of 25 points, when the scale score ranges from 20 to 28 according to the Beck Depression Inventory.

In the Psychopathological Symptoms Inventory, consisting of nine dimensions, P. was above average in eight dimensions (excluding-somatization) and seven of them (excluding obsessions-compulsions) are emotional disturbance.

According to the symptoms presented, P. is an individual who needs to check constantly and irresistibly his behaviors (obsessions-compulsions). When compared to other people he feels inferior (interpersonal sensitivity) finding himself worthless and with little hope towards his future (depression), feeling often nervous, scared and in a state of tension (anxiety and phobic anxiety). He refers to getting irritated with ease, and easily enter into discussions which sometimes leads him to have the urge to beat and offend (hostility). He does not trust most people, has the impression that others talk about himself (paranoid ideation), and even when being surrounded by people he feels alone (psychoticism).

According to the PCL-R, P. obtained a score of 23 points, corresponding to a moderate value of psychopathy. This score was obtained through the points awarded in the different factors that make up the instrument. The first factor, called interpersonal, P. scored 6 and was awarded 2 points in loquacity facet. Indeed, during the interviews he showed an exaggerated concern about his performance, trying to read the

notes, and had a collaborative approach. The item of manipulative style was also quoted with 2 points, due to his constant betrayals, lack of remorse for the victims, and enjoying seeing others suffer. In the other two items, sense of value of himself and pathological lying, P. scored 1, since he lied to his girlfriends, manufactured stories for possible events when he was discovered, and assigned the blame for his actions to others. P. while recognizing that the fact of being convicted is a negative consequence, does not see his future negatively affected, stating that he will always have the help of his parents.

In the second factor, affection, he scored 5 points, having been awarded 2 points in lack of remorse or guilt, as he rarely admits having felt remorse for his actions and that his only fear was to be found in his lies or actions, showing that he was always concerned only with himself. However, concerning the crime he admits that he is sorry for his actions. The items of emotional shallowness and callousness were rated with 1 point due to his frequent betrayals and lack of concern for the other person's feelings, admitting that he liked to see his girlfriend suffer. The last item of this factor is the non-compliance of responsibility for his actions that was scored with 1. Although he has assumed his crime, he initially fabricated a story that he and the victim had been the target of a carjacking assault in which the victim had been kidnapped.

The third factor evaluates the antisocial aspect of the individual, in which he scored five. P. got a scoring of 2 points in the item parasite style, since despite working he has always been economically dependent on his parents. In the item stimulation need he was quoted 1 for not liking to have jobs that he considered uninteresting or dull. With regards to impulsiveness was awarded 1 point for often acting without thinking, engaging in conflicts with prison mates. The absence of long-term realistic goals earned 1 point for the fact that his future goals are poorly structured, knowing only that he will go to his parents' house.

In factor four, corresponding to lifestyle, P. had just two points, the result of poor behavioral control item, since he gets irritated easily, admitting that on the day of the crime he could not control his aggressive behavior. As for promiscuous sexual behavior, P. scored one point, and two points on the item numerous and short-term marital relationships due to the various relationships that he experienced.

In the WAIS, the subject got an Intelligence Quotient (IQ) of 103 points, getting a similar score on the verbal scales and achievement. According to the qualitative classification of the manual, the person has an IQ within average. Note that this test allows us to evaluate the strengths and weaknesses of the subject, so P. stood out in vocabulary skills, similarities, complement engravings, and the cubes subtest. The weaknesses were the subtests disposal antique, arithmetic, and symbol finder.

DISCUSSION

P. is inserted in an average socioeconomic level, where there is no consumption of drugs or alcohol, and satisfactory school performance aspects, which do not embody risk factors. During his developmental journey, he did not experience interparental violence, maintaining a close relationship with his parents. However, in view of this study, we consider that there are other risk factors, namely, the dualism of the father in being too protective and controlling, and the fact of P. being a spoiled child, in the sense of receiving everything he wanted.

Based on the results of the instruments used, we found that P. presents an average intelligence (QI = 103), moderate amount of psychopathy (23 points), moderate depressing mood (25 points), and emotional disorders in seven dimensions (interpersonal sensitivity, depression, anxiety, phobic anxiety, hostility, paranoid ideation, and psychoticism).

His promiscuous relationships, with the repeated use of lies to support his betrayals, lack of remorse, the aggression, the repeated lack of respect for others, and the impulsive character were factors that led experts to conclude that P. presents a disturbed antisocial personality, but this was only diagnosed after imprisonment.

Another expert concluded that P. has borderline personality disorder, given that P. has, since his childhood and adolescence, difficulties in terms of self-image, instability, difficulty in controlling anger (evident when he mentions the discussions he had with parents and girlfriends) anxiety, insensitivity and lack of respect for others.

The relationship with the victim was marked by numerous discussions, jealousy, betrayal, and psychological violence, particularly through mobile phone control, the intentional suffering caused, and control over X's way of dressing. Despite the obvious conflict in this relationship, we felt that P. has the concept of intimacy on his mind as he shared in a reciprocal way private elements of himself with his girlfriends, though he does not understand all the implications of what intimacy brings. It is considered that according to the operationalization of intimacy proposed by Orlofsky (1993), P. is part of the pseudo-intimate type, featuring individuals as superficial and narcissistic that, even keeping an apparent relationship, are unable to understand the implications of intimacy.

Of the various types of violence existing, we concluded that psychological aggression is the one that

carries a greater impact on the victim because of the late understanding of their role of victim, of the consequences that arise, that persist over time even after the cessation of violence, and of the difficulty of proving these aggressions. As reviewed in the literature, for a long period of time, there prevailed a form of socially authorized male domination over women, considering only excessive aggression (Saffioti, 2001).

As for the crime motives, we found that the crime was caused by the stated desire of the victim to end the relationship, that is, by rejection and abandonment. This difficulty in accepting rejection is consistent with the data collected in the interview, in which was established that P. is used to having everything he wants and he wants everyone else to be faithful and obedient to him. Pais (2010), according to his typology, explains that the murder occurred by drop-passion which is committed mainly by men, and where the victim mentions the desire to leave the abuser. The man commits the crime because he feels fragile and disoriented.

The impulsive characteristics of his personality accentuated more the rejection, which led to an emotional imbalance, which culminated in the murder of the mate with a sledge hammer that weighed about 4 kg, demonstrating that physical force was a key factor in the achievement of the crime.

According to Mize et al. (2008), there is a difference between the sexes regarding the methods of killing, where men tend to use physical force and women typically resort to weapons. This choice of methods can be explained by the differences in strength and size between the two sexes, as men are considered physically stronger (Gelles & Straus, 1988; Mize et al., 2008).

After the murder, P. reported that he tried to commit suicide, thinking of falling from the ravine inside the car, by fear of the consequences of his act, but he did not dare to consummate it. The murder-suicide is a phenomenon present in this case, which according to the three forms of suicide presented by Soares (2002), can fit in unplanned suicide consequence of remorse, although in this case the remorse is most evidenced by the fear of future reprisals that his act would entail. This act did not get to be consummated which meets Almeida (1999) who states that many of the individuals who decide to commit suicide do not materialize it due to emotional discharge inherent in the act.

While there are some factors that can demonstrate a premeditation, as the case of gun acquisition and frequent discussions that could have led to P. to the intention of killing, this was not proven. According to the data of the court ruling, P. justified the purchase of the murder weapon for self-defense, having been threatened by a group of guys after a rivalry between them, a fact which was proven by witnesses. On the day of the purchase of the gun, and in the background, their relationship was marked by normality, with no conflicts (data supported by mobile phone conversations registered in the court ruling).

This study allowed us to prove that we must give importance to risk factors infrequently reported in the literature. Furthermore, we should not regard these cases with prejudice because this type of crime can also arise in middle classes, and with regulatory developments.

CONCLUSIONS

The phenomenon of intimate partner violence is a frequent and complex event, which tends to begin in dating and extend into marriage, varying in intensity and frequency (O'Leary et al., 1989).

As reviewed in the literature, victims have as risk factors: being female, presenting vulnerability characteristics, being dependent on substance use, having physical or mental illness, having been or experiencing victimization in childhood, having low economic resources, low level of education, socially isolated status, and dependence on the aggressor (Magalhães, 2010).

Aggressors are considered to be predominantly male, to be young, to have physical or mental illness, to possess immature and impulsive personality, low tolerance to frustrations, low self-esteem, excessive anxiety, substance dependence, low economic resources, intense professional activity that hinders the establishment of positive relationships, had been or had experienced violence in childhood (Magalhães, 2010).

Regarding this research, in relation to the expectations of reinsertion there should be a systemic and cognitive intervention. Taking into account the age of P., his personal and emotional skills, it is considered that at the systemic level P. should increase his level of education, have a satisfactory job in order to obtain financial autonomy in the medium term. In relation to family ties, P. must maintain its positive relationship with parents and receive the support needed to achieve his goals. At the social level, it is considered fundamental that when being released from detention, the context should be analyzed, since P. lives in a small community and his crime had a great impact on the media. Therefore, it is necessary to check whether it will be beneficial for P. to return to this community.

Throughout this research, some limitations have been found, namely, (1) in the terminology of intimate partner violence, since several terms are used to refer to similar data, such as domestic violence, dating violence, marital violence, and femicide; (2) the search for statistical data, since there is no congruence of data presented between sources due to the various forms of collection; (3) the collection

time, which due to the activities of P., was limited in terms of time of the sessions, prolonging the investigation longer than desired, making it impossible to collect and administer more instruments to corroborate the results.

In future studies, it would be relevant to investigate the terminology referred to above, with studies that show the relation of homicides in this context with psychopathologies, and to investigate abuse in males in order to corroborate feminist theories, ideally with representative samples.

REFERENCES

- Abrunhosa, R. (1999). *Psicopatia e processos adaptativos à prisão: Da intervenção para a prevenção*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, F. (1999). *Homicidas em Portugal*. Maia: Publismai.
- Almeida, F. (2013). Guião de entrevista clínica *psiquiátrica*. Manuscrito não publicado.
- Alvim, S., & Souza, L. (2005). Violência conjugal em uma perspectiva relacional: Homens e mulheres agredidos/agressores. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7, 171-206.
- Bijos, L. (2004). Violência de género: Crimes contra a mulher. *Contexto e Educação*, 19, 111-128. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2004.71-72.111-128>
- Borges, L. (2011). Crime passional ou homicídio conjugal. *Psicologia em Revista*, 17, 433-444.
- Bourget, D., & Gagné, P. (2012). Women who kill their mates. *Behavioral Sciences and the Law*, 30, 598-614. <https://doi.org/10.1002/bsl.2033>
- Caldwell, J., Swan, S., & Woodbrown, V. (2012). Gender differences in intimate partner violence outcomes. *Psychology of Violence*, 2, 42-57. <https://doi.org/10.1037/a0026296>
- Calvinho, M. (2013). *Violência conjugal contra a mulher. Representações sociais e práticas dos profissionais de saúde face às mulheres vítimas*. Tese de Doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade Aberta.
- Campbell, J. (1981). *Misogyny and homicide of women*. Retirado em 3 de setembro de 2015 de <https://www.nlm.nih.gov/exhibition/confrontingviolence/materials/OB11560.pdf>.
- Canavarro, M. (1999). Inventário de sintomas psicopatológicos B. S. I. In M. Simões, M. Gonçalves, & L. Almeida (Eds.), *Testes e provas psicológicas em Portugal* (vol. II) (pp. 87-109). Braga: Sho/Apport.
- Casimiro, C. (2002). Representações sociais de violência conjugal. *Análise Social*, 37, 603-630.
- Costa, M. (1996). A intimidade à procura de um psicoterapeuta. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 5-11.
- Dantas-Berger, S., & Giffin, K. (2005). A violência nas relações de conjugalidade: Invisibilidade e banalização da violência sexual? *Cadernos de Saúde Pública*, 21, 417-425. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2005000200008>
- Deeke, L., Boing, A., Oliveira, W., & Coelho, E. (2009). A dinâmica da violência doméstica: Uma análise a partir dos discursos da mulher agredida e de seu parceiro. *Saúde Social*, 18, 248-258. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902009000200008>
- DeJong, C., Pizarro, J., & McGarrell, E. (2011). Can situational and structural factors differentiate between intimate partner and "Other" homicide? *Journal of Family Violence*, 26, 365-376. <https://doi.org/10.1007/s10896-011-9371-7>
- Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico (2015). Porto: Porto Editora. Retirado em 11 de setembro de 2015 de <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/paixão>.
- Direção-Geral da Política de Justiça (2015a). *Relatório Anual de Segurança Interna (RASI) 2013*. Retirado em 12 de agosto de 2015 de <http://www.portugal.gov.pt/media/1391220/RASI%202013.pdf>.
- Direção-Geral da Política de Justiça (2015b). *Relatório Anual de Segurança Interna (RASI) 2014*. Retirado em 12 de agosto de 2015 de http://www.apav.pt/apav_v2/images/pdf/RASI_2014.pdf.
- Eluf, L. (2007). *A paixão no banco dos réus* (3 ed.). São Paulo: Saraiva.
- Faria, A. (2011). *Perícias forenses de agressores conjugais: Caracterização e impacto nas sentenças judiciais*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Fernandes, F. (2002). *A mulher vítima de violência conjugal*. Dissertação de mestrado não publicada. Porto: Faculdade de Medicina da Universidade do Porto.
- Forth, A., Brown, S., Hart, S., & Hare, R. (1996). The assessment of psychopathy in male and female noncriminals: reliability and validity. *Personality and Individual Differences*, 20, 531-543. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(95\)00221-9](https://doi.org/10.1016/0191-8869(95)00221-9)
- Gelles, R., & Straus, M. (1988). *Intimate violence: The causes and consequences of abuse in the American family*. New York: Touchstone.
- Giddens, A. (1992). *Transformações da intimidade: Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas* (4 ed.). São Paulo: UNESP.

- Gomes, N., Diniz, N., Araújo, A., & Coelho, T. (2007). Compreendendo a violência doméstica a partir das categorias gênero e geração. *Acta Paulista de Enfermagem, 20*, 504-508. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000400020>
- Harvey, A., Moreno, C., & Butchart, A. (2007). *Primary prevention of intimate-partner violence and sexual violence: Background paper for WHO expert Meeting*. Geneva: World Health Organization.
- Heise, L., & Garcia-Moreno, C. (2002). Violence by intimate partners. In E. Krug, L. Dahlberg, J. Mercy, A. Zwi, & R. Lozano (Eds.), *World report on violence and health* (pp. 87-121). Geneva: World Health Organization.
- Holland, J., Ramazanoglu, C., Scott, S., Sharpe, S., & Thomson, R. (1990). Sex, gender and power: Young women's sexuality in the shadow of aids. *Sociology of Health and Illness, 12*, 336-350. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347264>
- Johnson, H., & Hottot, T. (2003). Losing control: Homicide risk in estranged and intact intimate relationships. *Homicide Studies, 7*, 58-84. <https://doi.org/10.1177/1088767902239243>
- Magalhães, M. (2005). *A violência nas relações de intimidade: Um contributo para a definição de alguns conceitos*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Magalhães, T. (2010). *Violência e abuso: Respostas simples para questões complexas*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Maia, A. (2001). Modelos de avaliação da experiência depressiva. *Psiquiatria Clínica, 22*, 197-204.
- Manzini, E. (1990/1991). *A entrevista na pesquisa social*. São Paulo: Didática.
- Matos, M. (2006). *Violência nas relações de intimidade: Estudo sobre a mudança psicoterapêutica na mulher*. Dissertação de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Mize, K., Shackelford, T., & Shackelford, V. (2008). *Hands-on killing of intimate partners as a function of sex and relationship status/state*. Florida: Florida Atlantic University.
- Mize, K., Shackelford, T., & Shackelford, V. (2009). Hands-on killing of intimate partners as a function of sex and relationship status/state. *Journal of Family Violence, 24*, 463-470. <https://doi.org/10.1007/s10896-009-9244-5>
- Moreira, D. Almeida, F., Pinto, M., & Fávero, M. (2014). Psychopathy: A comprehensive review of its assessment and intervention. *Aggression and Violent Behavior, 19*, 191-195. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.04.008>
- Nanjarí, C. (2009). Gênero como categoria de análise para desvendar a violência contra as mulheres: um desafio para a educação teológica. *Revista Caminhando, 14*, 141-151.
- Neves, S., & Nogueira, C. (2003). A psicologia feminista e a violência contra as mulheres na intimidade: A (re)construção dos espaços terapêuticos. *Psicologia & Sociedade, 15*, 43-64. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822003000200004>
- O'Leary, K., Barling, J., Arias, I., Rosenbaum, A., Malone, J., & Tyree, A. (1989). Prevalence and stability of physical aggression between spouses: A longitudinal analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 57*, 263-268. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.57.2.263>
- Oliveira, M., & Gonçalves, R. (2007). *Homicídio e doença mental*. Resumo de Dissertação de Mestrado não publicada. Lisboa: Universidade de Ciências Médicas.
- Orlofsky, J. (1993). Intimacy status: Theory and research. In J. Marcia & S. Waterman (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (pp. 111-133). New York: Springer-Verlag.
- Pais, E. (2010). *Homicídio conjugal em Portugal: Rupturas violentas da conjugalidade*. Lisboa: Hugin Editores.
- Paiva, C., & Figueiredo, B. (2003). Abuso no contexto do relacionamento íntimo com companheiro: Definição, prevalência, causas e efeitos. *Psicologia, Saúde & Doenças, 4*, 165-184.
- Pico-Alfonso, M., Echeburua, E., & Martinez, M. (2008). Personality disorder symptoms in women as a result of chronic intimate male partner violence. *Journal of Family Violence, 23*, 577-588. <https://doi.org/10.1007/s10896-008-9180-9>
- Porter, S. (1996). Without conscience or without active conscience? The etiology of psychopathy revisited. *Aggression and Violent Behavior, 1*(2), 179-189.
- Redondo, J., Pimentel, I., & Correia, A. (2012). *Manual sarar – sinalizar, apoiar, registar, avaliar, referenciar: Uma proposta de manual para profissionais de saúde na área da violência familiar/entre parceiros íntimos*. Coimbra: Centro Hospitalar Universitário de Coimbra.
- Roberts, A., Zgoba, K., & Shahidullah, S. (2007). Recidivism among four types of homicide offenders: An exploratory analysis of 336 homicide offenders in New Jersey. *Aggression and Violent Behavior, 12*, 493-507. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2007.02.012>
- Saffioti, H. (2001). Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos Pagu, 16*, 115-136.

- Simões, M., Gonçalves, M., & Almeida, L. (1999). *Testes e provas psicológicas em Portugal* (vol. II). Braga: Apport/Sho.
- Soares, G. (2002). Matar e, depois, morrer. *Opinião Pública*, 8, 275-303.
- Trull, T., Sher, K., Minks-Brown, C., Durbin, J., & Burr, R. (2000). Borderline personality disorder and substance use disorders: A review and integration. *Clinical Psychology Review*, 20(2), 235-253. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00028-8](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00028-8)

Historial do artigo

Recebido 31/07/2016
Aceite 09/10/2017
Publicado 11/2017

Onde estão as árvores? Análise exploratória de mapas mentais de um *Campus* universitário

Joana Bizarro¹, Gabriela Gonçalves², Catarina Silva¹, Patrícia Silva¹ & Jacinta Fernandes³

¹ Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade do Algarve

² Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve

³ Departamento de Ciências da Terra, do Mar e do Ambiente, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade do Algarve

Resumo: Um mapa mental ou cognitivo do espaço, que corresponde à imagem ou representação mental de um espaço quotidiano, é uma componente básica da adaptação humana ao ambiente e determinante do comportamento espacial. Foi objetivo desta investigação estudar os mapas mentais do *Campus* de Gambelas (Universidade do Algarve) e aspetos perceptivos do *Campus*. Para aceder aos mapas mentais, os 108 participantes (utilizadores regulares deste espaço, i.e., docentes e funcionários) desenharam o *Campus* e responderam a um questionário relativo a variáveis de perceção ambiental. Os mapas mentais foram analisados de acordo com tipologias de elementos espaciais representados. Como esperado os resultados mostraram que os elementos construídos são os mais estruturantes do espaço. Todavia, e pelo facto do *Campus* Universitário de Gambelas estar situado numa zona ecológica de excelência e ter uma extensa zona verde natural, bem como edifícios e vias rodeados de árvores e outra vegetação, a vegetação surgiu como elemento espacial nos mapas mentais de cerca de metade dos utilizadores. Com base nesta variável (representação de vegetação vs. não representação de vegetação) dividiu-se a amostra em dois grupos de forma a explorar as diferenças na perceção do espaço em termos de descritores visuais percebidos, variáveis de mobilidade percebida, identidade ao lugar e antropomorfismo. Espera-se que estes resultados contribuam para aumentar, no futuro, a qualidade deste ambiente humanizado.

Palavras-chave: Mapas mentais; Perceção do espaço público; *Campus* universitário.

Where are the trees? Exploratory analysis of mental maps from a university Campus. A cognitive or mental map corresponds to the mental image of a certain space used by people on their daily life. It is a basic component of human adaptation to the environment and determining the spatial behaviour. The purpose of this research was to study the mental representations of *Gambelas Campus* (University of Algarve) and its spatial perception. The participants, 108 regular users of *Gambelas Campus* (students, teachers and staff) were asked to draw the *Campus* and answer a questionnaire concerning the environmental perception. Mental maps were analysed according to the spatial typologies represented. As expected, results showed that constructed elements of the landscape are the main elements structuring the space. However, for half of the *Campus* users, vegetation appeared as a spatial element in their mental representation of this space. In fact, the *Campus* is located in an area of high ecological importance, with green natural areas and vegetation surrounding every building and road. Therefore, the sample has been divided into two groups - mental maps with vegetation and mental maps without vegetation - in order to explore differences between groups in spatial perception, i.e. visual perceived attributes, perceived mobility, place identity and anthropomorphism. Results should be useful for promoting the quality of this humanized environment in the future.

Keywords: Mental maps; Public space perception; University campus.

Um modelo mental refere-se a uma forma de organização de informação no cérebro (Ontoria, Gómez, & Luque, 2003). Tais representações mentais dos acontecimentos do quotidiano podem incorporar informação temporal, espacial, causal, das propriedades dos objetos e pessoal associada a um evento particular. No que se refere aos aspetos espaciais, há evidências consistentes de que as pessoas constroem

¹ Dados para correspondência: Gabriela Gonçalves, Universidade do Algarve, Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, Campus de Gambelas, 8005-139 Faro. E-mail: ggoncalves@ualg.pt

modelos mentais do espaço que contêm informação relevante sobre relações espaciais e distâncias entre objetos (e.g., Kuchinke, Dickmann, Edler, Bordewieck, Bestgen, 2016; Noordzija, Zuidhoek, & Postma, 2006). Da percepção e da memória visual da experiência já vivida, seja individual ou coletiva, resulta uma imagem ou representação mental generalizada do espaço exterior, própria de cada indivíduo, designada de mapa mental ou cognitivo.

De acordo com a definição tradicional, mapeamento cognitivo é um processo de transformações psicológicas, através das quais um indivíduo adquire, armazena, codifica e recupera a informação que lhe permite descodificar informação sobre localização relativa e atributos dos objetos no seu ambiente espacial quotidiano (Downs & Stea, 1973; Kuchinke, et al., 2016). Processo individual, os mapas mentais são construídos em função das necessidades de adaptação ao espaço e das estratégias de ação do sujeito no espaço (Downs & Stea, 2011). Influenciam e explicam o comportamento espacial, as escolhas e tomadas de decisão, a orientação e deslocação no espaço. Constituem-se como mecanismos ou depósitos de memórias, espaciais e metafóricas dos lugares, uma espécie de “modelador” do mundo em redor, das atitudes e perspetivas perante os lugares quotidianos (Kitchin, 1994). Também detêm um papel social importante, na medida em que podem ser depositários de símbolos, imagens e representações não só individuais como também coletivas dos lugares; nesse sentido, Lynch (1960) refere-se aos mapas cognitivos como uma ferramenta de investigação antropológica.

Aplicado tradicionalmente no desenho de arquitetura “amigável”, os mapas cognitivos do espaço têm sido analisados em diversas áreas de investigação, nomeadamente comportamento espacial e de consumo, espaço urbano, processos socioculturais, entre outras (e.g., Heft, 2013; Imania & Tabaeian, 2012; Kitchin, 1994) e muito utilizados como instrumentos de apoio à tomada de decisões de política ambiental, planeamento e design urbano (e.g., Passini, 1992). No que respeita ao desenho e planeamento do espaço, os mapas cognitivos permitem aceder à forma como as pessoas experienciam o ambiente e as necessidades humanas que este é suposto satisfazer e, assim, possibilitar um planeamento arquitetónico, urbano e ambiental que reflita a propensão dos utilizadores dos espaços e não a intuição de quem concebe e decide (Kitchin, 1994).

O objetivo principal do presente estudo é explorar as representações mentais dos utilizadores regulares de um ambiente quotidiano – o *Campus* Universitário de Gambelas (Universidade do Algarve) – enquanto elementos de conhecimento para apoio à decisão no que se refere a intervenções nos espaços exteriores deste *Campus*. Como objetivo específico, e dado que por um lado, e teoricamente, alguns elementos construídos são considerados os mais estruturantes dos mapas cognitivos do espaço urbano (Lynch, 1960) e, por outro lado, o objeto de estudo caracteriza-se por um elevado valor ecológico e em que a área verde corresponde a cerca de metade da sua área total, o estudo pretende analisar o efeito que a relevância percentual do espaço verde tem na estruturação das representações mentais dos seus utilizadores quotidianos deste espaço “urbano”. No sentido de explorar implicações da cognição espacial no comportamento espacial e apropriação do espaço público, estudam-se ainda, a título exploratório, as diferenças que as duas tipologias de representações espaciais (com vegetação vs. sem vegetação) apresentam no que se refere a variáveis de percepção do espaço e de interação com o mesmo.

MÉTODO

Local de estudo

O *Campus* Universitário de Gambelas (concelho de Faro, Portugal) está inserido dentro do Parque Natural da Ria Formosa, numa zona de pinhais e matos litorais que, embora considerada urbana, é simultaneamente classificada como área de valor fitocenótico excecional. Ocupa uma área total de cerca de 20 hectares, vedada. A presença de vegetação é abundante em toda a área do *Campus*, embora a estrada que atravessa longitudinalmente o *Campus*, o divide em duas zonas distintas em termos de ocupação e intensidade de usos do solo: a nascente, a zona densamente edificada e mais intensamente usada; a poente, a zona mais naturalizada e de uso do solo menos intensivo. A nascente, na zona “mais urbana”, dominam os edifícios, as vias alcatroadas e outras estruturas construídas associadas ao edificado, rodeadas de algumas áreas ajardinadas e de pequenas manchas de pinhal e matos. A poente, na zona “mais natural”, apesar desta incluir alguns edifícios e equipamentos, estufas, pomares e hortas, é ocupada maioritariamente por pinhal e matos mediterrânicos. Destacam-se a presença de comunidades (e espécies vegetais) endémicas de elevado valor patrimonial (estatuto de conservação prioritária, em termos de legislação nacional e europeia sobre a conservação da natureza). No *Campus* o usufruto do espaço faz-se integralmente a pé, ou seja, todos os utilizadores movimentam-se, sempre, a pé dentro do *Campus*; as vias servem apenas para a circulação automóvel de entrada e saída do *Campus*.

Amostra

A amostra, constituída por 108 indivíduos, incluiu estudantes, docentes e investigadores e funcionários de todas as unidades orgânicas, e alguns visitantes regulares, de ambos os sexos (ver Tabela 1).

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica da amostra

Características sociodemográficas	Descritivas
N (nº de participantes)	108
Género (Masculino / Feminino)	45% / 55%
Idades (anos, Média±Desvio Padrão)	31,5±12,3
Anos de “vivência” do Campus (Média±DP)	8,5±7,7
Função na comunidade académica:	
Estudantes	58%
Docentes e investigadores	22%
Funcionários não docentes	14%
Visitantes	6%

Procedimento e Instrumentos de medida

Foi distribuído um inquérito entre os membros da comunidade académica, contendo questões de caraterização sociodemográfica e de descrição e relação com o espaço:

1. Para os descritores visuais percebidos foram elaborados itens, baseados nos contributos de Sevenant e Antrop (2010): (a) grau de Abertura (“O Campus é um espaço aberto”); (b) grau de Naturalidade (“O Campus é um espaço natural”); (c) Abundância de plantas, de canteiros, de pinhal e matos (“Há muita abundância de plantas”, “Há muitos canteiros”, “Há uma extensa área natural de pinhal e matos”); e (d) iluminação pública (“O campus é pouco iluminado”);
2. A interação com o espaço foi medida por 3 itens: (a) Permeabilidade locomotora (Stamps, 2005), cujo item é “Desloco-me facilmente de um lado para o outro”; (b) Legibilidade do espaço (Stamps, 2004), cujo item é “Oriento-me com facilidade”; e (c) Segurança percebida (“O Campus é um espaço seguro”);
3. Identidade ao Lugar, usando uma escala de 13 itens (adaptada de Raymond, Brown, & Weber, 2010; Jorgensen & Stedman, 2001; Duarte & Lima, 2005), cujo valor de consistência interna é adequado ($\alpha = 0,95$);
4. Antropomorfismo do Espaço, usando 14 itens que representam características humanas da paisagem (adaptados de Epley, Waytz, Akalis, & Cacioppo, 2008; Fiske, Cuddy, Glick, & Xu, 2002; Aggarwall & McGill, 2007). cujo valor de consistência interna é adequado ($\alpha = 0,82$).

Todos os itens foram operacionalizados numa escala do tipo Likert de 7 pontos (1-discordo totalmente a 7-concordo totalmente).

Pediu-se, também, aos respondentes para desenharem o mapa do *Campus de Gambelas*, no espaço correspondente a cerca de meia folha de tamanho A4.

Análise dos mapas mentais e tratamento dos dados

Interpretaram-se os elementos representados nos mapas mentais, contabilizando a frequência da sua ocorrência por tipologias de elementos construídos (Lynch, 1960) e naturais (representação explícita de plantas ou vegetação e espaços verdes). Estes resultados permitiram dividir a amostra em dois grupos - indivíduos que representam e não representam vegetação nos mapas mentais. Calcularam-se as estatísticas descritivas das variáveis medidas e testaram-se diferenças entre estes dois grupos (mapas com vegetação vs. sem vegetação).

RESULTADOS

Os elementos construídos foram os mais representados e estruturantes dos mapas cognitivos do *Campus* de Gambelas: edifícios (98% dos mapas), bem como entradas (portões do *Campus*) e as vias centrais (mais de 70% dos mapas). Estes constituem, em diversas combinações, os elementos base dos mapas mentais do *Campus*. Outras marcas no terreno também se constituem como elementos espaciais relevantes: rotundas (55% dos mapas), limites do *Campus* (43% dos mapas) e até esplanadas (25% dos mapas). Um pouco menos de metade dos mapas (48%) incluía representações de vegetação (plantas, árvores, pinhal, mato, relvado, canteiros) (ver Figura 1).

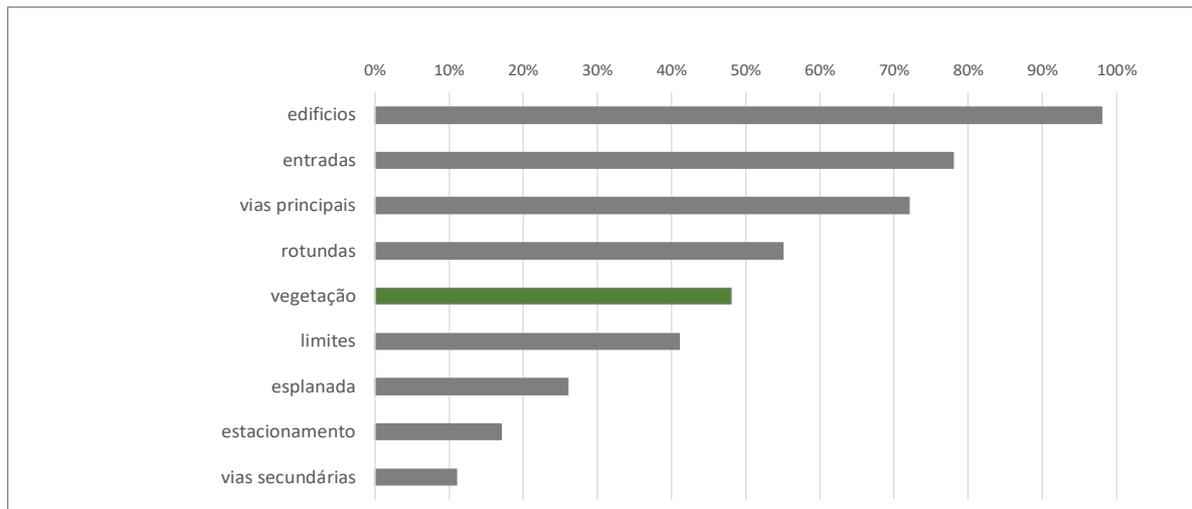


Figura 1. Elementos mais representados nos mapas cognitivos do *Campus* de Gambelas (porcentagem de indivíduos que desenhou cada tipologia de elementos).

Registou-se uma baixa representação de outras marcas espaciais, como paragens de autocarro (em apenas 6% dos mapas, embora 17% dos indivíduos tenham representado estacionamento automóvel e 8% os separadores centrais) e passadeiras de peões (1% dos mapas). Também pouco representados foram os elementos que caracterizam a arquitetura de inspiração árabe dos edifícios (3% dos mapas) (ver Figura 1).

Relativamente à perceção visual, registaram-se diferenças significativas entre os dois grupos (mapas com vegetação vs. sem vegetação) em relação à perceção de pinhal e matos e de que o *Campus* é pouco iluminado. Também na interação com o espaço se registaram diferenças significativas entre grupos: o grupo de indivíduos que representa vegetação nos seus mapas mentais tem perceção da capacidade de deslocação no espaço (permeabilidade) significativamente superior àqueles que não representam vegetação nos mapas (ver Tabela 2).

Tabela 2. Estatísticas descritivas das variáveis visuais percebidas, variáveis de interação percebida com o espaço, identidade ao lugar e antropomorfismo: média e desvios-padrão da amostra total e dos grupos (mapas com vegetação e mapas sem vegetação), com referência às diferenças significativas entre grupos.

Variáveis	Tipo de mapa					
	Amostra total		Mapas com vegetação		Mapas sem vegetação	
	M	DP	M	DP	M	DP
Abertura	5,91	1,02	6,07	1,05	5,79	0,99
Naturalidade	5,43	1,35	5,48	1,41	5,40	1,32
Abundância de plantas	4,82	1,60	4,84	1,66	4,81	1,57
Abundância de canteiros	3,98	1,41	3,96	1,40	4,00	1,43
Abundância de pinhal e matos	5,85	1,32	6,18	1,09*	5,61	1,42*
Pouca iluminação pública	3,83	1,74	4,29	1,96*	3,50	1,49*
Permeabilidade	5,30	1,45	5,67	1,33*	5,03	1,48*
Legibilidade	5,71	1,30	5,65	1,54	5,74	1,12
Segurança	5,61	1,12	5,45	1,25	5,73	1,01
Identidade ao Lugar	3,91	1,20	3,90	1,35	3,91	1,09
Antropomorfismo	3,39	0,87	3,41	0,86	3,38	0,88

Nota: *diferenças significativas entre grupos ($p \leq 0,05$, do teste não paramétrico U de Mann-Whitney)

DISCUSSÃO

Os resultados do estudo confirmam que, apesar da elevada proporção do espaço verde no *Campus*, são os elementos espaciais construídos – edifícios e vias (estradas) - que surgem como mais estruturantes do espaço. As pessoas observam o espaço urbano à medida que nele se deslocam e, assim, em geral, os outros elementos organizam-se e relacionam-se ao longo das vias (Lynch, 1960). Neste estudo, os edifícios e vias também revelam ser os principais pontos de referência no terreno, que otimizam os percursos dos utilizadores dentro do *Campus*. São estes os elementos espaciais, tão presentes na memória espacial dos utilizadores deste espaço, que formam o mapa coletivo ou imagem pública do *Campus* de Gambelas.

Todavia, estes resultados mostram que também o caráter verde deste espaço urbano está

claramente representado nos mapas mentais, já que metade dos utilizadores quotidianos do espaço estudado desenham elementos da vegetação nos seus mapas, ou seja, incluem-na na sua cognição espacial do *Campus*.

No que respeita à percepção visual, não se registaram diferenças significativas entre utilizadores que incluem e não incluem vegetação como elemento espacial na sua imagem mental do *Campus*, quanto ao grau de naturalidade percebida do espaço, ao grau de abertura e à presença de plantas ou canteiros. Assim, será a percepção significativamente mais elevada da área de pinhal e matos, registada no grupo de indivíduos que representa vegetação nos mapas, que poderá ajudar a explicar a diferença entre os dois grandes tipos de mapas, i.e., com e sem vegetação. Este resultado evidencia a natureza utilitária dos mapas mentais, já que as pessoas parecem ter representações de um dado espaço muito associadas aos elementos que fazem parte do seu funcionamento quotidiano mais imediato nesse espaço. Na medida em que o indivíduo capta informação do ambiente e agrega-a num formato compreensível, de acordo com as suas necessidades individuais e de modo a facilitar as suas estratégias comportamentais no espaço (Kitchin, 1994), permitindo responder, rápida e eficientemente, a duas perguntas básicas - onde estão “coisas” importantes e como posso chegar de onde estou até elas (Downs & Stea, 2011). No presente caso, os resultados parecem indicar que os elementos verdes fazem parte da imagem mental deste espaço público para aqueles utilizadores que usam a área mais naturalizada do *Campus*. Assim, os resultados indicam que a presença abundante de vegetação surge como elemento útil à estratégia comportamental no espaço, embora que, para cerca de metade dos utilizadores, esta tipologia de elementos espaciais não seja relevante e as zonas mais naturalizadas não aparentem fazer parte das suas estratégias comportamentais. O aspeto utilitário e a associação da cognição espacial e do comportamento espacial estão também, nestes resultados, espelhados na mobilidade motora significativamente mais elevada dos utilizadores que representam vegetação nos mapas mentais: um conhecimento mais detalhado do espaço traduz-se em maior diversidade de elementos representados o que, por sua vez, está associada a mobilidade percebida mais elevada (Downs & Stea, 2011).

Os resultados também evidenciam que há aspetos simbólicos associados com as representações mentais do *Campus* de Gambelas. A imagem mental de uma certa realidade física varia conforme o observador que, de uma forma instintiva, seleciona e organiza o que é visualizado de acordo com a imaginabilidade de cada elemento (Lynch, 1960). A informação “localizada” dos mapas mentais não é, somente, descritiva dos lugares, como está impregnada da subjetividade inerente à avaliação das características dos elementos espaciais (Downs & Stea, 2011). Apesar de, neste estudo, não terem sido encontradas diferenças entre grupos (que representam e não representam vegetação nos mapas), na relação dos indivíduos com o lugar, e no que respeita à Identidade ao Lugar e Antropomorfismo, os resultados evidenciam diferentes valorizações do património natural do *Campus* pelos utilizadores, já que não foram encontradas diferenças entre grupos na percepção da abundância de vegetação e de naturalidade da paisagem, mas sim na percepção da abundância de zonas de vegetação natural. Como a cognição e as crenças afetam a atitude e comportamento, destes resultados emerge claramente não só a evidência do baixo valor simbólico atribuído à área verde naturalizada do *Campus*, por parte de metade da comunidade académica, como também dá indicações sobre a provável baixa utilização destas zonas do *Campus* por essas pessoas.

O *Campus* Universitário de Gambelas é um espaço repleto de excelentes potencialidades para privilegiar a educação ambiental e o contacto com a natureza, promotores de bem-estar e qualidade de vida humanos e de atitudes e comportamentos mais pro-ambientais. Os resultados deste estudo mostram que, situado numa zona ecológica de excelência, com uma extensa zona verde natural e com edifícios rodeados de árvores e outra vegetação, cerca metade dos utilizadores do *Campus* Universitário de Gambelas inclui a vegetação como elemento espacial nas suas representações mentais deste espaço, evidenciando que o comportamento espacial destes deverá também incluir esta área mais naturalizada do *Campus*. Esta área parece, assim, deter valor simbólico suficiente para ser estruturante deste espaço para boa parte dos seus utilizadores quotidianos.

Espera-se que estes resultados contribuam para aumentar, no futuro, a qualidade deste ambiente humanizado, de modo a beneficiar o quotidiano das pessoas e, simultaneamente, a educação e sustentabilidade que sejam úteis no apoio à decisão e ao desenvolvimento de propostas de intervenção nos espaços exteriores deste *Campus* universitário, e que contribuam para a construção de ambientes adequados e promotores de maior aproximação da comunidade académica ao seu valioso património natural.

REFERÊNCIAS

Aggarwal, P., & McGill, A. L. (2007). Is that car smiling at me? Schema congruity as a basis for evaluating anthropomorphized products. *Journal of Consumer Research*, 34(4), 468-

479. <https://doi.org/10.1086/518544>
- Downs, R.M., & Stea, D. (2011). Cognitive maps and spatial behaviour: Process and products. In M. Dodge, R. Kitchin, & C. Perkins (Eds.), *The map reader: Theories of mapping practice and cartographic representation* (pp. 312-317). West Sussex, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Duarte, A. P., & Lima, M. L. (2005). Análise dos conteúdos da identidade associada ao lugar. *Psicologia*, 19(1-2), 193-226. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v19i1/2.403>
- Epley, N., Waytz, A., Akalis, S., & Cacioppo, J. T. (2008). When we need a human: Motivational determinants of anthropomorphism. *Social Cognition*, 26(2), 143-155. Disponível em: <http://faculty.chicagobooth.edu/nicholas.epley/Epleyetal2008.pdf>
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P. S., & Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 878-902. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.82.6.878>
- Heft, H. (2013). Environment, cognition, and culture: Reconsidering the cognitive map. *Journal of Environmental Psychology*, 33, 14-25. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.09.002>
- Imania, F., & Tabaeian, M. (2012). Recreating mental image with the aid of cognitive maps and its role in environmental perception. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 32, 53-62. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.010>.
- Jorgensen, B. S., & Stedman, R. C. (2001). Sense of place as an attitude: Lakeshore owners' attitudes toward their properties. *Journal of Environmental Psychology*, 21(3), 233-248. doi:10.1006/jevp.2001.0226
- Kitchin, R.M. (1994). Cognitive maps: What are they and why study them? *Journal of Environmental Psychology*, 14(1), 1-19. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80194-X](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80194-X)
- Kuchinke, L., Dickmann, F., Edler, D., Bordewieck, M., & Bestgen, A.-K. (2016). The processing and integration of map elements during a recognition memory task is mirrored in eye-movement patterns. *Journal of Environmental Psychology*, 47, 213-222. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2016.07.002>
- Lynch, K. (1960). *The image of the city*. Cambridge, UK: The MIT Press.
- Noordzija, M. L., Zuidhoek, S., & Postma, A. (2006). The influence of visual experience on the ability to form spatial mental models based on route and survey descriptions. *Cognition*, 100(2), 321-342. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2005.05.006>
- Ontoria, A., Gómez, P., & Luque, A. (2003). *Aprender com mapas mentales: Una estratégia para pensar y estudiar*. Madrid: Narcea.
- Passini, R. (1992). *Wayfinding in Architecture*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Raymond, C. M., Brown, G., & Weber, D. (2010). The measurement of place attachment: personal, community, and environmental connections. *Journal of Environmental Psychology*, 30(4), 422-434. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2010.08.002>
- Sevenant, M., & Antrop, M. (2010). Transdisciplinary landscape planning: Does the public have aspirations? Experiences from a case study in Ghent (Flanders, Belgium). *Land Use Policy*, 27(2), 373-386. <https://doi.org/10.1016/j.landusepol.2009.05.005>
- Stamps III, A. E. (2004). Mystery, complexity, legibility and coherence: A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 24(1), 1-16. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(03\)00023-9](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(03)00023-9)
- Stamps, A. E. (2005). Visual permeability, locomotive permeability, safety, and enclosure. *Environment and Behavior*, 37 (5), 587-619. <https://doi.org/10.1177/0013916505276741>

Historial do artigo

Recebido 31/07/2016
 Aceite 30/03/2017
 Publicado 11/2017

O que pode fazer António? Os serviços de saúde mental nos processos de integração comunitária

Maria F. Jorge-Monteiro¹ & José Ornelas¹

¹ ISPA-Instituto Universitário

Resumo: Esta investigação foca o conceito de integração comunitária (IC), bem como a relação entre o modelo de intervenção e os resultados individuais efetivos de integração comunitária. Foi realizada uma análise transversal comparativa das intervenções e dos resultados de IC medidos através da *Community Integration Questionnaire* (CIQ). Os resultados mostram uma associação significativa entre os modelos de intervenção e os resultados de IC dos participantes. São também analisados os valores médios de IC dos participantes com doença mental por referência aos valores normativos da CIQ. Os resultados do estudo são relevantes para a mudança transformativa dos serviços de saúde mental na comunidade.

Palavras-chave: Saúde mental; integração comunitária; método misto.

What can António do and be? The role of mental health services in the community integration processes. This study focuses on the concept of community integration (CI), and discusses the relation between the intervention model and the individuals' outcomes of community integration. A comparative cross-sectional analysis of interventions on community integration was carried out, as measured through the Community Integration Questionnaire (CIQ). Results show a significant association of the models with the individual's CI outcomes. CI mean values of participants with mental illness were also analyzed by reference to the normative values of the CIQ. Implications: The study results are relevant to the transformative change of mental health services in the community

Keywords: Mental health; Community Integration Questionnaire.

A história breve que apresentamos de seguida é um retrato representativo das experiências dos utilizadores, familiares e profissionais das organizações no domínio da saúde mental comunitária.

História de António:

António, de 30 anos, frequentou o 1º ano da licenciatura de Direito, tem pensão social, vive em casa dos familiares, mãe e pai, já reformados. Adoeceu com 18 anos, foi internado por duas vezes, foi diagnosticado com doença mental, esquizofrenia, toma medicação psiquiátrica, tem acompanhamento psiquiátrico na consulta do hospital. Entretanto, frequentou e concluiu um curso de formação profissional subsidiado. António, passa os dias por casa, no seu quarto, ou vendo televisão na sala. Uma ou outra vez por semana acompanha a mãe para a ajudar nas compras de supermercado. Neste momento, tanto António como os pais estão apreensivos quanto ao futuro e sobre quem o apoiará na sua ausência. Na consulta, tiveram conhecimento desta Associação e contactaram para pedir ajuda.

Esta história de António (nome fictício) representa a situação das pessoas com experiência de doença mental no nosso país, as quais têm tido pouco acesso a suportes comunitários e a oportunidades de participação e integração social (interrupção de estudos, desemprego, isolamento, estigma, entre outros aspetos). A história é o mote deste estudo sobre integração comunitária das pessoas com doença mental.

O paradigma da integração comunitária é cada vez mais preponderante e orientador dos serviços de saúde mental (Nelson, Kloos, & Ornelas, 2014; Salzer&Baron, 2014; Ware, Hopper, Tugenberg, Dickey, & Fisher, 2008). No entanto, desde que o assunto da integração comunitária surgiu na literatura da saúde mental (Carling, 1990, 1995) até aos dias de hoje, tem-se evoluído lentamente nesse propósito. A literatura descreve que as pessoas com doença mental são frequentemente afetadas por segregação promovida por

¹ Dados para correspondência: Maria Fátima Jorge-Monteiro, ISPA-Instituto Universitário, Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041 Lisboa. E-mail: maria_monteiro@ispa.pt

outros membros da comunidade, inclusive profissionais de saúde mental, familiares ou empregadores pelo que é fundamental implementar estratégias de mudança nas políticas e nos programas de suporte que confrontarem eficazmente essas barreiras à integração comunitária (Lloyd, Tse, & Deane, 2006). Os entraves no processo de integração comunitária vão desde impedimentos relacionados com a própria doença, ausência de contacto e convivência com outras pessoas sem doença mental, isolamento social, desemprego, ausência de suporte da família, até à incapacidade de resposta por parte dos prestadores de saúde mental (Lemaire&Mallik, 2005).

A conceptualização da integração comunitária mais comum na literatura da saúde mental envolve os processos de: (1) a integração física que envolve a utilização autónoma de bens e serviços na comunidade; (2) a integração social que se refere às interações sociais com outros membros da comunidade, diversidade de papéis e reciprocidade; e(3) a integração psicológica, caracterizada pelo sentido de pertença. (Aubry&Myner, 1996; Wong& Solomon, 2002). Atualmente, sugere-se também o recurso a medidas objetivas relacionadas com o emprego, tipo de habitação, a dimensão e as interações das redes de suporte social (Wong, Matejkowski, & Lee, 2011) e a utilização dos espaços e recursos na comunidade, como indicadores de integração comunitária (Kloos&Townley, 2011; Townley, Kloos, &Wright, 2009).

De acordo com a literatura, torna-se relevante saber de que modo os serviços de saúde mental na comunidade podem influir nos processos de integração dos seus utilizadores. Deste modo, estabelecemos a nossas questões de investigação: (1) existem diferenças significativas nos modelos de intervenção dos serviços envolvidos? (2) Qual a relação entre o modelo de funcionamento dos serviços de saúde mental e os resultados individuais de integração comunitária dos utilizadores dos serviços?

MÉTODOS

Participantes

Estudo transversal com 186 participantes com doença mental (Tabela 1) provenientes de cinco organizações saúde mentais comunitárias (OSMC) de utilizando uma metodologia qualitativa e quantitativa.

Tabela 1. Características dos participantes.

Características	Total (N = 186)		EMP-COM (N = 93)		USUAL (N = 93)	
	N	%	N	%	N	%
Sexo (feminino)	57	30.6	29	31.2	28	30.1
Diagnóstico: Esquizofrenia	113	60.8	55	59.1	58	64.4
Desordem bipolar	28	15.1	14	15.1	14	15.1
Depressão	13	7.0	7	7.5	6	6.5
Idade (≤ 40 anos)	81	43.5	39	41.9	42	45.2

Instrumentos

Modelo de Intervenção

No que se refere à análise contextual acerca dos modelos de intervenção das OSMC, foi utilizada uma análise qualitativa acerca do modelo de intervenção nas cinco OSMC envolvidas a qual se insere numa investigação mais vasta (Jorge-Monteiro & Ornelas, 2016). Foram concebidos guiões de entrevista para três grupos diferentes de participantes (utilizadores, técnicos e dirigentes) para que pudessemos captar em profundidade as propriedades dos ambientes organizacionais. Todas entrevistas foram gravadas após respetiva autorização e transcritas para serem analisadas no seu conteúdo. A análise temática recorreu a um processo dedutivo porque os investigadores pretendiam encontrar regularidades de orientação e acesso a recursos da comunidade por parte dos serviços e agrupá-las numa grelha de classificação construída com base no enquadramento teórico (Braun& Clarke, 2006, 2012). A análise foi realizada de forma independente por três investigadores e comparada. Foi calculado o coeficiente intra-classes (ICC) por categoria de temas para avaliar o grau de concordância obtido entre os classificadores.

Integração Comunitária

Para avaliarmos os resultados de integração comunitária dos utilizadores (N=186) foi usado o *Community Integration Questionnaire (CIQ)* de Willer, Rosenthal, Kreutzer, Gordon, e Rempel (1993) composto por 15 itens (Willer et al., 1993; Ottenbacher&Coad, 1994) com o qual obtivemos um grau de consistência interna satisfatório ($\alpha = .67$). Os itens do CIQ medem a participação e inclusão em diversos ambientes de vida: ambiente da casa, ambiente social relacional, capacidade produtiva (estudar, trabalhar, voluntário) junto com a frequência em sair de casa.

RESULTADOS

Tendo por base os resultados da análise qualitativa, para o nível de contexto, foi notória a organização A cuja intervenção tem uma clara orientação empoderadora e orientada para a comunidade, doravante designada por “empowerment-comunidade” (EMP-COM) e quatro organizações (B, C, D, E) revelaram uma intervenção conforme à abordagem de reabilitação usual (USUAL). A distribuição das frequências médias de temas orientados para o empowerment e comunidade é apresentada na Tabela 2,

A existência de diferenças estatisticamente significativas entre as OSMC foi também aferida através de análise de variância das médias, $F(4,35)=15.32$, $p < .001$. Este resultado sustentou empiricamente o estudo comparativo dos modelos para os resultados de integração comunitária nos utilizadores.

Tabela 2. Frequência média de temas relativos à intervenção centrada na comunidade, por organização

OSMC	Valores (ICC = .96)	Objectivos (ICC = .78)	Práticas (ICC = .93)
A	62	48	86
B	7	16	17
C	6	18	18
D	2	11	18
E	14	17	18

No que se refere à análise do efeito do modelo de intervenção sobre os resultados individuais, a análise de variância verificou que os participantes do modelo EMP-COM revelaram valores médios de integração comunitária mais elevados ($M = 13.87$, $DP = 3.91$) do que os participantes do modelo USUAL ($M = 12.33$, $DP = 4.8$), e essa diferença é estatisticamente significativa, $F(1,175) = 5.82$, $p \leq .05$, $\eta^2_p = .03$, (ver Tabela 3).

Tabela 3. Resultados de integração comunitária por modelo de intervenção.

Características	Total (N = 186)		EMP-COM (N = 93)		USUAL (N = 93)		F	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
Integração comunitária (CIQ)	13.10	4.44	13.87	3.91	12.33	4.8	5.82	.02

DISCUSSÃO

A observação qualitativa dos dados configurou a presença de dois modelos de intervenção entre as organizações envolvidas no estudo fornecendo sustentação para desenhar a análise comparativa entre o “grupo-intervenção” EMP-COM *versus* o conjunto de utilizadores das quatro organizações com uma intervenção mista ou próxima do modelo reabilitação.

A análise comparativa demonstrou notoriamente a influência do modelo de intervenção com uma orientação para a utilização dos ambientes regulares da comunidade na promoção da integração comunitária das pessoas com doença mental. Este resultado sublinha a necessidade de repensar a implementação de serviços na comunidade que levem a mudanças nas condições de vida das pessoas com doença mental (Ornelas, Duarte, & Jorge-Monteiro, 2014). Apesar de favoráveis ao grupo EMP-COM, os valores obtidos, analisados no conjunto ou para cada um dos grupos em comparação, estão muito longe do valor máximo da medida e até abaixo do ponto intermédio da mesma. Estes resultados encontram-se em conformidade com os estudos que reportam frequentemente níveis de integração mais baixos do que a população em geral (Byrne et al., 2013; Yanos, Stefancic, & Tsemberis, 2012).

A integração social é desenvolvida através da exposição a oportunidades concretas de participação, as quais devem ser promovidas pelos serviços de saúde mental para além do propósito do tratamento, pois só através das oportunidades de integração social as pessoas podem estabelecer laços e proximidade com outros sem doença mental e com contextos fora do sistema de saúde mental e exercer a sua cidadania ativamente (Ornelas et al., 2014; Ware, Hopper, Tugenberg, Dickey, & Fisher, 2007).

Pelo facto de estarmos em presença de uma análise transversal, consideramos esta uma limitação do estudo no que se refere à atribuição da causalidade, sem margem de dúvida, pelo que se sugere uma análise longitudinal futura. No entanto, as análises realizadas, permitem-nos ter confiança nos resultados do estudo e permitem identificar fatores e levantar novas questões para o estudo da integração comunitária. Em termos de considerações para a intervenção, os resultados de investigação permitem refletir acerca das mudanças necessárias ao nível do funcionamento dos programas ou até do sistema de saúde mental. Os profissionais têm de estar, portanto, preparados para novos desafios para trabalhar em parceria fora do sistema de saúde mental: empresas, instituições escolares, serviços locais, entre outros (Lloyd et al., 2006; O’Connell, Tondora, Croog, Evans, & Davidson, 2005). Os dados desta investigação

sublinham a necessidade de as OSMC concentrarem os seus esforços e objetivos programáticos na criação e desenvolvimento de serviços de suporte transformativos das condições de participação social dos seus utilizadores com doença mental.

REFERÊNCIAS

- Aubry, T., & Myner, J. (1996). Community integration and quality of life: A comparison of persons with psychiatric disabilities in housing programs and community residents who are neighbors. *Canadian Journal of Community Mental Health, 15*, 5-20. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-1996-0001>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (Vol. 2) (pp. 57-71). Washington, DC: American Psychological Association.
- Byrne, T., Bettger, J. P., Brusilovskiy, E., Wong, Y.-L. I., Metraux, S., & Salzer, M. S. (2013). Comparing neighborhoods of adults with serious mental illness and of the general population: Research implications. *Psychiatric Services, 64*, 782-788. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201200365>
- Carling, P. J. (1990). Major mental illness, housing, and supports: The promise of community integration. *American Psychologist, 45*, 969-975. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.45.8.969>
- Carling, P. J. (1995). *Return to community: Building support systems for people with psychiatric disabilities*. New York, NY: Guilford Press.
- Jorge-Monteiro, M. F., & Ornelas, J. (2016). What's wrong with the seed? A comparative examination of an empowering community-centered approach to recovery in community mental health. *Community Mental Health Journal, 52*, 821-833. <https://doi.org/10.1007/s10597-016-0004-8>
- Kloos, B., & Townley, G. (2011). Investigating the relationship between neighborhood experiences and psychiatric distress for individuals with serious mental illness. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 38*, 105-116. <https://doi.org/10.1007/s10488-010-0307-y>
- Lemaire, G. S., & Mallik, K. (2005). Barriers to Community Integration for Participants in Community-Based Psychiatric Rehabilitation. *Archives of Psychiatric Nursing, 19*, 125-132. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2005.04.004>
- Lloyd, C., Tse, S., & Deane, F. P. (2006). Community participation and social inclusion: How practitioners can make a difference. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health, 5*, 1-10. <https://doi.org/10.5172/jamh.5.3.185>
- Nelson, G., Kloos, B., & Ornelas, J. (2014). *Community psychology and community mental health: Towards transformative change*. New York, NY: Oxford University Press.
- O'Connell, M., Tondora, J., Croog, G., Evans, A., & Davidson, L. (2005). From rhetoric to routine: Assessing perceptions of recovery-oriented practices in a state mental health and addiction system. *Psychiatric Rehabilitation Journal, 28*, 378-386. <https://doi.org/10.2975/28.2005.378.386>
- Ornelas, J., Duarte, T., & Jorge-Monteiro, M. F. (2014). Transformative organizational change in community mental health. In G. Nelson, B. Kloos, & J. Ornelas (Eds.), *Community psychology and community mental health: Towards transformative change*. (pp. 253-277). New York, NY: Oxford University Press.
- Salzer, M. S., & Baron, R. C. (2014). Who is John? Community integration as a paradigm for transformative change in community mental health. In G. Nelson, B. Kloos, & J. Ornelas (Eds.), *Community psychology and community mental health: Towards transformative change* (pp. 228-249). New York, NY: Oxford University Press.
- Townley, G., Kloos, B., & Wright, P. A. (2009). Understanding the experience of place: expanding methods to conceptualize and measure community integration of persons with serious mental illness. *Health & Place, 15*, 520-531. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2008.08.011>
- Ware, N. C., Hopper, K., Tugenberg, T., Dickey, B., & Fisher, D. (2007). Connectedness and citizenship: Redefining social integration. *Psychiatric Services, 58*, 469-474. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.58.4.469>
- Ware, N. C., Hopper, K., Tugenberg, T., Dickey, B., & Fisher, D. (2008). A theory of social integration as quality of life. *Psychiatric Services, 59*, 27-33. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.59.1.27>
- Willer, B., Rosenthal, M., Kreutzer, J. S., Gordon, W. A., & Rempel, R. (1993). Assessment of community integration following rehabilitation for traumatic brain injury. *The Journal of Head Trauma Rehabilitation, 8*, 75-87. <https://doi.org/10.1097/00001199-199308020-00009>

- Wong, Y.-L. I., & Solomon, P. L. (2002). Community integration of persons with psychiatric disabilities in supportive independent housing: A conceptual model and methodological considerations. *Mental Health Services Research, 4*, 13-28. <https://doi.org/10.1023/a:1014093008857>
- Wong, Y. L., Matejkowski, J., & Lee, S. (2011). Social integration of people with serious mental illness: network transactions and satisfaction. *Journal of Behavioral Health Services & Research, 38*, 51-67. doi: 10.1007/s11414-009-9203-1
- Yanos, P. T., Stefancic, A., & Tsemberis, S. (2012). Objective community integration of mental health consumers living in supported housing and of others in the community. *Psychiatric Services, 63*, 438-444. doi: 10.1176/appi.ps.201100397

Historial do artigo

Recebido 31/07/2016

Aceite 16/10/2017

Publicado 11/2017

Estudo da relação entre a confiança grupal e a satisfação dos membros numa perspetiva longitudinal e dinâmica

Ana Isabel de Gouveia Rente¹, Paulo Renato¹, Teresa Rebelo¹ & Isabel Dimas²

¹ Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

² Universidade de Aveiro, Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda

Resumo: Baseando-nos numa abordagem longitudinal intraequipas e na categorização de padrões de desenvolvimento grupal proposta por Li e Roe (2012), foi analisada a ocorrência de diferentes padrões de mudança na confiança grupal, bem como o impacto de diferentes padrões ou categorias de padrões de confiança na satisfação grupal. Com uma amostra de 24 grupos de projeto e recorrendo a escalas de resposta visual-analógica, mediu-se a confiança grupal, nas dimensões tarefa e socioafetiva, em três momentos distintos (início, meio e fim do ciclo grupal) e a satisfação dos membros para com o grupo no momento final do período de trabalho. Os resultados mostram a existência de diferentes padrões de desenvolvimento, com uma tendência não linear de mudança, e com diferenças significativas na satisfação para a confiança de tarefa na categoria rácio da mudança. Para a confiança socioafetiva encontramos diferenças significativas na satisfação na categoria grau da mudança. Para além de reforçar a noção de dinamismo e mudança no desenvolvimento grupal, os resultados sugerem que o efeito de diferentes padrões de confiança sobre a satisfação grupal é distinto.

Palavras-chave: *Abordagem longitudinal intragrupal; Confiança grupal; Satisfação grupal.*

Study of the relationship between group trust and member satisfaction in a longitudinal and dynamic perspective. Based on an intra-team longitudinal approach and the group development patterns proposed by Li and Roe (2012), we analysed the occurrence of different patterns of change in group trust as well as the impact of different patterns or categories of patterns of trust on team satisfaction. With a sample of 24 project groups and using a visual-analogue scale of response, we measured group trust in the task and socio-affective dimensions in three different times (beginning, middle and end of the group cycle) and member satisfaction with the team at the end time of the working period. The results show the existence of different patterns of development, with a non-linear trend of change, and significant differences in satisfaction for task trust in the change rate category. For socio-affective trust we found significant differences in satisfaction in the change degree category. Besides reinforcing the notion of dynamism and change in group development, the results suggest that the effect of different standards of trust on group satisfaction is distinct.

Keywords: *Group development; Intrateam longitudinal approach; Group trust; group satisfaction.*

A literatura dedicada ao estudo do funcionamento grupal e às relações estabelecidas entre as múltiplas variáveis que lhe são inerentes tem vindo a focar-se em *designs* de natureza transversal (Roe, 2008). Li e Roe (2012) consideram esta abordagem insuficiente e redutora e propõem uma abordagem de natureza longitudinal e intragrupal, centrada, em primeiro lugar, nas diferenças/semelhanças nos padrões de desenvolvimento de cada equipa, procurando, depois, as diferenças intergrupais entre padrões de desenvolvimento.

Considerando as vantagens da abordagem longitudinal e intragrupal para o estudo do desenvolvimento grupal, o Modelo do Equilíbrio Interrompido (Gersick, 1988, 1989), fornece, na perspetiva de Li e Roe (2012), uma adequada ancoragem conceptual. O referido modelo adota uma perspetiva não-linear ao longo do tempo, sugerindo que a mudança num grupo ocorre através de episódios que integram um período inicial de estabilidade/inércia, um momento de transição “revolucionária”, associado ao aumento da intensidade do trabalho, que ocorre no momento intermédio do tempo total de que o grupo dispõe para realização da tarefa, e um novo período de estabilidade, com um modo de

¹ Dados para correspondência: Ana Isabel Rente, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Rua do Colégio Novo, 3000-115 Coimbra.

funcionamento diferente do anterior período de estabilidade, assente nos processos de mudança que ocorreram no período de transição.

Com base na abordagem proposta por Li e Roe (2012), analisamos, no presente estudo, o efeito da confiança grupal, definida como o conjunto de percepções de confiabilidade que os membros de uma equipa têm uns nos outros (Langfred, 2004), na satisfação grupal, entendida como uma resposta afetiva dos membros do grupo a algo pertencente ao mesmo (Witteman, 1991). Adotamos também a conceção de McAllister (1995), que defende a existência de dois tipos de confiança, a) confiança de tarefa, relacionada com a capacidade de reconhecer nos outros atitudes que demonstrem profissionalismo e competência na realização das tarefas; e b) confiança socioafetiva, que remete para a capacidade de um membro sentir que pode partilhar ideias, sentimentos e preocupações, recebendo apoio e compreensão da parte dos restantes membros do grupo.

Tendo em conta a ancoragem conceptual apresentada, definimos como objetivos: a) identificar diferentes padrões de mudança ao longo do tempo, no que diz respeito à confiança grupal, nas suas duas formas – tarefa e socioafetiva - e b) analisar a influência de diferentes padrões de dinâmica temporal da confiança na satisfação grupal.

MÉTODOS

Participantes e método de recolha de dados

O presente estudo incidiu sobre 24 grupos de projeto (112 participantes), compostos por alunos de um estabelecimento de Ensino Superior português. A dimensão dos grupos variava entre 2 a 6 membros ($M=4.6$; $DP=0.92$). Os participantes tinham idade compreendida entre 18 e 56 anos ($M = 24.20$; $DP = 6.392$), sendo a maioria do sexo masculino (84.80%).

A recolha de dados ocorreu em reuniões com cada grupo em três momentos distintos: início do semestre, meio do semestre e final do semestre. Cada grupo respondia a um questionário – Instrumento de Caracterização do Funcionamento do Grupo (ICFG, Costa, 2013; Santos, 2013) – o qual visava avaliar um conjunto diversificado de processos grupais/estados emergentes e resultados de grupo (entre os quais a confiança grupal e a satisfação com o grupo).

Foram garantidas as questões éticas, como a confidencialidade da informação recolhida e o anonimato.

Medidas

Para medir as variáveis em estudo (confiança, nas suas duas dimensões, e satisfação) foram utilizados os itens correspondentes a essas variáveis, extraídos do ICFG, que se caracteriza pela utilização de medidas de um só item e de uma escala de respostas de tipo analógica-visual (cf. Costa 2013; Santos, 2013) cuja frase indutora é “Sempre tendo em conta os acontecimentos do último mês, para cada questão, pense no que aconteceu habitualmente (e de um modo geral) na sua equipa de trabalho”. A escala de resposta do tipo analógica visual apresenta-se sob a forma de uma linha horizontal, com 10cm de comprimento, fazendo a ligação entre dois polos (e.g., Nunca vs. Sempre; Muito insatisfeito vs. Muito satisfeito) (Santos, 2013).

Para medir a confiança de tarefa recorreu-se ao item “8. Confiámos no trabalho realizado pelos outros membros do grupo.” A confiança socioafetiva foi medida pelo item “16. Existiu uma relação de confiança entre os membros”. Mediu-se a satisfação através de um item de satisfação global para com a equipa (item “29. Indique o seu grau de satisfação, ou insatisfação, com este grupo de trabalho.”).

As medidas utilizadas foram objeto de estudos prévios relativamente às suas qualidades psicométricas, tendo revelado adequadas propriedades, nomeadamente no que diz respeito à validade de conteúdo e à validade facial à validade convergente e à validade nomológica.

Análise de dados

Visto que os dados relativos à satisfação e à confiança grupal foram recolhidos a nível individual, procedemos à agregação dos dados através do cálculo das pontuações médias obtidas pelos membros, para cada uma das medidas. Para justificarmos a agregação das respostas procedemos ao cálculo do índice AD_M (Average Deviation Index) [Burke & Dunlap, 2002], utilizando-se o critério $AD_M \leq 1.67$. Uma vez que todos os valores médios se situaram abaixo do ponto de corte, concluímos ser possível agregar com confiança os dados para o nível grupal.

A análise dos dados foi realizada com base na abordagem longitudinal intraequipas proposta por Li e Roe (2012), a qual integra quatro passos:

1. Descrição gráfica do padrão de desenvolvimento de cada equipa ao longo dos três momentos temporais, no que diz respeito às dimensões da confiança.

2. Categorização do padrão de desenvolvimento de cada equipa. Em primeiro lugar, de acordo com o inventário proposto por Li e Roe (2012), que identifica 17 padrões de desenvolvimento distintos. Depois,

segundo as três categorias da mudança propostas por Li e Roe (2012): direção da mudança, rácio da mudança e grau da mudança. A direção da mudança permite observar a tendência do desenvolvimento da variável ao longo do tempo, isto é, se aumenta, diminui ou se mantém constante ao longo dos intervalos de tempo. O rácio de mudança indica o quanto a variável se alterou ao longo do tempo, permitindo perceber se, independentemente, da variável crescer ou decrescer, cresce ou decresce de forma (proporcionalmente) diferente entre o primeiro intervalo de tempo e o segundo intervalo de tempo. Pelo grau de mudança podemos observar as diferenças absolutas entre o nível da variável nos diferentes intervalos de tempo.

3. Agrupamento das equipas segundo padrões de dinâmica temporal semelhantes, considerando os 17 padrões e as três características da mudança propostos por Li e Roe (2012).

4. Análise, para cada uma das dimensões da confiança grupal, da presença de diferenças significativas na satisfação entre os vários agrupamentos de padrões de mudança, através da análise da variância (ANOVA).

RESULTADOS

O primeiro conjunto de resultados consiste na análise da distribuição das equipas em estudo pelas diferentes categorias, em função dos 17 padrões “básicos” de mudança, e das três características de mudança, para as duas formas da confiança (socioafetiva e de tarefa).

Para a dimensão socioafetiva da confiança, o padrão mais representado foi o padrão 13, que se caracteriza por um aumento acentuado da confiança no primeiro momento, seguindo-se de um ligeiro decréscimo de confiança no momento final do desenvolvimento grupal. Já para a confiança de tarefa, os padrões mais observados foram o padrão 13 e o padrão 14, sendo o padrão 14 caracterizado por uma ligeira diminuição da confiança de tarefa na primeira fase do ciclo de vida do grupo, seguindo-se um aumento mais acelerado no momento final do desenvolvimento grupal (Tabela 1).

Table 1. Frequência dos padrões de desenvolvimento nas formas da confiança.

Padrões	Formas da Confiança	
	Confiança Socioafetiva	Confiança de Tarefa
1	3	-
2	-	-
3	2	2
4	1	-
5	1	-
6	3	3
7	-	-
8	1	1
9	-	1
10	-	-
11	3	4
12	-	1
13	5	5
14	2	5
15	-	-
16	3	2
17	-	-

No que diz respeito à frequência nas três características da mudança (Tabela 2) verificamos que para a direção da mudança, na confiança socioafetiva os padrões de crescimento e os padrões em U-invertido revelaram-se os mais frequentes. Os resultados relativos à confiança de tarefa para esta mesma categoria demonstram a prevalência de padrões em U e padrões em U-invertido.

Relativamente ao rácio da mudança, encontra-se uma prevalência de padrões em formato côncavo em ambas as formas da confiança.

Por fim, no grau da mudança encontramos 12 grupos com padrão de aceleração e 12 grupos com padrão de desaceleração para a variável confiança socioafetiva. No que concerne a confiança de tarefa, encontramos 12 grupos com padrão de aceleração, 11 grupos com padrão de desaceleração e um grupo com padrão constante.

Tabela 2. Frequência das três características da mudança por cada forma de confiança grupal.

Características da mudança	Formas da Confiança	
	Confiança Socio-afetiva	Confiança de Tarefa
Direção		
Acréscimo	7	
Decréscimo	4	
Padrão em U-invertido	8	
Padrão em U	5	
Padrão estável	-	
Rácio		
Formato Convexo	10	9
Formato Côncavo	14	15
Estável	-	-
Grau		
Aceleração	12	12
Desaceleração	12	11
Constante	-	1

No que concerne a análise das diferenças entre categorias da mudança, relativamente ao *Rácio da Mudança* foram encontradas diferenças significativas na confiança de tarefa, embora somente a nível de $p < .10$ ($F(1,22) = 3.22$; $p = .09$): grupos com padrões convexos ($M = 8.60$; $DP = 1.18$) têm níveis médios de satisfação mais elevados, comparativamente a grupos com padrões côncavos ($M = 7.32$; $DP = 1.94$).

Em relação ao *Grau da Mudança* observaram-se diferenças estatisticamente significativas na satisfação grupal no que diz respeito à confiança socioafetiva ($F(1,21) = 4.15$; $p = 0.05$): grupos com um padrão de desaceleração ($M = 8.63$; $DP = 0.94$) apresentam níveis médios de satisfação significativamente mais elevados do que grupos com padrões de aceleração ($M = 7.26$; $DP = 2.06$).

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como primeiro objetivo identificar diferentes padrões de mudança da confiança grupal, a nível socioafetivo e de tarefa, ao longo de um ciclo de vida grupal. Seguindo a abordagem proposta por Li e Roe (2012) e, de uma forma particular, adotando o inventário de 17 padrões de mudança desenvolvidos pelos referidos autores, o primeiro conjunto de resultados permitiu concluir que diferentes grupos apresentam diferentes padrões de mudança na confiança grupal, embora alguns grupos apresentem padrão similar. Este facto sugere que as mudanças nos processos/estados emergentes grupais ao longo de um ciclo de vida ocorrem de forma diferenciada, em função das dinâmicas de cada grupo. Adicionalmente, não tendo sido encontrados padrões estáveis, os dados sugerem que a mudança é a norma. Finalmente, os dados apontam também para o facto de ser sensivelmente a meio do ciclo de vida que as mudanças ocorrem.

Este conjunto de resultados parece apoiar o modelo de Gersick (1988, 1989) ao sugerir que sensivelmente a meio da vida grupal ocorre um período de transição que altera os processos e estados emergentes do grupo.

Se atentarmos nas categorias relacionadas com as três características da mudança – direção, rácio e grau – verificamos que, se ao nível desta última característica os grupos estudados se distribuem de forma equilibrada por padrões de aceleração e por padrões de desaceleração, nas características direção e rácio os padrões mais frequentes são, para a direção, os que se inserem na categoria U-invertido e, para o rácio, os que se inserem na categoria de formato côncavo. Deste modo, na amostra em análise, parece existir uma tendência para a confiança crescer até sensivelmente metade do ciclo de vida grupal e para decrescer, daí até final do ciclo de vida grupal.

Continuando a adotar como grelha de análise o modelo de Gersick (1988, 1989), estes os resultados podem ser explicados pelo facto de o período de transição, ao ser caracterizado por turbulência e por uma redefinição global do funcionamento do grupo, poder fazer emergir conflitos, os quais poderão conduzir à redução dos níveis de confiança entre os membros do grupo, como sugere a literatura (e.g., Iñigo, 2003).

Quando consideramos a análise das diferenças entre categorias relativas às características da mudança para a confiança socioafetiva, foram encontradas diferenças ao nível do Grau de Mudança: padrões desacelerados apresentam níveis médios mais elevados de satisfação para com o grupo, do que padrões acelerados. O reduzido/moderado grau de mudança no nível de confiança socioafetiva após o período de transição (seja para níveis superiores, seja para níveis mais baixos) tende a associar-se a níveis médios de satisfação grupal mais elevados do que quando tais mudanças ocorrem em maior grau. Embora a interpretação deste resultado deva ser efetuada com precaução, por se tratar de um primeiro estudo com base nesta abordagem, consideramos que os níveis mais elevados de satisfação associados aos padrões “desacelerados” prender-se-ão com a relativa estabilidade obtida, permitindo que os membros do grupo,

independentemente do nível a que se situa a confiança, conheçam os limites da confiança que devem depositar uns nos outros.

No que respeita a relação entre a confiança de tarefa com a satisfação foram encontradas diferenças significativas ao nível da característica rácio da mudança: os grupos com padrões convexos na mudança na confiança de tarefa apresentam níveis médios de satisfação mais elevados do que os grupos com padrão côncavo. Dito de outro modo, a tendência para subida (padrões *upward*) da confiança do 1^a intervalo de tempo para o 2^o intervalo de tempo tende a gerar níveis médios de satisfação mais elevados. Tais diferenças poderão explicar-se com base numa adequada reestruturação/ajustamento de papéis de tarefa por parte dos membros do grupo no momento de transição. Quando num grupo cada membro se sente confortável na realização da tarefa e confia no contributo dos outros, os níveis médios de satisfação são mais elevados.

Embora tratando-se de um estudo pioneiro, os resultados obtidos acrescentam conhecimento relevante: a) sugerem que o desenvolvimento/mudança da confiança nos grupos apresenta diferenças ao longo do tempo de vida de um grupo e b) tendem a apoiar as propostas de Gersick (1988, 1989), sugerindo um desenvolvimento não linear ao longo do tempo e a presença de um período de transição sensivelmente a meio do percurso, o qual produz alterações importantes no padrão de funcionamento grupal, que se traduzem em diferentes níveis dos seus processos/estados emergentes.

REFERÊNCIAS

- Burke, M. J., & Dunlap, W. P. (2002). Estimating interrater agreement with the average deviation index: A user's guide. *Organizational Research Methods*, 5(2), 159-172. <https://doi.org/10.1177/1094428102005002002>
- Costa, T. (2013). *Desenvolvimento grupal: Uma abordagem com base na teoria dos sistemas dinâmicos não-lineares. Construção/adaptação e validação de conteúdo de instrumento de medida*. Tese de Mestrado não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Gersick, C. J. G. (1988). Time and transition in work teams: Toward a new model of group development. *Academy of Management Journal*, 31, 9-41. <https://doi.org/10.2307/256496>
- Gersick, C. J. G. (1989). Marking time: Predictable transitions in task groups. *Academy of Management Journal*, 32, 274-309. <https://doi.org/10.2307/256363>
- Iñigo, D. M. (2003). Conflicto y negociación en las organizaciones. In F. Gil Rodríguez & C. M. Alcover de la Hera (Coords.), *Introducción a la psicología de las organizaciones* (pp. 447-473). Madrid: Alianza.
- Langfred, C. W. (2004). Too much of a good thing? Negative effects of high trust and individual autonomy in self-managing teams. *Academy of Management Journal*, 47(3), 385-399. <https://doi.org/10.2307/20159588>
- Li, J., & Roe, R. A. (2012). Introducing an intrateam longitudinal approach to the study of team process dynamics. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 21(5), 718-748. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2012.660749>
- McAllister, D. (1995). Affect and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *Academy of Management Journal*, 38(1), 24-59. <https://doi.org/10.2307/256727>
- Roe, R. A. (2008). Time in applied psychology the study of "what happens" rather than "what is." *European Psychologist*, 13(1), 37-52. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.37>
- Santos, G. (2013). *Desenvolvimento grupal: Uma abordagem com base na teoria dos sistemas dinâmicos não-lineares. construção/adaptação e validação de conteúdo de técnicas de recolha de dados para o comprometimento, a satisfação, a liderança, a potência, a comunicação e o conflito*. Tese de Mestrado não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Witteman, H. (1991). Group member satisfaction: A conflict-related account. *Small Group Research*, 22, 24-58. <https://doi.org/10.1177/1046496491221003>

Historial do artigo

Recebido 31/07/2016
 Aceite 02/01/2017
 Publicado 11/2017

Ser estudante de doutoramento: A relação de orientação e a perceção de desenvolvimento pessoal

José Simões¹ & Madalena Melo¹

¹ Universidade de Évora / CIDEHUS

Resumo: O presente estudo procurou analisar o impacto da relação de orientação doutoral (ao nível do tipo de relação e qualidade percebida da relação) na perceção de desenvolvimento pessoal (em termos de ganhos e perdas). Participaram neste estudo 308 estudantes de doutoramento de três universidades portuguesas. Foram utilizados três questionários: Questionário de Interação Estudante-Orientador/a (QIEO, acerca do tipo de relação; adaptado de Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk, & Wubbels, 2009); Questionário de Relação com o/a Orientador/a (QRO, acerca da qualidade da relação; Melo, 2000) e o Questionário Processo de Doutoramento: Ganhos e Perdas (PDGP, sobre a perceção de ganhos e perdas desenvolvimentais; adaptado de Melo, 2000). Foram encontradas relações de influência entre a qualidade da relação e o tipo de relação sobre a perceção de ganhos e perdas.

Palavras-chave: *Doutoramento; Doutor; Relação de orientação; Desenvolvimento pessoal.*

Being a PhD student: The relation of supervision and the perception of personal development. This study aimed to analyze the impact of the supervision relationship (in terms of the type of relationship and perceived quality of the relationship) in the perception of personal development (in terms of gains and losses). The sample consisted of 308 doctoral students from three Portuguese universities. Three questionnaires were used: Questionnaire on Supervisor-Doctoral Student Interaction (QSDI, about the type of relationship; adapted from Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk and Wubbels, 2009); Questionnaire on the Relation with Supervisor (QRS, about the quality of the relationship; Melo, 2000) and the Questionnaire PhD Process: Gains and Losses (PPGL, on the perception of developmental gains and losses, adapted from Melo, 2000). Influence relationships were found between the quality of the relationship and the type of relationship on the perception of gains and losses.

Keywords: *PhD; Doctor; Supervision relationship; Personal development.*

O processo de doutoramento é muitas vezes experienciado pela pessoa como um processo dinâmico, complexo e multidimensional: dinâmico pela permanente mudança em que se encontra; complexo na medida em que abrange a “totalidade da pessoa”; multidimensional por afetar, de forma mais ou menos acentuada, “os vários domínios da sua vida” (Melo, 2000, p. 89). Estas características são evidentes sobretudo nos aspetos mais particulares do processo: ao longo dos anos a pessoa atravessa *lonely days and lonely nights* (Germeroth, 1991), dedica esforços e desenvolve competências numa determinada área, torna-se especialista num tema que poucos conhecem tão bem como ela (Hartnett, 1976), o conhecimento que adquire molda de alguma forma as suas conceções a um nível epistémico e epistemológico (Perry, 1968/1999), as suas redes sociais alteram-se e configuram-se de novas formas, levando, por vezes, a uma redução das relações sociais e do tempo dedicado a outros interesses fora do mundo académico (Melo, 2000). Neste sentido, o estudante vai-se desenvolvendo ao longo do processo e com o próprio processo (Gardner, 2009, 2010; Katz, 1976). Gardner (2009) desenvolveu um modelo de desenvolvimento de estudantes de doutoramento, orientado em três diferentes fases, onde os *desafios* e o *apoio* são os pilares que sustentam e potenciam o desenvolvimento. Trata-se de um modelo dinâmico, em que os eventos ou interações não ocorrem apenas numa determinada fase, mas “(...) rather are fluid in nature, allowing for students to visit and revisit issues and oportunities throughout their [doctoral] programs” (Gardner, 2009, p. 9). Este modelo é fundamental para compreender as fases de ‘inspiração e exaustão’ (Pyhältö, Toom, Stubb, & Lonka, 2012; Stubb, Pyhältö, & Lonka, 2011) que parecem caracterizar o desenvolvimento de estudantes em doutoramento. O doutoramento assume-se, assim, como um processo muito particular no

¹ Dados para correspondência: Madalena Melo, Universidade de Évora, Departamento de Psicologia, Colégio Pedro da Fonseca, PITE - Parque Industrial e Tecnológico de Évora, Rua da Barba Rala, 7000 Évora. E-mail: mmm@uevora.pt

desenvolvimento da pessoa, durante o qual existem ganhos e perdas (e.g. ao nível da autonomia, da autoestima, das relações interpessoais, das competências intelectuais e científicas, das mudanças de papéis), relacionadas com a especificidade do processo e com o resultado das experiências educativas de doutoramento (Melo, 2000).

A perda das relações sociais, muitas vezes associada a esta fase, faz com que o estudante passe a apoiar-se sobretudo no/a orientador/a e nas pessoas que lhe são mais próximas (Gardner, 2009). Neste sentido, a relação de orientação tem vindo a ser enfatizada por diversos autores como um marco fundamental ao longo do processo de doutoramento (Fagen & Wells, 2004; Zhao, Golde, & McCormick, 2007) e mesmo a ‘essência’ da experiência doutoral (Acker, Hill, & Black, 1994; Hartnett & Katz, 1976; Melo, 2000, 2003; Styles & Radloff, 2001). Será através desta que o/a doutorando/a recebe apoio a um nível académico, mas também apoio pessoal (Brown & Atkins, 1988; Engebretson et al., 2008; Taylor & Beasley, 2005). De resto, fatores como uma maior disponibilidade, feedback e apoio emocional por parte do orientador têm sido apontados como sinónimo de uma maior satisfação com o processo de doutoramento (Barnes & Austin, 2009; McAlpine & Norton, 2006; Nettles & Millett, 2006; Zhao, Golde, & McCormick, 2007), uma melhor socialização na vida académica (Austin, 2002; Rosen & Bates, 1967; Weidman, Twale, & Stein, 2001), uma redução do tempo necessário para completar o grau (Ferrer de Valero, 2001; Maher, Ford, & Thompson, 2004), e podendo propiciar uma perceção de desenvolvimento pessoal mais positiva quando a relação de orientação é também mais positiva (Barnes & Austin, 2009). Atendendo à complexidade da relação entre orientador/a e orientando/a (Deuchar, 2008; Maxwell & Smyth, 2011), Mainhard, van der Rijst, van Tartwijk e Wubbels (2009) procuraram organizar a relação de orientação doutoral em termos de padrões comportamentais de interação, através do “Modelo para a relação orientador/a-estudante de doutoramento”. Um estudo de validade realizado com uma amostra de estudantes de doutoramento portugueses reduziu as 8 dimensões originais a 4 dimensões: domínio e influência, cooperação e proximidade, submissão e respeito pela autonomia, e oposição e afastamento (ver Figura 1).

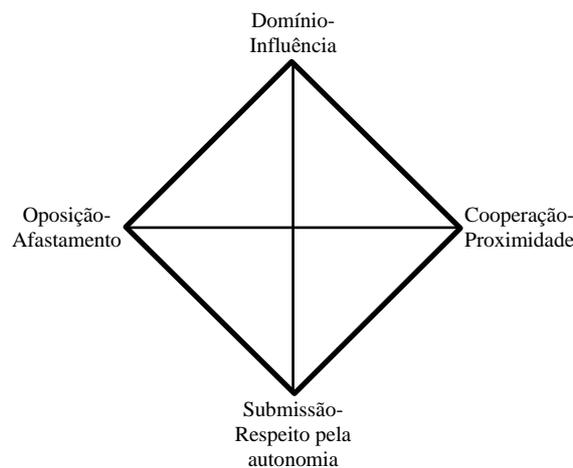


Figura 1. Modelo para a relação estudante/orientador/a.

Neste quadro conceptual, foi objetivo deste estudo analisar a eventual influência da relação de orientação (ao nível do tipo de relação e da qualidade percebida da relação) sobre a perceção de desenvolvimento pessoal, assim como a eventual influência dos fatores que compõem a relação de orientação sobre os fatores que compõem o desenvolvimento pessoal.

MÉTODOS

Participantes

Participaram neste estudo 308 estudantes, de ambos os sexos (55.8% do sexo feminino), com uma mediana de idades 35 anos ($M= 38.45$; $DP= 10.01$), pertencentes a três instituições universitárias: Universidade de Évora, ISCTE-IUL e Instituto Superior Técnico. Destes, 30.8% encontrava-se ligado a programas doutorais da área das Ciências da Engenharia e Tecnologia (CET), 27.3% da área das Ciências Exatas e Naturais (CEN), 24.4% a programas doutorais da área das Ciências Sociais (CS) e 17.5% a programas da área das Humanidades (HUM).

Instrumentos

Questionário de Interação Estudante-Orientador/a (QIEO; adaptado de Mainhard et al., 2009), acerca do tipo de relação e composto por 4 dimensões: Cooperação-Proximidade (CP), Oposição-Afastamento (OA), Submissão-Respeito pela autonomia (SR), Domínio-Influência (DI). Este instrumento possui 38 itens avaliados através de uma escala de resposta do tipo diferencial semântico de cinco pontos, variando entre “Nunca” e “Sempre”. Esta escala tem como intuito mapear a percepção dos estudantes sobre os padrões comportamentais e de interação dos seus orientadores (Mainhard et al., 2009), em que os valores obtidos nas diferentes dimensões indicam quais os padrões da relação.

Questionário de Relação com o/a Orientador/a (QRO; adaptado de Melo, 2000), que se relaciona com a qualidade da relação e é composto por 2 dimensões: Relação Profissional (RPF) e Relação Pessoal (RP). Este instrumento é composto por 16 itens, classificados numa escala tipo Likert de cinco pontos (entre 1 “Totalmente em desacordo” e 5 “Totalmente de acordo”), onde valores mais elevados de resposta indicam uma melhor qualidade percebida da relação.

Questionário Processo de Doutoramento: Ganhos e Perdas (PDGP; adaptado de Melo, 2000), medida de autorrelato acerca da percepção de ganhos e perdas desenvolvimentais no processo de doutoramento, composta por 25 itens divididos em 5 dimensões: Ganhos e perdas Teórico-Conceptuais (TC), Sensibilidade com os outros (S), Relacionais (R), Cognitivo-Conceptuais (CC), Prestígio-Reconhecimento (PR). Os itens são cotados numa escala tipo Likert de 9 pontos (entre 1 “Grandes Perdas” e 9 “Grandes Ganhos”).

Procedimento

A recolha dos dados foi realizada disponibilizando os questionários aos/às doutorandos/as das três instituições via e-mail, com possibilidade de uma única resposta por pessoa.

O impacto da relação de orientação (ao nível do tipo e da qualidade percebida da relação) na percepção de desenvolvimento pessoal de estudantes de doutoramento (em termos de ganhos e perdas) foi analisado através da Regressão Linear Múltipla. Utilizaram-se os resultados totais e parciais estandardizados em notas Z da escala PDGP como variável dependente e os valores totais e parciais das diferentes dimensões, estandardizados em notas Z, do QRO e QIEO como variáveis independentes. A seleção de variáveis utilizada foi a *stepwise* por um lado e *backward* por outro (Garson, 2014; Tabachnick & Fidell, 2013). A utilização de dois métodos diferentes para selecionar o melhor modelo é recomendada por vários autores, designadamente Marôco (2011).

RESULTADOS

Apenas os fatores “Oposição-Afastamento”, “Submissão-Respeito pela autonomia”, “Domínio-Influência” e “Relação Profissional” eram preditores significativos da percepção global de ganhos e perdas (ver Tabela 1). Este modelo, apesar de não ser altamente significativo, explicava 31% da variabilidade da percepção de ganhos e perdas. Note-se que no caso do fator OA, a dimensão e a direção da relação sugerem que este fator se relaciona negativamente com a percepção global de ganhos e perdas. Tendo em conta a dimensão da amostra, o nível de significância pretendido ($\alpha = .05$) e a dimensão do efeito, o poder de teste (π) calculado para Regressão Linear Múltipla foi de .99.

Tabela 1. Resultados da Análise de Regressão Múltipla para a percepção de ganhos e perdas globais.

	β	t	p	F	df	p	$R^2_{ajustado}$
Modelo				35.34	4, 303	0.000**	0.309
Oposição-Afastamento	-.28	-3.48	.000				
Submissão-Respeito pela autonomia	.20	2.93	.002				
Domínio-Influência	.22	3.97	.000				
Relação Profissional	.21	1.92	.001				

Por sua vez, verificou-se que os fatores “Cooperação-Proximidade”, “Oposição-Afastamento”, “Submissão-Respeito pela autonomia”, “Relação Profissional” e “Relação Pessoal” influenciavam de forma estatisticamente significativa a percepção de ganhos e perdas “Teórico-Conceptuais” (Tabela 2). Este modelo explicava 26% da variabilidade neste fator. Apesar da significância do modelo, os resíduos não seguiam a distribuição normal, o que dificulta as extrapolações para a população (Tabachnick & Fidell, 2013). Verificou-se também que os fatores “Cooperação-Proximidade” e “Submissão-Respeito pela autonomia” eram preditores marginalmente significativos do fator “Sensibilidade com os outros”, explicando apenas 2.4% variabilidade neste fator ($F(2, 305) = 4.721$; $p = 0.01$; $R^2_a = 0.024$). Em relação ao fator de ganhos e perdas “Relacionais”, apurou-se que os fatores “Cooperação-Proximidade” e “Oposição-Afastamento” tinham uma relação marginalmente significativa com este. Este modelo explicava apenas 3.7% da variabilidade no fator. Apesar da significância do modelo e da relação entre as variáveis, os resíduos não

cumpriam o pressuposto da normalidade. Utilizando como variável dependente o fator relativo a ganhos e perdas “Cognitivo-Conceptuais”, apurou-se que os fatores “Cooperação-Proximidade” e “Oposição-Afastamento” tinham uma relação significativa com este fator, explicando 3.7% da variabilidade. Também neste modelo os resíduos não seguiam a distribuição normal. Por último, verificou-se que o fator “Relação Pessoal” era um preditor significativo do fator relativo a ganhos e perdas no “Prestígio-Reconhecimento”, embora explicasse apenas 3.1% da variabilidade neste fator.

Tabela 2. Resultados da Análise de Regressão Múltipla para a percepção de ganhos e perdas

Ganhos e perdas	β	t	p	F	df	p	$R^2_{ajustado}$
Teórico-Conceptuais							
Modelo				21.11	5,302	0.000	0.26
Cooperação-Proximidade	-0.29	-2.21	0.028				
Oposição-Afastamento	-0.13	-2.01	0.045				
Submissão-Respeito pela autonomia	0.13	2.00	0.047				
Relação Profissional	0.57	4.57	0.000				
Relação Pessoal	0.25	2.86	0.005				
Sensibilidade com os outros							
Modelo				4.72	2,305	0.010	0.02
Cooperação-Proximidade	0.13	2.25	0.025				
Submissão-Respeito pela autonomia	0.12	2.10	0.037				
Relacionais							
Modelo				6.84	2,305	0.001	0.04
Cooperação-Proximidade	0.13	2.29	0.023				
Oposição-Afastamento	-0.16	-2.90	0.004				
Cognitivo-Conceptuais							
Modelo				6.96	2,305	0.001	0.04
Cooperação-Proximidade	0.17	3.07	0.002				
Oposição-Afastamento	-0.12	-2.13	0.034				
Prestígio-Reconhecimento							
Modelo				10.87	1,306	0.001	0.03
Relação Pessoal	0.19	3.30	0.001				

DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo observar a influência dos fatores relacionais na percepção de ganhos e perdas desenvolvimentais de estudantes de doutoramento. Sendo a relação de orientação ‘essência’ da experiência doutoral (Acker, Hill, & Black, 1994; Hartnett & Katz, 1976; Melo, 2000, 2003; Styles & Radloff, 2001), o orientador acaba por desempenhar um papel fundamental para a pessoa em desenvolvimento que atravessa o processo de doutoramento, tanto em termos de transmissão de experiência e conhecimento como a um nível pessoal (Brockbank & McGill, 2007; Brown & Atkins, 1988; Engebretson et al., 2008; Taylor & Beasley, 2005). Os resultados deste estudo parecem indicar uma influência de algumas das dimensões do tipo de relação com o orientador (oposição-afastamento, submissão-respeito pela autonomia e domínio-influência) e da qualidade da relação (qualidade profissional da relação) sobre a percepção global de ganhos e perdas, i.e., de alguma forma os ganhos e perdas percebidos são experienciados em função do tipo de relação e da qualidade da relação estabelecida com o orientador. Estes dados parecem ir no sentido da investigação qualitativa de Barnes e Austin (2009), que concluiu que quando a relação de orientação é estabelecida de forma positiva poderá favorecer o desenvolvimento pessoal. Existiam ainda relações de influência entre alguns dos fatores do tipo de relação e da qualidade de relação sobre dimensões específicas relativas aos ganhos e perdas, o que parece sugerir uma interação particular em que uma melhor relação pessoal parece ter impacto na percepção de maiores ganhos percebidos ao nível do reconhecimento e do prestígio. Estudos futuros são necessários para aumentar o conhecimento acerca do processo de doutoramento e da relação de orientação, os quais poderão analisar a influência do sexo do orientador na qualidade e no tipo de relação ou na percepção de ganhos, tal como aponta a investigação (Bartlett & Mercer, 2001; Melo, 2000, 2003, Abril; Smeby, 2000), ou uma possível influência da percepção de desenvolvimento na forma como é percebida a relação (em termos de qualidade e de tipo).

REFERÊNCIAS

- Acker, S., Hill, T., & Black, E. (1994). Thesis supervision in the social sciences: Managed or negotiated? *Higher Education, 28*(4), 483-498. <https://doi.org/10.1007/bf01383939>
- Austin, A. E. (2002). Preparing the next generation of faculty: Graduate school as socialization to the academic career. *Journal of Higher Education, 73*, 94-122. <https://doi.org/10.2307/1558449>

- Barnes, B. J., & Austin, A. E. (2009). The role of doctoral advisors: A look at advising from the advisor's perspective. *Innovative Higher Education*, 33, 297-315. <https://doi.org/10.1007/s10755-008-9084-x>
- Bartlett, A. & Mercer, G. (2001). Mostly metaphors: Theorizing from a practice of supervision. In A. Bartlett & G. Mercer (Eds.), *Postgraduate research supervision: Transforming (r)elations* (pp. 55-69). New York: Peter Lang.
- Brockbank, A. & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education* (2nd ed.). London: Open University Press.
- Brown, G. & Atkins, M. (1988). *Effective teaching in higher education*. New York: Routledge.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale: Erlbaum.
- Deuchar, R. (2008). Facilitator, director or critical friend? Contradiction and congruence in doctoral supervision styles. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 489-500. <https://doi.org/10.1080/13562510802193905>
- Engebretson, K., Smith, K., McLaughlin, D., Seibold, C., Terrett, G., & Ryan, E. (2008). The changing reality of research education in Australia and implications for supervision: A review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 13(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13562510701792112>
- Fagen, A. P. & Wells, K. M. S. (2004). The 2000 national doctoral program survey. In D. H. Wulff & A. E. Austin (Eds.), *Paths to the professoriate: Strategies for enriching the preparation of future faculty* (pp. 74-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Ferrer de Valero, Y. (2001). Departmental factors affecting time-to-degree and completion rates of doctoral students at one land grant research institution. *Journal of Higher Education*, 72, 341-367. <https://doi.org/10.2307/2649335>
- Gardner, S. K. (2009). *Doctoral student development: Phases of challenge and support*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gardner, S. K. (2010). Doctoral student development. In S. K. Gardner & P. Mendoza (Eds.), *On becoming a scholar: Socialization and development in doctoral education* (pp. 203-221). Sterling: Stylus.
- Garson, D. (2014). Multiple regression [PDF]. Retirado de <http://www.statisticalassociates.com/regression.pdf>
- Garson, D. (2015). GLM multivariate, MANOVA & canonical correlation [PDF]. Retirado de http://www.statisticalassociates.com/glm_multivariate_cc.pdf
- Germeroth, D. (1991). Lonely days and lonely nights: Completing the doctoral dissertation. *ACA Bulletin*, 76, 60-89.
- Hartnett, R. T. (1976). Environments for advanced learning. In J. Katz & R. T. Hartnett (Eds.), *Scholars in the making: The development of graduate and professional students* (pp. 49-84). Cambridge: Ballinger.
- Katz, J. (1976). Development of the mind. In J. Katz & R. T. Hartnett (Eds.), *Scholars in the making: The development of graduate and professional students* (pp. 107-126). Cambridge: Ballinger.
- Katz, J. & Hartnett, R. T. (Eds.). (1976). *Scholars in the making: The development of graduate and professional students*. Cambridge: Ballinger.
- Maher, M. A., Ford, M. E., & Thompson, C. M. (2004). Degree progress of women doctoral students: Factors that constrain, facilitate, and differentiate. *The Review of Higher Education*, 27(3), 385-408. <https://doi.org/10.1353/rhe.2004.0003>
- Mainhard, T., van der Rijst, R., van Tartwijk, J., & Wubbels, T. (2009). A model for the supervisor-doctoral student relationship. *Higher Education*, 58(3), 359-373. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9199-8>
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com utilização do SPSS* (5a ed.). Lisboa: Edições ReportNumber.
- Maxwell, T. & Smyth, R. (2011). Higher degree research supervision: From practice toward theory. *Higher Education Research & Development*, 30(2), 219-231. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.509762>
- McAlpine, L. & Norton, J. (2006). Reframing our approach to doctoral programs: An integrative framework for action and research. *Higher Education Research & Development*, 25(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/07294360500453012>
- Melo, M. (2000). *Quid petis? Um estudo sobre o processo de doutoramento* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Évora, Évora.
- Melo, M. (2003). Supervisão de estudos pós-graduados: As necessidades dos estudantes. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 10(8), 1415-1431.
- Melo, M. (2003, Abril). *PhD students: Supervision and development*. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Nettles, M. T. & Millett, C. M. (2006). *Three magic letters: Getting to Ph.D.* Baltimore: John Hopkins University Press.
- Perry, W. G. (1968/1999). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J., & Lonka, K. (2012). Challenges of becoming a scholar: A study of doctoral students' problems and well-being. *International Scholarly Research Network Education, 12*, 1-12. <https://doi.org/10.5402/2012/934941>
- Rosen, B. C. & Bates, A. P. (1967). The structure of socialization in graduate school. *Sociological Inquiry, 37*, 71-84. <https://doi.org/10.1111/j.1475-682x.1967.tb00640.x>
- Smeby, J. C. (2000). Same-gender relationships in graduate supervision. *Higher Education, 40*(1), 53-67. <https://doi.org/10.1023/a:1004040911469>
- Stubb, J., Pyhältö, K., & Lonka, K. (2011). Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students' experienced socio-psychological well-being. *Studies in Continuing Education, 33*(1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.515572>
- Styles, I. & Radloff, A. (2001). The synergistic thesis: Student and supervisor perspectives. *Journal of Further and Higher Education, 25*(1), 97-106. <https://doi.org/10.1080/03098770020030533>
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Taylor, S. & Beasley, N. (2005). *A handbook for doctoral supervisors*. New York: Routledge.
- Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. (2001). *Socialization of graduate and professional students in higher education: A perilous passage?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Zhao, C. M., Golde, C. M., & McCormick, A. C. (2007). More than a signature: How advisor choice and advisor behaviour affect doctoral student satisfaction. *Journal of Further and Higher Education, 31*(3), 263-281. <https://doi.org/10.1080/03098770701424983>

Historial do artigo

Recebido 31/07/2016
Aceite 30/03/2017
Publicado 11/2017

Estudo inicial de adaptação e validação da *Decision-Specific Reinvestment Scale* numa amostra de atletas Portugueses

José Fernando Cruz¹, Patrícia Simões¹, Rui Sofia¹ & Francisco J. Rodrigues¹

¹ Escola de Psicologia, Universidade do Minho

Resumo: Em situações de elevada pressão competitiva, é frequente observar que nem sempre os atletas apresentam um rendimento de acordo com os seus padrões de desempenho usuais. Este fenómeno, denominado por *choking* sob pressão, tem sido alvo de diversas explicações. A teoria do reinvestimento sugere que os atletas falham sobre pressão porque tentam controlar os processos motores automáticos de forma consciente, processo que foi designado por reinvestimento. Como forma de avaliar as diferenças individuais na tendência para o reinvestimento no desporto, Kinrade e colaboradores (2010) desenvolveram a *Decision-Specific Reinvestment Scale*. Este estudo preliminar pretendeu contribuir para o adaptação e validação inicial desta escala para a língua Portuguesa. Para tal, recorreu-se a uma amostra de 121 jogadores de basquetebol (43.1% do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 14 e os 25 anos. Para além desta medida, os participantes completaram dados demográficos e desportivos. Os resultados demonstraram uma estrutura consistente com a escala original com bons indicadores de fiabilidade. Este estudo demonstra a pertinência teórica e prática desta medida, nomeadamente as suas vantagens de aplicação e utilidade em contextos desportivos.

Palavras-chave: *Choking; Pressão competitiva; Reinvestimento; avaliação psicológica.*

Initial study of adaptation and validation of the *Decision-Specific Reinvestment Scale* in a sample of Portuguese athletes. In high stressful competitive situations, athletes sometimes do not always perform consistently with their usual performance patterns. This phenomenon was named *choking* under pressure and has been subject of several explanations. The theory of reinvestment suggests that athletes fail under pressure because they try to control automatic motor processes in a conscientious way. In order to measure individual differences in the tendency to reinvestment in sport, Kinrade and colleagues (2010) developed the Decision-Specific Reinvestment Scale (DSRS). Therefore, the aim of this preliminary study was to contribute to the initial adaptation and validation of the DSRS in Portuguese language. For this purpose, a sample of 121 basketball players (43.1% females), ranging between the ages of 14 and 15, completed the DSRS, as well as demographic and sports data. Results showed a structure consistent with the original scale with good levels of reliability. This study shows the theoretical and practical adequacy of this measure, namely the advantages of its application and use in sport contexts.

Keywords: *Choking; competitive pressure; Reinvestment; Psychological assessment.*

Em situações de elevada pressão competitiva, é frequente observar que nem sempre os atletas apresentam um rendimento de acordo com os seus padrões de desempenho usuais. Baumeister (1984) utilizou originalmente o termo *choking under pressure* como uma expressão que descreve “a ocorrência de um rendimento inferior apesar dos esforços individuais e exigências da situação para um rendimento superior” (p. 610).

Nos últimos anos têm surgido inúmeras hipóteses que pretendem explicar o fenómeno do *choking* (e.g., Beilock & Carr, 2001; Hill, Hanton, Matthews, & Fleming, 2010). No entanto, Hill e colaboradores (2010) consideram que a auto-focalização é “o mecanismo mais plausível do *choking* no desporto” (p. 30). De acordo com esta perspectiva, a ansiedade aumenta a focalização e a atenção nos processos internos, o que faz com os indivíduos procurem controlar conscientemente a execução da tarefa, originando assim o fenómeno de *choking* (Baumeister, 1984). Paralelamente, Masters (1992) usou o termo reinvestimento como forma de desenvolver uma teoria mais unificada (Masters & Maxwell, 2008). Reinvestimento pode ser definido como a “manipulação de conhecimento consciente, explícito e baseado em regras, pela

¹ Dados para correspondência: José Fernando A. Cruz, Centro de Investigação em Psicologia, Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710-553, Braga, Portugal. E-mail: jrcruz@psi.uminho.pt

memória de trabalho, para controlar os mecanismos motores dos indivíduos durante uma resposta motora” (Masters & Maxwell, 2004, p. 208). De acordo com a teoria do reinvestimento, a realização de uma tarefa pode ser comprometida quando os indivíduos tentam controlá-la de forma consciente com recurso ao conhecimento declarativo. Masters (1992) defende que o desempenho dos *experts* ocorre de forma automática, procedimental e sem recurso à memória declarativa. No entanto, perante situações de elevada pressão, estes podem reinvestir, um processo que implica o foco da atenção na tarefa em execução, recorrendo à memória declarativa.

Inicialmente, Masters, Polman e Hammond (1993), considerando que os indivíduos podem ter uma predisposição para o reinvestimento em processos controlados, desenvolveram a Escala de Reinvestimento para medir esta dimensão da personalidade através de itens de escalas de constructos similares. A escala final incluiu 20 itens num único factor de reinvestimento, tendo verificado que indivíduos com níveis superiores nesta medida tendiam a falhar mais em situações de stress.

No entanto, algumas críticas sugerem que Escala de Reinvestimento (Masters et al., 1993) não mede a tendência para o reinvestimento, englobando apenas itens conceptualmente semelhantes que predizem esta tendência (Jackson, Ashford, & Norsworthy, 2006). Consequentemente, duas escalas foram desenvolvidas: a Escala de Reinvestimento Específica de Movimento (EREM) (Masters, Eves, & Maxwell, 2005) e a Escala de Reinvestimento Específica de Decisões (ERED) (Kinrade, Jackson, Ashford, & Bishop, 2010). Na primeira escala, Masters e colaboradores (2006) procuraram aumentar a validade da Escala do Reinvestimento (Masters et al., 1993) utilizando os seus 20 itens, mas modificando-os para reflectirem o movimento motor. Esta escala incluiu dois factores: o movimento de auto-consciência, que reflecte preocupação com o estilo de movimento e em causar boa impressão nos movimentos em público e, por outro lado, o processamento motor consciente, caracterizado pela monitorização do processo de movimento.

No entanto, Kinrade Jackson, Ashford e Bishop (2010) consideram que a necessidade de tomar decisões rápidas e corretas em situações de pressão pode fazer com que a tomada de decisão mais deliberativa e controlada prejudique o desempenho. Partindo desta hipótese, estes autores desenvolveram uma medida específica para a tomada de decisões sob stress no desporto, procurando medir a “propensão individual para tomar decisões de forma consciente” (p. 1129) e que, em última instância, poderá ser preditora da tendência para tomar más decisões em situações de stress. Deste estudo, surgiu ERED, que inclui 13 itens e avalia a tendência para exercer controlo consciente do processo de tomada de decisão, sendo composta por dois factores: a decisão de reinvestimento (seis itens), que reflecte a “tendência para monitorizar conscientemente o processo de tomada de decisão”; e a decisão de ruminação (sete itens), caracterizada pela “tendência para reflectir acerca de más decisões anteriores” (Kinrade et al., 2010, p. 1131). A inclusão do factor de ruminação nesta escala, reflecte, de acordo com estes autores, as duas teorias atencionais acerca do *choking*: o reinvestimento (Masters, 1992) e a distração (Beilock, Kulp, Holt, & Carr, 2004). Mais especificamente, a ruminação engloba processos em que os indivíduos se focam em pensamentos repetitivos acerca de más decisões passadas. Do mesmo modo, no desenvolvimento da EREM, Masters e colaboradores (2005) também encontraram um factor semelhante à ruminação, que reflecte pensamentos acerca de atividades motoras passadas, presentes e atuais.

Análises desta escala demonstraram valores apropriados de consistência interna, nomeadamente de .89 para o reinvestimento e .91 para a ruminação, bem como correlações com medidas administradas a treinadores acerca da propensão dos jogadores para tomar más decisões sob pressão. Além disso, demonstraram que ambos os factores estão igualmente relacionados com uma diminuição do rendimento.

Posteriormente, Jackson, Kinrade, Hicks e Will (2013) também procuraram demonstrar a validade desta escala utilizando a percentagem de passes acertados no *netball* como medida de rendimento. Deste modo, verificaram que os níveis de ERED foram preditores de falhas no rendimento em jogos com pressão competitiva.

Na continuação dos esforços para demonstrar a validade desta escala, Laborde, Dosseville e Kinrade (2014), para além de demonstrarem a validade da versão francesa, tendo encontrado *alphas* de Cronbach de .75 para o reinvestimento e .86 para a ruminação no estudo 1, e .75 e .83, no estudo 2, respectivamente, também observaram associações significativas com a EREM (Masters et al. 2005) e com medidas de deliberação. Além disso, verificaram que atletas com um estilo cognitivo mais declarativo apresentavam valores mais elevados de reinvestimento comparativamente com os mais intuitivos. Num segundo estudo, demonstraram que os atletas com níveis inferiores de reinvestimento tendiam a demonstrar maiores níveis de percepção de controlabilidade dos stressores, eficácia do *coping* e rendimento subjectivo, comparativamente com os atletas com elevados níveis de reinvestimento.

Mais recentemente, Laborde e colaboradores (2015) também contribuíram para a validade desta medida, tendo obtido valores de consistência interna de .83 para a ruminação e .81 para o reinvestimento. Além disso, verificaram que os participantes com um estilo cognitivo mais deliberativo apresentavam níveis superiores de reinvestimento comparativamente com os participantes intuitivos. A ERED apresentou também associações significativas com medidas de auto-consciência, ruminação e perfeccionismo, bem como adequada validade teste-reteste. Por fim, observaram que indivíduos com maior tendência para reinvestir demonstraram um pior desempenho numa tarefa de procura visual numa situação de pressão, comparativamente com os participantes com níveis mais baixos de reinvestimento.

Estes estudos parecem demonstraram a evidência desta medida como forma de avaliar a tendência para reinvestir. De facto, esta medida tem sido sistematicamente utilizada em vários estudos no contexto desportivo (e.g., Iwatsuki & Wright, 2016; Kinrade, Jackson, & Ashford, 2015; Klämpfl, Lobinger, & Raab, 2013; Laborde, Furley, & Schempp, 2014; Laborde, Raab, & Kinrade, 2014; Poolton, Siu, & Masters, 2011). Considerando a sua relevância para o estudo dos factores psicológicos associados ao contexto desportivo, este estudo exploratório e inicial pretende contribuir para a validação da ERED para a língua Portuguesa, bem como fornecer dados adicionais que comprovem a validade desta escala como medida do fenómeno de *choking under pressure*.

MÉTODO

Participantes

Participaram neste estudo 121 atletas de basquetebol (43.1% do sexo feminino) com idades compreendidas entre os 14 e os 25 anos ($M = 16.59$, $DP = 2.34$). Estes competem em diferentes escalões, nomeadamente sub-16 ($n = 35$, 28.9%), sub-18 ($n = 38$, 31.4%), sub-19 ($n = 24$, 19.8%) e sénior ($n = 24$, 19.8%). No que se refere a anos de prática federada, estes variam em 0 e 15 ($M = 5.86$, $DP = 3.52$), sendo que competem entre 0 a 76 jogos nacionais ($M = 24.43$, $DP = 16.43$) e entre 0 e 10 jogos internacionais ($M = .52$, $DP = 2.03$). Além disso, a maioria compete a nível regional ($n = 97$, 80.2%) e apenas 16 a nível nacional (13.2%).

Instrumentos

Questionário demográfico e desportivo.

Foi elaborado um questionário de forma a obter dados demográficos e desportivos dos atletas, nomeadamente o género, idade, anos de prática federada, nível e escalão competitivo, bem como o número de jogos nacionais e internacionais.

Escala de Reinvestimento Específica de Decisões (ERED).

Esta escala foi desenvolvida por Kinrade e colaboradores (2010) com objetivo de avaliar a tendência dos indivíduos para exercer controlo consciente sobre os processos de tomada de decisão, em situações que provocam stress e pressão. A escala é composta por duas subescalas: Reinvestimento que reflete processos de monitorização conscientes envolvidos na tomada de decisão (e.g., Algumas vezes tenho a sensação que estou “a ver” [“a observar”] o modo como tomo as minhas decisões), com 6 itens; e Ruminação que avalia a focalização em avaliações negativas de más decisões anteriores (e.g., Eu recordo-me de más decisões que tomei há já bastante tempo atrás), com 7 itens. É ainda possível obter um índice global de Reinvestimento, em que valores mais elevados refletem maior tendência para tomar más decisões em situações de elevada pressão.

Procedimento

Os atletas e as instituições foram contactados com o objectivo de solicitar a sua participação. Após a sua aceitação, uma reunião foi agendada, num horário mais conveniente para os atletas, para o preenchimento do questionário. Após a explicação dos objectivos do estudo, as instruções de preenchimento procuraram minimizar potenciais efeitos da deseabilidade social, reforçando que não existem respostas certas, e a honestidade e confidencialidade das respostas. Os participantes completaram individualmente as medidas acima descritas, bem como outras medidas incluídas num questionário de autoavaliação mais amplo. Além disso, os participantes preencheram igualmente um consentimento informado. No caso dos menores de 18 anos, foi solicitado igualmente o consentimento dos pais. Este estudo teve a aprovação ética da comissão científica da instituição dos autores, tendo o estudo sido efectuado de acordo com as direções de ética da Declaração de Helsinki (1964), bem como as normas éticas e princípios deontológicos da Ordem dos Psicólogos Portugueses.

RESULTADOS

Na Tabela 1 são apresentadas as estatísticas descritivas relativas aos itens da ERED. Como pode ser

observado, também os valores de curtose e simetria encontram-se entre -3 e 3, o que sugere a normalidade das variáveis (Kline, 2005).

Tabela 1. Estatísticas descritivas dos itens da ERE

Itens	Min.	Max.	M	DP	Assimetria	Erro assimetria	Curtose	Erro curtose	Correlação item-total
Item 1	0	4	2.85	0.77	-.74	.22	1.21	.44	.41
Item 2	0	4	2.85	1.02	-.84	.22	.20	.44	.39
Item 3	0	4	2.88	1.07	-.79	.22	.03	.44	.58
Item 4	0	4	2.60	1.03	-.61	.22	.20	.44	.46
Item 5	0	4	1.80	1.35	.14	.22	-1.22	.44	.64
Item 6	0	4	2.31	1.09	-.40	.22	-.40	.44	.57
Item 7	0	4	2.16	1.32	-.12	.22	-1.19	.44	.61
Item 8	0	4	3.00	1.09	-.99	.22	.29	.44	.48
Item 9	0	4	2.11	1.11	-.48	.22	-.48	.44	.37
Item 10	0	4	2.68	.90	-.73	.22	1.05	.44	.16
Item 11	0	4	2.35	1.22	-.19	.22	-1.00	.44	.54
Item 12	0	4	1.77	1.35	.16	.22	-1.18	.44	.54
Item 13	0	4	2.34	1.30	-.42	.22	-.92	.44	.30

Realizou-se uma análise factorial exploratória (AFE), recorrendo ao método “*principal axis factoring*”, com rotação “*varimax*”. Optou-se por esta rotação de forma a seguir os procedimentos utilizados no desenvolvimento da escala original (Kinrad et al., 2010). Deste modo, a AFE (Índice de Keyser-Meyer-Olkin = .81, teste de esfericidade de Bartlett, $\chi^2(78) = 512.09$, $p < .001$) revelou uma estrutura de dois factores consistente com a versão original, que explicam 47.62% do total da variância. Foi considerado o valor de .40 como ponto de corte para manter um item no factor correspondente (Ford, MacCallum, & Tait, 1986). Adicionalmente, a análise do *scree plot* também sugeriu claramente uma estrutura de dois factores, consistente com a versão original.

No entanto, embora os itens 3 e 11 tenham saturado em ambas as subescalas, optou-se por manter os itens na sua subescala original². Relativamente à fidelidade, foram encontrados valores apropriados de alfa de Cronbach, nomeadamente de .82 para a ruminação e .72 para o reinvestimento (ver Tabela 2). No seu total, esta escala apresenta igualmente níveis de consistência interna bastante aceitáveis ($\alpha = .83$).

Tabela 2. Estrutura factorial da ERED.

Itens	Ruminação	Reinvestimento
Item 5. Fico “assustado(a)” só de pensar em más decisões que tomei no passado.	.82	.14
Item 7. Muitas vezes dou comigo a pensar (e a “dar voltas à cabeça”) em más decisões que tomei no passado.	.77	.20
Item 12. Quando me lembram de más decisões que tomei no passado sinto-me como se elas estivessem a acontecer outra vez.	.75	.08
Item 8. Muito tempo depois de uma situação ter acontecido, penso em melhores decisões que poderia ter tomado.	.61	.21
Item 13. Preocupa-me aquilo que as outras pessoas irão pensar das decisões que eu tomo.	.60	-.12.
Item 3. Eu recordo-me de más decisões que tomei há já bastante tempo atrás.	.53	.46
Item 2. Estou preocupado(a) com o meu estilo de tomada de decisões (como é que decido).	.03	.73
Item 1. Estou sempre a tentar ver como é que tomo decisões.	.08	.69
Item 4. Estou constantemente a analisar as regras (“o porquê”) das decisões que tomei.	.23	.65
Item 6. Algumas vezes tenho a sensação que estou “a ver” (“a observar”) o modo como tomo as minhas decisões.	.33	.63
Item 10. Eu tenho consciência do modo como a minha “cabeça” funciona quando tomo uma decisão.	-.19	.56
Item 11. Mesmo quando se trata de uma “coisa pequena”, raramente me esqueço das vezes em que tomei uma má decisão.	.46	.47
Item 9. Estou atento(a) às mudanças na quantidade de tempo que “dedico” às minhas decisões.	.22	.44
Variância explicada	33.55	14.07
Alfa de Cronbach	.82	.72

² Por sugestão de um(a) revisor(a) testamos também a rotação *Promax*. No entanto, os resultados foram muito similares, nomeadamente no que se refere aos itens problemáticos. Os interessados poderão solicitar os resultados desta análise aos autores.

Comparando os valores médios obtidos neste estudo com os observados nos últimos estudos de Laborde e colaboradores (2014, 2015), verificou-se, de um modo geral, que os valores de Reinvestimento Global, bem como os da subescala de Ruminação, são mais elevados comparativamente aos estudos anteriores (ver Tabela 3).

Tabela 3. Comparação dos valores obtidos no estudo actual com alguns estudos anteriores.

	Estudo actual		Laborde et al. (2014)		Laborde et al. (2015)	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Ruminação	16.30	6.03	10.80	3.51	14.53	5.87
Reinvestimento	15.39	3.83	16.83	5.82	9.68	4.09
Reinvestimento global	31.68	8.40	27.62	7.45	24.21	8.37

Com o objectivo de analisar a sensibilidade desta media, foram realizadas Anova's para avaliar as diferenças de sexo nas variáveis em estudo. Os resultados revelaram diferenças significativas na ruminação, $F(1,119) = 16.98$, $p < .001$, e no reinvestimento global, $F(1,119) = 10.28$, $p = .002$, sugerindo que os atletas do sexo masculino tendem a apresentar menores níveis de ruminação e reinvestimento global comparativamente com os do sexo feminino.

Tabela 4. Diferenças de género no reinvestimento.

	Masculino (n = 53)		Feminino (n = 68)		<i>F</i>	<i>p</i>	η^2_p
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Ruminação	18.69	5.71	14.62	5.61	16.98	< .001	.13
Reinvestimento	15.66	3.82	15.18	3.91	.47	.496	.004
Reinvestimento global	34.36	8.05	29.60	8.13	10.28	.002	.08

DISCUSSÃO

Este estudo pretendeu contribuir para a validação inicial da versão em língua Portuguesa da ERED. Os resultados obtidos na AFE sugerem uma estrutura semelhante à obtida no estudo original de desenvolvimento desta escala (Kinrad et al., 2010), bem como em outros estudos de validação (e.g., Jackson et al., 2013, Laborde et al., 2014, 2015). Para além disso, os valores de consistência interna obtidos sugerem a fiabilidade desta versão.

Embora os itens 3 e 11 apresentassem saturação superior a .40 em ambos os factores, estes foram mantidos na sua subescala original. Esta decisão, teve em consideração não só a natureza inicial e exploratória do presente estudo, mas também o modelo conceptual subjacente ao desenvolvimento da escala, que distingue claramente a decisão de reinvestir, caracterizada pela tentativa de controlar conscientemente o processo de tomada de decisão, e a ruminação, que reflecte o pensamento repetido acerca de más decisões passadas (Kinrade et al., 2010). Além disso, Laborde e colaboradores (2014) também encontraram problemas semelhantes no item 6, mas optaram por manter a estrutura original, por considerarem que esta alteração teria implicações práticas e teóricas.

Embora ambos os factores estejam igualmente associados com uma diminuição do rendimento, bem como com medidas de estilo de cognitivo declarativo (Laborde et al. 2014), estes reflectem dimensões distintas do processo de reinvestimento. De acordo com Kinrade e colaboradores (2010), a inclusão de ambos os factores de reinvestimento e ruminação parece reflectir também as teorias da distração acerca do *choking*, que defendem que a ansiedade consome recursos da memória de trabalho necessários para a execução das tarefas, levando a um rendimento sub-ótimo relativamente ao que seria expectável (e.g., Beilock & Carr, 2001; Hill et al., 2010). Com efeito, considera-se essencial manter esta estrutura bifactorial, de forma a reflectir as componentes de reinvestimento (monitorização consciente da tarefa) e a ruminação (foco em más decisões passadas) do *choking* sob pressão.

Paralelamente, de acordo com a AED deste estudo, o factor da ruminação surge com uma explicação da variância (33.55%) claramente superior ao reinvestimento (14.07%). Este dado pode sugerir a preponderância dos processos ruminativos no *choking* sobre pressão. De facto, a ruminação diminui os recursos da memória de trabalho (e.g., Curci, Lanciano, Soletti, & Rimé, 2013), que pode resultar numa diminuição do desempenho (e.g., Masters, Poolton, Maxwell, & Raab, 2008). Com efeito, seria importante que estudos futuros explorassem o papel específico dos processos ruminativos no *choking* sob pressão.

Comparativamente a alguns dos valores obtidos nos estudos anteriores (Laborde et al., 2014, 2015), este estudo parece apresentar valores superiores de reinvestimento global. No entanto, os estudos

assinalados recorreram a participantes que eram estudantes de ciências do desporto, e não de atletas de competição, como no estudo actual, o que pode explicar esta diferença.

Relativamente à sensibilidade da escala, foram observadas diferenças significativas no sexo na ruminação e no reinvestimento global, sugerindo que os atletas do sexo feminino tendem a apresentar valores mais elevados nesta escala comparativamente com os do sexo masculino. Contudo, um estudo anterior (Laborde et al., 2015), não observou diferenças de sexo nesta medida. Estes dados são, no entanto, congruentes com estudos anteriores que demonstram que os atletas do sexo feminino tendem a apresentar níveis superiores de ansiedade que os do sexo masculino (e.g., Dias, Cruz, & Fonseca, 2011). Diversos estudos têm associado a ansiedade à propensão para o *choking* (e.g., Maxwell et al., 2006).

Contudo, este estudo apresenta algumas limitações que devem ser apontadas. A natureza e dimensão da amostra não permite a comparação de diferentes escalões competitivos e/ou modalidades. Deste modo, torna-se importante a continuação dos estudos de validação desta escala para contextos desportivos, recorrendo a amostras mais alargadas, de diferentes níveis competitivos, com diferentes modalidades individuais e colectivas. Por outro lado, a ausência de outras medidas, como de ansiedade competitiva, ou estilos cognitivos, não permitiriam uma avaliação da validade convergente desta escala. O uso exclusivo de medidas de auto-relato também constitui uma limitação deste estudo. Com efeito, tal como foi realizado nos estudos de validação anteriores (Jackson et al., 2013, Laborde et al., 2014, 2015), seria importante o uso de medidas de hetero-relato (e.g., treinadores, colegas de equipa), de rendimento individual e colectivo, subjectivas e objectivas, e/ou tarefas laboratoriais (e.g., pesquisa visual, Laborde et al., 2015).

Em conclusão, este estudo sugere a potencial utilidade desta medida como instrumento viável e fiável para avaliar diferenças individuais relativamente à propensão para processos auto-focalização e reinvestimento, e consequentemente, falhar na tomada de decisões durante a competição desportiva. O uso desta medida poderá certamente contribuir para aumentar o nosso conhecimento acerca do fenómeno de *choking under pressure* no desporto, assumindo igual relevância e utilidade para a avaliação e intervenção psicológica em contextos desportivos.

REFERÊNCIAS

- Baumeister, R. F. (1984). Choking under pressure: self-consciousness and paradoxical effects of incentives on skillful performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, *46*, 610-620. <https://doi.org/10.1037/0022>
- Beilock, S. L., & Carr, T. H. (2001). On the fragility of skilled performance: what governs choking under pressure? *Journal of experimental psychology: General*, *130*, 701-725. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.130.4.701>.
- Curci, A., Lanciano, T., Soletti, E., & Rimé, B. (2013). Negative emotional experiences arouse rumination and affect working memory capacity. *Emotion*, *13*, 867-880. <https://doi.org/10.1037/a0032492>
- Dias, C. S., Cruz, J. F. A., & Fonseca, A. M. (2011). Ansiedad, percepción de amenaza y estrategias de afrontamiento en el deporte: diferencias individuales en el rasgo de ansiedad. *Ansiedad y Estrés*, *17*, 1-13.
- Hill, D. M., Hanton, S., Matthews, N., & Fleming, S. (2010). Choking in sport: A review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, *3*, 24-39. <https://doi.org/10.1080/17509840903301199>
- Iwatsuki, T., & Wright, P. (2016). Relationships among movement reinvestment, decision-making reinvestment, and perceived choking. *International Journal of Coaching Science*, *10*, 25-35.
- Jackson, R. C., Ashford, K., & Norsworthy, G. (2006). Attentional focus, dispositional reinvestment, and skilled motor performance under pressure. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *28*, 49-68. <https://doi.org/10.1123/jsep.28.1.49>
- Jackson, R. C., Kinrade, N. P., Hicks, T., & Wills, R. (2013). Individual propensity for reinvestment: Field-based evidence for the predictive validity of three scales. *International Journal of Sport Psychology*, *44*, 331-350. <https://doi.org/10.7352/IJSP.2013.00.000>
- Kinrade, N. P., Jackson, R. C., & Ashford, K. J. (2015). Reinvestment, task complexity and decision making under pressure in basketball. *Psychology of Sport and Exercise*, *20*, 11-19. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.03.007>
- Kinrade, N. P., Jackson, R. C., Ashford, K. J., & Bishop, D. T. (2010). Development and validation of the decision-specific reinvestment scale. *Journal of Sports Sciences*, *28*, 1127-1135. <https://doi.org/10.1080/02640414.2010.499439>
- Klämpfl, M. K., Lobinger, B. H., & Raab, M. (2013). How to detect the yips in golf. *Human Movement Science*, *32*, 1270-1287. <https://doi.org/10.1016/j.humov.2013.04.004>

- Laborde, S., Dosseville, F., & Kinrade, N. P. (2014). Decision-Specific Reinvestment Scale: An exploration of its construct validity, and association with stress and coping appraisals. *Psychology of Sport and Exercise, 15*, 238-246. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.01.004>
- Laborde, S., Furley, P., & Schempp, C. (2015). The relationship between working memory, reinvestment, and heart rate variability. *Physiology & Behavior, 139*, 430-436. <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2014.11.036>
- Laborde, S., Musculus, L., Kalicinski, M., Klämpfl, M. K., Kinrade, N. P., & Lobinger, B. H. (2015). Reinvestment: Examining convergent, discriminant, and criterion validity using psychometric and behavioral measures. *Personality and Individual Differences, 78*, 77-87. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.020>
- Laborde, S., Raab, M., & Kinrade, N. P. (2014). Is the ability to keep your mind sharp under pressure reflected in your heart? Evidence for the neurophysiological bases of decision reinvestment. *Biological Psychology, 100*, 34-42. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2014.05.003>
- Masters, R. S. (1992). Knowledge, knerves and know-how: The role of explicit versus implicit knowledge in the breakdown of a complex motor skill under pressure. *British Journal of Psychology, 83*, 343-358. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1992.tb02446.x>
- Masters, R. S. W., Eves, F. F., & Maxwell, J. P. (2005). Development of a movement specific Reinvestment Scale. In T. Morris, P. Terry, S. Gordon, S. Hanrahan, L. Ievleva, G. Kolt, & P. Tremayne (Eds.), *Proceedings of the ISSP 11th World Congress of Sport Psychology, Sydney, Australia*.
- Masters, R. S. W., & Maxwell, J. P. (2004). Implicit motor learning, reinvestment and movement disruption: What you don't know won't hurt you? In A. M. Williams & N. J. Hodges (Eds.), *Skill acquisition in sport: Research, theory and practice* (pp. 207-228). London: Routledge
- Masters, R., & Maxwell, J. (2008). The theory of reinvestment. *International Review of Sport and Exercise Psychology, 1*, 160-183. <https://doi.org/10.1080/17509840802287218>
- Masters, R. S. W., Polman, R. C. J., & Hammond, N. V. (1993). 'Reinvestment': A dimension of personality implicated in skill breakdown under pressure. *Personality and Individual Differences, 14*, 655-666. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90113-H](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90113-H)
- Masters, R. S. W., Poolton, J. M., Maxwell, J. P., & Raab, M. (2008). Implicit motor learning and complex decision making in time-constrained environments. *Journal of Motor Behavior, 40*, 71-79. <https://doi.org/10.3200/JMBR.40.1.71-80>
- Poolton, J., Siu, C. M., & Masters, R. (2011). The home team advantage gives football referees something to ruminate about. *International Journal of Sports Science & Coaching, 6*, 545-552. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.6.4.545>
- Tabachnick, B. L., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

AGRADECIMENTOS

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

Historial do artigo

Recebido 31/07/2016
 Aceite 16/10/2017
 Publicado 11/2017

Obesidade na adolescência: O papel da actividade física nas funções executivas

Fátima Gameiro¹, Beatriz Rosa¹ & António Palmeira²

¹ Escola de Psicologia e Ciências da Vida, ULHT; CopeLabs

² Faculdade de Educação Física e Desporto, ULHT

Resumo: O objetivo deste trabalho foi o de estudar a eficácia de um programa de actividade física no desempenho executivo em adolescentes obesos. Participaram 15 adolescentes (5 do sexo masculino e 10 do feminino), com uma média de idades de 14,73 anos, uma média de índice de massa corporal de 36,75 e sem perturbação de ingestão compulsiva, triada pelo *Binge Eating Scale*. Os participantes foram avaliados, no início e no final do programa, doze meses depois, através de uma bateria que avaliou a flexibilidade cognitiva (*Comprehensive Trail Making Test*), capacidade de inibição (*Stroop Neuropsychological Screening Test* e pela *Frontal Assesment Bateria*) e a planificação (*Torre de Londres*). Para a análise dos resultados procedeu-se ao cálculo do teste de *Wilcoxon*. Os resultados demonstraram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação no controlo inibitório e na flexibilidade cognitiva, tendo sido os desempenhos superiores na segunda avaliação. Estes resultados, sugerem que a integração de adolescentes obesos neste tipo de programas pode potenciar as suas capacidades executivas. Contudo, a ausência do grupo de controlo obriga a uma interpretação cautelosa dos mesmos.

Palavras-chave: *Obesidade; Funções executivas; Exercício físico; Adolescência.*

Adolescent obesity: The role of physical activity in executive functions. The aim of this paper was to study the efficiency in one physical activity program on executive performance in obese adolescents. Fifteen adolescents (5 males and 10 females) participated in this study, with a mean age of 14,73 years and a Body Mass Index mean of 36,75. None of them presented compulsive eating disorder, screened by the Binge Eating Scale. The participants were evaluated, at the beginning and at the end of the program, twelve months after, through a battery that evaluated the cognitive flexibility (*Comprehensive Trail Making Test*), inhibition capacity (*Stroop Neuropsychological Screening Test* and by the *Frontal Assessment Battery*) and planning (*Tower of London*). *Wilcoxon* tests were conducted to analyze data. The results showed statistically significant differences between the two moments of evaluation at the level of inhibitory control tasks and cognitive flexibility, with higher performances in the second evaluation. These results suggest that the integration of obese adolescents in this type of programs may potentiate their executive capacity. However caution in the interpretation of the results is needed by the lack of a control group.

Keywords: *Obesity; Executive functions; Physical activity; Adolescence.*

Segundo a Sociedade Portuguesa para o Estudo da Obesidade (SPEO, 2016), 24% dos rapazes e 17% das raparigas adolescentes são obesos. A obesidade é, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2016), a segunda causa de morte possível de prevenir, justificando a necessidade de intervenção neste domínio. Uma das suas principais causas é a inatividade física, sendo que 59,9% da população não pratica exercício físico (OMS, 2016).

Para compreender o apetite e o peso corporal, Carnell, Gibson, Benson, Ochner e Geliebter (2012), recorreram a técnicas de neuroimagem e encontraram alterações em diversas regiões cerebrais relativas à recompensa, regulação homeostática da ingestão, processamento sensorial e motor e no controlo cognitivo e atenção. Na neuropsicologia, os resultados são concordantes quanto à associação entre os baixos rendimentos executivos e o fracasso na manutenção de uma dieta adequada (Smith et al., 2011). Os adolescentes obesos apresentam alterações em diferentes componentes das funções executivas (FE), tais como controlo inibitório (Rigoli, Piek, Kane, & Oosterlaan, 2012); memória de trabalho (Martín-Martínez et al., 2015; Rigoli et al., 2012) e flexibilidade cognitiva (Martín-Martínez et al., 2015). O impacto da prática

¹ Dados para correspondência: Fátima Gameiro, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Campo Grande 376, 1749-024 Lisboa. E-mail: fatima.gameiro@ulusofona.pt

da actividade física (AF) no rendimento cognitivo, em concreto nas FE, pode estar relacionado com mudanças fisiológicas produzidas no cérebro e/ou com estratégias cognitivas necessárias à realização do exercício (Best, 2010). Dificuldades nas FE de indivíduos obesos parecem estar associados à diminuição da AF (Liang, Matheson, Kaye, & Boutelle, 2014) e a prática de AF pode levar à melhoria das FE, existindo uma forte correlação entre o aumento na capacidade aeróbia e a melhoria destas funções (Laurin, Verreault, Lindsay, MacPherson, & Rockwood, 2001). Alguns trabalhos analisaram os efeitos de programas de exercício físico nas FE. Davis et al. (2011), registaram, após um programa de 13 semanas de exercício aeróbico, benefícios na capacidade de planificação. Drigny et al. (2014) demonstraram, com um programa de AF de 4 meses, benefícios nas memórias de trabalho e verbal, atenção e velocidade de processamento. Para os mesmos autores, a escassez de tempo dos programas pode ser uma possível explicação para as alterações das FE, sugerindo que em futuras investigações o tempo de intervenção seja revisto.

Com base na literatura e tendo em consideração a escassez de estudos neste domínio em Portugal, definimos como objetivo analisar a importância de um programa de AF no desempenho executivo (flexibilidade cognitiva, controlo inibitório e planificação) em adolescentes obesos. Era esperado que os adolescentes obesos apresentassem alterações em tarefas executivas após integrarem um programa de 12 meses de AF e de sessões interativas.

MÉTODO

Participantes

Vinte e sete adolescentes obesos (12 rapazes e 15 raparigas), com um índice de massa corporal (IMC) médio de 35.24 ($DP=4.71$) e com uma média de 14.73 anos ($DP=1.62$) integraram o Programa Tratamento da Obesidade Pediátrica (TOP) promovido pela Universidade Lusófona e pelo Hospital de Santa Maria. Indivíduos com perturbação de ingestão compulsiva foram excluídos.

Durante os 12 meses do programa de AF registaram-se 12 *dropouts*. Concluíram o programa 15 indivíduos (5 rapazes e 10 raparigas), com uma média de idades de 14.73 ($DP=1.62$). Não se registaram diferenças estatisticamente significativas para o IMC entre os que abandonaram o estudo e os que continuaram, $t(25) = 1.97, p = 0.06$.

Delineamento

Estudo experimental com comparação *within subjects*. Definiram-se como variáveis dependentes os resultados nas tarefas de controlo inibitório (número de acertos na tarefa de *Stroop* e pontuações nas instruções contraditórias e *Go-no-Go* da FAB), flexibilidade cognitiva (tempo de realização total, em segundos, do CTMT) e planificação (número total de exercícios e de movimentos e tempo de execução total da ToL) e como variável independente a avaliação/tempo (preteste e posteste).

Instrumentos

A *Binge Eating Scale* (BES; Gormally, Black, Daston, & Rardin, 1982) foi utilizada para despiste da ingestão compulsiva. A flexibilidade cognitiva foi avaliada pelo *Comprehensive Trail Making Test* (CTMT; Reynolds, 2002), cujo valor normativo é de 192 segundos ($DP = 70$). A capacidade de inibição foi avaliada pelo *Stroop Neuropsychological Screening Test* (*Stroop*; Trenerry, Crosson, Deboe, & Leber, 1989), com o ponto de corte de 99 e pela *Frontal Assessment Battery* (FAB; Dubois, Slachevsky, Litvan, & Pillon, 2000), cuja pontuação varia entre 0 e 3 em sentido direto. A Torre de Londres (ToL; Culbertson & Zillmer, 2005) foi usada para avaliar a planificação, sendo os valores normativos: problemas corretos: 4.4 ($DP = 1.7$); número de movimentos: 24.0 ($DP = 10.1$) e tempo de execução: 207.8 segundos ($DP = 75.6$).

Procedimento

Após aprovação institucional, foi solicitado o consentimento informado aos pais e aos jovens. Foi recolhida a história clínica, calculado o IMC e aplicada a bateria individualmente. Participaram num treino de AF semanal, definido pela equipa com base em diferentes intervenções do tipo *lifestyle*, nomeadamente o *Power of Choice*, que seguiu as recomendações da *Interventions for treating obesity in children* (Luttikhuis et al., 2009). Com duração de 12 meses, o TOP teve como objectivo promover a AF e a gestão de competências de peso através de sessões interativas focadas em processos de aprendizagem experiencial, orientadas para a AF, dieta alimentar e modificação comportamental. Os participantes foram reavaliados no final do programa.

RESULTADOS

Devido ao número de *dropouts* e no sentido de analisar a homogeneidade destes casos com os que permaneceram até ao final do estudo, procedeu-se à análise das diferenças entre estes grupos relativamente ao IMC e à totalidade das variáveis dependentes, através do teste *t-student* para amostras

independentes. Os resultados revelaram que os participantes que realizaram as duas avaliações não diferem dos que realizaram apenas uma, quanto aos rendimentos das tarefas estudadas.

A diferença entre o valor da primeira avaliação do IMC no pré-teste ($M = 36.75$; $DP = 5.25$), e da segunda no pós-teste ($M = 36.22$; $DP = 6.15$), não foi estatisticamente significativa, $Z = -0.57$, $p = 0.57$.

Na avaliação da eficácia do programa no funcionamento executivo, os dados dos 15 participantes que realizaram as duas avaliações foram analisados através do teste de *Wilcoxon*. Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para o número de ensaios realizados no *Stroop*, $Z = -2.30$, $p = 0.021$, instruções conflituosas, $Z = -2.00$, $p = 0.046$, *Go-no-Go*, $Z = -2.11$, $p = 0.035$, e o tempo no *CTMT*, $Z = -3.12$, $p = 0.002$. Estes resultados sugerem que os desempenhos nas tarefas de controlo inibitório (ver Figuras 1 e 2) e flexibilidade cognitiva (ver Figura 3) são superiores aos do preteste.

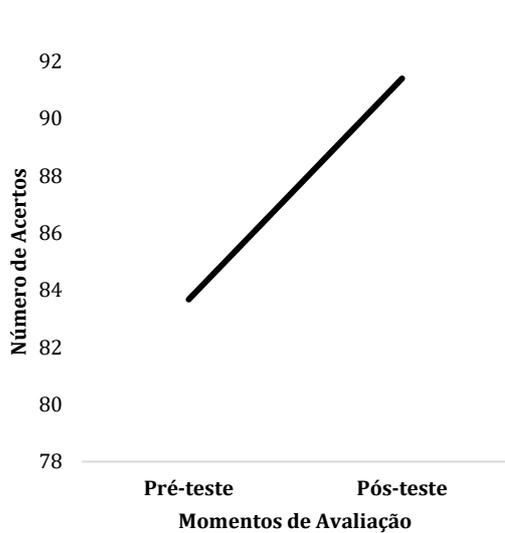


Figura 1. Número de Acertos no Stroop Cor-Palavra

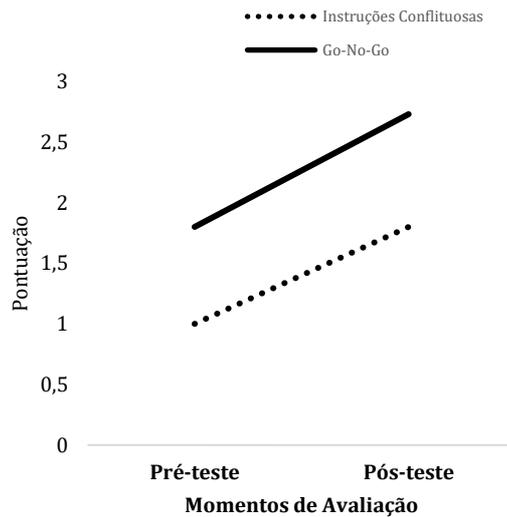


Figura 2. Pontuações médias dos testes das Instruções Conflituosas e Go-No-Go

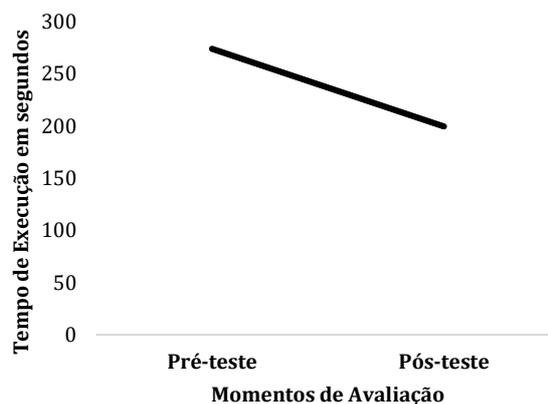


Figura 3. Tempo médio de execução em segundos no CTMT

DISCUSSÃO

O objectivo deste estudo foi analisar a eficácia de um programa de AF e de sessões interativas no desempenho executivo (flexibilidade cognitiva, controlo inibitório e planificação) de adolescentes obesos, sendo esperado que estes apresentassem alterações no rendimento executivo. Não é possível confirmar a hipótese na medida em que os resultados demonstraram alterações no controlo inibitório e na flexibilidade cognitiva, mas não na planificação. Este trabalho revelou que, após 12 meses de AF, os rendimentos de controlo inibitório e a flexibilidade cognitiva melhoraram. Ao contrário dos resultados de Davis et al. (2011), a planificação não sofreu qualquer efeito, o que sugere que o programa aplicado não foi eficiente na estimulação/treino deste domínio. É possível que o plano de exercícios promovido não tenha

contemplado tarefas que estimulasse esta competência. Por outro lado, a ausência de diferenças no IMC entre as duas avaliações pode sugerir que o mesmo possa estar mais relacionado com a planificação do que com o controlo inibitório e a flexibilidade cognitiva, no entanto, são necessários mais estudos para confirmar esta possível relação.

Sendo preliminares, e dada a ausência de resultados de um grupo de comparação que constituiu a principal limitação deste estudo, estes dados devem ser interpretados com cautela. Contudo, parecem ser encorajadores, na medida em que indicam que a AF regular pode promover a estimulação das FE e justificam a continuidade destes estudos na compreensão dos domínios das FE que podem ser estimulados através dos programas de AF.

REFERÊNCIAS

- Associação Portuguesa Contra a Obesidade Infantil (2016). *Obesidade é problema*. Retirado a 1 de Junho de <http://www.apcoi.pt/>
- Best, J.R. (2010). Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review, 30*(4), 331-351.
- Carnell, S., Gibson, C., Benson, L., Ochner, C.N., & Geliebter, A. (2012). Neuroimaging and obesity: Current knowledge and future directions. *Obesity Reviews, 13*, 43-56. <https://doi.org/10.1111/j.1467-789X.2011.00927.x>
- Culbertson, W.C., & Zillmer, E.A. (2005). *Tower of London. Technical Manual*. Drexel University: 2nd Edition. MSH: Canada.
- Davis, C.L., Tomporowski, P.D., McDowell, J. E., Austin, B.P., Miller, P.H., Yanasak, N.E., ... Naglieri, J.A. (2011). Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: A randomized, controlled trial. *Health psychology: official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association, 30*, 91-98. <https://doi.org/10.1037/a0021766>
- Drigny, J., Gremeaux, V., Dupuy, O., Gayda, M., Bherer, L., Juneau, M., & Nigam, A. (2014). Effect of interval training on cognitive functioning and cerebral oxygenation in obese patients: A pilot study. *Journal Rehabilitation Medicine, 46*, 1050-1054. <https://doi.org/10.2340/16501977-1905>
- Dubois, R., Slachevsky, A., Livtan, I., & Pillon, B. (2000). The FAB. A frontal assessment battery at bedside. *Neurology, 55*, 1621-1626. <https://doi.org/10.1212/WNL.55.11.1621>
- Gormally, J., Black, S., Daston, S., & Rardin, D. (1982). The assessment of binge eating severity among obese persons. *Addictive Behaviors, 7*, 47-55. [https://doi.org/10.1016/0306-4603\(82\)90024-7](https://doi.org/10.1016/0306-4603(82)90024-7)
- Laurin, D., Verreault, R., Lindsay, J., MacPherson, K., & Rockwood, K. (2001). Physical activity and risk of cognitive impairment and dementia in elderly persons. *Archives of Neurology, 58*, 498-504. <https://doi.org/10.1001/archneur.58.3.498>
- Liang, J., Matheson, B.E., Kaye, H.W., & Boutelle, K.N. (2014). Neurocognitive correlates of obesity and obesity-related behaviors in children and adolescents. *International Journal of Obesity, 38*, 494-506. <https://doi.org/10.1038/ijo.2013.142>
- Luttikhuis, O., Baur, H., Jansen, H., Shrewsbury, V., O'Malley, C., Stolk, R., & Summerbell, C. (2009). Interventions for treating obesity in children. *Cochrane Database System Review, 1*, CD001872. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD001872>
- Martín-Martínez, I., Chiroso-Ríos, L., Reigal-Garrido, R., Hernández-Mendo, A., Juárez-Ruiz-de-Mier, R. & Guisado-Barrilao, R. (2015). Efectos de la actividad física sobre las funciones ejecutivas en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología, 31*, 962-971. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.171601>
- Organização Mundial de Saúde (OMS, 2016). *Childhood Overweight and Obesity*. Retirado a 1 de Junho de <http://www.who.int/eportuguese/countries/prt/pt/>
- Reynolds, C.R. (2002). *Comprehensive Trail Making Test. Examiner's Manual*. Austin: Pro.ed.
- Rigoli, D., Piek, J.P., Kane, R., & Oosterlaan, J. (2012). An examination of the relationship between motor coordination and executive functions in adolescents. *Developmental Medicine and Child Neurology, 54* (11), 1025-1231.
- Silva, I., Pais-Ribeiro, J., & Cardoso, H. (2009). Cirurgia de obesidade: Qualidade de vida e variáveis psicológicas antes e depois do tratamento cirúrgico. *Psicologia: Teoria e Prática, 11*(2), 196-210.
- Sociedade Portuguesa para o Estudo da Obesidade (2016). *24% da população portuguesa é obesa*. Retirado a 1 de junho de <http://www.speo-obesidade.pt/CDA/HPhomepage.aspx>
- Trenerry, M.R., Crosson, B., Deboe, J., & Leber, W.R. (1989). *Stroop Neuropsychological Screening Test (SNST)*. Psychological Assessment Resources, Inc.

Recebido 31/07/2016
 Aceite 23/06/2017
 Publicado 11/2017

Observação de *Bullying*: Avaliação, sensibilidade moral e motivação para ajudar as vítimas

Sónia Pereira¹ & Madalena Melo²

¹ Universidade de Évora

² Universidade de Évora, Escola de Ciências Sociais, Departamento de Psicologia

Resumo: Enquadrado numa investigação mais ampla que pretendia identificar os tipos de comportamento prevalentes nos/as observadores/as das situações de *bullying* e os motivos que os/as influenciam a intervir ou não em tais situações, foram objetivos deste estudo: 1) Verificar a existência de diferenças de género e de idade nos tipos de comportamento face às situações de *bullying* e nas razões que levam os/as observadores/as a intervir ou não; 2) Analisar a relação entre os tipos de comportamento dos/as observadores/as e os motivos que os/as influenciam a intervir ou não. Participaram neste estudo 481 estudantes, do 5º ao 9º ano de escolaridade. Os resultados evidenciaram a existência de diferenças de sexo e de idade, quer nos tipos de comportamento face ao *bullying*, quer nas razões que influenciam a decisão dos/as observadores/as a intervir ou não nas situações de *bullying*.

Palavras-chave: *Observação de bullying; Sensibilidade moral básica; Empatia; Desengajamento moral; Afastamento da situação de bullying.*

Bullying observation: Evaluation, moral sensitivity and motivation to help the victims Based on a broader investigation that aimed at identifying the type of behaviors prevailing in bystanders, and the reasons that influence them to intervene or not in bullying situations, the aims of this study were: 1) to verify the existence of gender and age differences in the type of behaviors in bullying situations and in the reasons to intervene or not; 2) to analyze the relationship between the type of behaviors of bystanders and the reasons that influence them to intervene or not. The sample consisted of 481 students from 5th to 9th grade. The results showed the existence of gender and age differences, both in the types of behavior in relation to bullying, and in the reasons that influence the decision of bystanders to intervene or not in bullying situations.

Keywords: *Bystanders; Basic moral sensitivity; Empathy; Moral disengagement; Avoidance of bullying situations.*

A prevalência substancial do *bullying* escolar bem como das suas consequências significativas negativas (imediatas e a longo prazo), aumentaram a importância da sua pesquisa. Contudo, a verdade é que a maioria das investigações realizadas tem-se focado nas características dos/as agressores/as e das vítimas (por exemplo, Baldry & Farrington, 2000; Berger, 2007; Duncan, 2004; Espelage, Bosworth, & Simon, 2000; Unnever, 2005), como se o *bullying* fosse um processo diádico, considerando-se apenas a interação *bully-vítima*, enquanto o contexto de grupo é ignorado ou esquecido (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Sanders, 2004). É neste sentido que novas perspetivas sobre este fenómeno defendem que o *bullying* não pode ser considerado um processo isolado entre o/a agressor/a e a vítima, salientando a necessidade de se olhar o *bullying* como um fenómeno de grupo, onde outras crianças e jovens também participam (Espelage, Holt, & Henkel, 2003; Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005; Hawkins, Pepler, & Craig, 2001; Salmivalli & Voeten, 2004; Sutton & Smith, 1999), e que se desenrola num determinado contexto socioecológico (Carvalhosa, 2009; Nickerson, Aloe, & Werth, 2015; Rose, Nickerson, & Stormont, 2015).

Relativamente às outras crianças e jovens que também participam nas situações de *bullying*, estas referem-se aos/as observadores/as, ou seja, crianças que testemunham as situações de *bullying* (Tsang, Hui, & Law, 2011).

¹ Dados para correspondência: Madalena Melo, Departamento de Psicologia, Universidade de Évora, Colégio Pedro da Fonseca, PITE - Parque Industrial e Tecnológico de Évora, Rua da Barba Rala, 7000 Évora. E-mail: mmm@uevora.pt

Contudo, tais observadores/as não são meros/as espetadores/as passivos/as (Twemlow, Fonagy, & Sacco, 2004), mas sim participantes, que tal como os/as agressores/as ou vítimas, também têm um papel ativo e constituem um elemento importante na compreensão do fenómeno complexo que é o *bullying*, por diversas razões. Primeiro, os/as observadores/as geralmente representam o grupo maioritário de participantes durante os episódios de *bullying* (Oh & Hazler, 2009). Em segundo, os papéis que assumem durante os episódios de *bullying* (cf., por exemplo, os papéis de Salmivalli et al., 1996: assistentes dos/as agressores/as, reforçadores/as dos/as agressores/as, *outsiders* e defensores/as das vítimas), acabam por influenciar as dinâmicas das situações de *bullying*, afetando a sua intensidade, frequência e resultados. Por exemplo, de acordo com Salmivalli, Voeten e Poskiparta (2011) o *bullying* é mais frequente em contextos em que o reforço dos comportamentos dos/as agressores/as por parte dos/as observadores/as é maior. Em terceiro, apesar de estudos observacionais mostrarem que os/as observadores/as apenas intervêm entre 11% a 25% dos episódios de *bullying* (Atlas & Pepler, 1998; Craig & Pepler, 1997; Hawkins, Pepler, & Craig, 2001; O'Connell, Pepler, & Craig, 1999; Salmivalli, 1999), um estudo observacional de Hawkins et al. (2001) verificou que quando os/as observadores/as intervêm e tentam parar a situação de *bullying*, são eficazes na grande maioria dos casos. Por fim, parece ser mais fácil mudar o comportamento dos/as observadores/as do que o comportamento dos/as agressores/as, uma vez que, na maioria das vezes, já têm fortes atitudes contra o *bullying* (e.g., pensam que o *bullying* é errado, sentem-se mal pelas vítimas, e muitas das vezes expressam o desejo de fazer algo por elas; Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2010).

Desta forma, compreender que variáveis influenciam os diferentes papéis assumidos pelos/as observadores/as permite obter pistas para melhorar os esforços feitos ao nível da prevenção e intervenção no *bullying* (Oh & Hazler, 2009), pois conseguimos compreender como os/as podemos ajudar a tornarem-se verdadeiros/as defensores/as. Neste sentido, na presente investigação, tomou-se como base para a compreensão dos fatores/razões que influenciam os/as observadores/as a intervir em situações de *bullying*, o quadro conceptual de Thornberg, Tenenbaum, Varjas, Meyers, Jungert e Vanegas (2012) que considera que a decisão de ajudar ou não a vítima (i.e. intervir ou não intervir) numa situação de *bullying* depende de como os/as observadores/as definem e avaliam a situação, o contexto social e a sua própria agência. Assim, existe um conjunto de domínios motivacionais que pode influenciar a motivação de um/a estudante a intervir ou não em situações de *bullying*: 1) a interpretação do dano na situação de *bullying* (se considerar que a situação é danosa ou perigosa, aumenta a motivação para intervir); 2) as reações emocionais (o medo de ser também vítima faz diminuir a motivação para intervir, enquanto que a empatia motiva para a ajuda à vítima); 3) a avaliação social (o estatuto social da vítima e do/a agressor/a e/ou relações de amizade para com eles/as interferem na decisão de intervir nas situações de *bullying*); 4) a avaliação moral (a crença de que o *bullying* é algo de errado faz aumentar a probabilidade de intervenção, enquanto que a crença na não responsabilidade do/a observador/a leva a diminuir essa probabilidade); 5) a autoeficácia (quanto mais elevada for a crença de autoeficácia mais elevada será a motivação para intervir).

Objectivos

O presente estudo está enquadrado numa investigação mais ampla, onde foram feitos estudos de validade das escalas utilizadas, procurando-se identificar os tipos de comportamento prevalentes nos/as observadores/as das situações de *bullying* e os motivos que os/as influenciam a intervir ou não nas situações de *bullying* (Pereira, 2015).

Após este estudo prévio, estabeleceram-se como objetivos do presente estudo:

1. Verificar a existência de diferenças de sexo e de idade nos tipos de comportamento face às situações de *bullying* e nas razões que levam os/as observadores/as a intervir ou não;
2. Analisar a relação entre os tipos de comportamento dos/as observadores/as e os motivos que os/as influenciam a intervir ou não.

MÉTODOS

Participantes

Para a presente investigação, a amostra foi composta por estudantes do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, de escolas da zona de Évora, tendo-se recorrido a um método de amostragem não causal, por conveniência (Marôco, 2011). Foram recolhidos 542 questionários, tendo sido eliminados 61 por apresentarem respostas dadas ao acaso ou por terem em falta dados de caracterização. Desta forma, a amostra final é composta por 481 participantes, de quatro escolas públicas da região de Évora, dos quais 201 (41.8%) são do sexo masculino; do total de estudantes, 149 (31%) frequentam o 5º ano, 127 (26.4%) o 6º ano, 74 (15.4%) o 7º ano, 59 (12.3%) o 8º ano e 72 (15%) o 9º ano. As idades eram compreendidas entre os 9 e os 16 anos ($M = 11.92$; $DP = 1.60$). A Tabela 1 mostra a distribuição dos/as participantes por grupos de idade.

Tabela 1. Sexo, média de idade e escolaridade dos grupos de idade (valores de desvio padrão entre parênteses).

Grupos de idade	Sexo masculino	Sexo feminino	Total
9 - 10 anos	50	55	105
11 anos	54	69	123
12 - 13 anos	58	93	151
14 - 16 anos	39	63	102
Total	201	280	481

Instrumentos

Para a recolha de dados foi utilizado um questionário de rápido preenchimento, cujo início continha uma breve introdução sobre a sua natureza, o carácter confidencial dos dados recolhidos, bem como instruções para o seu preenchimento. Para além de questões de caracterização sociodemográfica e escolar (e.g., sexo, idade, ano de escolaridade), este questionário era composto por duas escalas: 1) a Escala de Comportamento de Observadores de Bullying – ECOB, uma tradução e adaptação da Student Bystander Behavior Scale – SBSS (Thornberg & Jungert, 2013); 2) a Escala de Avaliação e Sensibilidade Moral face ao Bullying – EASMB (Pereira & Melo, 2014).

A SBSS é uma escala de 8 itens que se baseia nos quatro papéis do/a observador/a propostos por Salmivalli et al. (1996) e permite identificar três tipos de comportamento: Comportamento Defensor, Comportamento Outsider e Comportamento Pro-Bully (que engloba itens que fazem referência ao papel de assistente e ao papel reforçador dos/as observadores/as). Os 8 itens são avaliados numa escala de 5 pontos, entre “nunca” e “sempre”.

A EASMB é uma escala criada propositadamente para esta investigação, com o propósito de analisar fatores/razões que influenciam os/as observadores/as a intervir ou não nas situações de *bullying*. A construção desta escala teve como base o quadro conceptual das motivações dos/as observadores/as para intervir em situações de *bullying* (Thornberg et al., 2012), bem como três escalas da investigação de Thornberg e Jungert (2013), designadamente a Basic Moral Sensitivity in Bullying Scale, a Moral Disengagement in Bullying Scale e a Defender Self-Efficacy Scale. Para a criação dos itens da EASMB, tomou-se como ponto de partida os 11 itens das três escalas de Thornberg e Jungert (2013) que foram traduzidos e adaptados para língua portuguesa (tradução inglês/português e retroversão recorrendo a uma pessoa bilingue). Seguidamente, mantendo as bases teóricas já expostas, foram criados 10 novos itens que foram desenhados de forma a contemplar as diferentes dimensões do quadro conceptual das motivações dos/as observadores/as para intervir ou não em situações de *bullying*, designadamente: a) interpretação do dano na situação de *bullying*; b) reações emocionais – empatia e receio de se tornar vítima; c) avaliação social – amizades; d) avaliação moral – desengajamento moral; e e) autoeficácia. O instrumento final é composto por 21 itens, avaliados numa escala de 7 pontos, de “totalmente falso” a “totalmente verdadeiro”.

A análise psicométrica dos instrumentos utilizados permitiu verificar que estes mediam os constructos a que se propunham de forma válida e fiável (Pereira, 2015). Relativamente à ECOB, esta mostrou identificar com qualidade 3 tipos de comportamento dos/as observadores/as face a situações de *bullying* (explicativos de 60.62% da variância total): Comportamento Pro-Bully, Comportamento Defensor e Comportamento Outsider. Relativamente à EASMB, esta mostrou identificar com qualidade 4 fatores que influenciam o/a observador/a a intervir ou não nas situações de *bullying* (explicativos de 46.94% da variância total): 1) Falta de Sensibilidade Moral Básica – falta de sensibilidade para reconhecer os efeitos prejudiciais do *bullying* e simpatizar com as vítimas; 2) Afastamento da Situação de *Bullying* – agrupa itens que refletem um afastamento da situação de *bullying* por parte dos/as observadores/as, por receio das consequências que dela podem advir, por níveis baixos de autoeficácia, ou por não se verem envolvidos/as na situação, uma vez que não estão implicados/as diretamente na mesma; 3) Empatia – capacidade para compreender e experienciar os sentimentos de outra pessoa; 4) Desengajamento Moral – agrupa itens que refletem alguns dos mecanismos de desengajamento moral de Bandura que permitem que as pessoas justifiquem comportamentos desumanos sem se sentirem culpadas ou censuradas por isso (cf. Pereira, 2015).

Procedimento

A recolha de dados foi feita após terem sido obtidas as necessárias autorizações (Ministério da Educação, órgãos diretivos das escolas e encarregados/as de educação) e o consentimento informado dos/as participantes. Os questionários foram administrados pelas investigadoras e/ou diretores/as de turma em cada escola, em circunstâncias que não prejudicassem as oportunidades de aprendizagem dos/as estudantes, durante o 3º Período do ano letivo de 2013/2014 e o 1º Período do ano letivo de 2014/2015.

Os dados obtidos foram analisados através do *software* de análise estatística *IBM SPSS Statistics* (versão 21).

RESULTADOS

Como se pode verificar na Tabela 2, os rapazes relatam de forma estatisticamente significativa mais comportamentos *pro-bully* do que as raparigas, $t(479) = 2.76$; $p = 0.006$; em contrapartida, as raparigas relatam mais comportamentos defensores comparativamente aos rapazes, $t(479) = 2.08$; $p = 0.038$.

Tabela 2. Médias e desvios padrão dos diferentes fatores da ECOB em função do sexo (teste t)

	Sexo		t	gl	p
	Masculino (n = 201)	Feminino (n = 280)			
	M (DP)	M (DP)			
Comportamento <i>pro-bully</i>	1.30 (0.50)	1.19 (0.41)	2.76	479	.006
Comportamento defensor	2.52 (0.71)	2.65 (0.66)	2.08	479	.038
Comportamento <i>outsider</i>	3.17 (1.03)	3.05 (1.09)	1.20	479	.229

No que se refere às razões que levam os/as observadores/as a intervir ou não, e tal como é apresentado na Tabela 3, comparativamente às raparigas e de forma estatisticamente significativa, os rapazes parecem relatar uma maior insensibilidade para reconhecer os efeitos prejudiciais do *bullying* e simpatizar com as vítimas, bem como uma menor capacidade para compreender e experienciar os sentimentos de outra pessoa (i.e., empatia).

Tabela 3. Médias e desvios padrão dos diferentes fatores da EASMB em função do sexo (teste t).

	Sexo		t	gl	p
	Masculino (n = 201)	Feminino (n = 280)			
	M (DP)	M (DP)			
Falta de sensibilidade moral básica	2.07 (0.93)	1.79 (0.82)	3.44	479	.001
Afastamento da situação de <i>bullying</i>	3.77 (1.34)	3.74 (1.28)	0.27	479	.791
Empatia	6.13 (0.86)	6.39 (0.76)	3.40	479	.001
Desengajamento moral	2.58 (1.51)	2.44 (1.36)	1.03	479	.304

No que diz respeito às diferenças de médias nos tipos de comportamento face às situações de *bullying* em função da idade, os resultados apresentados na Tabela 4 mostram que existe uma diferença significativa entre os grupos de idade ao nível dos comportamentos defensores. O Teste Post-Hoc HSD de Tukey revelou que as diferenças detetadas dizem respeito a diferenças estatisticamente significativas entre os/as alunos/as entre os 9-10 anos e os/as alunos/as entre os 14-16 anos ($p = .006$), como/as alunos/as mais novos/as a relatarem mais comportamentos defensores do que os/as alunos/as entre os 14 e os 16 anos.

Tabela 4. Médias e desvios padrão dos diferentes fatores da EASMB em função da idade (ANOVA).

	Grupos de idade				F	gl	p
	9-10 anos (n = 105)	11 anos (n = 123)	12-13 anos (n = 151)	14-16 anos (n = 102)			
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)			
Comportamento <i>Pro-Bully</i>	1.17 (0.37)	1.29 (0.53)	1.27 (0.42)	1.18 (0.46)	2.38	3,477	.069
Comportamento Defensor	2.75 (0.60)	2.65 (0.69)	2.55 (0.70)	2.44 (0.71)	4.10	3,477	.007
Comportamento <i>Outsider</i>	2.93 (1.01)	3.27 (1.12)	3.11 (1.08)	3.06 (1.00)	2.00	3,477	.113

No que respeita aos motivos que levam ou não à intervenção, os resultados apresentados na Tabela 5 mostram que existe uma diferença significativa entre os grupos de idade ao nível do fator desengajamento moral. O Teste Post-Hoc HSD de Tukey revelou que as diferenças detetadas dizem respeito a diferenças estatisticamente significativas entre os/as alunos/as do grupo de idade 14-16anos e os restantes 3 grupos, isto é, o grupo dos 9-10anos ($p < .001$), o grupo dos 11anos ($p < .001$) e o grupo dos 12-13anos ($p = .001$). Os dados obtidos parecem revelar que os/as alunos/as entre os 14 e os 16 anos são os/as que utilizam menos os mecanismos de desengajamento moral, comparativamente com os restantes três grupos de idade. Assim sendo, parece existir um decréscimo na utilização de mecanismos de desengajamento moral (no *bullying*) com o avançar da idade.

Tabela 5. Médias e desvios padrão dos diferentes fatores da ECOB em função da idade (ANOVA).

	Grupos de idade				F	gl	p
	9-10 anos	11 anos	12-13 anos	14-16 anos			
	(n = 105)	(n = 123)	(n = 151)	(n = 102)			
	M (DP)	M (DP)	M (DP)	M (DP)			
Falta de sensibilidade moral básica	1.88 (0.80)	1.86 (0.88)	2.00 (0.96)	1.85 (0.82)	0.91	3,477	.434
Afastamento da situação de <i>bullying</i>	3.69 (1.26)	3.99 (1.41)	3.66 (1.31)	3.67 (1.20)	1.78	3,477	.150
Empatia	6.29 (0.78)	6.23 (0.92)	6.24 (0.81)	6.38 (0.71)	0.81	3,477	.492
Desengajamento moral	2.88 (1.58)	2.70 (1.38)	2.52 (1.39)	1.83 (1.13)	11.52	3,477	.000

Quanto à relação entre os tipos de comportamento dos/as observadores/as e os motivos que os/as influenciam a intervir ou não, a Tabela 6 apresenta as correlações existentes entre os fatores da ECOB, os fatores da EASMB, bem como as correlações existentes entre os fatores das duas escalas.

Tabela 6. Correlações de Pearson entre os fatores da ECOB e os fatores da EASMB.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Comportamento pro- <i>bully</i>							
2. Comportamento defensor	.088						
3. Comportamento outsider	-.067	-.213*					
4. Falta de sensibilidade moral básica	.476*	-.157*	.051				
5. Afastamento da situação de <i>bullying</i>	.037	-.413*	.419*	.261*			
6. Empatia	-.337*	.244*	.024	-.423*	-.149*		
7. Desengajamento moral	.277*	.119*	-.066	.298*	.042	-.200*	

* p<.01

DISCUSSÃO

Os resultados obtidos permitiram evidenciar diferenças significativas entre rapazes e raparigas, bem como entre os grupos de idade, no que diz respeito aos comportamentos apresentados nas situações de *bullying* e às razões que influenciam o/a observador/a a intervir ou não em tais situações. Em primeiro lugar, os resultados mostram que comparativamente aos rapazes, as raparigas são mais propensas a atuar como defensoras, enquanto eles são mais propensos a atuar como pro-*bullies*. Por outro lado, comparativamente às raparigas, os rapazes mostraram uma maior insensibilidade para reconhecer os efeitos prejudiciais do *bullying* e simpatizar com as vítimas (i.e. falta de sensibilidade moral básica), bem como uma menor capacidade para compreender e experienciar os sentimentos de outra pessoa (i.e. empatia). Resultados semelhantes têm sido verificados em vários estudos sobre *bullying* (cf. Goossens, Olthof, & Dekker, 2006; Oh & Hazler, 2009; Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2010; Salmivalli et al., 1996; Thornberg & Jungert, 2013), o que poderá ser explicado por diferenças de sexo na socialização de rapazes e raparigas. Em segundo lugar, enquanto observadores/as de *bullying*, os/as alunos/as mais novos/as mostraram-se significativamente mais propensos/as a atuar como defensores/as do que os/as alunos/as mais velhos/as. Vários outros estudos concluem que as crianças mais novas tendem a dar mais suporte às vítimas do que os/as alunos/as mais velhos/as (cf. Pöyhönen et al., 2010; Salmivalli & Voeten, 2004), o que poderá ser explicado pelo papel das normas dos grupos de pares. Assim, estudantes mais velhos/as tenderiam a sentir que os comportamentos pro-*bullying* não são tão condenáveis, mas talvez até mesmo esperados por parte dos seus pares, pelo que seria melhor não se envolverem em comportamentos anti-*bullying* (Salmivalli & Voeten, 2004).

Tal como em outras investigações (e.g., Thornberg et al., 2012; Thornberg & Jungert, 2013), os resultados deste estudo mostram que o Comportamento Pro-*Bully* se relaciona com a falta de sensibilidade moral básica, com baixos níveis de empatia e com a utilização elevada de mecanismos de desengajamento moral; por sua vez o Comportamento Defensor relaciona-se com níveis altos de sensibilidade moral básica e de empatia, níveis baixos de afastamento da situação de *bullying*.

Os resultados da presente investigação dão suporte às perspetivas do *bullying* que ressaltam a importância de olhá-lo como um fenómeno de grupo, salientando ainda a importância que os/as observadores/as podem ter na prevenção e intervenção do mesmo. Foram encontradas pistas sobre alguns dos motivos que influenciam o/a observador/a a intervir ou não nas situações de *bullying*, pelo que importa que investigações futuras possam aprofundar o conhecimento sobre esses motivos.

REFERÊNCIAS

- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research, 92*, 86–99. <https://doi.org/10.1080/00220679809597580>
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 10*, 17–31. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(200001/02\)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(200001/02)10:1<17::AID-CASP526>3.0.CO;2-M)
- Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review, 27*, 90–126. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>
- Carvalhosa, S. (2009). Prevention of bullying in schools: An ecological model. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*, 129–134.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of *bullying* and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology, 13*, 41–60. <https://doi.org/10.1177/082957359801300205>
- Duncan, R. D. (2004). The impact of family relationships on school bullies and their victims. In D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 227–244). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling & Development, 78*, 326–333. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01914.x>
- Espelage, D. L., Holt, M. K., & Henkel, R. R. (2003). Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development, 74*, 205–220. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00531>
- Fekkes, M., Pijpers, F., & Verloove-Vanhorick, S. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research, 20*, 81–91. <https://doi.org/10.1093/her/cyg100>
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New Participant Role Scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior, 32*, 343–357. <https://doi.org/10.1002/ab.20133>
- Hawkins, D. L., Pepler, D., & Craig, W. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*, 512–527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (5ª Ed.). Pero Pinheiro: Report Number.
- O’Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*, 437–452. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0238>
- Oh, I., & Hazler, R. (2009). Contributions of personal and situational factors to bystanders’ reactions to school bullying. *School Psychology International, 30*, 291–310. <https://doi.org/10.1177/0143034309106499>
- Pereira, S. (2015). “*Vejo, não vejo...*” *Fatores motivacionais que levam os observadores a ajudar ou não as vítimas de bullying*. Dissertação de Mestrado não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of *bullying*? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*, 143–163. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0046>
- Rose, C. A., Nickerson, A. B., & Stormont, M. (2015). Advancing bullying research from a social-ecological lens: An introduction to the special issue. *School Psychology Review, 44*, 339–352. <https://doi.org/10.17105/15-0134.1>
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence, 22*, 453–459. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239>
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2010). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a National Anti-Bullying Program. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 441–454). New York: Routledge.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). *Bullying* as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 246–258. <https://doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 40*, 668–76. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>

- Sanders, C. E. (2004). What is bullying? In C. E. Sanders, & G. D. Phye (Eds.), *Bullying: Implications for the classroom* (pp. 1-18). California: Elsevier Academic Press.
- Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior, 25*, 97-111. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1999\)25:2<97::AID-AB3>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1999)25:2<97::AID-AB3>3.0.CO;2-7)
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence, 36*, 475-483. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine, 13*, 247-252. <https://doi.org/10.5811/westjem.2012.3.11792>
- Tsang, S., Hui, E., & Law, B. (2011). Bystander position taking in school bullying: the role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. *The Scientific World Journal, 11*, 2278-2286. <https://doi.org/10.1100/2011/531474>
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., & Sacco, F. C. (2004). The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1036*, 215-232. <https://doi.org/10.1196/annals.1330.014>
- Unnever, J. D. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct groups? *Aggressive Behavior, 31*, 153-171. <https://doi.org/10.1002/ab.20083>

Historial do artigo

Recebido 31/07/2016
Aceite 07/09/2017
Publicado 11/2017

Relação entre cronótipo e desempenho escolar em estudantes portugueses dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: Resultados preliminares

José Martins¹ & Marco Miguel Bento²

¹ Universidade do Minho, Instituto de Educação

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

Resumo: O presente estudo, desenvolvido com 334 alunos portugueses dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, teve como objetivos: caracterizar a amostra em função do tipo diurno; compreender a relação entre o tipo diurno, idade e sexo; e analisar se o “efeito de sincronia” (i.e., realizar a avaliação no melhor período do dia, de acordo com o tipo diurno predominante) influencia, significativamente, o desempenho na avaliação a português. Os dados integram um estudo mais alargado, pelo que têm um caráter preliminar. Assim sendo, em face dos objetivos, os resultados revelam que o tipo diurno mais prevalente é o intermédio (50%). Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no tipo diurno em função da idade. Em contraponto, o sexo não parece influenciar o tipo diurno e não foi encontrado que o “efeito de sincronia” se refletisse num melhor desempenho na avaliação à disciplina de português. Este estudo trata-se de uma parte empírica de um projeto maior que visa compreender a relação entre os ritmos biológicos, o rendimento escolar e o desempenho psicológico, e pretende sensibilizar os agentes educativos da necessidade em considerar as características cronobiológicas na implementação de novas práticas pedagógicas, reforçando a importância do estudo na cronopsicologia.

Palavras-chave: Cronótipo; Desempenho académico; Crianças; Tipo diurno.

Relationship between chronotype and academic achievement in elementary level Portuguese students: Preliminary results. This study, which involved 334 Portuguese students, aimed at describing the sample regarding the diurnal type; understanding the relation between diurnal type, age and gender; and analyzing if the “synchronic effect” (i.e., doing the evaluation on the best part of day, according to the predominant diurnal type) significantly influences the performance in Portuguese evaluation. As this data is included in a wider study, it can only be interpreted preliminarily. Taking into consideration our objectives, the results indicate that the prevalent diurnal type is the “intermediate” (50%). Statistically significant differences were found in the diurnal type according to age. On the other hand, gender does not seem to influence the diurnal type. The data also suggest that the “synchronic effect” has no influence in a better performance on the Portuguese subject evaluation. This study is an empiric part of a larger research which purpose to understand the relation between biological rhythms, academic achievement and psychological performance. It also aims to alert educators to the need of considering the chronobiology in their educational strategies, reinforcing the importance to study chronopsychology.

Keywords: Chronotype; Academic achievement; Children; Diurnal type.

RITMOS CIRCADIANOS E CRONÓTIPO

Os ritmos biológicos são considerados uma sequência de acontecimentos fisiológicos, organizados em função do tempo, que se repetem ciclicamente segundo uma ordem e intervalo constantes (Gomes, 2005), passando por períodos de atividade máxima e mínima (Crépon, 1985). Estas variações são reguladas pelo “relógio biológico”, permitindo ao sujeito antecipar e prever diferentes estímulos ambientais (Garcia, Rosen, & Mahowald, 2001; Potts, Cheeseman, & Warman, 2011). Os indivíduos apresentam diferenças nos seus ritmos biológicos (i.e., cada sujeito possui diferentes ciclos de funcionamento fisiológico e psicológico). A regulação da temperatura corporal profunda, o sono-vigília, o funcionamento hormonal, a secreção gástrica, a resposta imunitária e a função inflamatória são alguns exemplos de processos orgânicos regidos por ritmos implicados na dinâmica circadiana (Almeida, 2013; Randler & Frech, 2009). A genética explica

¹ Dados para correspondência: Marco Miguel Bento, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto. E-mail: marco.bento@outlook.com

parcialmente a regulação dos ritmos biológicos, sendo estes determinados por aspetos endógenos, presume-se pela existência de relógios biológicos; e aspetos exógenos, tais como, o ciclo natural claro/escuro resultante do movimento de rotação da Terra e os ritmos sociais (Evans, 2010; Pereira, Tufik, & Pedrazzoli, 2009; Roenneberg et al., 2007; Vitaterna, Takahashi, & Turek, 2001). Estes fatores, por permitirem a sincronização dos ritmos, designam-se por sincronizadores ou *zeitgebers* (Vitaterna et al., 2001).

É descrito na literatura como cronótipo, o padrão de distribuição dos parâmetros circadianos pelo nictómero (toda e qualquer periodicidade equivalente ao ciclo dia-noite); designa-se por acrofase, o ponto em que o sujeito evidencia uma atividade máxima em determinada função biológica ou psicológica; e por "hora ótima", o período temporal em que se regista a acrofase (Gomes, 2005, 2006; Martins, Azevedo & Silva, 1996; Silva et al., 2006). Considerando a acrofase dos ritmos biológicos, o tipo diurno ou a matutividade-vespetinidade reflete um dos parâmetros associados ao cronótipo. Por exemplo, uma criança com um tipo diurno matutino terá uma "hora ótima" no período da manhã. A sincronia entre o ritmo biológico e o marcador temporal ocorre quando o sujeito realiza determinadas tarefas no período temporal congruente com o seu cronótipo (Gomes, Couto, Cruz, & Silva, 2014). Hörne e Ostberg (1976) definiram cinco categorias de tipo diurno: (i) "definitivamente matutino", (ii) "moderadamente matutino", (iii) "nenhum tipo", também designado por "intermédio", (iv) "moderadamente vespertino" e (v) "definitivamente vespertino". Estas preferências por matutividade-vespetinidade apresentam diferentes características, sendo que a mais evidente é marcada pelas acrofases dos diversos ritmos, associando-se a diferentes períodos do dia, num contínuo manhã-noite. Assim, os mais matutinos denotam acrofases mais cedo, comparativamente aos vespertinos. Concomitantemente, a libertação de melatonina ocorre em momentos distintos, regulando o padrão de sono-vigília (para uma revisão ver Evans, 2010).

Os estudos relativos à associação entre sexo e tipo diurno revelam resultados pouco ou não significativos (Achari & Pati, 2007; Gomes, 2005, 2006; Randler, 2008).

A literatura refere que um desfasamento entre o tipo diurno e os horários das rotinas do sujeito, a longo termo, afetará o seu desenvolvimento (Crowley, Acebo, & Carskadon, 2007; Silva et al., 2006). A este propósito, diversos estudos documentam problemas de sono em crianças e a sua relação com o rendimento escolar e comportamento (Blader, Koplewicz, Abikoff, & Foley, 1997; Klein, Veloso, & Gonçalves, 2007). Carskadon (2002) e Louzada e Barreto (2004) afirmam que o pouco conhecimento acerca desta problemática faz com que, com frequência, se olhe para o menor rendimento de uma criança numa tarefa, como sendo culpa do menor investimento ou desinteresse desta e não como consequência do seu próprio ritmo biológico. Kim, Duekera, Hasherb e Goldstein (2002) estudaram o cronótipo em alunos dos oito aos dezasseis anos, encontrando uma transição no tipo diurno aos 13 anos, passando de matutino para vespertino, em virtude, crê-se, de alterações hormonais. Resultados apresentados por Finimundi, Rico e Souza (2013) indicam que os estudantes considerados matutinos que estudam no turno da manhã demonstram rendimento escolar superior aos estudantes vespertinos que estudam no turno da manhã e matutinos que estudam no turno da tarde.

O estado de arte atual realça a importância em continuar a investigar as variáveis cronobiológicas e o seu impacto efetivo na dinâmica escolar, por exemplo. Sabe-se que a criança (e adulto) apresenta um melhor rendimento fisiológico, psicológico, emocional e comportamental em determinados períodos do dia, estáveis e congruentes com o seu tipo diurno. Se as escolas conhecerem o tipo diurno dos seus alunos, em função das faixas etárias, poderão organizar os horários escolares de acordo com as necessidades de sono das crianças. Boergers, Gable e Owens (2014), num estudo com amostra de 15 anos, referem que um atraso de cerca de 25 minutos no início das atividades letivas para adolescentes se traduz em ganhos ao nível da qualidade e duração do sono, menor sonolência diurna, melhor humor e menor consumo de cafeína. Vollmer, Pötsch e Randler (2013), numa investigação com amostra entre os 10 e 17 anos, sugerem que o atraso em 1 hora no início das atividades letivas para os alunos mais vespertinos pode beneficiar o seu rendimento escolar. Wile e Shoupe (2011) documentam que os horários escolares não são organizados considerando a sincronia entre a realização de tarefas mais exigentes e o período ótimo, tornando as atividades escolares pouco aprazíveis e aumentando o desgaste tanto em alunos como professores.

AValiação e medidas acerca do cronótipo e tipo diurno

A medição do cronótipo é realizada por meio fisiológico ou medidas de autorrelato subjetivo. Dos instrumentos de autorrelato mais relevantes para aferir o cronótipo e tipo diurno em crianças identificamos o *Children's Chronotype Questionnaire* (CCTQ) desenvolvido por Werner, LeBourgeois, Geiger e Jenni (2009), composto por 27 itens, respondido pelos pais de crianças entre os 4 e os 11 anos de idade. O CCTQ inclui três medidas distintas de cronótipo: 1) Ponto Médio de Sono em Dias Livres (PMS); 2) Escala de Matutividade/Vespertinidade (M/V), que afere o tipo diurno (calculada através da soma das pontuações

das questões 17 a 26, que abordam preferências de sono e comportamentos recentes das crianças; as pontuações podem variar entre 10 (matutividade extrema) e 49 pontos (vespertividade extrema); 3) Escala de Cronótipo (CT, calculada com base na questão 27).

O CCTQ encontra-se adaptado e validado para a população portuguesa, numa amostra por conveniência (Couto, 2011) e numa amostra nacional probabilística representativa dos 4 aos 11 anos (Couto *et al.*, 2014). A caracterização psicométrica do QCTC², nomeadamente a escala de matutividade/vespertividade (M/V) revelou um α de Cronbach de .73 e uma pontuação média de 29 ($DP = 5.16$) (Couto *et al.*, 2014).

OBJETIVOS DO ESTUDO

Os estudos em cronopsicologia em contexto nacional ainda são escassos. Deste modo, esta investigação tem por intuito contribuir, embora de forma exploratória, para a melhor compreensão acerca da existência de diferentes preferências cronobiológicas, de acordo com diferentes faixas etárias, numa amostra escolar, salientando a necessidade das escolas em repensar a organização dos seus horários. Importa por em evidência que o rendimento escolar pode ser influenciado pelos ritmos biológicos. Além disso, a adaptação do Questionário de cronótipo para crianças (QCTC) para autorrelato permite alargar o âmbito de aplicação deste instrumento breve a alunos até aos 15 anos, ao invés do preenchimento por pais de crianças dos 4 aos 11 anos.

Assim, o estudo pretende 1) identificar o tipo diurno de crianças e jovens, em idade escolar, dos 2.º e 3.º ciclos de ensino básico; 2) compreender a relação entre o tipo diurno, idade e sexo; 3) analisar se o “efeito de sincronia” (i.e., realizar a avaliação no melhor período do dia, de acordo com o tipo diurno predominante) influencia, significativamente, o desempenho na avaliação a portugueses.

MÉTODO

Participantes

Participaram neste estudo 334 alunos portugueses (61% do sexo masculino), com média de idades de 12,5 anos ($DP = 1,81$; $min=9$, $max=17$), a frequentar os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico (2.º Ciclo: $n = 157$; 3.º Ciclo: $n = 177$). Destes, 228 alunos (68,3%) são de uma escola particular de meio urbano e 106 (31,7%) são de uma escola pública de um contexto suburbano. As habilitações académicas dos encarregados de educação são, em média, de 12,35 anos ($DP = 11,91$). Quanto à situação profissional, a maioria encontra-se empregada, sendo que em 13,7% ($n = 46$) dos casos a mãe trabalha por turnos, comparando com 12% ($n = 40$) dos pais nesta condição laboral. Nesta amostra, 12,86% dos alunos tem retenções prévias ($n = 40$). Destes, 30 alunos têm uma retenção e 10 registam duas retenções. A Tabela 1 apresenta a distribuição da amostra em função da idade e escola de pertença.

Tabela 1. Distribuição da amostra por idades e escola.

Idade	Escola		N total
	Pública (n)	Privada (n)	
9 anos	0	5	5
10 anos	46	54	100
11 anos	4	43	47
12 anos	4	34	38
13 anos	1	41	42
14 anos	34	47	81
15 anos	12	3	15
16 anos	4	1	5
17 anos	1	0	1
Totais	106	228	334

Instrumentos

Utilizaram-se dois instrumentos: questionário biográfico e académico, e uma adaptação do questionário de cronótipo em crianças (QCTC, partindo da versão portuguesa, Couto, 2011)³. O primeiro foi elaborado pelos autores deste estudo e teve como objetivo a recolha de elementos biográficos da amostra e informação escolar.

Na sua versão original, o QCTC é preenchido pelos pais das crianças. Contudo, neste estudo adaptou-se para o formato de autorrelato pelos alunos. Esta adaptação foi autorizada pelos autores da versão

² QCTC - Questionário de cronótipo para crianças. Sigla e designação adotadas para a versão portuguesa do instrumento (Couto, 2011).

³ A partir daqui, sempre que houver referência ao QCTC, estamos a falar da adaptação do instrumento para autorrelato, objeto deste estudo.

portuguesa, tendo-se apenas alterado o sujeito da frase sobre a qual é formulada a questão (e.g., "Considera que o seu filho(a)..." foi adaptado para "Consideras que..."). Não houve alterações semânticas que modificassem o sentido dos itens. Com esta alteração na formulação dos itens pretendeu-se permitir o autorrelato e alargar o espectro de aplicação a crianças mais velhas e adolescentes. No presente estudo foi apenas analisada a escala de Matutividade/Vespertividade de modo a investigar o perfil cronotípico de alunos Portugueses a frequentar o 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. A consistência interna (alfa de Cronbach) desta versão de autorrelato foi de .71, muito próxima da obtida no artigo de validação portuguesa ($\alpha = .73$).

Procedimentos

O estudo foi apresentado às direções escolares das quais foram obtidas as devidas autorizações. Os encarregados de educação foram contactados para obtenção de consentimento informado, por escrito, relativo à participação dos alunos no estudo. No momento da recolha dos dados, foi também dada possibilidade de os alunos anuírem no sentido da sua participação. Foram prestados os devidos esclarecimentos a propósito do estudo e suas implicações, estando salvaguardado o anonimato, por meio de um código atribuído a cada questionário. A administração dos questionários decorreu em sala, por turma, na presença de um dos investigadores e o seu preenchimento demorou cerca de 30 minutos. A avaliação à disciplina de Português, assim como o período do dia em que decorreram as avaliações (início da manhã; meio da manhã; final da manhã; início da tarde; meio da tarde) foram obtidos diretamente ao professor titular. A classificação foi expressa na escala de 0 a 5, resultante da avaliação do 1.º período escolar.

Após a recolha dos questionários e respetiva cotação, os dados foram inseridos para tratamento estatístico no IBM® SPSS versão 21.

RESULTADOS

Tipo diurno

O tipo diurno foi obtido a partir da pontuação total da escala de Matutividade/Vespertividade do QCTC (total amostra = 31.73, $DP = 5.86$; 2.º ciclo = 29.65, $DP = 5.87$; 3.º ciclo = 33.32, $DP = 5.35$) e de acordo com as categorias propostas por Hörne e Ostberg (1976). Os pontos de corte utilizados para a definição das cinco categorias de tipo diurno (i.e., definitivamente matutino, moderadamente matutino, intermédio, moderadamente vespertino e definitivamente vespertino) correspondem aos percentis <10, 10-25, 26-75, 76-90 e >90, respetivamente, de acordo com os dados da presente amostra. Na Tabela 2 é apresentada a distribuição das categorias de tipo diurno em função do sexo.

Tabela 2. Distribuição das categorias de tipo diurno em função do sexo.

Categorias	Sexo				N total	Ponto de corte
	F	Percentagem	M	Percentagem		
Definitivamente matutino	14	10,7	18	8,9	9,6	<=23
Moderadamente matutino	9	6,9	38	18,7	14,1	24-27
Intermédio	68	51,9	99	48,8	50	28-35
Moderadamente vespertino	22	16,8	25	12,3	14,1	36-38
Definitivamente vespertino	18	13,7	23	11,3	12,3	>=39
Totais	131		203			

Tipo diurno em função da idade

Foi analisado se o tipo diurno varia conforme a idade. Recorreu-se à comparação entre a idade e as pontuações da Escala M/V do QCTC. Consideraram-se grupos conforme as seguintes idades: 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16 anos. Por n insuficiente, foi excluído desta análise o aluno de 17 anos. Assim, a análise de variância de médias (ANOVA) revelou diferenças estatisticamente significativas entre as idades e a pontuação na escala, $F(8,325) = 5,62$; $p < .001$; $\eta^2 = .11$. Analisou-se entre que idades essas diferenças eram estatisticamente significativas com um *post hoc de Bonferroni*, conforme resultados na Tabela 3.

Tabela 3. *Post-hoc de Bonferroni*.

Idades	13 anos	14 anos	15 anos
10 anos	-3,55*	-4,77***	-6,47**
11 anos		-3,61*	-5,31*

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

Tipo diurno em função do sexo

Analisou-se se a pontuação da Escala M/V varia em função do sexo da criança. Para esta análise recorremos a análise de significância entre médias com testes t para duas amostras independentes (o sexo masculino e feminino). O resultado aponta não existirem diferenças estatisticamente significativas, $t(334) = .99$; $p = .32$; $d = .11$.

Sincronia entre tipo diurno e avaliação a Português

A distribuição da amostra, em função do período do dia em que realizam o teste de Português, evidencia que cerca de 90% realiza a avaliação no período da manhã, distribuído da seguinte forma: 35.8% início da manhã, 27% meio da manhã e 25.2% ao final da manhã. Para esta análise, verificou-se a significância entre médias para grupos independentes (os alunos que realizam o teste de Português numa “hora ótima” e os que fazem numa “hora não ótima”, de acordo com o tipo diurno). A variável dependente foi a nota de Português. O resultado indica não existirem diferenças estatisticamente significativas, $t(292) = -.34$; $p = .73$; $d = .04$.

Em todas as análises foi utilizado um intervalo de confiança a 95%.

DISCUSSÃO

Este estudo teve como principal objetivo analisar a relação entre o tipo diurno e o desempenho escolar. Adicionalmente, caracterizou-se a amostra em função do tipo diurno e procurou-se compreender se a preferência por ser mais matutino ou vespertino se relaciona com a idade e com o sexo. De forma exploratória, a adaptação do QCTC permitiu alargar o espectro de aplicação a crianças mais velhas, sem que tal dependesse do preenchimento pelos pais.

Os dados relativos à distribuição da amostra pelos diferentes tipos diurnos propostos por Hörne e Ostberg (1976) indicam uma maior prevalência do perfil intermédio quer na amostra total, quer em função do sexo. Estes resultados têm sido consistentemente encontrados em diversos estudos com crianças e adolescentes (cf. Achari & Pati, 2007; Couto, 2011; Couto et al., 2014; Evans, 2010; Werner et al., 2009). O mesmo ocorre no que respeita à pontuação média obtida na Escala de Matutividade/Vespertinidade para a amostra do 2.º ciclo, cuja faixa etária é coincidente com outros estudos que utilizaram a mesma medida. No presente estudo a pontuação média foi de 29.65 ($DP = 5.87$), muito próxima da obtida por Couto et al. (2014; $M = 29.55$, $DP = 5$, $N = 925$) e Werner et al. (2009; $M = 28.2$, $DP = 6$, $N = 175$). Assim, apesar das dimensões amostrais variarem, as pontuações obtidas nesta escala são muito próximas, reforçando a estabilidade nos achados acerca da predominância de perfis cronobiológicos intermédios nesta faixa etária, mesmo considerando que neste estudo o questionário foi preenchido pelos alunos.

Na análise da distribuição dos perfis cronotípicos em função do sexo observou-se a presença de diferenças estatisticamente significativas, com os rapazes a apresentarem um tipo diurno mais matutino. Esta observação é suportada por vários estudos (Achari & Pati, 2007; Gomes, 2005; Roenneberg et al., 2007), muito embora noutros, apesar de salientarem uma tendência mais acentuada para a vespertinidade nas raparigas, não encontrem diferenças significativas (Couto, 2011; Randler & Frech, 2009; Werner et al., 2009). Relativamente à idade, os resultados obtidos neste estudo com estudantes Portugueses seguem a tendência que a literatura internacional tem reportado para uma maior vespertinidade com o avançar da idade (Borisenkov, 2010; Kim et al., 2002; Randler & Frech, 2009).

O desempenho académico a Português, em função da avaliação ter sido realizada na “hora ótima” ou “hora não ótima” dos alunos, não revelou diferenças estatisticamente significativas nos resultados escolares dos 2.º e 3.º ciclos. Assim, e ao contrário do esperado inicialmente, o efeito de sincronia não conduziu a um melhor desempenho académico dos alunos. A escassez de investigações que analisaram os resultados em função da variável “hora ótima”, torna difícil estabelecer comparações diretas com demais estudos. Ainda assim, alguns estudos sugerem que os alunos matutinos obtêm classificações mais elevadas se avaliados durante o período de manhã, comparativamente com os alunos vespertinos; e que a sincronia entre as necessidades cronobiológicas e as rotinas escolares contribui de modo significativo para o sucesso académico (Blader et al., 1997; Finimundi et al., 2013; Kirby et al., 2011; Klein et al., 2007; Vinne et al., 2015). Todavia, reconhecemos que recorrer apenas à classificação da disciplina de Português para daí deduzir um constructo amplo como o desempenho escolar é redutor e representa uma limitação dos dados aqui apresentados.

REFERÊNCIAS

Achari, K., & Pati, A. (2007). Morningness-eveningness preference in Indian school students as function of gender, age and habitat. *Biological Rhythms Research*, 38, 1-8. <https://doi.org/10.1080/09291010600772725>

- Almeida, M. (2013). Relação entre ritmo circadiano, turno e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental: Editorial. *Revista de Neurociências*, 21, 171-172. <https://doi.org/10.4181/RNC.2013.21.805ed.2p>
- Blader, J., Koplewicz, H., Abikoff, H., & Foley, C. (1997). Sleep problems of elementary school children: A community survey. *Archives of Pediatrics Adolescent Medicine Journal*, 151, 473-480. <https://doi.org/10.1001/archpedi.1997.02170420043007>
- Boergers, J., Gable, C., & Owens, J. (2014). Later school start time is associated with improved sleep and daytime functioning in adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 35, 11-17. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000018>
- Borisenkov, M. (2010). Human chronotypes in the north. *Human Physiology*, 36, 348-352. <https://doi.org/10.1134/S036211971>
- Carskadon, M. (2002). *Adolescent sleep patterns: Biological, social, and psychological influences* (1.^a ed.). EUA: Cambridge University Press.
- Couto, D. (2011). Questionário de cronótipo em crianças: Adaptação portuguesa do children's chronotype questionnaire. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Couto, D., Gomes, A., Pinto de Azevedo, M., Leitão, J., & Silva, C. F. (2014). The european portuguese version of the children chronotype questionnaire (CCTQ): Reliability and raw scores in a large continental sample. *Journal of Sleep Research*, 23, 160. <https://doi.org/10.1111/jsr.12213/abstract>
- Crépon, P. (1985). *O ritmo biológico da criança – do recém-nascido ao adolescente*. Lisboa: Editora Verbo.
- Crowley, S., Acebo, C., & Carskadon, M. (2007). Sleep, circadian rhythms, and delayed phase in adolescence. *Sleep Medicine*, 8, 602-612. <https://doi.org/10.1016/j.sleep.2006.12.002>
- Evans, C. (2010). *An investigation of the relationship between chronotype and achievement in grade eight students*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Lowell, MA: Universidade de Massachusetts.
- Finimundi, M., Rico, E., & Souza, D. (2013). Relação entre ritmo circadiano, turno e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. *Revista de Neurociências*, 21, 175-183. <https://doi.org/10.4181/RNC.2013.21.805.9p>
- Garcia, J., Rosen, G., & Mahowald, M. (2001). Circadian rhythms and circadian rhythm disorders in children and adolescents. *Seminars in Pediatric Neurology*, 8, 229-240. <https://doi.org/10.1053/spen.2001.29044>
- Gomes, A. (2005). Sono, sucesso académico e bem-estar em estudantes universitários. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Gomes, A. (2006). Matutividade-vespertinidade e ativação do desenvolvimento psicológico. In A. Pereira, J. Tavares, & S. Monteiro (orgs.), *Ativação do desenvolvimento psicológico: Atas do Simpósio Internacional*. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro.
- Gomes, A., Couto, D., Cruz, H., & Silva, C.F. (2014). Matutividade-vespertinidade em crianças e hora do dia: efeitos de sincronia? [Submetido para publicação no livro de atas do 2º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses / IX Congresso Iberoamericano de Psicologia, Lisboa, 9-13 de Setembro de 2014].
- Hörne, J. A., & Östberg, O. (1976). A self-assessment questionnaire to determine morningness-eveningness in human circadian rhythms. *International Journal of Chronobiology*, 4, 97-110.
- Klein, J., Veloso, F., & Gonçalves, A. (2007). Matutividade-vespertinidade em crianças de idade escolar e sua relação com a sintomatologia de sono. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 1, 195-206.
- Kim, S., Duekera, G., Hasherb, L., & Goldstein, D. (2002). Children's time of day preference: Age, gender and ethnic differences. *Personality and Individual Differences*, 33, 1083-1090. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00214-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00214-8)
- Kirby, M., Maggi, S., & D'Angiulli, A. (2011). School start times and the sleep-wake cycle of adolescents: A review and critical evaluation of available evidence. *Educational researcher*, 40(2), 56-61. <https://doi.org/10.3102/0013189X11402323>
- Louzada, F., & Menna-Barreto, L. (2004). *Relógios biológicos e aprendizagem*. São Paulo: Editora do Instituto Esplan.
- Martins, L., Azevedo, M., & Silva, C. F. (1996). Questionário compósito de matutividade para medição do "tipo diurno": Caracterização psicométrica. *Psiquiatria Clínica*, 17, 115-121.
- Pereira, D., Tufik, S., & Pedrazzoli, M. (2009). Timekeeping molecules: Implications for circadian phenotypes. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 31, 63-71. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462009000100015>
- Potts, A., Cheeseman, J., & Warman, G. (2011). Circadian rhythms and their development in children: Implications for pharmacokinetics and pharmacodynamics in anesthesia. *Pediatric Anesthesia*, 21, 236-246. <https://doi.org/10.1111/j.1460-9592.2010.03343.x>

- Randler, C., & Frech, D. (2009). Young people's time-of-day preferences affect their school performance. *Journal of Youth Studies, 12*, 653-667. [https://doi.org/ 10.1080/13676260902902697](https://doi.org/10.1080/13676260902902697)
- Randler, C. (2008). Morningness-eveningness comparison in adolescents from different countries around the world. *Chronobiology International, 25*, 1017-1028. [https://doi.org/ 10.1080/07420520802551519](https://doi.org/10.1080/07420520802551519)
- Roenneberg, T., Kuehnle, T., Juda, M., Kantermann, T., Allebrandt, K., Gordjin, M., et al. (2007). Epidemiology of the human circadian clock. *Sleep Medicine, 11*, 429-438. [https://doi.org/ 10.1016/j.smrv.2007.07.005](https://doi.org/10.1016/j.smrv.2007.07.005)
- Silva, C. F., Moura, J., Carvalhais, L., Ferreira, A., Monteiro, S., & Figueiredo, S. (2006). Ritmos biológicos e ativação do desenvolvimento psicológico. In J. Tavares, A. Pereira, C. Fernandes, & S. Monteiro (eds.), *Ativação do desenvolvimento psicológico, Atas do simpósio internacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro – Comissão Editorial.
- Vinne, V., Zerbini, G., Siersema, A., Pieper, A., Meroo, M., Hut, R. et al. (2015). Timing of examinations affects school performance differently in early and late chronotypes. *Journal of Biological Rhythms, 30*, 53-60. [https://doi.org/ 10.1177/0748730414564786](https://doi.org/10.1177/0748730414564786)
- Vitaterna, M., Takahashi, J., & Turek, F. (2001). Overview of circadian rhythms. *Alcohol Research and Health, 25*, 85-93.
- Vollmer, C., Pötsch, F., & Randler, C. (2013). Morningness is associated with better gradings and higher attention in class. *Learning and Individual Differences, 27*, 167-173. [https://doi.org/ 10.1016/j.lindif.2013.09.001](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.09.001)
- Werner, H., LeBourgeois, M., Geiger, A., & Jenni, O. (2009). Assessment of chronotype in four-to eleven-year-old children: Reliability and validity of the children's chronotype questionnaire (CCTQ). *Chronobiology International, 26*, 992-1014. [https://doi.org/ 10.1080/07420520903044505](https://doi.org/10.1080/07420520903044505)
- Wile, A, & Shouppe, G. (2011). Does time-of-day of instruction impact class achievement? *Perspectives in Learning: A Journal of the College of Education & Health Professions Columbus State University, 12*, 21-25.

Historial do artigo

Recebido 31/07/2016
Aceite 02/10/2017
Publicado 11/2017

Promoção da literacia emergente à luz do modelo *Response to Intervention* (RTI)

Marco Bento¹, Diana Alves¹, Orlanda Cruz¹ & Ana Paula Silva²

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

² Agrupamento de Escolas Leonardo Coimbra Filho

Resumo: Este estudo pretendeu testar uma intervenção-piloto realizada com base no modelo *Response to Intervention* (RTI). Esta intervenção teve como objetivo promover as competências de literacia emergente na educação pré-escolar. Mais especificamente, pretendeu-se analisar se uma intervenção focalizada no vocabulário e na consciência fonológica melhorava o desempenho das crianças nessas competências. A intervenção incidiu sobre 31 crianças, a frequentar o último ano da educação pré-escolar, provenientes de 3 jardins de infância de um agrupamento de escolas do Porto. Realizaram-se dois momentos de avaliação (pré e pós-intervenção) e dois níveis de apoio. As crianças com maiores dificuldades beneficiaram de uma intervenção mais frequente e focalizada (nível 2), as restantes beneficiaram de uma intervenção universal (nível 1). Em ambos os níveis de intervenção foram implementadas estratégias que visavam o treino de discriminação auditiva, exploração de contos e léxico diversificado, consciência lexical, da rima e manipulação silábica. Uma formação prévia nestas competências e consultoria no modelo RTI tornaram as educadoras autónomas na implementação de atividades delineadas. No pós-intervenção, os resultados evidenciam uma melhoria estatisticamente significativa na consciência lexical, na rima e supressão silábica inicial em todas as crianças, independentemente do nível de apoio. As crianças que beneficiaram de apoio de nível 2 diminuíram as diferenças no desempenho face ao nível 1, sobretudo na rima e na supressão silábica final. Globalmente, diminuíram-se as discrepâncias iniciais das crianças com menor desempenho. Serão discutidas as dificuldades sentidas aquando da implementação da intervenção, bem como as potencialidades do RTI como modelo de referência para as intervenções educativas.

Palavras-chave: Educação pré-escolar; Literacia emergente; *Response to intervention*.

Promoting early literacy based on the Response to Intervention model. This study was conducted during a pilot-project with the objective of promoting emergent literacy in kindergarten based on Response to Intervention model (RTI). The principal aim was to analyse if an intervention focused on vocabulary and phonological awareness improved the performance in those abilities. The sample was thirty-one children, aged 5 from three different kindergarten, from an Oporto school district. It was thought two evaluation times (pre-and post-intervention) and two support tiers. Children with more difficulties received a more frequent and focused intervention (tier 2), the others had a universal intervention (tier 1). Several strategies were implemented: sound discrimination, story interpretation, lexical diversity, lexical awareness, rhyme, and syllabic manipulation. The teachers received training on this model and also emergent literacy. After this intervention, the results show an improvement in the performance, specially in lexical awareness, rhyme and initial syllabic suppression, independent of their tier support. Children who received support by tier 2, decrease their differences face tier 1, specially in rhyme and final syllabic suppression. Overall, there was a decrease in initial discrepancies in children with lower performances in the group. Some difficulties perceived during intervention implementation, and potentiality of RTI model to educative interventions will be discussed.

Keywords: Kindergarten; *Response to intervention*; Early literacy.

Modelo *Response to Intervention* (RTI)

A crescente preocupação com a qualidade do sistema de ensino, a emergência de novas problemáticas escolares e as alterações estruturais na orgânica escolar (e.g., políticas de inclusão) acarretaram, para os

¹ Dados para correspondência: Marco Martins Bento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto. E-mail: up200606846@fpce.up.pt

diferentes agentes educativos, novos e complexos problemas, nomeadamente, ao nível da aprendizagem e do comportamento (Lopes & Almeida, 2015).

Como resposta foram instituídos normativos com vista à identificação de alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente a entrada em vigor do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro que define os apoios especializados a prestar na educação, junto dos alunos com dificuldades de e na aprendizagem. Todavia, segundo o Grupo de Trabalho sobre Educação Especial criado pelo despacho n.º 706C/2014, a operacionalização deste mecanismo legal tem encontrado dificuldades na sua implementação devido à coexistência de dois modelos de avaliação: um modelo clínico, orientado para a identificação de necessidades especiais intrínsecas ao indivíduo; e um modelo biopsicossocial, orientado para a avaliação da intervenção, da resposta do aluno, da necessidade de intensificação dos *inputs* e de adaptação dos contextos.

A confusão entre os dois modelos, e a tendência para uma valorização da categorização médica, tem levado a que ainda encontremos um paradigma que enfatiza a necessidade de um diagnóstico, frequentemente realizado com recurso a instrumentos de avaliação que não se mostram sensíveis a detetar as crianças que, embora ainda sem uma patologia marcada, necessitam de um apoio específico (Fletcher, Denton, & Francis, 2005; Kearns & Fuchs, 2013), nem fornecem pistas úteis para o delinear das intervenções específicas (Barnett, Daly, Jones, & Lentz, 2004).

Em sentido oposto, surgiram modelos dimensionais e educacionais, como o modelo *Response to Intervention* (RTI), que possibilitam avaliar e intervir, sem necessidade de um diagnóstico clínico prévio ao início da intervenção, e em que a intensidade e frequência do apoio depende da *responsividade* da criança às estratégias adotadas (Lopes & Almeida, 2015). O presente estudo tomou este modelo como ponto de partida para o delinear de uma intervenção em literacia emergente.

O RTI é um modelo que integra um conjunto de medidas estruturais que respondem às necessidades individuais, monitorizando e implementando estratégias eficazes, de acordo com a evolução das crianças. Distinguem-se três níveis de apoio: *universal, selecionado e intensivo*, sendo antecedidos por um despiste universal (Elliot, 2008; Fuchs & Fuchs, 2005; Reutebuch, 2008). Este despiste é uma etapa crucial do modelo, pois determina as competências sobre as quais as estratégias educativas irão incidir, estabelecendo níveis de referência, partido de uma *baseline* aferida no despiste. Depois de definidos os domínios-alvo, são estabelecidos metas e níveis de mestria, bem como instrumentos para monitorizar a resposta à intervenção.

O apoio *universal* (nível 1), dirigido a todo o grupo de crianças, visa a implementação de estratégias específicas, promovendo competências sinalizadas como prioritárias no grupo, aquando do despiste inicial. As estratégias a implementar devem ser acompanhadas por instruções que despertem o interesse das crianças, sejam claras e inteligíveis para todos. À medida que a intervenção decorre, o educador realiza monitorizações pontuais do desempenho das crianças para perceber se estas estão a responder positivamente à intervenção. Se os desempenhos mostrarem uma progressão expectável, isso significa que a criança é responsiva à intervenção, logo as estratégias adotadas são adequadas às suas necessidades. Caso a criança evidencie um desempenho abaixo do esperado (ou dos seus pares), será necessário integrá-la no nível de apoio selecionado (McMaster, Fuchs, Fuchs, & Compton, 2005). Assim, o apoio *selecionado* (nível 2) é destinado a um ou mais grupos de crianças, homogéneos quanto às suas necessidades, distinguindo-se do nível 1 pela maior frequência com que o apoio é assegurado, e pelo seu carácter mais individual. Embora a maioria das crianças respondam à intervenção universal (para todo o grupo), algumas são sensíveis apenas a aplicações mais frequentes de determinadas estratégias ou a níveis mais intensivos de intervenção (Duhon, Mesmer, Atkins, Greguson, & Olinger, 2009). Finalmente, o apoio *intensivo* (nível 3) é destinado a crianças que não respondem com êxito à intervenção implementada nos dois níveis anteriores, tem carácter individual, e é realizada por um técnico especializado (psicólogo, professor de educação especial, entre outros), fora da sala da criança.

Uma prática fundamental do RTI é a monitorização frequente do desempenho das crianças, pois esta determina o grau de adequação das estratégias adotadas (Gresham, 2007), permitindo selecionar, alterar e dosear as intervenções de acordo com as respostas das crianças (Olson, Daly, Andersen, Turner, & LeClair, 2007). Se a criança demonstrar uma melhoria no desempenho é possível reduzir a quantidade e frequência do apoio. Paralelamente, todas as crianças que beneficiam de apoio de nível 2 e 3, mantêm o apoio de nível 1, integrado nas práticas pedagógicas dirigidas a todo o grupo.

Este modelo está documentado como efetivo na melhoria da literacia emergente em crianças em idade pré-escolar, nomeadamente na promoção da consciência fonológica, conhecimento do alfabeto e vocabulário (Bailet, Repper, Murphy, Piasta, & Zettler-Greeley, 2013), assim como na prevenção de dificuldades na aprendizagem da leitura a longo prazo em crianças com risco acrescido (Vellutino, Scanlon, Small, & Fanuele, 2006). Nesta linha, Vaughn e Fuchs (2003) salientam o papel do RTI na identificação das crianças, mais baseada no risco do que no défice. Argumentam ainda que este modelo reduz o viés da

sinalização de falsos positivos ou marginalização de falsos negativos, assim como possibilita integrar a avaliação e as estratégias instrucionais, diminuindo as crianças com dificuldades de aprendizagem, por intervir atempadamente. Deste modo, o RTI não se trata de um programa ou uma intervenção dirigida à promoção de competências, mas antes um referencial de práticas que sistematizam e estruturam mecanismos de apoio, onde devem ser integradas as estratégias e atividades que melhor se adequam às necessidades das crianças e do contexto.

Literacia emergente

Para Justice e Pullen (2003, citados por Viana & Ribeiro, 2014) a literacia emergente refere-se ao conjunto de conhecimentos, competências e interesses da criança relacionados com a leitura e com a escrita, resultantes das experiências vividas nos diferentes contextos em que se inserem. Whitehurst e Lonigan (2001) destacam a literacia emergente como precursora das competências de leitura e escrita que podem ser promovidas precocemente. Alguns estudos portugueses têm demonstrado o caráter preditor da literacia emergente na capacidade para aprender a ler e a escrever (Cadima, Silva, Gamelas, Santos, & Leal, 2005; Leal, Cadima, Silva, & Gamelas, 2005; Santos, 2005; Teixeira, 2005; Vale, 2000).

Em relação à literacia emergente há quatro aspetos principais a considerar: (1) o seu início precoce, antes da instrução formal da leitura e escrita (Viana & Teixeira, 2002); (2) as capacidades de ouvir, falar, ler e escrever desenvolvem-se simultaneamente e mediadas, em grande parte pela interação com os pares (Viana & Ribeiro, 2014); (3) é parte integrante do processo de aprendizagem e desenvolvimento; (4) a criança aprende a ler e escrever através do envolvimento ativo com o seu ambiente (Hockenberger, Goldstein, & Hass, 1999).

As OCEPE (2016) corroboram que “a aprendizagem da linguagem oral e escrita (...) são transversais e essenciais à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios, já que são ferramentas essenciais para a troca, compreensão e apropriação da informação.” (p. 63)

Assim, a literacia emergente permite à criança adquirir conhecimentos em domínios interdependentes. Por um lado, ao nível da compreensão do significado da escrita, que inclui o conhecimento do vocabulário, linguagem oral, competências linguísticas e conhecimento e compreensão leitora (Biemiller, 2006; Scarborough, 1998, citado por Greenwood, Bradfield, Kaminski, Linas, Carta, & Donna, 2011). Por outro, ao nível da competência para a conversão grafema-fonema (Treiman, Tincoff, & Richmond-Welty, 1997), que corresponde à capacidade da criança atribuir um ou mais sons às respetivas letras.

O vocabulário, a consciência fonológica, o conhecimento das letras e a consciência do impresso são apontados como importantes competências de literacia emergente (Badian, 2000; Burgess & Lonigan, 1998; Juel, 2006)

Os dados empíricos mostram que a promoção destas competências melhora a capacidade para ler com precisão e fluência e a compreensão de textos e restante material impresso, nos primeiros anos de escolaridade (Block, Gambrell, & Presley, 2002; Gunn, Biglan, Smolkowski, & Ary, 2000; Torgesen, 2002).

Cruz e colaboradores (2014) procuraram analisar em que medida as competências de literacia emergente, avaliadas na educação pré-escolar, predizem o desempenho em leitura e escrita no final do 1.º CEB. Participaram no estudo 117 alunos que frequentavam o 4.º ano de escolaridade, e que tinham sido previamente avaliados na educação pré-escolar. Os resultados indicam que as competências de literacia explicam cerca de 20% da variância de resultados em tarefas de leitura e escrita, no final do 1.º ciclo. Os autores salientam a relevância da identificação precoce de crianças em risco de insucesso e de uma intervenção atempada nos primeiros anos de escolaridade.

Diferentes estudos documentam a eficácia da implementação de práticas focadas na promoção da literacia emergente. Costa (2011) realizou um estudo para avaliar as trajetórias de mudança nas competências de literacia emergente num grupo de crianças, após um programa de atividades estruturadas. Os resultados evidenciaram uma alteração significativa no desempenho das crianças ao longo do tempo, sendo que os ganhos foram superiores nas crianças que apresentavam resultados mais baixos no 1.º momento de avaliação.

Num estudo longitudinal (iniciado no ensino pré-escolar até ao 3.º ano do ensino básico), realizado com crianças identificadas como apresentando elevado risco de desenvolver dificuldades de aprendizagem, foi encontrado que, após breves sessões de apoio adicional, a maioria das crianças que apresentava elevado risco de desenvolver dificuldades de aprendizagem respondeu positivamente à intervenção, melhorando as suas competências de literacia. No final da educação pré-escolar, globalmente, a trajetória de desempenhos dessas crianças situava-se já no percentil 50, face a dados normativos (Simmons, Coyne, Know, McDonagh, Harn, & Kame'enui, 2008).

VanderHeyden, Snyder, Broussard e Ramsdell (2007) desenvolveram um programa centrado nas competências de consciência fonológica, durante 5 semanas, em crianças de idade pré-escolar,

identificadas previamente como estando em risco de desenvolver dificuldades de aprendizagem. Os resultados mostraram que as medidas com base no currículo permitiram uma caracterização precisa das dificuldades das crianças. Além disso, as práticas implementadas produziram ganhos significativos nas crianças com níveis iniciais mais baixos, acelerando o seu crescimento e aquisição de competências de literacia emergente.

Otaiba e Fuchs (2006) realizaram uma revisão onde procuraram identificar os aspetos comuns entre crianças que não se mostram responsivas à intervenção nas competências de literacia emergente. Os resultados apontam que estas apresentam défices na consciência fonológica, tanto ao nível da codificação como descodificação. Ainda evidenciam baixas competências na linguagem oral, problemas de comportamento e atrasos desenvolvimentais. Estas conclusões enfatizam a importância em promover a literacia emergente.

Objetivos do presente estudo

O presente estudo, com caráter de pilotagem, tem como principal objetivo averiguar se uma intervenção nas competências de literacia emergente, baseada no modelo RTI, melhora o desempenho de crianças numa amostra a frequentar o último ano da educação pré-escolar.

Mais especificamente, pretende-se:

- 1) verificar se existem ganhos no desempenho das crianças que beneficiaram do apoio universal (nível 1), entre os dois momentos de avaliação;
- 2) verificar se existem ganhos no desempenho das crianças que beneficiaram do apoio selecionado (nível 2), entre os dois momentos de avaliação;
- 3) averiguar se a intervenção (apoio nível 1 e 2) diminuiu a discrepância de desempenhos entre as crianças que tinham maiores dificuldades e as que tinham menores dificuldades.

MÉTODO

Participantes

Participaram neste estudo 40 crianças (51.6% do sexo masculino), com média de idade de 5.3 ($DP = 0.47$) anos, a frequentar o último ano da educação pré-escolar, provenientes de 4 salas de 3 jardins de infância de um agrupamento de escolas na cidade do Porto. Nove crianças não prosseguiram o estudo por falta de assiduidade, pelo que apenas 31 foram avaliadas no despiste universal e integraram os dois grupos de apoio (intervenção). No segundo momento de caracterização (pós-intervenção), foram consideradas 29 crianças, por desistência de 2 participantes (ver Tabela 1).

Tabela 1. Distribuição da amostra por jardim de infância, níveis de apoio e momentos de avaliação.

Jardim de infância	Sala	N da caracterização inicial em competências linguísticas	Implementação do modelo RTI		N do 2º momento de avaliação
			N do despiste universal (1º momento de avaliação)	N do apoio nível 1	
Jardim de infância 1	1	7	6	5	5
	2	6	5	4	5
Jardim de infância 2	3	15	14	9	13
Jardim de infância 3	4	12	6	4	6
N Total	4	40	31	22	29

Instrumentos

Teste de Identificação de Competências Linguísticas (T.I.C.L.)

O T.I.C.L. (Viana, 2004) avalia as competências linguísticas que influenciam a aprendizagem da leitura e escrita, permitindo identificar crianças em risco de apresentarem dificuldades nestes domínios. Este instrumento destina-se a crianças entre os 4 e 6 anos, é constituído por várias placas A4 com grafismos que constituem os estímulos que induzem as respostas por parte das crianças. Tem a forma de bloco de notas, permitindo fácil manuseamento e a sua aplicação demora cerca de 30 minutos. Dispõe de dados normalizados para dois grupos: 4 a 5 anos e 5 a 6 anos (Viana, 2004). Este teste está dividido em quatro partes e cada uma avalia uma competência linguística. A parte I - Conhecimento Lexical - apresenta oito itens que avaliam partes do corpo, objetos, verbos, categorias, funções, locativos, cores e opostos, tendo uma pontuação máxima 64 pontos, equitativamente distribuídos. A parte II - Conhecimento Morfosintático - apresenta cinco itens que avaliam a concordância género/número, pretérito perfeito, plurais, graus de adjetivos e compreensão de estruturas complexas, num total de 27 pontos. A parte III - Memória Auditiva - apresenta dois itens que avaliam a memória auditiva, em pseudopalavras, palavras,

frases, ordens e sequenciação narrativa, tendo um máximo de 19 pontos. A parte IV – Reflexão sobre a Língua – apresenta três itens que avaliam a correção, a segmentação e identificação auditiva (sons iniciais e sons finais), tendo uma pontuação máxima de 24 pontos.

Tarefas para avaliação de vocabulário e consciência fonológica (CF)

Foi elaborado para o efeito um conjunto de tarefas, com base no currículo e considerando os resultados do T.I.C.L., cujo objetivo foi avaliar o vocabulário e consciência fonológica (CF). As tarefas integravam as seguintes dimensões: vocabulário recetivo – a criança deveria nomear as figuras apresentadas; vocabulário expressivo (fluência verbal semântica) – a criança evocava todas as palavras de uma categoria que lhe era apresentada como estímulo, num minuto; consciência lexical – a criança deveria segmentar as palavras dentro da frase; segmentação silábica de palavras, segmentação silábica de pseudopalavras, rima – eram apresentados pares de estímulos dissílabos, trissílabos e polissílabos, e em cada par a criança teria que dizer se rimavam; supressão silábica final – a criança perante palavras-estímulo teria que inibir a verbalização da sílaba final; e supressão silábica inicial – suprimia a sílaba inicial.

As tarefas de consciência fonológica eram constituídas por 2 itens de treino/demonstração, mais 7 itens experimentais com duas tentativas cada, cotados entre 0 (resposta incorreta), 0,5 (resposta correta à segunda tentativa) e 1 (resposta correta), perfazendo um máximo de 7 pontos por tarefa. Exceção para as tarefas de vocabulário: recetivo (15 pontos) e expressivo (sem limite). Os itens obedeciam a um grau crescente de dificuldade.

Estas tarefas eram constituídas por duas versões: Forma A e B. Ambas pretendiam avaliar as mesmas dimensões, tinham o mesmo objetivo e idêntico grau de dificuldade entre si, diferindo apenas no conteúdo dos estímulos para assim minimizar qualquer possível efeito aprendizagem entre avaliações.

Procedimento

A realização deste estudo decorreu em três momentos: (1) preparação e despiste universal; (2) intervenção; e (3) avaliação pós intervenção.

(1) Na *preparação e despiste universal* foi apresentado o estudo à direção escolar, da qual se obteve autorização. Atendendo à necessidade em caracterizar o perfil de competências linguísticas das crianças, para identificar as áreas sobre as quais deveriam incidir a formação às educadoras, foi administrado o T.I.C.L. (Viana, 2004), às crianças de 5 anos (n=31). Estes dados também foram úteis para compilar as tarefas de avaliação e despiste de competências específicas, com base no currículo, que serviram para caracterizar e monitorizar o desempenho das crianças antes e depois da intervenção.

Ainda neste momento decorreram reuniões com educadoras e observação de rotinas, análise de recursos e definição de um plano de trabalhos com vista à organização do despiste universal e formação às educadoras, sobre o modelo RTI e competências de literacia emergente.

Previamente à implementação das estratégias, realizou-se o despiste universal, no qual todas as crianças foram avaliadas com o conjunto de tarefas de vocabulário e consciência fonológica (Forma A), possibilitando encontrar o *baseline* da amostra (n=31), assim como definir dois grupos de crianças que, em face das suas necessidades, beneficiariam de apoio diferenciado: nível 1 (n=22) e nível 2 (n=9). As crianças foram alocadas nos diferentes apoios em função do resultado obtido no despiste, considerando a discrepância dos seus resultados face à média do seu grupo. Os grupos eram homogéneos quanto às dificuldades e consideravam entre 2 a 5 crianças. Nas salas 1 e 2, somente uma criança demonstrava um desempenho desfasado dos seus pares. pelo que nesses casos, o apoio foi individual.

(2) Da *intervenção*, iniciada em fevereiro de 2016, fizeram parte estratégias pedagógicas documentadas como eficazes para estimular os diferentes aspetos do vocabulário e consciência fonológica, nomeadamente exploração orientada de histórias, descoberta de novas palavras e significados, treino de consciência lexical e silábica, rima, e tarefas de manipulação silábica. A intervenção decorreu semanalmente, em sessões de 45 minutos, para o nível 1, e com 30 minutos adicionais para o nível 2.

Todas as estratégias eram implementadas pela educadora com supervisão e consultoria de psicólogos ligados ao projeto. Nos momentos de consultoria, era avaliada a responsividade das crianças à intervenção e introduzidos ajustes necessários ao apoio. Material de apoio (e.g., manual de atividades) foi elaborado e distribuído às educadoras.

(3) A *avaliação pós-intervenção* decorreu em junho de 2016 através da aplicação do conjunto de tarefas de vocabulário e consciência fonológica (Forma B) a todas as crianças (n=29), independentemente do nível de apoio beneficiado. Esta avaliação visou verificar os ganhos obtidos com a intervenção. A avaliação foi realizada por dois psicólogos, devidamente treinados e instruídos na administração e cotação das provas/tarefas.

Os dados foram inseridos na base de dados do Excel® e IBM SPSS® versão 23, dos quais se extraíram grelhas de monitorização do desempenho das crianças de cada grupo. Os resultados foram devolvidos às educadoras para discussão das suas implicações práticas.

RESULTADOS

Caraterização do desempenho inicial em competências linguísticas

Na tabela 2 apresentam-se os resultados obtidos no momento de preparação, prévio à intervenção, com recurso ao T.I.C.L. (Viana, 2004). Foram avaliadas 40 crianças, contudo somente 31 prosseguiram o estudo. Estes resultados confirmaram a necessidade em desenvolver a intervenção focada na literacia emergente.

Tabela 2. Resultados no T.I.C.L.

Subescalas do T.I.C.L.	Jardim de infância 1 (n = 7)	Jardim de infância 2 (n = 21)	Jardim de infância 3 (n = 12)	M	Resultados obtidos por Viana (2004)
Conhecimento lexical	44.29	44.86	50.83	46.66	52
Conhecimento morfofossintático	16.57	17.95	18.83	17.79	20.5
Memória auditiva	10.14	10.19	11.42	10.58	12.8
Reflexão sobre a língua	8.86	13.62	15.58	12.69	16.9
Total	79.86	86.62	96.67	87.71	102.2

Evolução do desempenho da amostra em tarefas de vocabulário e consciência fonológica

A Tabela 3 apresenta os resultados obtidos pelas crianças, nas competências avaliadas, comparando os dois momentos de avaliação: pré e pós-intervenção.

Tabela 3. Vocabulário e consciência fonológica por salas, pré e pós-intervenção (n = 29).

Competências	Sala 1		Sala 2		Sala 3		Sala 4		M		Variação (pontuação bruta)
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós	
Vocabulário	10.4	9.2	9.2	8.4	7.7	9.5	9.5	8.9	9.2	9	-0.2
Consciência lexical	0.9	3.2	2.7	2.9	1.5	3.3	1.7	3.1	1.7	3.1	+1.4
Seg. silábica de palavras	5	5.1	5.5	4.8	5.2	4.8	5.7	4.8	5.4	4.9	-0.5
Seg. silábica de pseudopalavras	5.8	4.2	4.7	5.5	3.9	4.8	4.9	5	4.8	4.9	+0.1
Rima	2.9	4.9	4.8	6.9	2.9	5.6	4.4	5.9	3.8	5.8	+2.0
Supressão silábica final	4.7	5.9	5.7	5.5	4.5	5.2	3.3	3.4	4.6	5	+0.4
Supressão silábica inicial	4.2	2.9	3.9	4.1	0.7	2.7	0.3	2.5	2.3	3.1	+0.7

De seguida, procurou-se analisar se o desempenho da amostra melhorou nas competências avaliadas, comparando o pré e pós-intervenção. Para tal recorremos ao teste não paramétrico de Wilcoxon, uma vez que a amostra é reduzida (n=29) e não foram cumpridos os pressupostos de normalidade e homocedasticidade (Marôco, 2007).

Os resultados apontam que no pós-intervenção os desempenhos melhoraram significativamente na consciência lexical ($\bar{s}^- = 7, \bar{s}^+ = 18, z = -2.992, p = .003, r = -.55, n = 29$), na rima ($\bar{s}^- = 4, \bar{s}^+ = 20, z = -3.721, p < .001, r = -.69, n = 29$), e na supressão silábica inicial ($\bar{s}^- = 7, \bar{s}^+ = 19, z = -2.280, p = .023, r = -.42, n = 29$).

Após o despiste universal foi analisado o perfil de desempenhos de cada criança. Foram identificadas aquelas cujo rendimento em diversas competências estava abaixo do grupo. Assim, foi possível estruturar um apoio de nível 2, direcionado para as crianças com maiores dificuldades (n=9). As restantes mantiveram o apoio nível 1 (n=22).

Na tabela 4 encontram-se os resultados médios obtidos em cada competência avaliada, distribuídos pelo grupo de crianças que beneficiou de apoio nível 2 e pelo grupo de crianças que prosseguiram com o apoio nível 1. Entre o término da intervenção e a avaliação pós-intervenção, duas crianças, que beneficiavam de apoio nível 1, deixaram de frequentar o jardim de infância.

Tabela 4. Vocabulário e consciência fonológica nos grupos de nível 1 e 2, pré e pós-intervenção.

Competências	Apoio Nível 1 (n = 20)				Apoio Nível 2 (n = 9)			
	Pré		Pós		Pré		Pós	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Vocabulário	9.9	3.1	10.3	2.9	6.1	3.3	6.2	2.6
Consciência lexical	1.9	1.2	3.7	1.9	1.5	1.4	2.2	1.5
Seg. silábica de palavras	5.9	0.8	5.2	1.2	3.8	1.9	4.3	0.9
Seg. silábica de pseudopalavras	5.3	2.3	5.3	1.5	3.1	1.4	4	1.2
Rima	4.4	2.7	6.2	0.9	1.2	1.7	4.9	2.1
Supressão silábica final	4.9	2	5.4	1.3	3.2	2	4.3	1.9
Supressão silábica inicial	1.8	2.5	3.5	2.1	1.4	2.1	1.8	1.7
Média total	4.9	2.1	5.7	1.7	2.9	1.9	4	1.7
Variação (pontuação bruta)	+0.8 ± (-0.4)				+1.1 ± (-0.2)			

Para comparar os desempenhos nas diferentes competências, entre grupos (nível 1 e 2) antes da intervenção, foi aplicado o teste não paramétrico de Mann-Whitney.

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas no vocabulário ($U = 38.500$, $z = -2.605$, $p = .008$; $r = -.48$), na segmentação silábica ($U = 27.500$, $z = -3.142$, $p = .001$, $r = -.58$), na segmentação silábica de pseudopalavras ($U = 39.000$, $z = -2.640$, $p = .008$, $r = -.49$), na rima ($U = 35.500$, $z = -2.791$, $p = .004$, $r = -.52$), e na supressão silábica final ($U = 53.500$, $z = -1.992$, $p = .046$, $r = -.37$).

Com a mesma operação estatística, analisámos se os resultados obtidos nas tarefas, entre os grupos (nível 1 e 2), diferiam após a intervenção.

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no vocabulário ($U = 28.500$, $z = -2.883$, $p = .004$, $r = -.54$), na segmentação silábica ($U = 49.500$, $z = -1.934$, $p = .048$, $r = -.36$) e na segmentação silábica de pseudopalavras ($U = 49.000$, $z = -1.976$, $p = .05$, $r = -.37$). Nas restantes competências as diferenças foram estatisticamente não significativas.

Dispersão face à média do grupo

A Tabela 5 indica a dispersão dos desempenhos médios, por competência, no pré e pós intervenção.

Tabela 5. Dispersão dos desempenhos médios, por competência, no pré e pós intervenção.

Competências	Pré	Pós	Variação
Vocabulário	3.55	3.22	-0.33
Consciência lexical	1.38	1.86	+0.48
Seg. silábica de palavras	1.57	1.14	-0.43
Seg. silábica de pseudopalavras	2.30	1.44	-0.86
Rima	2.82	1.46	-1.36
Supressão silábica final	2.13	1.55	-0.58
Supressão silábica inicial	2,38	2,02	-0.36

Para analisar se na pós-intervenção o desvio-padrão diminuiu face ao pré-intervenção foi utilizado o teste não paramétrico de Wilcoxon. Os resultados indicam que, apesar da diminuição do desvio-padrão em 6 competências, esta diferença não é estatisticamente significativa para uma significância a 5% ($\bar{s}^- = 6$, $\bar{s}^+ = 1$, $z = -1.690$, $p = .091$, $n = 7$).

DISCUSSÃO

Neste estudo pretendeu-se verificar se uma intervenção para promoção da literacia emergente, baseada no modelo RTI, produzia ganhos no vocabulário e consciência fonológica, numa amostra de crianças a frequentar o último ano da educação pré-escolar.

Para o delinear da intervenção foram considerados alguns pressupostos subjacentes ao modelo RTI, nomeadamente a realização de diferentes momentos de avaliação (caraterização inicial, despiste universal e pós-intervenção), apoio diferenciado em função das necessidades identificadas (nível 1 e 2), recurso a estratégias baseadas na evidência e reflexão acerca da responsividade das crianças e, posterior, reajuste na intervenção.

Assim, a exploração das dificuldades encontradas na caraterização inicial das crianças com o T.I.C.L. (Viana, 2004) e a necessidade em promover o vocabulário, reiterada pelas educadoras, conduziu à emergência da consciência fonológica e vocabulário como os dois domínios-alvo para o desenvolvimento das atividades.

No despiste universal, o conjunto de tarefas elaboradas para o efeito, com medidas baseadas no currículo, permitiu identificar a consciência lexical, a supressão silábica inicial e a rima como domínios mais deficitários na amostra (n=31), sendo que a intervenção de nível 1 (n=22) incidiu, sobretudo, nestas competências. Apesar de não se disporem de dados comparativos com amostras do mesmo contexto ou similares, os resultados demonstram que competências básicas para a apropriação futura das convenções escritas e linguagem oral não estão suficientemente adquiridas (Badian, 2000; Biemiller, 2006; Scarborough, 1998, citado por Greenwood et al., 2011; Burgess & Lonigan, 1998; Juel, 2006). Estes dados reforçaram a necessidade em promover estas competências tão breve quanto possível uma vez que se documenta, largamente, o seu carácter preditor na aprendizagem da leitura e escrita (Costa, 2011; Cruz et al., 2014), do mesmo modo se aponta que o modelo RTI providencia um bom referencial para estruturar intervenções que promovam estas competências (Bailet et al., 2013; Vellutino et al., 2006).

Os resultados obtidos no despiste universal permitiram identificar um grupo de crianças com maiores dificuldades, que beneficiaram de apoio nível 2 (n=9). Nesse momento de avaliação, a comparação de desempenhos entre as crianças com maiores dificuldades e as restantes, indicavam diferenças estatisticamente significativas com desempenhos muito abaixo no vocabulário, na segmentação silábica de palavras e pseudopalavras, na rima e na supressão silábica final.

Após a intervenção, as diferenças de desempenhos entre os grupos são apenas estatisticamente significativas no vocabulário, na segmentação silábica de palavras e de pseudopalavras. A rima e a supressão silábica final foram competências em que as crianças do apoio nível 2 conseguiram esbater as diferenças iniciais face ao restante grupo de crianças. Estes achados são coincidentes com outras investigações (VanderHeyden et al., 2008; Simmons, 2008), uma vez que também estes investigadores encontraram que a estimulação intencional, mais frequente e dirigida às crianças em risco, permitiu reduzir o desfasamento destas em relação à média do grupo.

Os resultados relativos ao pré e pós intervenção, considerando as crianças de apoio nível 1, mostram que os desempenhos aumentaram significativamente, na consciência lexical, na rima e na supressão silábica inicial, precisamente as áreas onde a intervenção mais incidiu. Este resultado parece ser consensual, pois um treino instrucional de qualidade, excluindo dificuldades orgânicas acentuadas, garante a oportunidade para que todas as crianças se desenvolvam, melhorando as competências estimuladas.

A análise da dispersão de resultados evidencia uma diminuição da discrepância entre desempenhos na maioria das competências analisadas, ainda que, estatisticamente não significativa, comparando o pré e pós-intervenção. A rima e a segmentação silábica de pseudopalavras foram os domínios que mais beneficiaram com a intervenção, ao nível da dispersão, atenuando diferenças muito acentuadas nos desempenhos.

LIMITAÇÕES E CONCLUSÃO

O presente estudo tratou-se de uma parte exploratória de um estudo mais alargado, com vista à operacionalização do modelo RTI na promoção de competências de literacia emergente. Considerando esta pilotagem, pretendia-se testar a implementação de algumas etapas subjacentes ao modelo, assim como por em prática estratégias promotoras das competências-alvo.

As principais limitações do estudo pretendem-se com a reduzida amostra e com a dificuldade em monitorizar todas as atividades desenvolvidas pela educadora no sentido de promover a literacia emergente. Além disso, não foram consideradas variáveis que podem ter influenciado a apropriação das competências por parte das crianças, nomeadamente fatores de natureza intelectual, qualidade do contexto educativo, práticas ou estilos pedagógicos, assim como a literacia familiar. Deste modo, os resultados apresentados devem ser analisados com cautela.

Ainda assim, a partir dos resultados deste estudo, podemos concluir que a intervenção melhorou significativamente os desempenhos das crianças em tarefas de literacia emergente. Especificamente, a monitorização permanente das crianças permitiu identificar as que apresentavam maior risco de desenvolver dificuldades de aprendizagem e estruturar um apoio diferenciado em função das dificuldades (apoios de nível 1 e 2). As estratégias mais frequentes e intensivas, implementadas no nível 2, possibilitaram uma diminuição da discrepância de desempenhos entre as crianças em maior risco e as restantes, o que tem sido reportado com um aspeto que maximiza o investimento da criança nas tarefas educativas, evitando o experienciar de fracasso na escola futuramente.

Os momentos de reflexão conjunta com as educadoras identificaram algumas dificuldades associadas às práticas do RTI, nomeadamente associados à sobreposição de outras tarefas que constroem o agendamento das sessões de consultoria e o tempo exigido para o preenchimento de registos para monitorizar, continuamente, o desempenho e evolução das crianças. No que respeita às potencialidades foi destacado o sentimento de maior domínio da implementação de novas estratégias,

maior consciência de aspetos específicos a trabalhar, agrado pelo constante *feedback* que permitia melhorar as atividades e perceção de melhoria nos desempenhos das crianças.

REFERÊNCIAS

- Badian, N. A. (2000). Do preschool orthographic skills contribute to prediction of reading? In N. Badian (Ed.), *Prediction and prevention of reading failure* (pp. 31–56). Timonium, MD: York Press.
- Bailet, L., Repper, K., Murphy, S., Piasta, S., & Zettler-Greeley, C. (2013). Emergent literacy intervention for prekindergarteners at risk for reading failure: Years 2 and 3 of a multiyear study. *Journal of Learning Disabilities, 46*, 133-153. [https://doi.org/ 10.1177/0022219411407925](https://doi.org/10.1177/0022219411407925)
- Barnett, D., Daly E., Jones, K., & Lentz, F. (2004). Response to intervention: Empirically based special service decisions from single-case designs of increasing and decreasing intensity. *Journal of Special Education, 38*, 66–79. [https://doi.org/ 10.1177/00224669040380020101](https://doi.org/10.1177/00224669040380020101)
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A prerequisite for school learning. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (vol. 2) (pp. 41-51). New York, NY: Guilford Press.
- Block, C. C., Gambrell, L. B., & Presley, M. (2002). *Improving comprehension instruction: Rethinking research, theory, and classroom practice*. New York: Jossey-Bass.
- Burgess, S. R., & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology, 70*, 117–141. [https://doi.org/ 10.1006/jecp.1998.2450](https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2450)
- Cadima, J., Silva, P., Gamelas, A. M., Santos, F., & Leal, T. (2005). Desenvolvimento da literacia no 1º ciclo: Programas de intervenção numa escola de uma comunidade em desvantagem social. In J. Bairrão (coord.), *Desenvolvimento: Contextos familiares e educativo* (pp. 234-254). Porto: LivPsic.
- Costa, H. (2011). *Avaliação do impacto do programa “Falar, ler e escrever no jardim-de-infância” no desenvolvimento das competências de literacia emergente*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Cruz, J., Almeida, M., Pinto, P., Constante, P., Macedo, A. et al. (2014). Contribuição da literacia emergente para o desempenho em leitura no final do 1.º CEB. *Análise Psicológica, 32*, 245-257. [https://doi.org/ 1014417/ap.749](https://doi.org/1014417/ap.749)
- Duhon, G., Mesmer, E., Atkins, M., Greguson, L., & Olinger, E. (2009). Quantifying intervention intensity: A systematic approach to evaluating student response to increasing intervention frequency. *Journal of Behavioral Education, 18*, 101-118. [https://doi.org/ 10.1007/s10864-009-9086-5](https://doi.org/10.1007/s10864-009-9086-5)
- Elliott, J. (2008). Response to intervention: What & why? *School Administrator, 65*, 10-12.
- Fletcher, J., Denton, C., & Francis, D. (2005). Validity of alternative approaches for the identification of LD: Operationalizing unexpected underachievement. *Journal of Learning Disabilities, 38*, 545-552. [https://doi.org/ 10.1177/00222194050380061101](https://doi.org/10.1177/00222194050380061101)
- Fuchs, D. & Fuchs, L. (2005). Responsiveness-to-intervention: A blueprint for practitioners, policymakers, and parents. *Teaching Exceptional Children, 38*, 57-61. [https://doi.org/ 10.1177/004005990503800112](https://doi.org/10.1177/004005990503800112)
- Greenwood, C., Bradfield, T., Kaminski, R., Linas, M., Carta, J., & Donna, N. (2011). The response to intervention (RTI) approach in early childhood. *Focus on Exceptional Children, 43*, 1-24.
- Gresham, F. (2007). Evolution of the Response-to-Intervention concept: Empirical foundations and recent developments. In S. Jimerson, M. Burns, & A. VanderHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp.3-9). New York, NY, US: Springer Science.
- Gunn, B., Biglan, A., Smolkowski, K., & Ary, D. (2000). The efficacy of supplemental instruction in decoding skills for Hispanic and non-Hispanic students in early elementary school. *The Journal of Special Education, 34*(2), 90–103. [https://doi.org/ 10.1177/002246690003400204](https://doi.org/10.1177/002246690003400204)
- Hockenberger, E., Goldstein, H., & Haas, L. S. (1999). Effects of commenting during joint book reading by mothers with low SES. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*, 15-27. [https://doi.org/ 10.1177/027112149901900102](https://doi.org/10.1177/027112149901900102)
- Juel, C. (2006). The impact of early school experiences on initial reading. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2) (pp. 410–426). New York: Guilford Press.
- Kearns, D., & Fuchs, D. (2013). Does cognitively focused instruction improve the academic performance of low-achieving students? *Exceptional Children, 79*, 263-290.
- Leal, T., Cadima, J., Silva, P., & Gamelas, A. M. (2005). A aprendizagem da leitura e da escrita ao longo do 1º ciclo e.b.: Contributos de um programa de literacia numa comunidade em desvantagem social. In J. Bairrão (coord.), *Desenvolvimento: Contextos familiares e educativo* (pp. 256-282). Porto: LivPsic.

- Lopes, J. & Almeida, L. (2015). Questões e modelos de avaliação e intervenção em Psicologia Escolar: O caso da Europa e América do Norte. *Estudos de Psicologia*, 32, 75-85. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000100007>
- Marôco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ministério da Educação e Ciência; Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social. (2014). *Relatório final do grupo de trabalho sobre educação especial criado pelo despacho n.º 706 C/2014*.
- McMaster, K., Fuchs, D., Fuchs, L., & Compton, D. (2005). Responding to nonresponders: An experimental field trial of identification and intervention methods. *Council for Exceptional Children*, 71, 445-463. <https://doi.org/10.1177/001440290507100404>
- Ministério da Educação. (2016). Educação pré-escolar. Orientações curriculares (em apreciação). Lisboa: Direção-geral da Educação.
- Otaiba, S., & Fuchs, D. (2006). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 157-169. <https://doi.org/10.1177/07419325020230050501>
- Olson, S., Daly III, E., Andersen, M., Turner, A., & LeClair, C. (2007). Assessing student response to intervention. In S. Jimerson, M. Burns, & A. VanderHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp. 117-127). New York, NY, US: Springer Science.
- Reutebuch, C. (2008). Succeed with a response to intervention model. *Intervention in School and Clinic*, 44, 126-128. <https://doi.org/10.1177/1053451208321598>
- Santos, A. (2005). Aprendizagem da leitura e da escrita em português europeu numa perspetiva translíngua. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Porto. Porto.
- Simmons, D. C., Coyne, M. D., McDonagh, S., Harn, B. A., & Kame'enui, E. J. (2008). Indexing response to intervention: A longitudinal study of reading risk from kindergarten through third grade. *Journal Learning Disabilities*, 41, 158-173. <https://doi.org/10.1177/0022219407313587>
- Teixeira, F. (2005). Variáveis preditivas de risco de insucesso na aprendizagem da leitura avaliadas antes do início da educação formal. Dissertação de Mestrado não publicada. Vila Real: Universidade de Trás os Montes e Alto Douro.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40, 7-26. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00092-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00092-9)
- Treiman, R., Tincoff, R., & Richmond-Welty, E. D. (1997). Beyond zebra: Preschoolers' knowledge about letters. *Applied Psycholinguistics*, 18, 391-409. <https://doi.org/10.1017/S0142716400010900>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-29). New York: Guilford Press.
- Vale, A. (2000). Correlatos metafonológicos e estádios iniciais de leitura-escrita de palavras no português –Uma contribuição experimental. Tese de Doutoramento não publicada. Vila Real: Universidade de Trás os Montes e Alto Douro.
- VanDerHeyden, A. Snyder, P., Broussard, C. & Ramsdell, K. (2007). Measuring response to early literacy intervention with preschoolers at-risk. *Topics in Early Childhood Education*, 27, 232-249. <https://doi.org/10.1177/0271121407311240>
- Vaughn, S., & Fuchs, L. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to intervention: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 137-146. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00070>
- Vellutino, F., Scanlon, D., Small, S., & Fanuele, D. (2006). Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities: Evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 157-169. <https://doi.org/10.1177/00222194060390020401>
- Viana, F. (2004). *Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL)*. Vila Nova de Gaia: EDIPSICO.
- Viana, F., & Ribeiro, I. (2014). *Falar, ler e escrever: Propostas integradoras para jardim de infância*. Carnaxide: Santillana.
- Viana, F., & Teixeira, M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem formal à aprendizagem informal*. Porto: ASA.

Historial do artigo

Recebido 31/07/2016
 Aceite 30/10/2017
 Publicado 11/2017

Estudantes Cabo-Verdianas em Portugal: Novos perfis migratórios

Luciana Soares¹ & Conceição Nogueira¹

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

Resumo: A mobilidade de estudantes é um fenómeno complexo no qual estão envolvidos diversos fatores de ordem política, económica e cultural que nos instigam a investigar as especificidades dessa experiência a partir de grupos específicos. Neste estudo apresentamos os relatos de dez cabo-verdianas que frequentam licenciatura e mestrado integrado em engenharia no norte de Portugal. Trata-se de um estudo qualitativo de carácter exploratório que teve como objetivos: (1) apresentar as características do núcleo familiar das participantes; (2) identificar o contexto socioeconómico das entrevistadas; (3) verificar os motivos presentes na escolha de Portugal para realização de seus estudos; (4) analisar quem são os agentes envolvidos na mobilidade estudantil cabo-verdiana. Para o alcance destes objetivos realizamos entrevistas semiestruturada, em seguida utilizamos a análise temática proposta por Braun & Clarke (2006). Concluímos que a mobilidade estudantil das cabo-verdianas não deve ser compreendida apenas como uma dinâmica "natural" que acompanha uma tendência mundial de aumento de fluxos para fins de estudo. No interior desta dinâmica há uma rede complexa de deslocamentos que se articula por interesses e necessidades que dizem respeito à forma que cada agente envolvido (estudante, família, emigrante, não migrante) se movimenta dentro do sistema de mobilidades próprio daquela sociedade, algo que procuramos articular com a caracterização dos aspectos familiares e económicos das entrevistadas.

Palavras-chave: Mobilidade estudantil; Género; Cabo-verdianas.

Cape-Verdean students in Portugal: New migration profiles: Student mobility is a complex phenomenon in which a variety of political, economic and cultural factors are involved. This reality requires us to investigate the specificities of this experience from specific groups. In this study, we present the reports of ten Cape Verdeans who attended undergraduate and master's degrees in engineering courses from the north of Portugal. It is a qualitative study whose objectives were: (1) to present the characteristics of each family nucleus; (2) identify the socio-economic context of the interviewees; (3) verify the reasons behind the choice of Portugal to carry out their studies; (4) analyse who are the agents involved in Cape Verdean student mobility. In order to reach these objectives, we conducted semi-structured interviews, followed by the thematic analysis proposed by Braun & Clarke (2006). We conclude that the student mobility of Cape Verdeans should not be understood only as a "natural" dynamic that accompanies a worldwide tendency to increase flows for study purposes. Within this dynamic there is a complex network of displacements that is articulated by interests and needs that relate to the way each agent involved (student, family, emigrant, non-migrant) moves within the system of mobility proper to that society. Something that we try to articulate with the characterization of the familiar and economic aspects of the interviewees.

Keywords: Student mobility; Gender; Cape-Verdean.

As narrativas atuais em torno das mobilidades humanas trazem à tona novos protagonistas (Sheller & Urry, 2006). São turistas, estudantes em mobilidade, refugiados, não migrantes. De entre estes destacamos os estudantes internacionais, ou seja, pessoas dispostas a realizar seus estudos em outros países durante um tempo pré-determinado.

Segundo o relatório mais recente sobre Migração Internacional da OCDE (2017), os fluxos de estudantes internacionais aumentaram 11% em 2015, se comparado com os dados de 2014. Apesar de haver um número maior de estudantes do sexo masculino que buscam qualificação em países não europeus da OCDE em 2015, as mulheres ainda são mais representativas em número de inscritas em instituições de ensino sediadas nos países da União Europeia (OCDE, 2017).

¹ Dados para correspondência: Luciana de Sousa Lima Soares, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto. E-mail: up201406984@fpce.up.pt

São dados que confirmam o aumento dos fluxos de estudantes e, ao mesmo tempo, instigam-nos a investigar as especificidades dessa experiência e os discursos mobilizados por esses/as protagonistas. São, portanto, novas dinâmicas que devem ser consideradas nas pesquisas sociais.

De notar que, como um fenómeno contemporâneo no qual estão envolvidos diversos fatores de ordem política, económica e cultural, a mobilidade estudantil deve ser analisada para além do processo mais amplo de internacionalização do ensino superior. Podemos, por exemplo, olhar essas mobilidades como um indicador de discursos, práticas, identidades, conflitos e contestações na compreensão das questões ligadas ao género (Uteng & Cresswell, 2008).

Por sua vez, para além da análise do género nos fluxos migratórios contemporâneos, se faz necessário considerar outras variáveis de igual importância no processo de mobilidade para fins de estudo, tais como raça/etnia, nacionalidade, condição socioeconómica, capital escolar e capital linguístico. Além disso, a problematização em torno da caracterização mais detalhada das condições pessoais e familiares dos/as estudantes internacionais pode contribuir para dar respostas mais fiáveis que ajudem na elaboração de políticas de integração académica, sucesso escolar e igualdade de género, bem como incentivar análises menos essencialistas (Nogueira, 2001, 2011).

Com o intuito de perceber melhor as especificidades das dinâmicas migratórias dos grupos que as protagonizam, passamos a investigar a mobilidade estudantil de africanos/as (Lima & Feitosa, 2017), mais especificamente a mobilidade de estudantes cabo-verdianas para Portugal, sendo esta a nossa proposta de investigação doutoral.

Além de escassos trabalhos que problematizam e analisam a presença de nacionais cabo-verdianos em instituições de ensino superior portuguesa a partir de uma perspectiva de género (Fortes, 2013), o nosso interesse por este grupo deve-se a outros fatores: primeiro porque os/as cabo-verdianos/as representam um dos grupos mais representativos em número de inscritos/as estrangeiros/as em instituições de ensino superior em Portugal (Pedreira, 2013), com 2.655 inscritos/as no ano letivo 2015/16 (RAIDES-DGEEC/MEC, 2017); segundo porque se nota um aumento gradual de mulheres oriundas de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) inscritas no ensino superior português. Entre os nacionais de Cabo Verde, por exemplo, a presença maior de inscritos do sexo feminino é verificada desde o ano letivo 2004/05, mantendo-se até os dias atuais (Pedreira, 2013).

Além disso, em Cabo Verde há alguns aspectos a ser considerados: é um país insular da África Subsaariana pertencente ao grupo de Países de desenvolvimento médio² com alguns indicadores sociais preocupantes como, por exemplo, o alto índice de desemprego entre jovens, o aumento da violência urbana e a existência de muitas famílias monoparentais chefiadas por mulheres de baixa escolaridade que estão no subemprego (Fortes, 2013, Martins, 2013). Há também um grande fluxo migratório de nacionais que saem à procura de melhores condições de vida, produzindo uma rede transnacional que favorece migrações circulares de pessoas, bem como fluxo contínuo de bens materiais e de informações. Nessas condições, enquanto um elemento estruturante da sociedade cabo-verdiana, a emigração é para algumas famílias a única saída possível de mobilidade social (Akesson, 2004; Lobo, 2014).

Há que se considerar ainda que, no caso de nacionais oriundos de novos Estados-nação constituídos através dos processos de descolonização, as mobilidades para fins de estudo além de reflectir a mudança da estrutura económica mundial, mais globalizada e mais tecnológica, também estão ligadas à herança colonial de baixo investimento em educação, ocasionando pouca oferta de ensino de qualidade, sobretudo no ensino superior (Pedreira, 2013; Tolentino, 2006).

Ao mesmo tempo, a importância dada à qualificação de quadros altamente especializados em áreas que promovam o desenvolvimento tecnológico da nação, sendo este o novo imperativo de progresso no mundo global e interconectado (Castells, 1996), faz com que muitos países, desenvolvidos e em desenvolvimento, incentivem seus nacionais a realizar seus estudos nas áreas de Ciências e Tecnologias (C&T).

Apesar de já se ver um aumento de raparigas que escolhem a área de Ciências & Tecnologias na União Europeia, as estatísticas nos confirmam que ainda persiste a sub-representação das mulheres nas Engenharias (European Commission, 2015), ou seja, as condições dadas para o efetivo ingresso de rapazes e raparigas em cursos dessas áreas nem sempre são igualitárias (Saavedra et al, 2011a). Essa assimetria de género (Saavedra et al, 2011b) pode ser observada também em Cabo Verde, no qual 72,7% dos alunos que optaram pela área de Ciências Exactas, Engenharias e Tecnologias no ano letivo 2011/12, eram do sexo masculino (DGES, 2012).

De acordo com Saavedra (2013) tal sub-representação está associada a um conjunto de fatores relacionados aos estereótipos de género que determinam os perfis de quem é reconhecido como apto a

² Classificação atribuída pela Organização das Nações Unidas desde 2004.

estar naquela área. Assim, se fez necessário considerarmos essa problemática na investigação com estudantes cabo-verdianas em mobilidade que frequentam cursos de engenharias.

Ao delimitarmos nosso foco de investigação na relação gênero-mobilidades-educação, e mais especificamente a nacionalidade e a área de formação de interesse do grupo de estudantes internacionais, estamos rompendo com um formato de investigação que se manteve durante muito tempo nos estudos migratórios, no qual as mulheres permaneceram mais ou menos invisíveis (Gill, 2006; Neves & Miranda, 2011, Neves et al, 2016), sobretudo quando se trata de africanas que migram para estudar.

Nessas condições, apresentaremos aqui um recorte de nossa pesquisa de doutoramento, ainda não finalizada. Trata-se de um estudo exploratório de natureza qualitativa sobre as experiências de mobilidade de raparigas cabo-verdianas que frequentam licenciaturas e mestrados integrados em engenharias no norte de Portugal.

Neste estudo, definimos como objetivos: (1) apresentar as características do núcleo familiar, tais como quantidade de filhos dos pais, escolaridade e ocupação dos encarregados da educação; (2) identificar o contexto socioeconómico das participantes; (3) verificar os motivos presentes na escolha de Portugal para realização de seus estudos; (4) analisar quem são os agentes envolvidos na mobilidade estudantil cabo-verdiana.

MÉTODO

Participantes

Participaram deste estudo 10 raparigas cabo-verdianas matriculadas no 1^o e 2^o ciclos de engenharias em duas universidades do norte de Portugal, sendo seis matriculadas na escola de engenharia da Universidade do Minho e quatro na faculdade de engenharia da Universidade do Porto. Todas estas são instituições de ensino superior públicas. As suas idades variavam entre 18 e 26 anos, conforme se apresenta na Tabela 1.

Tabela 1. Descrição das participantes do estudo e vínculos institucionais.

Identificação ³	Idade	Curso	Instituição vinculada
Dora	26	Engenharia Civil	Universidade do Minho
Teresa	23	Engenharia de Gestão Industrial	Universidade do Minho
Tonico	21	Engenharia de Gestão Industrial	Universidade do Minho
Esmeralda	18	Engenharia Mecânica	Universidade do Minho
Maria Ramos	19	Engenharia de Gestão Industrial	Universidade do Minho
Nayla	21	Engenharia Eletrônica	Universidade do Minho
Beatriz	21	Engenharia do Ambiente	Universidade do Porto
Charlotte	21	Engenharia do Ambiente	Universidade do Porto
Constância	26	Engenharia do Ambiente	Universidade do Porto
Carla	25	Engenharia Civil	Universidade do Porto

Instrumentos

Por ser uma pesquisa qualitativa com uma amostra reduzida de participantes, o instrumento de recolha de dados que nos permitia perceber melhor as questões que levantávamos foi a entrevista semiestruturada. Entendemos que “o que há de mais significativo nas amostras intencionais ou propositais não se encontra na quantidade final de seus elementos, mas na maneira como se concebe a representatividade desses elementos e na qualidade das informações obtidas deles” (Fontanella et al., 2008, p.20).

O guião tinha questões que versavam sobre as características do núcleo familiar (quantidade de irmãos, ocupação e nível de escolaridade dos pais e/ou encarregados da educação), condição socioeconómica da família, a escolha de Portugal para estudar, quais dificuldades e/ou desafios enfrentados no país e formas de subsistência no país de destino. As entrevistas tiveram uma duração média de 40 minutos e foram realizadas em cafés e bares das instituições de ensino. Todas foram gravadas em aparelho de captação de áudio com autorização das participantes do estudo.

Pelo caráter exploratório da pesquisa e por estar vinculada a uma perspectiva que considera que os dados emergidos são ricos de significação e devem ser cuidadosamente analisados de acordo com as questões de investigação e o referencial epistemológico seguido, recorreremos à Análise Temática (Braun & Clarke, 2006; 2013; Clarke & Braun, 2013). Este é um método de análise que identifica sistematicamente, organiza e oferece *insight* em padrões de significado (temas) em um conjunto de dados (Braun & Clarke, 2013).

³ Para preservar a identidade das participantes, pedimos-lhes que atribuíssem outra identificação, tal como garantido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. O TCLE foi datado e assinado por todas as participantes deste estudo.

Assim, após a finalização das entrevistas, preocupamo-nos com a familiarização dos relatos. Realizamos transcrição de todas as entrevistas feitas, em seguida fizemos a leitura e releitura das mesmas, ocasião em que fizemos o registo das ideias iniciais ali presentes. Na medida em que fazíamos a transcrição, organizávamos os dados sociodemográficos em tabelas.

Uma das etapas importantes da Análise Temática é a produção de códigos, ou seja, para cada conjunto de significados que se “revelam” nas falas (de forma explícita ou silenciada), os códigos são produzidos. Estes são fundamentais para a fase seguinte- a elaboração de temas. Todavia, no sentido de proporcionar uma maior inteligibilidade dos dados da análise e pelo propósito deste manuscrito, não será efetuada uma descrição detalhada dos códigos e dos temas, pelo que procuramos integrá-los na análise dos pontos mais pertinentes aos objetivos aqui elencados.

Procedimento

Após a aprovação da nossa investigação de doutoramento pelo Comitê de Ética em Pesquisa⁴, elaboramos estratégias para se chegar ao grupo. O acesso às estudantes deu-se por duas vias: primeiro buscamos identificar junto à Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência/ Ministério da Educação e Ciência em Portugal o número de cabo-verdianos/as matriculados/as no ano letivo 2014/2015 de acordo com os estabelecimentos de ensino, nível de formação (Licenciatura, Mestrado integrado, Doutoramento) e sexo. Em seguida, pedimos aos serviços académicos das escolas de engenharia das universidades do Minho (Campus de Azurém, em Guimarães) e do Porto (Faculdade de Engenharia) a listagem com os contactos das raparigas cabo-verdianas matriculadas, sendo que apenas uma das instituições respondeu ao nosso pedido. Os outros contactos foram feitos através de redes sociais on-line, sobretudo o *facebook* ou foram fornecidos pelas primeiras entrevistadas. Vale ressaltar que a escolha das duas instituições de ensino acima referidas, deu-se pela facilidade do nosso deslocamento, já que as pesquisadoras residiam na cidade do Porto, Portugal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De entre os indicadores chave nos estudos sobre mobilidade de estudantes estão a caracterização do núcleo familiar (tipo de estrutura familiar, escolaridade e ocupação dos pais ou encarregados de educação, presença de migrantes na família, etc.) e a condição socioeconómica, haja vista que o projecto de mobilidade perpassa pelas condições económicas e familiares minimamente favoráveis a esse propósito (Gusmão, 2008; Fortes, 2013; Seabra et al, 2016).

No grupo entrevistado a maioria possui uma família numerosa, ou seja, com grande quantidade de irmãos. As variáveis escolaridade e ocupação dos encarregados da educação são diversificadas, com destaque para a participante Constância que possui pais com baixo nível de escolaridade (ver Tabela 2).

Tabela 2. Características do núcleo familiar, escolaridade e ocupação dos encarregados da educação.

Identificação	Quantidade de filhos dos pais	Escolaridade dos encarregados da educação	Ocupação dos encarregados da educação
Dora	5	Mãe e Pai – 9º ano	Mãe – doméstica Pai – reformado
Teresa	9	Mãe e Pai – 9º ano	Mãe e Pai reformados
Tonico	6	Mãe e Pai – 9º ano	Mãe – dona de casa Pai – despachante
Esmeralda	4	Mãe – ensino superior Pai – 12º ano	Mãe – funcionária pública Pai – gerente de vendas
Maria Ramos	2	Mãe e Padrasto – 12º ano	Mãe e Pai vendedores
Nayla	3	Mãe – 4º ano Pai – 7º ano	Mãe – professora EBI Pai – electricista
Beatriz	2	Mãe e Pai – ensino superior	Mãe e Pai professores de Língua Portuguesa
Charlotte	9	Mãe – 9º ano	Mãe – empresária
Constância	8	Mãe – alfabetizada Pai – analfabeto	Mãe e Pai agricultores
Carla	5	Mãe – 9º ano Pai – 4º ano	Mãe – monitora infantil Pai – condutor

Para evitar uma leitura simplista e determinista dos dados acima, achamos prudente utilizá-los

⁴ A investigação foi apreciada e aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa com seres humanos, através da Plataforma Brasil (nº de identificação 55760916.2.0000.5182), uma vez que este é um estudo financiado pela CAPES/ Brasil.

apenas como ponto de partida para fazermos algumas reflexões que são fundamentais em nosso estudo.

A primeira delas diz respeito ao grau de diferenciação entre o percurso escolar e o destino ocupacional dos genitores e o das entrevistadas, visto que são raparigas que deram continuidade aos estudos e estão a seguir para áreas de formação profissional completamente diferente da profissão/ocupação dos seus pais. Isso pode reflectir o investimento educacional feito pelas famílias como forma de promover a mobilidade social, como também a melhoria do sistema educativo dos países em desenvolvimento que proporciona maiores ofertas educativas.

Por sua vez, é válido considerarmos que há aqui o rompimento de uma matriz de opressão, sobretudo porque o deslocamento para fins de estudo representa uma rutura ao papel destinado às mulheres das gerações anteriores, nomeadamente o sustento da família através da migração laboral e o cuidado da casa e dos filhos para quem não migra (Fortes, 2013; Lobo, 2014; Martins, 2016; Neves e Torres, 2015; Silva, 2014).

Relativamente à condição socioeconómica da família apresentada pelas entrevistadas, apenas duas (Dora e Charlotte) se autodeclararam pertencentes à classe baixa e alta respectivamente, enquanto todas as outras disseram ser de classe média. Além disso, duas raparigas estudam e trabalham e outras três recebem bolsa de estudo do governo cabo-verdiano (Teresa, Beatriz e Constância). Relataram ainda que recebem um complemento monetário dos encarregados da educação por ser insuficiente o valor da bolsa de estudos. As demais são financiadas pela família (ver Tabela 3).

Tabela 3. Situação socioeconómica das cabo-verdianas entrevistadas.

Identificação	Condição social da família segundo as entrevistadas	Situação financeira em Portugal
Dora	Baixa	Estudante – trabalhadora Pais complementam
Teresa	Média	Bolseira – governo cabo-verdiano Pais complementam
Tonico	Média	Pais financiam os estudos
Esmeralda	Média	Pais financiam os estudos
Maria Ramos	Média	Pais financiam os estudos
Nayla	Média	Pais financiam os estudos
Beatriz	Média	Bolseira – governo cabo-verdiano Pais complementam
Charlotte	Alta	Mãe e Irmãos financiam os estudos
Constância	Média	Bolseira – governo cabo-verdiano Pais complementam
Carla	Média	Estudante – trabalhadora Pais complementam

De notar que aquilo que as entrevistadas apresentaram em relação à condição social de suas famílias refere-se exclusivamente àquilo que julgam ser baixa, média e alta, sem a utilização de qualquer parâmetro validado em pesquisas sociais que utilizam a variável classe social. Logo, o que nos interessava era perceber como se autodeclaravam do ponto de vista económico, visto que a mobilidade estudantil é um projecto de risco, pois não se sabe se haverá algum retorno positivo para aqueles que investiram nesse deslocamento.

Se confrontarmos esses dados com os indicadores sociais apresentados no Anuário Estatístico de Cabo Verde (Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde, 2015) observamos algumas disparidades entre a realidade da população local e o grupo de entrevistadas. A pobreza, o alto índice de desemprego, a evasão escolar, a violência urbana, o baixo poder aquisitivo de muitas famílias cabo-verdianas (muitas sobrevivem das remessas dos emigrados) são apenas alguns dos indicadores preocupantes dessa sociedade, conforme dito anteriormente. Tudo isto leva-nos a olhar para as participantes deste estudo a partir de uma matriz de privilégios, seja por terem condições financeiras mínimas para arcar com as despesas da mobilidade estudantil, seja por darem continuidade aos seus estudos numa área considerada de alto retorno social e empregabilidade.

Ao serem questionadas sobre os motivos presentes na escolha de Portugal como país de destino, as participantes do estudo relataram diferentes fatores, tais como presença de familiares já emigrados em terras lusófonas, o desejo de sair de Cabo Verde, pela qualidade do ensino nas instituições portuguesas, pelo desejo da família, por causa da língua, pela oferta de vagas através de convénios entre Portugal e Cabo Verde e pela ilusão de ir para Europa (ver Tabela 4).

Tabela 4. A escolha de Portugal segundo as entrevistadas.

Identificação	Condição social da família segundo as entrevistadas
Dora	Tenho dois tios aqui e tenho primos e amigos que vieram estudar cá.
Teresa	Desde criança eu já sabia que iria sair fora de Cabo Verde para estudar. [...] Não tinha o curso que queria [...] Também o idioma ajuda.
Tonico	Posso dizer que todos os meus irmãos estudaram fora [...] [...] Tipo em Cabo Verde há algumas universidades, só que eles preferem tipo vir para cá para fora porque acho que é melhor.
Esmeralda	[...] porque não tinha nenhum curso que eu queria (em Cabo Verde)[...] Então optei por vir cá, mas foi bom porque o ensino é muito melhor, tem mais saída.
Maria Ramos	[...] Acho que é a facilidade de entrar no curso mesmo [...] Acho que Cabo Verde não me dá o que eu quero.
Nayla	Ele (o pai) queria sempre que eu viesse estudar fora porque os amigos dele tinham filhos que estudavam fora e tava sempre dizendo “ah, meu filho tá no estrangeiro a estudar, é um dos melhores alunos” [...]
Beatriz	Meus pais sempre incentivaram a sair para estudar fora [...] É muito mais do que apenas a qualidade do ensino que eu já referi, que é muito melhor aqui, mas também toda a experiência no geral, que é o contacto com uma nova cultura, conhecer novas pessoas e aprender a viver sozinha [...] Eu acho que também o fato do meu irmão já está cá [...] A língua também porque eu já falava a língua [...]
Charlotte	É por causa do nível de ensino de Portugal [...] o estudante que estuda em Portugal sai formado não só no curso que se inscreveu, mas na vida.
Constância	Vim porque recebi bolsa de estudos [...] Eu acho que a língua é um fator determinante [...] Cabo Verde tem poucas opções pros cursos e como também as universidades são, digamos, jovens, a qualidade do ensino português eu acho que é maior do que em Cabo Verde.
Carla	Em Cabo Verde não tinha uma faculdade, universidade. [...] Era tipo moda, as pessoas chegavam ao 12º eram três opções: ou não estudavam, ou iam para o Brasil, ou pra Portugal que eram as primeiras opções porque onde se falavam português. [...] é porque Portugal é aquela ilusão da Europa [...]

DISCUSSÃO

Para além destes relatos, a análise temática permitiu-nos perceber que os deslocamentos estão ligados a uma rede complexa em que há pessoas e instituições envolvidas direta e indiretamente no projeto de mobilidade estudantil. Ou seja, de acordo com os códigos que emergiram na análise dos relatos das entrevistadas, estão presentes neste processo:

- A cabo-verdiana que quer “seguir a corrente”, dando, assim, continuidade aos fluxos de saída para o estrangeiro. Cada qual com seus projetos individuais e profissionais, com diferentes tipos e níveis de capital: económico, escolar, cultural e linguístico;

- As pessoas e instituições que patrocinam e/ou alimentam o desejo de saída, ou seja, a família (com seus investimentos financeiros e emocionais); os/as emigrados/as (por simbolizar melhoria de vida e por serem redes de contactos fundamentais para quem pretende sair do país); e as entidades ligadas ao governo cabo-verdiano, nomeadamente a Direção Geral de Ensino Superior e Ciência (DGESC/CV) que distribuem as vagas e elaboram os critérios de seleção de candidatos/as ao ensino superior no estrangeiro, autorizando a saída do/a nacional, algo fundamental para a emissão do visto de estudante pela Embaixada de Portugal em Cabo Verde;

- Por último, as instituições no país de destino que elaboram as políticas migratórias (controle de suas fronteiras, elaboração de leis que autorizam a permanência do/a estrangeiro/a, etc.); desenvolvem acordos bilaterais entre países, oferecendo, entre outras coisas, vagas para o ensino superior; e criam políticas de atração de estudantes internacionais, inclusive oriundos dos PALOPs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado é o resultado de uma primeira aproximação ao nosso objeto de estudo: cabo-verdianas que estudam engenharias em Portugal. Foi a partir dele que ampliamos nosso olhar sobre a relação gênero-mobilidades-educação, sendo este o ponto fulcral de nossa investigação.

O número reduzido de entrevistadas, apesar de ser uma das limitações deste estudo, não nos impediu de termos acesso a discursos ricos de significação. Um processo que nos ajudou a melhorar nosso modo de olhar para o conjunto de dados que tínhamos visto que, em nosso estudo doutoral, realizamos 35 entrevistas ao todo e ampliamos nosso território de pesquisa, não se restringindo apenas à região norte de Portugal.

Permitiu também olhar esses movimentos através de algumas linhas de diferenciação que ajudam a sustentar aquilo que estamos tratando por novos perfis migratórios na sociedade cabo-verdiana, são elas:

- Fluxos que se desenvolvem de acordo com as novas tendências migratórias e de mobilidades;
- Fluxos gerados pela dinâmica de co-presenças (Évora, 2016) que supera as dicotomias recorrentes nos estudos migratórios: migrante-não migrante, estar dentro- estar fora, etc.

- Fluxos que devem ser analisados a partir de um olhar interseccional (Nogueira, 2011), visto que há matrizes de opressão e de privilégio que podem camuflar práticas de discriminação ou reproduzir análises essencialistas.

De modo geral, a mobilidade estudantil de cabo-verdianas não deve ser compreendida como uma dinâmica “natural” que acompanha uma tendência mundial de aumento de fluxos para fins de estudo. No interior da dinâmica há uma rede complexa que se articula por interesses e necessidades que dizem respeito à forma que cada agente envolvido (estudante, família, emigrante, não migrante, entidades governamentais e instituições de ensino) se movimenta dentro do sistema de mobilidades que ajudam a dar forma. Todavia, estes são pontos de análise que estamos a desenvolver em nossa investigação doutoral.

REFERÊNCIAS

- Akesson, L. (2004). *Making a life. Meanings of migration in Cape Verde*. Unpublished Doctoral Thesis. Goteborg: Goteborg University.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). Washington, DC: APA. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London, UK: Sage Publications.
- Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde (2015). *Anuário Estatístico de Cabo Verde*. Praia, Cabo Verde: Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde.
- Castells, M. (1996) *The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- Clarke, V. & Braun, V. (2013) Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26, 120-123.
- Coben, D. J., & Crabtree, B. J. (2008). Evaluative criteria for qualitative research in health care: Controversies and recommendations. *Annals of Family Medicine*, 6, 331-339. <https://doi.org/10.1370/afm.818>
- DGEEC/MEC (2017). Registo de inscritos de nacionalidade cabo-verdiana no ensino superior em Portugal por estabelecimento de ensino, subsistema de ensino, classificação nacional das áreas de educação e formação a 1, 2 e 3 dígitos (CNAEF), sexo e nível de formação (2006/07 a 2015/16). *Indicadores Gerais da Educação – Ensino Superior*, dados não publicados. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- DGES/MEC (2012). Inscritos, por nível de formação, em Cabo Verde (2011/12). *Indicadores Gerais da Educação – Ensino Superior*. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- European Commission (2015). *She figures 2015: Statistics and indicators on gender equality in science*. Brussels: European Commission – European Research Area.
- Évora, I. (Org.) (2016). *Diáspora Cabo Verdiana: Temas em debate*. Edição digital, e-book, CEsa, Centro de Estudos sobre África, Ásia e América Latina.
- Fontanella, B. J. B., Ricas, J., & Turato, E. R. (2008). Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: Contribuições teóricas. *Cadernos de Saúde Pública*, 24, 17-27. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2008000100003>
- Fortes, C. (2013). “M t’studa p’m k ter vida k nha mãe tem”: Gênero e educação em Cabo Verde. *Ciências Sociais Unisinos*, 49, 80-89.

- Gill, R. (2006). Global feminism: Trends in the literature. *Organization*, 13, 589-598. <https://doi.org/10.1177/1350508406064689>
- Gusmão, N. M. M. (2008). *África e Brasil no mundo acadêmico*: Diálogos cruzados. Colóquio saber e poder. Focus/Unicamp.
- Lima, L. & Feitosa, G. (2017). Sair da África para estudar no Brasil: Fluxos em discussão. *Psicologia & Sociedade*, 29, e162231. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29162231>
- Lobo, A. (2014). *Tão longe, tão perto*: Famílias e “movimentos” na Ilha da Boa Vista de Cabo Verde. Edição Revista, E-book. Brasília: ABA Publicações.
- Martins, F. (2016). Entre projeto e convivialidade: Um exercício de reflexividade etnográfica em torno da socialidade juvenil em Cabo Verde. *Revista Etnográfica*, 20, 77-100. <https://doi.org/10.4000/etnografica.4184>
- Neves, S., & Miranda, J. (2011). Introdução: Género e migrações (Dossiê: Género e Migrações). *Ex aequo*, 24, 9-12.
- Neves, S.; Torres, J. (2015). Relações sociais de género e violência na intimidade: Discursos de jovens Cabo-Verdianos/as. *Sociedade Portuguesa de Psiquiatria e Psicologia da Justiça*, 7, 114-137.
- Neves, S., Nogueira, C., Topa, J., & Silva, E. (2016). Mulheres imigrantes em Portugal: Uma análise de género, *Estudos de Psicologia: Campinas*, 33, 723-733. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000400015>
- Nogueira, C. (2001). Feminismo e discurso de género na Psicologia Social. *Psicologia & Sociedade*, 13, 107-128.
- Nogueira, C. (2011). *Lição de síntese*. Braga: Universidade do Minho.
- Nogueira, C. (2013). A teoria da interseccionalidade nos estudos de género e sexualidades: Condições da produção de “novas possibilidades” no projeto de uma psicologia feminista crítica. A. V. Zanella, A. L. C. Brizola, M. Gesser (Eds.), *Práticas sociais, políticas públicas e direitos humanos* (pp. 227-248). Brasil: Editora ABRAPSO.
- OECD (2017), *International migration outlook 2017*. Paris: OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/migr_outlook-2017-en
- Olwig, K. F., & Valentim, K. (2014). Mobility, education and life trajectories: new and old migratory pathways. *Identities: Global studies in culture and power*, 22, 247-257. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2014.939191>
- Pedreira, I. C. V. (2013). *Estudantes da CPLP no ensino superior em Portugal: Tendências de evolução e perfis sociais*. Dissertação de Mestrado não publicada. Lisboa, ISCTE-IUL, Departamento de Sociologia.
- Saavedra, L., Loureiro, T., Silva, A. D., Faria, L., Ferreira, S., Taveira, M. C., Araújo, A. (2011a). Condições necessárias e suficientes para escolher ou não escolher as engenharias: Os olhares de raparigas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XV, 287-302.
- Saavedra, L., Vieira, C. M., Araújo, A., Faria, L., Silva, A. D., Loureiro, T., Taveira, M. C., & Ferreira, S. (2011b). (A)Simetrias de género no acesso às engenharias e ciências no ensino superior público. *Ex aequo*, 23, 163-177.
- Seabra, T. (org.), Roldão, C, Mateus, S, & Albuquerque, A. (2016). Caminhos Escolares de Jovens Africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior (1 ed.). In *Estudos 57*. Lisboa: Alto Comissariado para Migrações (ACM).
- Sheller, M. & Urry, J. (2006). The new mobilities paradigm. *Environmental Planning*, 38, 207-226. <https://doi.org/10.1068/a37268>.
- Silva, E. G. (2014). *Conciliação pessoal, familiar e profissional de mulheres imigrantes residentes no distrito de Braga*. Tese de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Tolentino, A. C. (2006). *Universidade e transformação social nos pequenos estados em desenvolvimento: O caso de Cabo Verde*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Uteng, T.P., & Cresswell, T. (Eds.) (2008). *Gendered mobilities*. Farnham and Burlington, VT: Ashgate.

Historial do artigo

Recebido 31/07/2016
 Aceite 09/10/2017
 Publicado 11/2017

Uma perspectiva ecológica sobre o papel da qualidade da casa e da escolha na promoção do *recovery* e da integração comunitária no programa Casas Primeiro – Lisboa

Paulo Martins¹ & José Ornelas¹

¹ ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal

Resumo: O programa “Casas Primeiro” consiste numa intervenção inovadora que visa a integração comunitária através de uma abordagem ecológica que contempla aspectos como a qualidade da casa e do contexto envolvente, o nível de escolha/controlo das pessoas sobre o meio onde residem, processos de empowerment e de *recovery*, para pessoas que se encontram em situação de sem-abrigo com doença mental e/ou problemas aditivos. Assim, a presente investigação pretende estudar a relação entre a qualidade da casa, a percepção de escolha/controlo e do processo de *recovery*, considerando a perspectiva de 45 participantes do programa “Casas Primeiro”. Para o efeito, utilizou-se um método quantitativo onde foram aplicados três instrumentos que visam avaliar a qualidade da casa, as percepções de escolha/controlo e o processo de *recovery* da doença mental. Os resultados revelaram uma associação positiva entre a qualidade da casa e a escolha/controlo, sendo a qualidade da casa preditora de uma maior escolha/controlo, e entre a percepção de escolha/controlo e o *recovery*, apurando-se que maior escolha/controlo prediz um maior nível de *recovery*. Estes resultados reforçam a evidência científica sobre o sucesso do programa “Casas Primeiro” e do recurso a modelos que abordem aspectos individuais e ambientais pertinentes que visem a integração comunitária das pessoas.

Palavras-chave: Casas primeiro; Integração comunitária; Qualidade da casa; Escolha/controlo; Recovery.

An ecological perspective on the role of housing quality and choice in the promotion of recovery and communitarian integration in the “Casas Primeiro” program: The “Casas Primeiro” program consists in an innovative intervention that aims at community integration through an ecological approach, contemplating aspects such as the perception of housing quality and the surrounding context, the level of choice / control perceived by the participants about their housing environment, empowerment processes and recovery for people who were homeless with mental illness and / or addictive problems. Therefore, this research aims at analyzing the relationship between perceived housing quality, perceived choice / control and the recovery process, considering the perspective of 45 participants of “Casas Primeiro” program. For this purpose, a quantitative method was used in which three instruments were applied to evaluate perceived housing quality, the perceptions of choice / control and the recovery process of mental illness. The results revealed a positive association between perceived housing quality and perceived choice / control, and also between the perception of choice / control and recovery. These results reinforce the scientific evidence on the success of the “Casas Primeiro” program and the use of models that address relevant individual and environmental aspects of community integration.

Keywords: Housing first; Community integration; Housing quality; Choice/control; Recovery.

O paradigma ecológico da experiência humana realça a importância da existência de um conhecimento aprofundado da relação que as pessoas estabelecem com o seu contexto envolvente, tendo em consideração factores individuais e contextuais (Brofenbrenner, 1994; Levine, Perkins & Perkins, 2005; Kelly, 2006; Wright & Kloos, 2007).

Como Anthony (1993) definiu, o processo de *recovery* possui uma natureza multidimensional e pode ser despoletada pela mudança de contextos, toldando as diferentes experiências das pessoas ao longo das suas vidas. Deegan (1988) define o *recovery* como uma oportunidade que surge no meio de uma situação de crise e que leva a pessoa a alterar o seu modo de vida e a descobrir possibilidades e potencialidades únicas. A definição de Anthony (1993) vai neste sentido, ao descrever o *recovery* como um processo profundamente pessoal e único de mudança de atitudes, valores, sentimentos, objectivos, competências e

¹ E-mail: paulodfmartins@gmail.com

papéis, que conduz a uma forma de viver a vida com satisfação e esperança e que leva ao desenvolvimento de novos significados. Contudo, estes percursos individuais, como Davidson, Sells, Sangster e O'Connell (2005), e Ralph (2005) salientaram, não surgem num vazio privado de um contexto ambiental. Este princípio foi igualmente aplicado ao conceito de "escolha", não como algo abstracto, mas sim como um conceito *empowering*. Assim, a opção de fundir estes conceitos em "escolha/controlo" foi intencional uma vez que se considera que não há uma real escolha sem controlo e não existe um real controlo sem escolha.

Neste sentido, os serviços que intervêm junto da população sem-abrigo com doença mental deverão mobilizar esforços de modo a adoptar práticas e políticas que, embora baseados em princípios orientados para o *recovery*, actuem englobando valores ecológicos que possibilitem as pessoas em reganharem controlo sobre as suas vidas, promovendo oportunidades de acesso a papéis sociais relevantes na comunidade (Gillis, Dickerson & Hanson, 2010; Kirst, Zenger, Harris, Plenert, & Stergiopoulos, 2014).

Carling (1995) defende que as preferências individuais de cada pessoa sobre a tipologia habitacional é um aspecto fulcral que deve ser a matriz orientadora das abordagens da habitação apoiada. Este princípio deverá ser aplicado considerando a flexibilidade do contexto envolvente, em relação aos recursos comunitários locais e às redes de suporte natural sensíveis e permeáveis às necessidades individuais, objectivos e preferências habitacionais de cada pessoa (Ornelas, Martins, Zilhão, & Duarte, 2014b; Tsemberis & Eisenberg, 2000).

Como tal, o programa "*Casas Primeiro*", baseado no modelo "*Housing First*", visa terminar com as situações de sem-abrigo de pessoas com doença mental, ao efectuar a separação entre a casa e o tratamento, fornecendo o acesso directo a apartamentos permanentes, individualizados e espalhados pela comunidade, através de uma abordagem de prestação de serviços de suporte individualizados e flexíveis adequados às necessidades individuais. Este modelo interventivo tem revelado significativas melhorias nos resultados alusivos à estabilidade habitacional, satisfação com a casa, qualidade de vida e integração comunitária (Greenwood, Schaefer-McDaniel, Winkel, & Tsemberis, 2005; Tsemberis & Eisenberg, 2000; Tsemberis, Gulcur, e Nakae, 2004). Ao possibilitar a escolha/controlo sobre a localização da casa contemplando as preferências individuais, diversos estudos demonstraram que uma habitação individualizada, permanente e dispersa na comunidade, possui uma influência substancial na integração comunitária de pessoas sem-abrigo com doença mental (Kloos & Shah, 2009; Ornelas et al., 2014b; Yanos, Barrow, & Tsemberis, 2004; Yanos Felton, Tsemberis, & Frye, 2007). Uma casa localizada em zonas *mainstream* da cidade promove o acesso a diversos recursos na comunidade, tais como o acesso ao comércio local e a transportes públicos, potenciando assim a integração comunitária (Hall, Nelson, & Fowler, 1987; Ornelas et al., 2014b; Parkinson, Nelson, & Horgan, 1999).

Assim, os programas que seguem o modelo *Housing First* deverão promover o acesso a casas de qualidade em ambientes integrados em contextos *mainstream*, através do desenvolvimento de abordagens capazes de mudar contextos, políticas e sistemas, estabelecendo o contraponto com a filosofia inerente a programas que fomentam a institucionalização e transinstitucionalização sistemática das pessoas (Carling, 1995; Goering & Tsemberis, 2014; Kloos & Shah, 2009; Ornelas, Duarte, & Jorge-Monteiro, 2014a; Nelson, Kloos, & Ornelas, 2014).

Considerando o quadro teórico supramencionado, os objectivos de análise considerados nesta investigação foram: (a) A qualidade da casa encontra-se associada à percepção escolha/controlo; (B) A escolha/controlo encontra-se associada ao processo de *recovery*; (C) A escolha/controlo está associada a dimensões específicas do processo de *recovery*.

MÉTODO

Participantes

A amostra deste estudo é composta por pessoas que integram o programa "*Casas Primeiro*" há pelo menos um ano e todos têm historial de terem estado numa situação de sem-abrigo e com diagnóstico de doença mental. Relativamente às suas características, a maioria dos participantes (73,3%) são do sexo masculino, enquanto 26,7% são do sexo feminino. Quase metade (55,6%) têm idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos, 17,8% entre os 26 e os 35 anos, 17,8% entre os 46 e os 55 anos e 8,9% idades entre os 56 e os 65 anos. A maioria (77,8%) é de nacionalidade portuguesa, enquanto 6,7% nasceram em Angola, 6,7% em Cabo verde, 4,4% na Guiné-Bissau, 2,2% em Moçambique e 2% reportaram outro país europeu. Nas entrevistas, a maioria dos participantes (73,3%) estavam desempregados, solteiros (84,4%) e viviam sozinhos (84,4%). Quanto ao tempo em situação de sem-abrigo, os participantes relataram que 17,8% foram sem-abrigo durante menos de um ano, 15,6% de 1 a 3 anos, 31,1% de 4 a 9 anos, 13,3% de 10 a 15 anos e 17,8% durante mais de 15 anos. Uma pequena parte da amostra (4,4%) não conseguiu precisar exactamente a duração da situação de sem-abrigo. Cerca de metade (57,8%) dos participantes teve a sua primeira experiência de sem-abrigo entre os 15 e os 35 anos de idade.

Instrumentos

Perceived Housing Quality (PHQ-PT)

A escala *Perceived Housing Quality* (PHQ – PT) reflete o grau de satisfação dos participantes sobre a qualidade da casa relativamente a aspectos como a segurança e a qualidade do espaço, sendo avaliada através de cinco itens. Estes itens desenvolvidos por Toro, Bellavia, Daeschler, Wall e Smith (1997) são respondidos através de respostas fechadas numa escala de tipo *Likert* de cinco pontos onde as possibilidades de resposta variam entre 1 = “muito má” a 5 = “muito bom” ($\alpha = 0,80$).

Perceived Choice (PC- PT)

A *Perceived Choice* (PC-PT) consiste numa escala de catorze itens que combina dois instrumentos distintos, um desenvolvido por Srebnik e colaboradores (1995) e a outra por Tsemberis, Rogers, Rodis, Dushuttle, e Skryha (2003). Estes itens são respondidos através de respostas fechadas numa escala de tipo *Likert* de cinco pontos onde as possibilidades de resposta variam entre 1 = “muito insatisfeito” a 5 = “muito satisfeito”. As pontuações mais altas reflectem uma maior satisfação com a escolha/controlo de aspectos relacionados com a habitação, tratamento e o serviço de suporte ($\alpha = 0,77$).

Recovery Assessment Scale (RAS-PT)

Por último, a escala *Recovery Assessment Scale* (RAS-PT), desenvolvida por Corrigan e colaboradores (2004), tem como objectivo aceder a aspectos fulcrais da vida e do *recovery* dos participantes. As possibilidades de resposta assentam numa escala de tipo *Likert* de cinco pontos variando entre 1 = “discordo completamente” a 5 = “concordo completamente”. Esta escala é composta por cinco subescalas: A presença de um sentimento de esperança e de auto-confiança (nove itens); disponibilidade em recorrer por auxílio (três itens); orientação para o sucesso e o cumprimento de objectivos (cinco itens); confiança depositada nos outros (quatro itens); para além dos sintomas (três itens) ($\alpha = 0,87$).

Todas estas escalas foram devidamente traduzidas e adaptadas pela unidade de investigação na área do programa “Casas Primeiro” do ISPA – IU.

Procedimento

Os resultados apresentados nesta investigação derivam de uma avaliação quantitativa que foi realizada no âmbito do programa “Casas Primeiro” em Lisboa. Os critérios de elegibilidade dos participantes consistiam em serem residentes de apartamentos do programa “Casas Primeiro” há pelo menos um ano. Todos os participantes tinham historial de sem-abrigo e diagnóstico de doença mental. As entrevistas foram realizadas na AEIPS (Associação para o Estudo e Integração Psicossocial) e nas casas dos participantes. Depois de entrevistadores explicarem o intuito da investigação, os participantes assinaram o consentimento informado e responderam presencialmente aos diversos instrumentos que pretendiam avaliar as características sociodemográficas, a percepção da qualidade casa, da escolha/controlo e do processo de *recovery*.

RESULTADOS

De modo a apurar a normalidade das variáveis foi utilizada, inicialmente, uma análise recorrendo ao teste de *Kolmogorov-Smirnov* para uma amostra. Após a análise verificou-se que apenas as subescalas das RAS-PT “confiança depositada nos outros” e “para além dos sintomas” não possuíam uma distribuição normal. Neste sentido, procedeu-se a uma análise de correlação para avaliar a potencial relação entre a qualidade da casa, a escolha/controlo e o *recovery*. Foi aplicado o coeficiente de correlação de *Pearson* de modo a apurar a correlação entre as variáveis do estudo ($p < 0,05$). A análise correlacional foi igualmente realizada para medir a relação entre a escolha/controlo e as cinco subescalas do *recovery*. O coeficiente de correlação de *Spearman* foi calculado para medir a relação entre a escolha/controlo e as subescalas “confiança depositada nos outros” e “para além dos sintomas” ($p > 0,05$). Os resultados são apresentados nas Tabelas 1 e 2.

Tabela 1. Correlações (*r* de Pearson) das variáveis em estudo ($n = 45$)

	PHQ-PT	PC-PT
PHQ-PT	--	
PC-PT	.38**	--
RAS-PT		.38*
RAS-PT Factor 1		.33*
RAS-PT Factor 2		.21
RAS-PT Factor 3		.11

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

Tabela 2. Correlações (*rho* de Spearman) das variáveis em estudo (*n* = 45)

	PC-PT
PC-PT	--
RAS-PT Factor 4	.44**
RAS-PT Factor 5	.17†

** $p < .01$; † $n = 43$

DISCUSSÃO

A Figura 1 é uma representação esquemática dos principais resultados que constituem a gênese organizadora dos objectivos de análise do presente estudo.

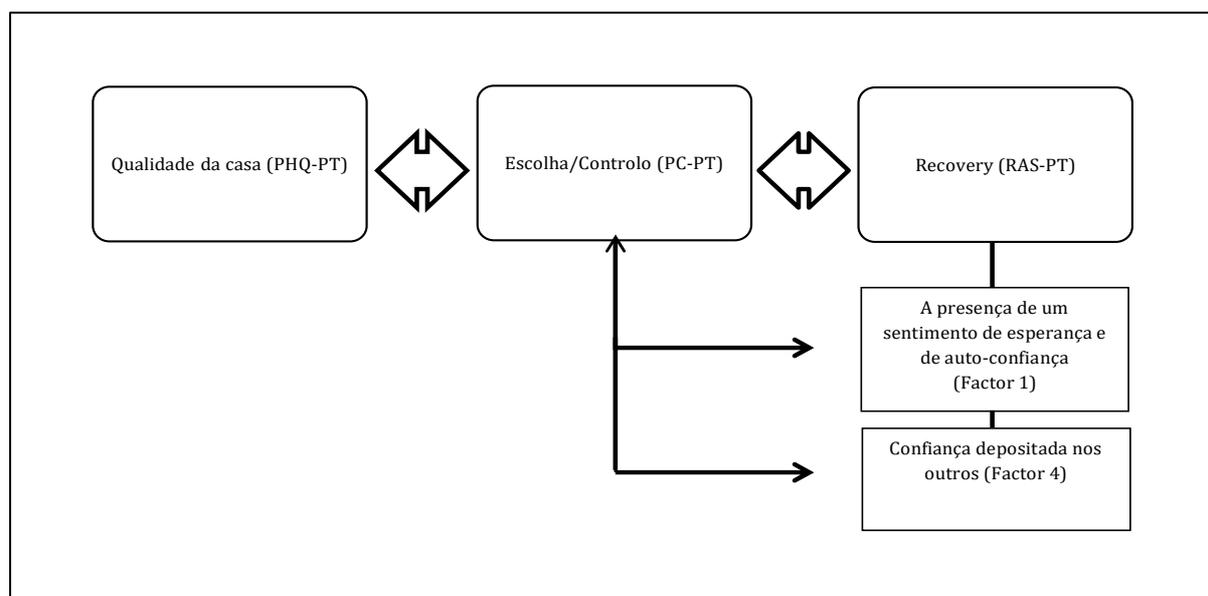


Figura 1. Representação gráfica dos resultados da presente investigação

Segundo Kelly (2006), a perspectiva ecológica deve olhar para os "lugares comunitários informais para o bem-estar" (p. 254), através das ligações estabelecidas entre as pessoas e seus contextos. Considerando este *framework* teórico, os resultados desta investigação confirmam a existência de uma relação positiva e significativa a nível correlacional, entre a percepção da qualidade da casa e o nível de percepção de escolha/controlo, assim como entre a percepção de escolha/controlo e o processo de *recovery*. Como Evans (2003) e Borg Sells, Topor, Mezzina, Marin e Davidson (2005) comprovam, o acesso a uma casa de qualidade traduz-se em sentimentos de segurança, de conforto e privacidade, possibilitando a reaquisição de uma noção de controlo sobre o espaço onde vivem. A teoria do *empowerment* permite igualmente uma compreensão mais profunda sobre este aspecto, defendendo que ao mudar o contexto as pessoas podem reganhar controlo sobre as suas vidas (Zimmerman, 1995). Nelson, Sylvestre, Aubry, George e Trainor (2007) descobriram igualmente que a qualidade da casa estava relacionada com a percepção de escolha e com a qualidade de vida.

Esta investigação analisou igualmente uma das principais premissas do modelo *Housing First*, que a escolha/controlo da pessoa sobre a casa e os serviços de suporte são elementos-chave para a potenciação e manutenção do processo de *recovery*. Os resultados da investigação reforçam a importância desta premissa, revelando que o nível de escolha/controlo encontra-se fortemente associado ao processo de *recovery*. Greenwood e colaboradores (2005) verificaram que a percepção da escolha de residentes de programas *Housing First* está associada a uma diminuição dos sintomas psiquiátricos. Os nossos resultados suportam essas conclusões e permite-nos uma compreensão mais ampla do *recovery* que vai além da manifestação dos sintomas da doença mental, possibilitando-nos fazer uma leitura contextual dos factores ecológicos que estão interligados com o processo de *recovery*.

Consistente com investigações anteriores (Kirst et al., 2014; Polvere, Macnaughton, & Piat, 2013), os resultados deste estudo revelam uma ligação não só entre a escolha/controlo e a esperança por um futuro melhor, mas também a confiança em si mesmo e nos outros como um meio para alcançá-lo. Os resultados sugerem outras áreas do *recovery* significativas que devem ser primordiais para os serviços de suporte, promovendo a facilitação dos pedidos de auxílio através do suporte individualizado, orientando a intervenção para o alcance dos objectivos individuais e orientação para o seu sucesso.

Neste sentido, se considerarmos a evidência científica neste campo, podemos apurar que a percepção de escolha/controlo deve ser contemplada quando nos referimos a qualidade da casa. Como Carling (1995) e O'Connell, Rosenheck, Kaspro e Frisman (2006) defenderam, os residentes de programas de habitacionais devem ter o direito de escolher e de terem controlo sobre onde e como querem viver. Assim, é importante considerar as percepções de escolha/controlo, ao abordar a relação entre a qualidade da casa e o *recovery*, uma vez que o estabelecimento de uma ponte entre estas duas últimas variáveis apenas faz sentido se as pessoas tiverem o direito à escolha/controlo sobre o espaço onde vivem.

Concluindo, os resultados desta investigação pretendem gerar implicações para políticas e investigações futuras, providenciando um quadro teórico que sustenta a necessidade do desenvolvimento de abordagens inovadoras que promovam o processo de *recovery* de pessoas que se encontravam em situação de sem-abrigo com doença mental, pretendendo dar assim um contributo para uma mudança transformadora nos serviços comunitários de saúde mental.

REFERÊNCIAS

- Anthony, W. A. (1993). Recovery from mental illness: The guiding vision of the mental health service system in the 1990s. *Psychosocial Rehabilitation Journal*, 16, 11-23. <https://doi.org/10.1037/h0095655>
- Borg, M., Sells, D., Topor, A., Mezzina, R., Marin, I., & Davidson, L. (2005). What makes a house a home: The role of material resources in *recovery* from severe mental illness. *American Journal of Psychiatric Rehabilitation*, 8, 243-256. <https://doi.org/10.1080/15487760500339394>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In M. Gauvain & M. Cole (Eds.), *Readings on the development of children* (2nd ed.) (pp. 37-43). NY: Freeman.
- Carling, P. J. (1995). *Return to community: Building support systems for people with psychiatric disabilities*. New York: Guildford Press.
- Corrigan, P. W., Salzer, M., Ralph, R. O., Songster, Y., & Keck, L. (2004). Examining the factor structure of the *recovery* assessment scale. *Schizophrenia Bulletin*, 30, 1035-1041. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.10.006>
- Cuba, L., & Hummon, D. M. (1993). A place to call home: Identification with dwelling, community and region. *Sociological Quarterly*, 34, 111-131. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1993.tb00133.x>
- Davidson, L., Sells, D., Sangster, S., & O'Connell, M. (2005). Qualitative studies of *recovery*. What can we learn from the person. In R. O. Ralph & P. W. Corrigan (Eds.), *Recovery in mental illness: Broadening our understanding of wellness* (pp. 147-170). Washington, DC: American Psychological Association.
- Evans, G. W. (2003). The built environment and mental health. *Journal of Urban Health*, 80, 536-55. <https://doi.org/10.1093/jurban/jtg063>
- Gillis, L., Dickerson, G., & Hanson, J. (2010). *Recovery* and homelessness services: New directions for the field. *The Open Health Services and Policy Journal*, 71, 71-79. <https://doi.org/10.2174/1874924001003020071>
- Goering, P., & Tsemberis, S. J. (2014). *Housing First* and system/community transformation. In G. Nelson, B. Kloos & J. Ornelas (Eds.), *Community psychology and community mental health: Towards transformative change* (pp. 278-291). Oxford University Press.
- Greenwood, R. M., Schaefer-McDaniel, N. J., Winkel, G., & Tsemberis, S. J. (2005). Decreasing psychiatric symptoms by increasing choice in services for adults with histories of homelessness. *American Journal of Community Psychology*, 36, 223-238. <https://doi.org/10.1007/s10464-005-8617-z>
- Hall, G., Nelson, G. and Smith Fowler, H. (1987) Housing for the chronically mentally disabled: Part I – conceptual framework and social context. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 6, 65-78. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-1987-0013>
- Kelly, J. G. (2006). *Becoming ecological: An expedition into community psychology* (New York: Oxford University Press).
- Kirst, M., Zerger, S., Harris, D. W., Plenert, E., & Stergiopoulos, V. (2014). The promise of *recovery*: Narratives of hope among homeless individuals with mental illness participating in a *Housing First* randomized controlled trial in Toronto, Canada. *BMJ Open*, 4, e004379. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2013-004379>
- Kloos, B., & Shah, S. (2009). A social ecological approach to investigating relationships between housing and adaptive functioning for persons with serious mental illness. *American Journal of Community Psychology*, 44, 316-326. <https://doi.org/10.1007/s10464-009-9277-1>
- Levine, M., Perkins, D. D., & Perkins, D. V. (2005). *Principles of community psychology: Perspectives and applications* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Nelson, G., Sylvestre, J., Aubry, T., George, L., & Trainor, J. (2007). Housing choice and control, housing quality, and control over professional support as contributors to the subjective quality of life and

- community adaptation of people with severe mental illness. *Administration and Policy in Mental Health & Mental Health Services Research*, 34, 89-100. <https://doi.org/10.1007/s10488-006-0083-x>
- Nelson, G., Hall G. B., & Walsh-Bowers, R. (1998). The relationship between housing characteristics, emotional well-being, and the personal empowerment of psychiatric consumer/survivors. *Community Mental Health Journal*, 34, 57-69.
- Nelson, G., Kloos, B., & Ornelas, J. (2014). Transformative change in community mental health. In G. Nelson, B. Kloos & J. Ornelas (Eds). *Community psychology and community mental health: Towards transformative change* (pp. 3-20). Oxford University Press.
- O'Connell, M., Rosenheck, R., Kaspro, W., & Frisman, L. (2006). An examination of fulfilled housing preferences and quality of life among homeless persons with mental illness and/or substance use disorders. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 33, 354-365. <https://doi.org/10.1007/s11414-006-9029-z>
- Ornelas, J., Duarte, T., & Jorge-Monteiro, F. (2014a). Transformative organizational change in community mental health. In G. Nelson, B. Kloos & J. Ornelas (Eds.), *Community psychology and community mental health: Towards transformative change* (pp. 253-277). Oxford University Press.
- Ornelas, J., Martins, P., Zilhão, T., & Duarte, T. (2014b). *Housing First: An ecological approach to promoting community integration*. *European Journal of Homelessness*, 8, 29-56.
- Parkinson, S., Nelson, G. and Horgan, S. (1999) From housing to homes: A review of the literature on housing approaches for psychiatric consumer/survivors. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 18, 145-164. <https://doi.org/10.7870/cjcmh-1999-0008>
- Polvere, L., Macnaughton, E., & Piat, M. (2013). Participant perspectives on housing first and recovery: Early findings from the at home/chez soi project. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 36, 110-112. <https://doi.org/10.1037/h0094979>
- Ralph, R. O. (2005). Verbal definitions and visual models of recovery. In R. O. Ralph & P. W. Corrigan (Eds.), *Recovery in mental illness: Broadening our understanding of wellness* (pp. 131-145). Washington DC: American Psychological Association.
- Srebnik, D., Livingston, J., Gordon, L., & King, D. (1995). Housing choice and community success for individuals with serious and persistent mental illness. *Community Mental Health Journal*, 31, 139-152. <https://doi.org/10.1007/BF02188763>
- Toro, P. A., Rabideau, J. M., Bellavia, C. W., Daeschler, C. V., Wall, D. D., Thomas, D. M., & Smith, S. J. (1997). Evaluating an intervention for homeless persons: Results of a field experiment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 476-484. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.65.3.476>
- Townley, G., Kloos, B., & Wright, P. A. (2013). A little goes a long way: The impact of distal social support on community integration and recovery of individuals with psychiatric disabilities. *American Journal of Community Psychology*, 52, 84-96. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9578-2>
- Tsemberis, S., & Eisenberg, R. F. (2000). Pathways to housing: Supported housing for street-dwelling homeless individuals with psychiatric disabilities. *Psychiatric Services*, 51, 487-493. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.51.4.487>
- Tsemberis, S., Gulcur, L., & Nakae, M. (2004). *Housing First*, consumer choice, and harm reduction for homeless individuals with dual diagnosis. *American Journal of Public Health*, 94, 651-656.
- Tsemberis, S., Rogers, E. S., Rodis, E., Dushuttle, P., & Skryha, V. (2003). Housing satisfaction for persons with psychiatric disabilities. *Journal of Community Psychology*, 31, 581-590. <https://doi.org/10.1002/jcop.10067>
- Wright, P. A., & Kloos, B. (2007). Housing environment and mental health outcomes: A levels of analysis perspective. *Journal of Environmental Psychology*, 27, 79-89. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2006.12.001>
- Yanos, P., Barrow, S. and Tsemberis, S. (2004) Community integration in the early phase of housing among homeless persons diagnosed with severe mental illness: Successes and challenges. *Community Mental Health Journal*, 40, 133-150. <https://doi.org/10.1023/B:COMH.0000022733.12858.cb>
- Yanos, P., Felton, B., Tsemberis, S. and Frye, V. (2007) Exploring the housing type, neighborhood characteristics, and lifestyle factors in the community integration of formerly homeless persons diagnosed with mental illness. *Journal of Mental Health*, 16, 703-717. <https://doi.org/10.1080/09638230701496378>
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23, 581-599. <https://doi.org/10.1007/BF02506983>

Historial do artigo

Recebido 31/07/2017
 Aceite 06/10/2017
 Publicado 11/2017

“Dream Teens”: os jovens na promoção da saúde do seu grupo de pares

Cátia Branquinho¹, Margarida Gaspar de Matos¹ & Projeto Aventura Social *Dream Teens*¹

¹ Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa

Resumo: Iniciada em março de 2014, a rede Dream Teens, constituída por 147 jovens portugueses com idades entre os 11 e os 18 anos, forneceu uma estrutura de apoio para que as suas ideias fossem ouvidas, promovendo a sua participação, autonomia e espírito empreendedor, em contextos e cenários políticos nas áreas da saúde e cidadania ativa. Atualmente, dotados de competências de investigação, os Dream Teens desenvolvem projetos individuais de intervenção nos seus contextos de vida.

Palavras-chave: Desenvolvimento positivo; investigação-ação; jovens; participação social.

"Dream teens": youth in the health promoting of their peer group. Started in March 2014, the network Dream Teens, composed by 147 Portuguese youngsters aged between 11 and 18 years, has provided a support structure to which his ideas were heard, promoting their participation, autonomy and entrepreneurial spirit, in contexts and political scenarios in the areas of health and active citizenship. Currently, endowed with powers of investigation, the Dream Teens develop individual intervention projects in their life contexts.

Keywords: Positive development; research-action; youth; social participation.

Considerada uma prioridade em todas as áreas da sociedade pela Convenção das Crianças das Nações Unidas (UNCRC, 1989), a “voz” dos jovens tem assumido uma importância crescente. Com base no relatório do Projeto Europeu *Research into Health in Europe (RICHE)*, a “voz” das crianças e jovens deve ser privilegiada de modo a promover a sua participação, e para que novas intervenções e políticas envolvam as suas verdadeiras necessidades (Ottova et al., 2013; Staines et al., 2014).

Nos últimos anos, tem sido realizado um trabalho no entendimento dos jovens enquanto grupo social provido de valor (Tsekoura, 2016), porém, ainda que seja reconhecida a importância da sua participação e benefício da sua experiência, potenciadora de uma sociedade mais democrática (Checkoway, 2011), em Portugal não é uma realidade.

O *Dream Teens* surgiu como resposta a esta lacuna (Matos et al., 2015). Baseado nos Programas de Investigação Participativa (YPAR), liderados e desenvolvidos por jovens, o *Dream Teens* criou uma estrutura para que as ideias e “voz” dos jovens fossem ouvidas, promovendo da mesma forma que os YPAR, as competências de identificação das necessidades do seu contexto de vida, a sua ação em investigações que possibilitam uma melhor compreensão dos seus problemas, e uma maior participação nas decisões políticas que melhoram a qualidade de vida dos jovens (London, Zimmerman, & Erbstein, 2003). Orientadas para colmatar os problemas do seu ambiente – escola e comunidade, estas investigações são positivas para a saúde pública, educação e desenvolvimento pessoal dos interventores (Ozer & Douglas, 2013; Ozer & Douglas, 2015).

MÉTODO

Com início em março de 2014, a rede *Dream Teens* continua em desenvolvimento, encontrando-se atualmente no 3º ano do projeto. Com o objetivo de facilitar a exposição, a informação será organizada do seguinte modo: ano 1 – março a novembro de 2014; ano 2 – dezembro de 2014 a novembro de 2015; e ano 3 – dezembro de 2015 ao presente.

¹ Dados para correspondência: Cátia Branquinho, Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Estrada da Costa, 1499-002 Cruz Quebrada-Dafundo. E-mail: catia_branquinho@hotmail.com

Participantes**Ano 1**

Iniciado com uma *call* nacional de divulgação junto dos jovens com idades entre os 11 e os 18 anos, o *Dream Teens* reuniu um total de 298 candidaturas (M=15,3 anos; rapazes=96), predominantemente de Lisboa e Vale do Tejo (n=105).

Tabela 1. Respostas à primeira *call* (n=298).

	Respostas à primeira <i>call</i>			Total
	Rapazes	Raparigas	Média idade	
Norte	24	44	15.3	68
Centro	23	42	15.3	65
Lisboa e Vale do Tejo	35	70	15.3	105
Alentejo	6	23	15.2	29
Algarve	3	11	15.2	14
Açores	2	8	15.1	10
Madeira	3	4	15.5	7
Total	96	202	15.3	298

Todavia, após seleção e análise de candidaturas duplicadas ou que não cumpriam o critério idade, apenas 258 candidaturas prevaleceram.

Tabela 2. Jovens selecionados (n=258/147).

	Respostas à primeira <i>call</i>			Total
	Rapazes	Raparigas	Média idade	
Norte	22	44	15.2	66
Centro	21	41	15.3	62
Lisboa e Vale do Tejo	33	68	15.3	101
Alentejo	3	18	15.2	21
Algarve	0	7	15.2	7
Açores	0	1	15.0	1
Sub-total	79	179	15.2	258*
Total	49	98	15.2	147*

Notas: *Exclusão 40 candidaturas por incumprimento do critério idade; + Seleção após entrevistas e autorizações dos encarregados de educação

Findo o processo de seleção, através da realização de entrevistas individuais e verificação de autorização dos encarregados de educação, apenas 147 jovens integraram a rede (M=15,2 anos; rapazes=49). Sendo posteriormente distribuídos de acordo com o preenchimento total ou parcial dos critérios de seleção, pelo “Grupo *Open*” (n=80; M=15,3 anos) e “Grupo *Research*” (n=67; M=15,1 anos).

No I Encontro Nacional *Dream Teens*, os jovens encontraram-se pela primeira vez presencialmente: 50 jovens (M=15,3 anos; rapazes=15) maioritariamente de Lisboa e Vale do Tejo (n=19).

Reconhecido o empenho dos jovens mais participativos do “Grupo *Open*”, foram a par de novos jovens – “amigos dos *Dreamers*” convidados a integrar o “Grupo *Research*”, perfazendo um total de 121 jovens (M=15,2 anos).

Tabela 3. Jovens selecionados (n=258/147).

	Respostas à primeira <i>call</i>			Total
	Rapazes	Raparigas	Média idade	
Norte	2 +0 ^a +0 ^b	11+2 ^a +3 ^b	15.3	18
Centro	7+1 ^a +2 ^b	7+6 ^a +4 ^b	15.1	27
Lisboa e Vale do Tejo	13+5 ^a +0 ^b	13+3 ^a +2 ^b	15.2	36
Alentejo	4+2 ^a +14 ^b	6+3 ^a +4 ^b	15.3	33
Algarve	0	3+2 ^a +1 ^b	15.1	6
Açores	0	1	15.0	1
Total	50	71	15.2	121

Notas: “Grupo *Research*” (n=67) + jovens que transitaram do “Grupo *Open*” (n=24^a) + “amigos dos *Dreamers*” (n=30^b)

Ano 2

Com o objetivo de disseminar o projeto e dar resposta às necessidades das regiões dos *Dreamers*, foram realizados contactos e reuniões com as autarquias e escolas, antecipadas por uma reunião realizada em simultâneo em Lisboa (n= 24; rapazes=7) e Porto (n=17; rapazes=5).

Decorrido um ano, realizou-se o II Encontro com a presença de 49 jovens (14 rapazes).

Ano 3

Em dezembro de 2015, a rede *Dream Teens* passou a ser dinamizada por um “Grupo Core” (n=16; M=18 anos; rapazes=3), sob supervisão dos investigadores.

Procedimentos

Ano 1

No primeiro trimestre de 2014, com base numa divulgação nacional promovida por figuras públicas, nos *media*, redes sociais e instituições, foi lançada uma *call* em março e abril/maio de 2014, convidando os jovens portugueses entre os 11 e os 18 anos, a inscrever-se no projeto.

Findo o período de candidaturas e respetiva análise pela equipa de investigadores, os jovens em função do seu nível de motivação e expectativas face ao projeto, foram divididos pelo “Grupo *Open*”, mais generalista e com menor dedicação de tempo, e “Grupo *Research*”, mais exigente ao nível da sua dinâmica, e dividido em grupos de trabalho temáticos: 1) Recursos Pessoais e Bem-estar; 2) Capital Social; 3) Amor e Sexualidade; 4) Dependências; 5) Estilos de Vida; 6) Cidadania e Participação Social. O “Grupo *Open*” e “Grupo *Research*” eram ativadas através de desafios/*teasers* no *Facebook* (textos, vídeos, músicas), promotores de debate, levantamento das necessidades e estratégias de resolução de problemas. Sendo ainda desenvolvidos em paralelo, pequenos projetos de investigação nos grupos de trabalho temáticos, coordenados por investigadores.

Durante o último semestre, os *Dreamers* foram incitados a desenvolver um conjunto de reflexões e recomendações na área da saúde, entregues ao Sr. Secretário de Estado no I Encontro realizado em novembro, no qual apresentaram os seus trabalhos.

Ano 2

Iniciado um novo ano, as reflexões dos *Dream Teens* foram integradas no livro “*Adolescentes – navegação segura por águas desconhecidas*, Lisboa: Coisas de Ler”.

Nesta segunda fase, findo o processo de investigação das necessidades e estratégias para os problemas dos jovens, os *Dreamers* mais ativos do “Grupo *Open*” foram convidados a integrar o “Grupo *Research*”. Com um grupo de trabalho alargado e com o objetivo de disseminar o *Dream Teens* e o estudo *HBSC*², no qual os jovens tiveram um papel preponderante nos comentários aos resultados, estes foram convidados para uma reunião intercalar, realizada em Lisboa e Porto, com o objetivo de conquistar o apoio das autarquias e escolas para os seus projetos. Neste período, amigos motivados dos *Dreamers*, foram incluídos no “Grupo *Research*”.

Em 2015, os jovens ainda que sob supervisão dos investigadores, assumiram o controlo dos seus projetos. A importância da “voz” dos jovens foi novamente reconhecida, e o *Dream Teens* considerado uma boa prática pela Organização Mundial de Saúde (OMS). O lançamento do livro, a par das apresentações dos projetos individuais desenvolvidos pelos jovens, foram os pontos altos do II Encontro realizado em novembro.

Ano 3

No terceiro ano, os jovens assumiram a liderança. Um “Grupo Core” – mais motivado, ativo e empreendedor, dinamiza os *Dreamers* através dos canais de comunicação do projeto (*Facebook*, *Blog*, canal de televisão), integrando-os nos seus projetos.

Hoje, ainda que sob supervisão dos investigadores, os *Dreamers* são “especialistas de investigação-júnior”, promovendo a saúde e participação social do seu grupo de pares.

Para medir as variáveis em estudo (confiança, nas suas duas dimensões, e satisfação) foram utilizados os itens correspondentes a essas variáveis, extraídos do ICFG, que se caracteriza pela utilização de medidas de um só item e de uma escala de respostas de tipo analógica-visual (cf. Costa, 2013; Santos, 2013) cuja frase indutora é “Sempre tendo em conta os acontecimentos do último mês, para cada questão, pense no que aconteceu habitualmente (e de um modo geral) na sua equipa de trabalho”. A escala de

² Estudo colaborativo da Organização Mundial de Saúde (OMS) com 43 países, que investiga os estilos de vida e comportamentos de saúde em jovens em idade escolar (6º, 8º e 10º ano), realizado em Portugal pela equipa Aventura Social desde 1996 (estudo piloto) e desde 1998, de 4 em 4 anos.

resposta do tipo analógica visual apresenta-se sob a forma de uma linha horizontal, com 10cm de comprimento, fazendo a ligação entre dois polos (e.g., Nunca vs. Sempre; Muito insatisfeito vs. Muito satisfeito) (Santos, 2013).

Para medir a confiança de tarefa recorreu-se ao item “8. Confiámos no trabalho realizado pelos outros membros do grupo.” A confiança socioafetiva foi medida pelo item “16. Existiu uma relação de confiança entre os membros”. Mediu-se a satisfação através de um item de satisfação global para com a equipa (item “29. Indique o seu grau de satisfação, ou insatisfação, com este grupo de trabalho.”).

As medidas utilizadas foram objeto de estudos prévios relativamente às suas qualidades psicométricas, tendo revelado adequadas propriedades, nomeadamente no que diz respeito à validade de conteúdo e à validade facial à validade convergente e à validade nomológica.

Medidas

Na avaliação do impacto do projeto nos *Dreamers*, foram desenvolvidos três instrumentos de avaliação, aplicados em quatro etapas: fase inicial; I e II Encontro; fase final. Os instrumentos pré e pós-teste objetivavam a avaliação do impacto do projeto nas mudanças de comportamento relacionadas com a saúde, bem-estar, iniciativa, liderança, empreendedorismo, participação social e competências de investigação. Enquanto, os instrumentos de avaliação do I e II Encontro, ainda que se apresentassem na qualidade de dois questionários diferentes, mensuravam a satisfação com os eventos, a sua eficácia na promoção da “voz” dos jovens, pontos positivos e negativos, e sugestões. A avaliação do II Encontro, incluiu ainda questões de avaliação do projeto no último ano, interesse na continuidade da participação, e de apoiar a criação de duas redes – *Dream Kids* e *Dream Yold*.

DISCUSSÃO

Assente na metodologia YPAR, os *Dream Teens* identificaram as suas necessidades, propuseram estratégias para a resolução dos seus problemas, e desenvolveram projetos de investigação-ação nos seus contextos de vida (Baum, MacDougall, & Smith, 2006; Ozer & Douglas, 2013). A rede é hoje reconhecida como uma boa prática pela OMS.

Os resultados preliminares revelaram que os jovens estão motivados e sentem que a sua “voz” foi ouvida pelos órgãos de poder político. O *Dream Teens* demonstra que um projeto de participação com jovens, cuja metodologia assenta nas novas tecnologias, é viável e mantém os jovens motivados para debater políticas públicas no âmbito da saúde e bem-estar (Frasquilho et al., 2016).

Num futuro próximo, almeja-se o alargamento da rede e a criação de outras, dirigidas a outras gerações, a constituição de uma associação *Dream Teens* e que a importância do impacto dos jovens na definição das políticas públicas seja reconhecida. A replicação do projeto em outros países da rede *HBSC* já se encontra em ação.

REFERÊNCIAS

- Baum, F., MacDougall, C., & Smith, D. (2006). Participatory action research. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 60(10), 854-857. <https://doi.org/10.1136/jech.2004.028662>
- Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review*, 33(11), 30-345. <https://doi.org/10.1016/j.chilgyouth.2010.09.017>
- Frasquilho, D., Ozer, E.J., Ozer, E.M., Branquinho, C., Camacho, I., Reis, M., . . . Matos, M.G. (2016). Dream teens: Adolescents-led participatory project in Portugal in the context of the economic recession. *Health Promotion Practice* (online first). <https://doi.org/10.1177/1524839916660679>
- London, J. K., Zimmerman, K. & Erbstein, N. (2003). Youth-led research and evaluation: Tools for youth, organizational, and community development. *New Directions for Evaluation*, 98, 33-45. <https://doi.org/10.1002/ev.83>
- Matos, M.G., Branquinho, C., Tomé, G., Camacho, G., Reis, M., Frasquilho, D., . . . Equipa Aventura Social (2015). “Dream teens”: Adolescentes autónomos, responsáveis e participativos, enfrentando a recessão em Portugal. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 6(2), 47-58.
- Ottova, V., Alexander, D., Rigby, M., Staines, A., Hjern, A., Leonardi, M., . . . The RICHE Project Group (2013). *Report on the roadmaps for the future, and how to reach them*. Retirado de http://doras.dcu.ie/19732/1/WP4_D8_RICHE_Roadmap.pdf
- Ozer, E., & Douglas, L. (2013). The impact of participatory research on urban teens: An experimental evaluation. *American Journal of Community Psychology*, 51(1-2), 66-75. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9546-2>
- Ozer, E., & Douglas, L. (2015). Assessing the key processes of youth-led participatory research: Psychometric analysis and application of an observational rating scale. *Youth & Society*, 47(1), 29 - 50. <https://doi.org/10.1177/0044118X12468011>

- Tsekoura, M. (2016). Debates on youth participation: from citizens in preparation to active social agents. *Revista Katálysis*, 19(1), 118-125. <https://doi.org/10.1590/1414-49802016.00100012>
- Staines, A., Rigby, M., Leonardi, M., Ravens-Sieberer, U., Bourek, A., Blair, M., . . . Köhler, L. (2014). RICHE – Research inventory, indicators, gaps and roadmaps for child health in Europe – An EU FP7 Project. *Peer J PrePrints*, 2, e295v1. <https://doi.org/10.7287/peerj.preprints.295v1>
- UNCRC (1989). *United Nations Convention on the Rights of the Child*. Retirado de http://www.childhealthresearch.eu/Members/jkilroe/report-on-the-roadmaps-for-the-future-of-european-child-health-research/at_download/file

Historial do artigo

Recebido 31/07/2016
Aceite 08/12/2017
Publicado 11/2017

O recurso à suspensão provisória do processo em crimes de violência doméstica: Perceções e decisões dos/as magistrados/as

Sofia Jamal¹ & Celina Manita¹

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

Resumo: A violência doméstica é reconhecida mundialmente como um grave problema social e uma importante questão de saúde pública (World Health Organization, 2005), pelo que se torna relevante estudar as respostas existentes para lhe fazer face. Uma das respostas judiciais com maior crescimento no nosso país, mas ainda pouco estudada, é a suspensão provisória do processo. Com este estudo procuramos aprofundar o conhecimento sobre o recurso a esta medida, procurando perceber os fatores que influenciam a decisão de promover a suspensão provisória do processo em crimes de violência doméstica e quais as perceções de magistrados/as sobre este instituto. Recorremos a uma metodologia de investigação mista, predominantemente qualitativa. Foram analisadas 72 peças processuais e entrevistados/as 8 magistrados/as. Os dados foram sujeitos a análise de conteúdo e a análise estatística. Encontramos argumentos diversos e, por vezes, contraditórios e uma elevada variabilidade nas perceções dos/as magistrados/as. Encontramos, ainda, uma reduzida avaliação psicossocial prévia dos casos e das injunções mais adequadas a cada indivíduo.

Palavras-chave: *Violência doméstica; Suspensão provisória do processo; Decisão judicial.*

Suspended prosecution in domestic violence crimes: prosecutors' perceptions and decisions.

Domestic violence is a pressing reality nowadays, recognized as a serious worldwide public health issue (World Health Organization, 2005). One of the Portuguese criminal justice system's responses to domestic violence crimes is the so-called suspended prosecution. This study intended to contribute to a deeper understanding of the judicial decision making process of suspending prosecution in domestic violence criminal proceedings and to explore prosecutors' perceptions about the use of suspended prosecution in such proceedings. We used a mixed methods methodology with a predominantly qualitative approach. We analyzed 72 criminal proceedings and interviewed eight public prosecutors in the district of Porto. Our analysis of the data comprised documental/content analysis and statistical analysis of the data. Our findings suggest that there is high variability in the perceptions of prosecutors regarding suspended prosecution, different interpretations of the law itself and use of contradictory arguments to justify the decision to suspend prosecution in domestic violence cases. Furthermore, our findings suggest that there is scarce psychosocial evaluation previous to the judicial decision, hence little adjustment of the enforced injunctions to the specificities of each case.

Keywords: *Domestic violence; Suspended prosecution; Judicial decision.*

A violência doméstica (VD) é um grave problema social, reconhecido como um dos mais importantes problemas de saúde pública a nível mundial (World Health Organization, 2005). Trata-se de um fenómeno complexo e heterogéneo, multideterminado, que integra fatores individuais, relacionais, comunitários e sociais, e a interação entre eles (Aldarondo & Castro-Fernandez, 2011). Apesar do aumento das respostas preventivas e de apoio às vítimas, da diversificação das modalidades de intervenção em agressores, do elevado mediatismo que tem alcançado nos últimos anos e das mudanças legislativas que têm sido promovidas em Portugal nas últimas décadas, este continua a ser o terceiro crime mais participado no nosso país (Sistema de Segurança Interna, 2015).

O desenvolvimento de investigação sobre as respostas existentes para fazer face a este fenómeno, revela-se, assim, da maior importância. Uma das respostas judiciais com maior crescimento no nosso país, mas ainda pouco estudada, é a suspensão provisória do processo (SPP), uma medida de consentimento que visa,

¹ Dados para correspondência: Sofia Jamal, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto. E-mail: sofia.jamal@gmail.com

por um lado, a ressocialização do/a agressor/a (Carmo, 2008) e, por outro, agilizar a resposta do sistema de justiça, conferindo-lhe maior celeridade (Torrão, 2000).

Em 2012, Dias e Alarcão estudaram a aplicação da SPP em crimes de VD, tendo concluído que o processo é focado no cumprimento das injunções e não na supervisão das mudanças efetivas no comportamento, e apontaram a necessidade de realização de avaliações prévias mais aprofundadas ao/a agressor/a. Pinto (2015) verificou que o encaminhamento dos/as agressores/as para a Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP), no âmbito da SPP, não apresentou um efeito significativo no combate à reincidência. Gomes, Fernando, Ribeiro, Oliveira e Duarte (2015) verificaram que a SPP não é um tema consensual entre os/as magistrados/as, relatando opiniões e posturas contraditórias.

O presente estudo visou contribuir para o aprofundamento da compreensão da decisão de aplicação da SPP nos crimes de VD. Os nossos principais objetivos foram: (a) caracterizar os processos judiciais; (b) clarificar os requisitos legais para a aplicação da SPP e a forma como os/as magistrados/as os verificam; (c) explorar os argumentos que levam os/as magistrados/as a promover a aplicação da SPP; (d) explorar a perceção de magistrados/as acerca da utilidade e eficácia da SPP nos crimes de VD; e (e) explorar a utilização da assessoria técnica da DGRSP, em fase pré-sentencial, e a perceção dos/as magistrados/as acerca da utilidade desta. Devido a limitações de espaço, apenas serão apresentados aqui alguns resultados relativos aos três últimos objetivos.

MÉTODO

Para dar resposta aos objetivos do estudo selecionamos uma metodologia mista, centrada no problema em questão e pluralista na sua resposta, integrando dados de diferentes naturezas (Tashakkori & Teddlie, 1998). O desenho metodológico escolhido corresponde ao *fully mixed sequential dominant status design* (Leech & Onwuegbuzie, 2009), que permite intercalar fases qualitativas e quantitativas entre os vários estádios de investigação, ou dentro dos mesmos, sendo um dos métodos dominante, neste caso, o qualitativo.

Optamos pelo recurso a dois métodos centrais: a análise documental e a realização de entrevistas em profundidade a magistrados/as do Ministério Público. Consultámos peças processuais arquivadas na Comarca do Porto. As informações de caracterização recolhidas foram inseridas numa grelha de codificação criada de raiz e a fundamentação da decisão judicial de encerramento de Inquérito foi integralmente transcrita para posterior análise de conteúdo. Para as entrevistas, foi utilizado um guião de entrevista semiestruturado e pragmático. Este foi elaborado de acordo com os objetivos a que nos propusemos e foi testado numa entrevista exploratória, após a qual foi afinado. Dada a renitência dos/as magistrados/as relativamente à gravação das entrevistas, optamos por fazer o registo escrito das mesmas.

Recorremos a um processo de amostragem intencional e por conveniência. Consultamos 72 processos já findos, da Comarca do Porto, entre os anos 2009 e 2014, dos quais 36 processos tinham sido suspensos provisoriamente. Optamos por entrevistar os/as magistrados/as envolvidos nos processos consultados, considerando-os, do ponto de vista metodológico, “informantes privilegiados/as” (Patton, 2015). Após informados/as do tema e objetivos do estudo, oito magistrados/as concordaram com a realização da entrevista.

Os dados qualitativos de caracterização dos processos foram convertidos em dados quantitativos através do processo de *quantitizing* e submetidos a tratamento estatístico. Os dados da fundamentação da decisão, recolhidos a partir dos despachos e das entrevistas, foram analisados qualitativamente, seguindo a técnica de análise de conteúdo de tipo categorial, aberta ou por milha (Bardin, 2011). A validade dos dados foi reforçada pela combinação de métodos e fontes utilizados quer na sua recolha, quer na sua análise.

RESULTADOS

Verificamos no nosso estudo que a promoção da aplicação da SPP depende sobretudo de quatro fatores: a verificação do cumprimento dos pressupostos legais, características dos/as intervenientes (agressor/a e vítima) e da sua relação, características dos factos denunciados e questões institucionais. Contudo, em cada um destes fatores encontramos argumentação aparentemente contraditória: por exemplo, em relação à duração dos factos denunciados, os/as magistrados/as aplicam a SPP com o argumento de se tratar de violência continuada no tempo (12.5% dos/as entrevistados/as), mas também com o argumento de se tratar de incidentes isolados (37.5% dos/as entrevistados/as). O mesmo se verifica em relação à coabitação – justificam a decisão, nuns casos, pelo facto de agressor/a e vítima residirem juntos (25% dos/as entrevistados/as) e, noutros, por não coabitarem (12.5% dos/as entrevistados/as) -; à gravidade dos factos – aplicam a SPP quando consideram que os factos são graves (87.5% dos/as entrevistados/as), mas também justificam a aplicação da SPP com a ausência de factos com gravidade significativa (12.5% dos/as entrevistados/as) -; e ainda em relação à intenção do casal para o futuro – aplicam a SPP tanto quando

agressor/a e vítima querem reconciliar-se (37.5% dos/as entrevistados/as) como quando querem separar-se (12.5% dos/as entrevistados/as). Observam-se, portanto, raciocínios distintos a culminar numa mesma decisão.

Quando questionados sobre a eficácia da SPP nos crimes de VD, surgem respostas de manifestação de crença na eficácia do instituto (37.5% dos/as entrevistados/as), mas também respostas que expressam dúvidas face a esta eficácia (50% dos/as entrevistados/as), muito embora os/as magistrados/as tenham referido fazer uma aplicação regular do instituto (62.5% dos/as entrevistados/as), independentemente de acreditarem mais ou menos na sua eficácia. Esta aparente incongruência poderá ser explicada, quer pela existência de orientações superiores para aplicação mais generalizada desta medida judicial, quer pela escassez de alternativas, sobretudo para sujeitos primários.

Paralelamente, foi possível verificar que o recurso à assessoria técnica aos tribunais foi diminuto, sendo que, nesta amostra, ela apenas foi solicitada em 2 casos (2.8% dos processos analisados). Através das entrevistas em profundidade, foi possível perceber que, embora a opinião dos/as magistrados/as relativamente aos serviços da DGRSP seja muito favorável e a maioria dos sujeitos da amostra tenha referido a utilidade dos relatórios sociais (75% dos/as entrevistados/as), é raro fazerem esse pedido (50% dos/as entrevistados/as), devido à morosidade das respostas da DGRSP (50% dos/as entrevistados/as), em contraponto à urgência das respostas judiciais em processos de VD. Ainda no que se reporta aos motivos para fazerem ou não o pedido, apresentam argumentos contrários: por um lado, a existência de informação suficiente no processo (25% dos/as entrevistados/as), por outro, a falta da mesma (37.5% dos/as entrevistados/as), mostrando, novamente, alguma variabilidade nas perceções dos/as magistrados/as e nas motivações subjacentes às suas decisões.

DISCUSSÃO

A principal conclusão a que chegamos é a de que existe uma elevada diversidade de perceções entre os/as magistrados/as acerca da SPP, da sua aplicação e da sua eficácia, assim como diferentes motivações e processos cognitivos subjacentes à tomada de decisão judicial. Um dos aspetos que se destacou neste estudo foi o facto de o processo de tomada de decisão nestes casos parecer seguir uma abordagem *top-down* (Bartels, 2010), encarando os/as magistrados/as a aplicação da SPP como um “poder-dever” institucional, analisando os processos de VD de forma a verificar o cumprimento de condições para a aplicação de uma solução que já têm previamente em mente (a SPP), o que constitui, logo à partida, um enviesamento decisional. A existência de uma orientação institucional para a sua aplicação, assumida pelos/as entrevistados/as, e o facto de efetivamente o estarem a aplicar cada vez mais, associado às dúvidas que estes/as manifestam quanto à eficácia deste instituto, leva-nos a questionar se a sua aplicação estará mais orientada para o seu uso como instrumento de gestão processual do que para a individualização da intervenção, de forma a potenciar a ressocialização do/a agressor/a.

Concluímos, ainda, que existe uma reduzida avaliação psicossocial prévia dos casos, das determinações judiciais e das injunções mais adequadas a cada agressor/a. Parece-nos que, se a intervenção fosse mais individualizada, seria também mais eficaz no combate à reincidência. Sugerimos, assim, a realização de uma avaliação e triagem mais aprofundadas e rigorosas destes casos, através de uma avaliação psicossocial prévia que permitirá também uma melhor adequação das injunções aos casos concretos.

Em investigações futuras, assinalamos a necessidade de explorar as perceções das próprias vítimas e agressores/as acerca da SPP, um estudo já em curso na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Também nos parece essencial alcançar uma melhor compreensão do trabalho que a DGRSP faz no âmbito deste instituto e, por fim, será essencial estudar o efeito das diferentes injunções na prevenção da reincidência dos/as agressores/as.

REFERÊNCIAS

- Aldarondo, E., & Castro-Fernandez, M. (2011). Risk and protective factors for domestic violence perpetration. In J. W. White, M. P. Koss, & A. E. Kazdin (Eds.), *Violence against women and children, Vol 1: Mapping the terrain* (pp. 221-242). Washington, DC: APA. <https://doi.org/10.1037/12307-010>.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (4 ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bartels, B. (2010). Top-down and bottom-up models of judicial reasoning. In D. Klein & G. Mitchell (Eds.), *The psychology of judicial decision making* (pp. 41-56). New York: Oxford University Press.
- Carmo, R. (2008). A suspensão provisória do processo no código de processo penal revisto: Alterações e clarificações. *Revista do CEJ*, 9, 321-336.
- Dias, S., & Alarcão, M. (2012). A suspensão provisória do processo em casos de violência doméstica: Um estudo exploratório. *Ousar Integrar – Revista de Reinserção Social e Prova*, 11, 9-21.

- Gomes, C., Fernando, P., Ribeiro, T., Oliveira, A., & Duarte, M. (2015). *Estudo avaliativo das decisões judiciais em matéria de violência doméstica*. Lisboa: Observatório Permanente da Justiça. Retirado de <http://bit.ly/2aLLaAt>
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43, 265-275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Patton, M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Los Angeles: Sage Publications.
- Pinto, P. (2015). *Suspensão provisória do processo em suspeita de crimes de violência doméstica contra mulheres no âmbito de relações de intimidade: o seu papel no combate à reentrada no sistema de justiça*. Dissertação de Mestrado não publicada. Porto: Faculdade de Medicina, Universidade do Porto.
- Sistema de Segurança Interna. (2015). *Relatório anual de segurança interna 2014*. Lisboa: Sistema de Segurança Interna. Retirado de <http://bit.ly/2apsUn8>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Torrão, F. (2000). *A relevância político-criminal da suspensão provisória do processo*. Coimbra: Livraria Almedina.
- World Health Organization. (2005). *Multi-country study on women's health and domestic violence against women: summary report of initial results on prevalence, health outcomes and women's responses*. Geneva: World Health Organization. Retirado de <http://bit.ly/2azMCQY>

Historial do artigo

Recebido 31/07/2016
Aceite 16/10/2017
Publicado 11/2017

The role of independent housing and working in the promotion of personal empowerment in people with mental illness

Luis Sá Fernandes¹ & José Ornelas¹

¹ ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal

Abstract: Empowerment is perceived as the gain of power and the right to choose where to live and work, as well as to have access to resources that enable these choices. Because access to these rights and benefits is not always afforded to people using mental health services, the aim of this study is to examine the relationship between personal empowerment and independent housing and work status of people with psychiatric disabilities. 93 participants with mental illness attending a community mental health organization in Portugal answered the Empowerment Scale in its Portuguese version. Participants were also asked about working and housing status. A Mann-Whitney statistical test was used to assess if personal empowerment scores for people with mental illness living in independent housing or working in regular jobs were significantly higher. Statistically significant differences indicate that people with mental illness living in independent housing or working in regular jobs had higher levels of empowerment than people with mental illness in other housing arrangements and with other work status. These findings reinforce that mental health services should support the access to competitive work and independent living as a way to promote personal empowerment in people with mental illness.

Keywords: *Empowerment; Empowerment scale; Independent housing; Job.*

O papel da habitação independente e do trabalho competitivo na promoção do empowerment pessoal de pessoas com doença mental. O *empowerment* é percebido como o ganho de poder e o direito de escolher onde viver e trabalhar, assim como ter o acesso a recursos que possibilitam essas escolhas. Devido a nem sempre ser proporcionado às pessoas utilizadoras dos serviços de saúde mental o acesso a estes direitos e aos seus benefícios, o objectivo deste estudo é examinar a relação entre o *empowerment* pessoal com a habitação independente e com a situação de trabalho de pessoas com doença mental. 93 participantes com doença mental, pertencentes a uma organização de saúde mental na comunidade em Portugal, responderam à Escala de *Empowerment* na sua versão validada para a língua portuguesa. A sua situação habitacional e de trabalho foi também questionada. O teste estatístico de *Mann-Whitney* foi usado para analisar se as pessoas com doença mental que vivem em habitações independentes ou que estão a trabalhar no mercado competitivo apresentavam resultados do *empowerment* pessoal superiores. As diferenças estatisticamente significativas indicaram que as pessoas com doença mental que vivem em habitações independentes têm resultados de *empowerment* superiores às que vivem noutras situações habitacionais, assim como as pessoas com doença mental que trabalham no mercado competitivo tem resultados superiores de *empowerment* em oposição às que estão desempregadas ou a viver de pensões sociais. Os resultados deste estudo contribuem para o reforço da ideia de que os serviços de saúde mental devem apoiar o acesso ao trabalho no mercado competitivo e à habitação independente como uma via para a promoção do *empowerment* pessoal das pessoas com doença mental.

Palavras-chave: *Empowerment; Escala de empowerment; Habitação independente; Trabalho.*

Since the early 1970s, the movement for the people with mental illness advocates non-discriminatory access to basic civil rights, such as independent housing and regular jobs (Chamberlin, Rogers, & Sneed, 1989). This movement recommends housing in non-congregated settings, where people with mental illness have access to their chosen supports in order to maintain their community tenure. Concerning work, the movement recommends the shift from unemployment and work segregation settings to the

¹ Dados para correspondência: Luís Sá Fernandes, ISPA – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal, Rua Jardim do Tabaco 34, 1149-041 Lisboa. E-mail: luisrsafernandes@gmail.com

promotion of competitive work, where people with mental illness can have real jobs with real wages, supporting their right to live and to work in the community.

In agreement with Boardman, Grove, Perkins, & Shepherd (2003), people with mental illness are excluded from working in the open employment market, although competitive working contributes for personal well-being, economic benefits, improves social status and the gain of civil rights. People with mental illness present high levels of unemployment and underemployment and given that unemployment is related to mental health problems, employment enhances quality of life, mental health and social inclusion (Dunn, Wiewiorski, & Rogers, 2008; Evans & Repper, 2000). Also, Luciano *et al.* (2016) report that employment is linked with less psychiatric hospitalizations and community tenure.

In what regards the housing situation of people with mental illness, scientific evidence indicates more positive outcomes from living in independent houses than living in institutionalized housing settings and with parents, due to its community integration potential, the opportunity to have choice and control over the house environment, and to live beyond mental illness as a valued member of society (Jorge-Monteiro & Ornelas, 2016; Nelson, 2010; Wong & Solomond, 2002).

An early empowerment definition characterized empowerment as the process through which people gain control over their own lives (Rappaport, 1987). Translated to the field of mental illness, *empowerment* is characterized as encompassing various qualities, such as having decision-making power, choice, access to resources and understanding that people have rights (Chamberlin, 1997).

According to Rogers *et al.* (1997), personal empowerment encompasses three forms of support. The first includes self-esteem and self-efficacy, as well as optimism and control over the future, which constitutes a sense of values and beliefs so that one controls the destiny of his or her life. The second form of support is power, which is characterized by the importance of acquiring decision-making power and having choice from an unlimited range of options. Righteous anger and community activism constitute the third form of support, characterized as the sociopolitical components of empowerment (Rogers *et al.*, 1997).

Maton (2008) suggests that empowerment is perceived as the developmental process by which people exercise control over their lives and their social situation to increase access to valued resources. Community settings that promote empowerment include the empowerment process and the empowerment results. The process is characterized by a support system, active participation of individuals, and a shared power in decision-making. The results feature the increase of consumers' control over their lives and their surroundings as well as the access to valued resources and basic rights (Maton, Seidman, & Aber, 2011). The relevance of these settings resides in its social integration potential and contribution to the individual development, making it possible for consumers to achieve their goals and reduce their social fragilities (Maton & Brodsky, 2011).

In a transformative framework of community mental health, proposed by Nelson, Kloos & Ornelas (2014), empowerment is a central value of this new paradigm, where people with mental illness must be considered as equal citizens in society. In this proposal, empowerment is conceived as having the right to choose where to live and work and having the access to the resources that allow these choices.

In this sense, to ensure and foster equal treatment and equal opportunities to access and participate in community life it is necessary to rethink how mental health services promote, or play a role in, the empowerment of its people with mental illness. Following previous research suggestions, this study examines if living in independent housing or working in regular jobs contributes significantly to the promotion of personal empowerment, through the application of the five-factor Portuguese version of the Empowerment Scale (ES-PT; Jorge-Monteiro & Ornelas, 2014).

OVERVIEW AND CONTEXT

This study used the setting of the Association for Study and Psychosocial Integration (Associação para o Estudo e Integração Psicossocial – AEIPS), a community mental health organization created in 1987 by people with mental illness, professionals, and families. It operates in the mental health field with the aim of promoting recovery and community integration, while challenging deinstitutionalization in Portugal (Ornelas, Aguiar, Sacchetto, & Jorge-Monteiro, 2012; Ornelas, Duarte, & Jorge-Monteiro, 2014). AEIPS's mental health services are community oriented. These services support people with mental illness in housing, employment and education, and provide access to other activities and community resources (Ornelas *et al.*, 2014).

The AEIPS supported housing program provides support, so that its participants may have the opportunity to choose where and with whom they want to live, making it possible for people with mental illness to live in individual and independent houses (Ornelas, Aguiar, Sacchetto, & Jorge-Monteiro, 2012; Ornelas, Duarte, & Jorge-Monteiro, 2014).

AEIPS's programs also focus on providing individualized support for participants who want to obtain work in the community, providing a supported employment program, with participants' involvement on the design, implementation, and evaluation of their own projects (Shinn, 2014; Jorge-Monteiro, Aguiar, Sacchetto, Vargas-Moniz, & Ornelas, 2014). In this program, participants are individually integrated in an unlimited set of jobs of their choosing, in mainstream businesses in the community. The program collaborates with the worker and the employer through ongoing support in the job location to assist with achieving goals, maintaining working careers, and accessing other community resources (Ornelas et al., 2012; Ornelas et al., 2014; Shinn, 2014).

METHOD

Participants

The current study used a subsample of a larger research project (Ornelas et al., 2012). In the present research, 93 people with psychiatric disabilities, ages ranging from 21 to 62 years old ($M = 40.80$; $DP = 9.061$) and currently using AEIPS's services, agreed to participate (see Table 1). The study sample criteria were age (≥ 18), having a personal history of psychiatric treatment or hospitalization, being a participant in the AEIPS program for over 6 months, and consenting to participate in the research.

Table 1. Sociodemographic characteristics of participants.

Characteristics	N	%
Gender		
Female	29	31.2
Male	64	68.8
Psychiatric diagnoses		
Schizophrenia	55	59.1
Bipolar psychosis	14	15.1
Major depression	7	7.5
Other psychiatric diagnoses	17	18.3
Psychiatric hospitalizations		
Never hospitalized	27	29
Experience hospitalization	66	71
Period of participation in the AEIPS		
Less than 6 months	7	7.5
6 months - 2 years	20	21.5
2-5 years	29	31.2
6-10 years	17	18.3
More than 10 years	20	21.5
Living situation		
With family members	52	55.9
Group homes	21	22.6
Independent houses	14	15.1
Other living arrangement	6	6.4
Working status		
Working in regular jobs	18	19.4
Unemployed	33	35.5
Live of social pensions	39	41.9
Volunteer	3	3.2

Procedure

Data was collected through administration of a questionnaire, after the informed consent form was signed by the participants. Each assessment session had the support of a research team member and the average duration was 30 minutes. The interview consisted of answering sociodemographic questions and the Portuguese version of the Empowerment Scale (ES-PT). Regarding confidentiality, the participants were informed that all information collected was anonymous. The research data was matched to a specifically assigned number, excluding participants' names.

Measures

The Empowerment Scale (ES) was first published by the Boston University Center for Psychiatric Rehabilitation, created by Rogers, Chamberlin, Ellison, and Crean in 1997 and also known as the "Decision Making Scale." In 2010, it was validated by Rogers, Ralph, and Salzer and reduced from 28 items to a shorter version of 25 items. The empowerment scale used in the present study was the Portuguese version validated by Jorge-Monteiro and Ornelas (2014). This scale was chosen due to its development process. The ES was developed with the purpose of measuring personal empowerment defined exclusively by people with mental illness using mental health services (Rogers et al., 1997).

The Portuguese version of the Empowerment Scales, consists of 20-items answered on a 4-point scale, ranging from *strongly disagree* to *strongly agree*, incorporating five factors: Self-Esteem and Efficacy (Factor 1); Power and Powerlessness (Factor 2); Optimism and Control over the Future (Factor 3); Community Activism and Autonomy (Factor 4); and Righteous Anger (Factor 5). A high score on the empowerment scale factors corresponds to a high endorsement of those factors (Jorge-Monteiro & Ornelas, 2014).

To identify the independent housing situation, participants were asked, “Are you currently living in an independent house?”, answered “Yes” or “No”. To determine the professional activities, participants were asked, “Are you currently in a professional activity in a regular job?”, answered “Yes” or “No”.

Data analyses strategy

A *Mann-Whitney U* (two-samples) test was used to detect significant statistical differences between participants' independent housing and working situation in terms of their empowerment scores ($p < .05$).

RESULTS

Regarding the participants living situation, those living in independent houses showed higher empowerment scores ($M = 3.06$, $SD = .08$) than the participants living with family members or in group homes ($M = 2.84$, $SD = 0.3$). The differences found were statistically significant ($U = 362$; $W = 3522$; $p = 0.040$). Figure 1 shows the distribution of scores in the two groups. The left panel presents a diagram of extremes and quartiles of empowerment scores (1 - *strongly disagree*; 2 - *disagree*; 3 - *agree*, 4 - *strongly agree*) of people living independently (“Yes”, $n = 14$) and people living with family members and in group homes (“No”, $n = 79$).

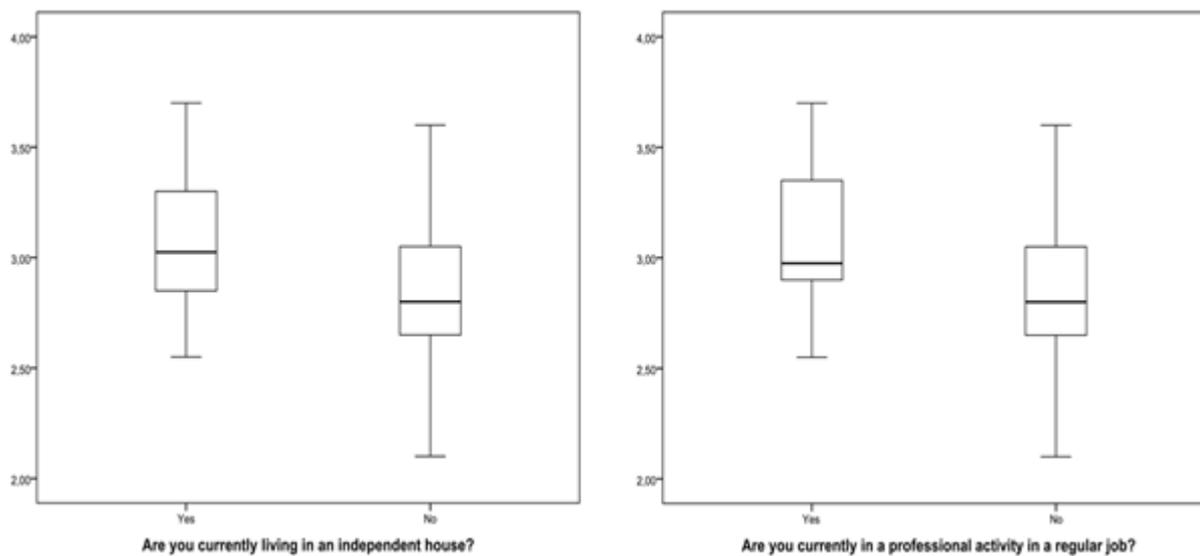


Figure 1. Empowerment scores distribution regarding living situation and working situation

Regarding working status, the participants working in regular jobs demonstrated higher empowerment scores ($M = 3.06$, $SD = .30$). The unemployed participants and the participants living on social pensions and using other AEIPS services showed significant lower scores ($M = 2.83$, $SD = .33$). The difference found was statistically significant ($U = 422.5$; $W = 3272.5$; $p = 0.014$). The right panel of Figure 1 presents the diagram of extremes and quartiles of empowerment scores (1- *strongly disagree*; 2 - *disagree*; 3 - *agree*, 4 - *strongly agree*) of participants working in regular jobs (“Yes”, $n = 18$) and unemployed participants and the participants living on social pensions and using other AEIPS's services (“No”, $n = 75$).

DISCUSSION

The main goal of this research was to examine if people with mental illness, that were living independently or working in regular jobs, presented higher empowerment scores than people with mental illness in other situations. This suggests that individualized access to chosen community resources, as normalized, scattered-site, independent houses or regular jobs in the mainstream businesses might promote empowerment.

Regarding participants' housing situation, the results showed that those living independently

presented higher levels of empowerment, than the participants still living with family members (mainly parents) or in group homes. According to Ridgway, Simpson, Wittman, & Wheeler (1994) findings, contrary to quasi-institutionalized settings independent housing allows each person to create a personalized home that enables self-esteem, increases social status and also improves personal efficacy and competence, as well as enhances consumers fitting in the community resulting in residential stability. Wong and Solomon (2002) argue that through supportive independent living, people with mental illness develop roles and lifestyles in normalized living settings participating as integrated members of the community. Also, Nelson, Sylvestre, Aubry, George, and Trainor (2007) found that people with mental illness living independently in their own apartments have more choice and control compared to those living in group homes. Sylvester, Nelson, Sabloff, and Peddle (2007) research findings regarding choice and control show that people with mental illness prefer independent housing to live by themselves with significant others or family members of their choice, despite the fact that most do not live in houses of their choosing. Finally, the research by Gulcur, Tsemberis, Stefancic, and Greenwood (2007) suggested that living in normalized independent scatter-site houses is a significant predictor of social integration and recommended that facilitating people with mental illness choice over their lives increases autonomy, therefore promoting empowerment.

Examining the relationship between empowerment and working in regular jobs, we found that participants working in regular jobs present higher empowerment levels than other participants. Working allows people with psychiatric disabilities to have the same benefits that other people enjoy, such as a salary, the use of skills and talents, fulfilling their goals and having a significant activity and role in society (Becker, Drake & Bond, 2014; Evans & Repper, 2000; Mueser *et al.*, 2014). Lloyd, King, and Moore (2010) found that higher empowerment scores were associated with high community participation and with working consumers. Dunn, Wewiorski, and Rogers (2008) found a positive relation between working and empowerment of people with mental illness. Working in regular jobs provides financial rewards, self-sufficiency and independence, promoting self-esteem, pride and empowerment.

Independent housing and competitive work were found to be crucial in promoting empowerment, to reach transformative change in community mental health. Mental health services should foster consumers' access to community participation through independent housing and working in regular jobs (Nelson, Kloos, & Ornelas, 2014). The findings of this study support independent housing and work in regular jobs as empowering levers for people with mental illness. Further, they suggest that mental health services should support the access and maintenance to these community resources instead of keeping people with mental illness in segregated and institutionalized settings. With this community oriented practices mental health organizations can assist people with mental illness to live and work in the community as empowered citizens.

In summary, we consider that it is important that future researches investigate the relationship between work status and housing situation with empowerment from a longitudinal perspective.

REFERENCES

- Becker, D. R., Drake, R. E., & Bond, G. R. (2014). The IPS supported employment learning collaborative. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 37, 79-85. <https://doi.org/10.1037/prj0000044>
- Boardman J., Grove B., Perkins R., & Shepherd, G. (2003). Work and employment for people with psychiatric disabilities. *The British Journal of Psychiatry*, 182, 467-468. <https://doi.org/10.1192/bjp.182.6.467>
- Chamberlin, J., Rogers, J. A., & Sneed, C. S. (1989). Consumers, families, and community support systems. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 12, 94-106. <https://doi.org/10.1037/h0099531>
- Chamberlin, J. (1997). A working definition of empowerment. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 20, 43-46.
- Dunn, E. C., Wewiorski, N. J., & Rogers, S. (2008). The meaning and importance of employment to people in recovery from serious mental illness: Results of a qualitative study. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 32, 59-62. <https://doi.org/10.2975/32.1.2008.59.62>
- Evans, J. & Repper, J. (2000). Employment, social inclusion and mental health. *Journal of Psychiatric and Mental Health*, 7, 15-24. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2850.2000.00260.x>
- Jorge-Monteiro, M. F., Aguiar, R., Sacchetto, B., Vargas-Moniz, M., & Ornelas, J. H. (2014). What transformation? A qualitative study of empowering settings and community mental health organizations. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 5, 1-13. <https://doi.org/10.7728/0501201410>
- Jorge-Monteiro, M. F. & Ornelas, J. H. (2014). Properties of the Portuguese version of the empowerment scale with mental health organization users. *International Journal of Mental Health Systems*, 8, 48. <https://doi.org/10.1186/1752-4458-8-48>

- Jorge-Monteiro M. F. & Ornelas, J. H. (2016). "What's wrong with the seed?" A comparative examination of an empowering community-centered approach to recovery in community mental health. *Community Mental Health Journal*, *52*, 821-33. <https://doi.org/10.1007/s10597-016-0004-8>
- Lloyd, C., King, R., & Moore, L. (2010). Subjective and objective indicators of recovery in severe mental illness: A cross-sectional study. *Internal Journal of Social Psychiatry*, *56*, 220-229. <https://doi.org/10.1177/0020764009105703>
- Luciano, A., Metcalfe, J. D., Bond, G. R., Xie, H., Miller, A. L., Riley, J., O'Malley, J., & Drake, R. E. (2016). Hospitalization risk before and after employment among adults with schizophrenia, bipolar disorder, or major depression. *Psychiatric Services*, *67*, 1131-1138. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201500343>
- Maton, K. I. (2008). Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change. *American Journal of Community Psychology*, *41*, 4-21. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9148-6>
- Maton, K. I. & Brodsky, A. E. (2011). Empowering community settings: Theory, research, and action. In M. S. Aber, K. I. Maton, & E. Seidman (Eds.), *Empowering settings and voices for social change* (pp. 38-64). New York, NY: Oxford University Press.
- Maton, K., Seidman, E. & Aber, M. (2011). Empowerment settings and voices for social change: An introduction. In M. S. Aber, K. I. Maton, & E. Seidman (Eds.), *Empowering settings and voices for social change* (pp. 1-11). New York, NY: Oxford University Press.
- Mueser, K. T., Bond, G. R., Essock, S. M., Clark, R. E., Carpenter-Song, E., Drake, R. E., & Wolfe, R. (2014). The effects of supported employment in Latino consumers with severe mental illness. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, *37*, 113-122. <https://doi.org/10.1037/prj0000062>
- Nelson, G., Kloos, B., & Ornelas, J., (2014). Transformative change in community mental health. In G. Nelson, B. Kloos, & J. Ornelas (Eds.), *Community Psychology and community mental health* (pp. 23-50). New York: Oxford University Press.
- Nelson, G., Sylvestre, J., Aubry, T., George, L. & Trainor, J. (2007). Housing choice and control, housing quality, and control over professional support as contributors to the subjective quality of life and community adaptation of people with severe mental illness. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, *34*, 89-100. <https://doi.org/10.1007/s10488-006-0083-x>
- Nelson, G. (2010). Housing for people with serious mental illness: Approaches, evidence, and transformative change. *Journal of Sociology and Social Welfare*, *37*, 123-146.
- Ornelas, J., Aguiar, R., Sacchetto, B., & Jorge-Monteiro, M.F. (2012). Community-based participatory research: a collaborative study to measure capabilities towards recovery in mental health community organizations. *Psychology, Community & Health*, *1*, 3-18. <https://doi.org/10.5964/pch.v1i1.5>
- Ornelas, J., Duarte, T., & Jorge-Monteiro, M. F. (2014). Transformative organizational change in community mental health. In G. Nelson, B. Kloos, & J. Ornelas (Eds.), *Community psychology and community mental health* (pp. 253-277). New York, NY: Oxford University Press.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, *15*, 121-148. <https://doi.org/10.1007/BF00919275>
- Ridgway, P., Simpson, A., Wittman, F. D. & Wheeler, G. (1994). Home making and community building: Notes on empowerment and place. *The Journal of Mental Health Administration*, *21*, 407-418. <https://doi.org/10.1007/BF02521359>
- Rogers, E. S., Chamberlin, J., Ellison, M. L., & Crean, T. (1997). A consumer-constructed scale to measure empowerment among users of mental health services. *Psychiatric Services*, *48*, 1042-1047. <https://doi.org/10.1176/ps.48.8.1042>
- Rogers, S., Ralph, R. & Salzer, M. (2010). Validating the empowerment scale with a multisite sample of consumers of mental health services. *Psychiatric Services*, *61*, 933-936. <https://doi.org/10.1176/ps.2010.61.9.933>
- Shinn, M. (2014). The capabilities approach to transformative change in mental health. In G. Nelson, B. Kloos & J. Ornelas (Eds.), *Community psychology and community mental health* (pp. 75-86). New York, NY: Oxford University Press.
- Sylvestre, J., Nelson, G., Sabloff, A. & Peddle, S. (2007). Housing for people with serious mental illness: A comparison of values and research. *American Journal of Community Psychology*, *40*, 125-137. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9129-9>

Wong, Y. I. & Solomon, P. L. (2002). Community integration of persons with psychiatric disabilities in supportive independent housing: A conceptual model and methodological considerations. *Mental Health Services Research*, 4, 13-28. <https://doi.org/10.1023/A:1014093008857>

Historial do artigo

Recebido 31/07/2016

Aceite 02/10/2017

Publicado 11/2017

Sentimento de culpa e o suporte social no autocuidado das cuidadoras informais familiares

Lisneti Castro¹, Dayse Neri de Souza², Anabela Pereira¹, Evelyn Santos¹, Roselane Lomeo¹, Laurinda Mendes¹, Helena Teixeira¹, Cláudio Guimarães³, Maria do Céu Ferreira³, Ana Catarina Leite³

¹ Universidade de Aveiro – Departamento de Educação

² Universidade de Aveiro – CIDTFF

³ Unidade de Saúde Familiar (USF), Ovar

Resumo: Devido às exigências da tarefa de cuidador informal é imprescindível dotá-lo de competências, não só para o cuidado, mas orientá-lo para o autocuidado. O objetivo do presente estudo foi o de analisar a conduta das cuidadoras familiares face ao sentimento de culpa e à necessidade do suporte familiar no autocuidado. Utilizando uma metodologia de cariz qualitativo e paradigma interpretativo. Participaram nove cuidadoras informais, selecionadas por conveniência. A pesquisa realizou-se em duas fases distintas: a primeira com entrevista e aplicação de escala e a segunda com a realização de 10 sessões de intervenção psicoeducativas, operacionalizadas através de dinâmicas de grupo. A intervenção psicoeducativa mostrou ser eficaz na medida que contribuiu para que as cuidadoras desenvolvessem competências pessoais/sociais necessárias para a manutenção do seu autocuidado. O estudo reforça a necessidade de autocuidado como um aspeto a ser valorizado nas intervenções junto aos cuidadores informais familiares.

Palavras-chave: Cuidador informal familiar; Competência; Psicoeducação; Auto-cuidado.

Feelings of guilt and social support not self-care of informal family caregivers. Due to the informal caregiver task demands it is crucial to provide him competences, not only for the care but also to guide him to the self-care. The objective of the present study was to analyze the female familiar caregiver's behavior towards the guilt feeling and the need for familiar support in the self-care. It was used a qualitative nature study, interpretative paradigm. Nine female familiar caregivers participated in the study, they were selected by convenience. The research took part into two different stages: the first with an interview and a scale implementation and the second with the accomplishment of 10 psycho-educational intervention sessions carried out through group dynamics. The psycho-educative intervention proved to be effective since it contributed to the development of personal/social competences needed for the caregivers' self-care maintenance. The study reinforces the self-care need as an element to be valued in familiar informal caregivers.

Keywords: Familiar informal caregiver; Competence; Psycho-education; Self-care.

O acentuado aumento do envelhecimento ao nível mundial, tem sido visto pela comunidade científica como um dos maiores desafios do século XXI. De acordo com as Nações Unidas, a população sénior numa perspetiva mundial que em 1950 era de 8% e em 2013 alcançou 12% (United Nations, 2013). Nos Estados Unidos em 2013, a população sénior já representava 14,1%. Em 2040 esse índice deve alcançar 21,7% e em 2060, deverá atingir 98 milhões de pessoas (Administration on Aging, 2015).

Na União Europeia em 2014, a proporção de pessoas com 65 anos ou mais, já atingia a marca de 18,5% e, as projeções para 2080 são que atinja 30% no conjunto de países que fazem parte desse bloco económico europeu, sendo que um em cada oito indivíduos, terão 80 anos ou mais o que representará 12,5% da população dos países que fazem parte da União Europeia (Eurostat, 2015)

Em Portugal entre 2009 e 2014 a proporção era de 141 idosos para cada 100 jovens, esses números tenderão a aumentar devendo atingir a proporção de 307 idosos para cada 100 jovens em 2030 (INE, 2014).

¹ Dados para correspondência: Lisneti Castro, Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro. Campus Universitário Santiago. 3810-197, Aveiro, Portugal. E-mail: lisnetimcastro@ua.pt

Embora envelhecer não seja sinónimo de doença, dificilmente um indivíduo chegará a esta faixa etária gozando de boa saúde (Figueiredo, 2007). Dependendo da patologia adquirida, o indivíduo pode ter em risco a sua autonomia, o seu autocontrole e como consequência depender de cuidados específicos de saúde e de longa duração que deverão ser efetuados no domicílio (Machado, 2012). É neste contexto que surge o cuidador informal familiar que ficará responsável pela prestação de cuidados, seja ao nível instrumental, seja ao nível emocional (Lage, 2005; Neri & Sommerhalder, 2006; Sequeira, 2010).

A tarefa de cuidador informal além de complexa é exigente e tem impacto na vida pessoal, familiar, laboral e social dos cuidadores (Sequeira, 2010). Com a sobrecarga do cuidar, frequentemente manifestam sintomas de tensão, fadiga, frustração, redução de convívio, além da diminuição da autoestima (Martins, Ribeiro, & Garrett, 2003). Todo este impacto, resulta geralmente do facto do cuidador informal, ao assumir a tarefa de cuidar, não receber formação/informação específica para desempenhar essa tarefa (Pereira, 2013; Sequeira, 2010).

Face às exigências inerentes à tarefa de cuidador, torna-se imprescindível dotá-lo não só de conhecimentos sobre a doença do familiar que cuida, mais fundamentalmente dotá-lo de competências para que possa estar devidamente orientado não só para o cuidado com o seu familiar, mais sobretudo o cuidado consigo próprio. Este artigo é um recorte da investigação denominada “Programa de Intervenção Psicossocial aos Cuidadores Informais Familiares: o cuidado e o autocuidado”. Para efeito de análise deste artigo, optou-se por analisar o contributo dos participantes relacionados com o cuidado e o autocuidado. Assim sendo definiu-se como objetivo: avaliar a existência de uma maior consciencialização por parte das cuidadoras informais familiares inscritas na Unidade de Saúde Familiar de São João de Ovar, sobre a importância do autocuidado no desempenho da tarefa de cuidador após realização da intervenção psicoeducativa.

MÉTODO

Para o cumprimento do objetivo proposto, este artigo caracteriza-se por ser de natureza qualitativa e paradigma interpretativo. A opção por esta abordagem metodológica adveio em virtude da necessidade de descrever e compreender situações concretas vivenciadas no contexto social (Coutinho, 2013) e, ser flexível quanto ao uso de várias fontes de dados (Bryman, 2012). O paradigma interpretativo, permite compreender e interpretar complexidade de dados que um estudo qualitativo oferece através da descrição detalhada da realidade (Aires, 2011; Anthony & Jack, 2009).

Participantes

Nove cuidadoras informais familiares, com idades entre 40 e 80 anos, casadas com vínculos parentais de esposas filhas e neta e com primeiro ciclo de ensino completo. Foram selecionadas por conveniência, pela equipe de enfermagem da Unidade de Saúde de São João de Ovar Portugal. O convite para participarem do estudo, foi realizado através de chamada telefónica e presencialmente. O contato e a realização das etapas do estudo ocorreu na própria Unidade de Saúde.

Instrumentos

Os relatos foram recolhidos por meio de Exercícios de Dinâmica de Grupo orientado para este fim. As sessões foram gravadas em vídeo e áudio.

Procedimentos

O estudo ocorreu em duas fases distintas. Na primeira fase foram realizadas entrevistas por formulário e aplicação das escalas para caracterizar as participantes e diagnosticar às suas realidades como cuidadores informais. Na segunda fase, objetivo deste artigo, ocorreu a intervenção que foi constituída por 10 sessões psicoeducativas operacionalizadas através de exercícios de dinâmica de grupo. Nas primeiras três sessões, foi evidenciada a integração grupal, informação sobre as doenças que os cuidadores estavam a cuidar, e de seguida foi abordado o que é ser cuidador informal familiar. Da quarta à nona sessão, foram dadas a conhecer as competências pessoais/sociais entre as quais: Autoconhecimento, Empatia, Autoestima, Assertividade, Resiliência e Suporte social. A décima e última sessão teve como objetivo avaliar os conhecimentos adquiridos e constou de 16 frases com temas relacionados com cuidado e o autocuidado. De seguida foi solicitado para que as cuidadoras manifestassem as suas perceções e opiniões acerca de cada tema apresentado. A pesquisa foi realizada no período de março a outubro de 2015. Os dados foram analisados com o apoio do software webQDA versão 2.0 e a análise de conteúdo foi suportada pela técnica de (Bardin, 2000).

RESULTADOS

Cuidar em contexto domiciliário significa principalmente responsabilidade e envolvimento total com a tarefa, fato que pode contribuir para que o cuidador na maioria das vezes negligencie o seu autocuidado. Relativamente ao resultado da segunda fase deste estudo, embora tenha sido utilizada dezasseis frases para reflexão, análise e emissão de opinião por parte das cuidadoras informais, será apresentado a análise qualitativa das frases relacionadas com os seguintes temas: o sentimento de culpa, limitações do cuidador, envolvimento familiar nos cuidados e tempo próprio para o autocuidado.

Sentir-se ou não culpado (a)

Frase – Vou aprender a não me sentir culpada pelos erros que eu possa a vir cometer involuntariamente

C.I-1 – *“É assim, eu já tento não errar e fazer sempre o meu melhor, mas mesmo na minha inocência eu erro. Se errar tento corrigir, não podemos nos culpar, não somos perfeitos”*

C.I-2 – *“Tento não repetir o mesmo erro. Não vamos ficar bem com o erro que cometemos não é? Mas vamos tentar não repetir o mesmo”*

C.I-3 – *“Errar é humano. Errar um dia, outro dia é levantar a cabeça”*

O membro familiar quando assume a tarefa de cuidados terá que desenvolver uma série de atividades novas desconhecidas e imprevisíveis o que pode desencadear no cuidador sentimentos como medo, culpa, receio de fazer algo errado, além de incertezas diante da nova realidade de cuidados (Cardoso, 2011). Neste sentido Sequeira (2010) defende que o cuidador deve ser alvo prioritário de medidas de intervenção que devem ter como objetivo não só a aprendizagem de novos conhecimentos, mas também a aquisição de novas competências para que o cuidador sinta-se suficientemente seguro para lidar com a realidade de cuidados no domicílio bem como também possa valorizar o seu autocuidado (Cardoso, 2011).

Limitações do cuidador

Frase – Vou aprender a dizer não de forma adequada todas as vezes que a tarefa de cuidar exigir acima dos meus limites

C.I-1 – *“As vezes deixo estar acima dos meus limites, as vezes consigo e faço a minha irmã vir e não sei o que mais, mas devia dizer mais vezes, muitas vezes não consigo reconheço isso.”*

C.I-2 – *“Isso é difícil, nós todos temos limitações, são familiares que não vêm, netos que não querem nem saber do avô. Quem vem é a minha filha e os filhos dela. Os outros nem um telefonema fazem.”*

C. I-3 – *“Não consigo dizer não, quando não tenho quem me ajude”*

C.I-4 – *“Eu consigo dizer em casa, pois qualquer coisa meus filhos e meu esposo estão prontos para me ajudar.”*

O contexto de cuidados domiciliários é exigente na medida que impõe ao cuidador um incremento de responsabilidades que deverão estar em conformidade com as necessidades da pessoa cuidada, o que faz com que despolette situações que no dia-a-dia podem ser difíceis de gerir (Pereira, 2013). Quando o cuidador aceita cuidar do seu familiar, tenta de todas as formas dar o seu melhor para que o desempenho da tarefa seja efetuada de forma eficiente, esquecendo-se que tem fragilidades e limitações e que estas se não for levado em conta, poderão ter implicações na qualidade do serviço prestado (Figueiredo, 2007; Pereira, 2013).

Envolvimento familiar nos cuidados

Frase – Vou promover reuniões familiares, para que todos tomem conhecimento acerca da evolução do quadro de saúde do nosso familiar, ao mesmo tempo que darei informações sobre as minhas necessidades

C.I-1 – *“Já faço, meu irmão estava no algarve e eu cá e nós já havíamos telefonado para ele e ele veio imediatamente. Sempre estamos todos em contacto.”*

C.I-2 – *“Eu aviso a família quando podem vir ou se for muito necessário.”*

C.I-3 – *“Minha família sempre ajudou quando necessário.”*

C.I-4 – *“Tenho tido ajuda também.”*

C.I-5 – *“Eu dou conta de fazer o que for preciso, a minha família não quer saber. Da parte da família dele eu não tenho apoio. Toda gente diz tu é que foste busca-lo. Agora toma conta.”*

Assumir o papel de cuidador informal, implica na existência de uma transição em vários níveis, porém, geralmente será apenas um membro familiar que conseguirá desenvolver estratégias para o desempenho da tarefa (Schumacher & Meleis, 1994).

Neste sentido faz-se necessário orientar e estimular o cuidador para que não assuma sozinha esta responsabilidade e que de alguma maneira consiga negociar com seus familiares a divisão de responsabilidades sobre os cuidados.

Tempo próprio para o autocuidado

Frase – Vou organizar a minha vida para que tenha mais tempo para mim e para fazer as coisas de que gosto.

C.I-1 – “*Como é que vou organizar se ela precisa de mim o tempo todo.*”; “*Vou permitir que outras cuidem sem eu ter que interferir.*”

C.I-2 – “*Quando eu comecei essa formação eu coloquei em mente que era preciso tirar um tempo para mim. Pois, precisava tirar e eu vou no café, nem que seja 10 minutinhos só para conversar, é o nosso tempo.*”

C.I-3 – “*Eu também não faço.*”

As intervenções para os cuidadores, além de informarem sobre a doença que é cuidada, também precisam orientá-los para a necessidade de terem um tempo para si próprio, de forma que possam utilizar algumas horas de seu tempo para fazer aquilo que lhes dá prazer, efetuando desta forma o seu autocuidado.

DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo revelam que as intervenções psicoeducativas podem ser uma estratégia pertinente no auxílio do cuidador familiar na gestão do cuidado. Estudos de Figueiredo, Guerra, Marques e Sousa (2012) e Lopes e Cachioni (2012) sublinham que as ações psicoeducativas possibilitam tendencialmente aos cuidadores familiares aumentar o seu sentido de competência, uma vez que se sentem melhor preparados para lidar com a doença que cuidam, além de provocar forte impacto no cuidador informal, na medida que este tipo de ação não só orienta sobre como cuidar da doença, mas também ensina os cuidadores a regular suas emoções.

CONCLUSÕES

Uma das consequências de maior impacto resultante do aumento da longevidade é o cuidado de longa duração efetuado no domicílio. Executar a tarefa de cuidador informal familiar não é tarefa fácil, uma vez que o familiar responsável pelos cuidados na maioria das vezes não recebe formação para o exercício desta tarefa. Através dos resultados obtidos na segunda fase deste estudo, nomeadamente acerca do desenvolvimento de competências para o autocuidado, constatou-se que o objetivo do presente estudo foi atingido, na medida que foi possível observar que as cuidadoras denotaram maior sensibilização quanto a importância do seu autocuidado. Com isso verifica-se que quando os cuidadores informais são devidamente informados/capacitados sobre tudo que envolve o manejo do cuidado, tendem a demonstrar que para além da consciencialização e sensibilização em relação a tarefa que desempenham, tem assegurado o seu bem-estar físico e psicológico o que se repercutirá na melhoria da qualidade do serviço que prestam.

Portanto, orientar o cuidador familiar por meio de intervenções psicoeducativas não só para saber lidar com a doença, mas também para a importância do seu autocuidado, deve ser um meio pelo qual os profissionais de saúde devem ajudar cuidadores informais familiares a cuidarem com qualidade ao mesmo tempo sensibiliza-los para o autocuidado.

REFERÊNCIAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e prática de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Anthony, S., & Jack, S. (2009). Qualitative case study methodology in nursing research: An integrative review. *Journal of Advanced Nursing*, 65, 1171–1181. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2009.04998.x>
- Administration on Aging. (2015). *Aging statistics*. Retrieved from http://www.aoa.acl.gov/Aging_Statistics/index.aspx
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). New York: Oxford.

- Cardoso, M. J. S. P. (2011). *Promover o bem-estar do familiar cuidador: Programa de intervenção estruturado*. Tese de Doutoramento não publicada. Lisboa: Instituto de Ciências da Saúde, Universidade Católica Portuguesa.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2^a Ed.). Coimbra: Almedina.
- Eurostat. (2015, September 29). 1 out of every 8 persons in the EU could be 80 or above by 2080: Elderly people less at risk of poverty or social exclusion. *Eurostat News Release*. Retrieved from http://europa.eu/rapid/press-release_STAT-15-5727_en.htm
- Figueiredo, D. (2007). *Cuidados familiares ao idoso dependente*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Figueiredo, D., Guerra, S., Marques, A., & Sousa, L. (2012). Apoio psicoeducativo a cuidadores familiares e formais de pessoas idosas com demência. *Revista Temática Kairós Gerontologia*, 15, 31–55.
- INE (2014). *Estatísticas demográficas*. Lisboa: INE.
- Lage, I. (2005). Cuidados Familiares a Idosos. In C. Paúl & A. Fonseca (Eds.), *Envelhecer em Portugal*. (pp. 203–229). Lisboa: Climepsi Editores.
- Lopes, L. O., & Cachioni, M. (2012). Intervenções psicoeducacionais para cuidadores de idosos com demência: Uma revisão sistemática. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 61, 1–10. <https://doi.org/10.590/S0047-208520120004009>
- Machado, S. C. G. (2012). *Avaliação da sobrecarga do cuidador informal, no desempenho de suas funções, à pessoa idosa dependente, no concelho de Santana*. Dissertação de Mestrado não publicada. Funchal: Centro de Competência de Tecnologia da Saúde, Universidade da Madeira.
- Martins, T., Ribeiro, J. P., & Garrett, C. (2003). Estudo de validação do questionário de avaliação da sobrecarga para cuidadores informais. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 4, 131–148.
- Neri, A. L., & Sommerhalder, C. (2006). As várias faces do cuidado e do bem-estar do cuidador. In A. L. Neri (Org.), *Cuidar de idosos no contexto da família* (2^a ed., pp. 9–58). Campinas, SP: Alínea Editora.
- Pereira, H. R. (2013). *Subitamente cuidadores informais: Dando voz(es) às experiências vividas*. Loures: Lusociências, Edições Técnicas e Científicas, Ltda.
- Schumacher, K. L., & Meleis, A. I. (1994). Transitions: A central concept in nursing. *Journal of Nursing Scholarship*, 26, 119–127. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.1994.tb00929.x>
- Sequeira, C. (2010). *Cuidar de idosos com dependência física e mental*. Lisboa: Lidel-Edições técnicas, Lda.
- United Nations, Department of Economic and Social Affairs, P. D. (2013). *World population ageing 2013* (No. ST/ESA/SER.A/348). Retrieved from <http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/ageing/WorldPopulationAgeingReport2013.shtml>

Historial do artigo

Recebido 01/08/2016

Aceite 07/09/2017

Publicado 11/2017

A Perturbação de Stresse Pós-Traumático (PTSD) em Portugal: Relação com a estima de si e o *coping*

João Hipólito¹, Odete Nunes¹, Rute Brites¹, Tito Laneiro¹, António Correia¹² & Carlos Anunciação²

¹ Universidade Autónoma de Lisboa, CIP-UAL – Centro de Investigação em Psicologia

² Liga dos Combatentes

Resumo: A Perturbação de Stresse Pós-Traumático (PTSD) é uma perturbação da ansiedade resultante da confrontação com um agente stressor extremo. Perante a escassez de estudos sobre os combatentes da guerra colonial portuguesa (GCO) e destes em comparação com a população civil, realizámos um estudo comparativo com o objetivo de aceder à prevalência da sintomatologia ou diagnóstico de PTSD e seu impacto na estima de si e no *coping*, numa amostra de 874 participantes portugueses (combatentes e civis). Os resultados mostram mais sintomatologia de PTSD nos combatentes, menor estima de si e estratégias de *coping* controlo e suporte social inferiores, e de conversão e recusa superiores. Constatámos ainda a associação entre a diminuição da PSPT e o aumento da estima de si. Este estudo confirma a grande vulnerabilidade da população combatente da GCO. Sublinha, também, a vulnerabilidade psicológica associada ao impacto negativo da sintomatologia de PTSD, nos recursos internos individuais, em geral.

Palavras-chave: PTSD; Estima de si; Coping; Combatentes.

Posttraumatic Stress Disorder (PTSD) in Portugal: association with self-esteem and coping. Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) is an anxiety disorder resulting from the confrontation with an extreme stressor agent. Given the lack of studies on the combatants of the Portuguese colonial war (PCW), we developed a comparative study in order to access the prevalence of symptoms or diagnosis of PTSD and its impact on self-esteem and coping, in a sample of 874 Portuguese men (combatants and civilians). The results show that combatants presented higher PTSD symptomatology, lower self-esteem and less adaptive coping strategies. They also present higher levels of conversion and refusal strategies. We also found an association between the decrease of PTSD and the increase in self-esteem. This study confirms a great prevalence of PTSD symptoms among combatants. It stresses the psychological vulnerability associated with the negative impact of PTSD symptomatology on individual internal resources, in general.

Keywords: PTSD; Self-esteem; Coping; Combatants.

Pretendemos, neste estudo, avaliar a PTSD em combatentes da Guerra Colonial (GCO), em associação com a estima de si (ES) e o *coping*. Paralelamente, iremos comparar os resultados com um grupo civil.

A PTSD é uma perturbação relacionada com o trauma e stresse, estando estabelecida a sua comorbidade com depressão major, ansiedade e abuso de substâncias, fobia social, agorafobia ou dissociação (Shalev, 2000). Pode atingir até 80% dos indivíduos diagnosticados (Zerach, Greene, Ginzburg, & Solomon, 2014).

Os dados portugueses permitem traçar um perfil do impacto da PTSD, contudo, não são consensuais. Indicam uma prevalência elevada, porém díspar (ver tabela 1).

Tabela 1. Estudos realizados em Portugal relacionados com PTSD (amostras de combatentes)

Autores	Resultados
Monteiro-Ferreira (2003)	66% c/critérios para diagnóstico PTSD
Albuquerque, Soares, Jesus, & Alves (2003)	10.9% prevalência PTSD
Pereira, Pedras, Lopes, Pereira, & Machado (2010)	39.5% c/critérios PTSD; 80.9% c/perturbações emocionais
Maia, McIntyre, Pereira, & Ribeiro (2011)	39% c/critérios PTSD; 56% c/stresse psicológico
Ferrajão & Oliveira (2014)	Níveis reduzidos de consciência do estado mental e suporte social percebido

¹ Dados para correspondência: Rute Brites, Universidade Autónoma de Lisboa, R. Santa Marta, 47, 3º, sala 314, 1150-293 Lisboa. E-mail: rbrites@ual.pt

Estudos demonstram que a ES, quando elevada, traz benefícios ao nível da identidade, melhoria das relações interpessoais e adoção de estratégias de *coping* adaptativas (Coopersmith, 1967). Quando diminuída, tem um impacto negativo, desencadeando sofrimento psicológico e ansiedade (Crocker & Park, 2004). Os indivíduos com PTSD apresentarão uma ES diminuída pela vivência da sintomatologia e como consequência das situações traumáticas.

Estudos sobre o *coping* demonstram a associação entre estratégias instrumentais e boa adaptação ao stress, e entre estratégias passivas e desadaptação (Olf, Langeland, & Gersons, 2005). Sharkansky et al. (2000) verificaram a associação entre estratégias cognitivas e de controlo e menor sintomatologia psicológica, especificamente depressão, mas não PTSD. Outros encontraram uma associação entre aumento da sintomatologia, estratégias de evitamento (Benotsch et al., 2000) e pior funcionamento social, em combatentes sintomáticos (Wright, Kelsall, Sim, Clarke, & Creamer, 2013). Anunciação, Marques-Pinto e Lima (2011), verificaram um menor recurso dos combatentes com PTSD a estratégias centradas na resolução de problemas.

Embora não seja possível avaliar os recursos internos prévios destes combatentes, considerando a cronicidade e impacto da doença, podemos hipotetizar que os combatentes apresentarão valores de PTSD significativamente superiores, uma ES significativamente inferior e estratégias menos adaptativas, comparativamente aos civis. A PTSD constituirá um fator preditor da ES e de *coping*.

MÉTODO

Participantes

Participaram no estudo 874 homens, 71.7% combatentes e 28.3% civis (Idade: $M = 58.78$, $DP = 16.05$)². Os combatentes (GV) pertenceram, durante o serviço militar obrigatório, maioritariamente, ao Exército, prevalecendo o primeiro ciclo de escolaridade. No grupo civil (GC), prevalece o curso médio/superior. A maioria dos participantes da amostra é casada. Na amostra, 63.3% refere um evento traumático relacionado com a experiência militar. O valor é de 17.8% no GC, sendo o principal acontecimento um acidente/outra ameaça à integridade física.

Instrumentos

Escala Toulousiana de Coping (reduzida) – ETC-R. Escala com 20 itens (Nunes, Brites, Pires, & Hipólito, 2014), construída a partir da versão de Tap, Costa e Alves (2005). Avalia as estratégias de *coping* da pessoa, em cinco fatores: Controlo, Recusa, Conversão, Suporte Social e Distração (4 itens/fator). Apresenta propriedades psicométricas satisfatórias ($\alpha = .59$ a $.80$) (Nunes et al., 2014).

Escala de Estima de Si S.E.R.T.H.UAL (reduzida) – SERTHUAL-R. Instrumento com 20 itens, validado para Portugal (Brites, Pires, Nunes, & Hipólito, 2014), que permite obter uma pontuação global de ES. Apresenta propriedades psicométricas satisfatórias ($\alpha = .65$ a $.85$).

Posttraumatic Stress Disorder Checklist (Civilians) – PCL-C. Escala utilizada no rastreamento de diagnóstico de PTSD (Weathers, Litz, Herman, Huska, & Keane, 1993). É composta por 17 questões, análogas aos sintomas de PTSD (DSM-IV). Instrumento adaptado para a população portuguesa, com boas propriedades psicométricas ($\alpha = .86$ a $.94$) (Marcelino, & Gonçalves, 2012).

Posttraumatic Stress Disorder Checklist – (Military) – PCL-M. Tem como objectivo rastrear o diagnóstico de PTSD (Weathers et al., 1993). Possui 17 questões, correspondentes aos 17 sintomas de PTSD (DSM-IV). Validado para a população militar da GCO (Carvalho, Pinto-Gouveia, Cunha, & Duarte, 2015), com elevada consistência interna (escala total: $\alpha = .96$; re-experienciação: $\alpha = .95$; hipervigilância: $\alpha = .92$; evitamento: $\alpha = .91$).

Procedimento

Recolheram-se os dados durante o ano 2012, justificando a utilização do PCL (instrumento desenvolvido segundo o DSM-IV). Critérios de inclusão: idade ≥ 18 anos; ausência de experiência/carreira militar (grupo civil).

RESULTADOS

Os resultados indicam uma presença significativamente superior de sintomatologia/ diagnóstico de PTSD nos combatentes. Quase um quarto da amostra preenche todos os critérios para PTSD (DSM-IV, APA, 2002) (ver tabela 2).

² Trata-se de uma característica incontornável da amostra, dado que grande percentagem dos homens portugueses com mais de 50 anos esteve na GCP (cerca de 800.000, segundo Albuquerque et al, 2003) e não poderiam ser integrados no grupo civil que, necessariamente, engloba participantes com atributos diferentes.

Tabela 2. Pontuações de PTSD, Segundo Formas de Cotação do PCL-M.

	Total		Combatentes		Civis		Diferença
	M	DP	M	DP	M	DP	t
Gravidade de sintomas	39.78	16.53	42.71	16.97	32.42	12.72	9.59*
DSM-IV B	12.74	5.98	14.03	6.01	9.52	4.53	11.81*
DSM-IV C	14.73	6.52	15.56	6.76	12.63	5.34	6.65*
DSM-IV D	12.38	5.65	13.22	5.90	10.27	4.29	8.05*
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	χ^2
Diagnóstico PTSD	205	23.6	199	22.9	6	0.7	85.54*

* $p < .05$

O GV apresenta valores significativamente superiores de PTSD, e valores significativamente inferiores de ES, $t = -7.61$, $p < .001$ (GV: $M=1.17$, $SEM=.04$; GC: $M=1.79$, $SEM=.06$). Se compararmos a ES dos indivíduos que preenchem os critérios para o diagnóstico, a diferença desaparece, $t = -1.50$, $p = .14$.³

Realizámos regressões hierárquicas para examinar a relação PTSD/ES (ver tabela 3). No modelo 1, ser civil e a diminuição das pontuações de PTSD predizem uma ES mais elevada. No modelo 2 (participantes c/critérios para PTSD), mantém-se a PTSD como preditor.

Tabela 3. Resumo de análises de regressão para a ES

	β	F (ANOVA)	R ²	ΔR^2
Modelo 1: ES				
Passo 1		61.52**	0.07	0.07**
Grupo	.26**			
Passo 2		220.20*	0.35	0.28**
Grupo	.11**			
PTSD	-.55**			
Modelo 2: ES (Grupo com PTSD)				
Passo 1		2.25	.01	.01
Grupo	.11			
Passo 2		8.80**	.08	.07**
Grupo	.08			
PTSD	-.27**			

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

No *coping*, o GV apresenta valores inferiores de controlo, $t = -4.78$, $p < .001$, e suporte social, $t = -2.55$, $p = .01$. Apresenta valores superiores de conversão, $t = 3.69$, $p < .001$, e recusa, $t = 3.40$, $p = .001$.

A tabela 4 apresenta os resultados das regressões para o *coping*. Os modelos ímpares respeitam a amostra total; os modelos pares, os participantes com critérios para PTSD (dadas as diferenças entre grupos, introduzimos o Grupo na regressão, exceto na Distração).

Nos modelos 1 e 2, Grupo (GV ou GC) e PTSD predizem significativamente o Controlo, o primeiro positivamente e o segundo negativamente. No modelo 2, Grupo (GV a GC) e PTSD são preditores significativos negativos, mas somente em conjunto. Nos modelos 3 e 4 (Conversão) e 5 e 6 (Recusa), o peso de regressão do Grupo (GV a GC) desaparece, ao incluir-se a PTSD. Os modelos 7 e 8 apresentam os resultados do Suporte Social: No 7, o Grupo prediz positivamente essa variável, desaparecendo a relação no modelo 8. Os modelos 9 e 10 confirmam a PTSD como preditor positivo significativo da Distração.

³ A dimensão reduzida do grupo civil com critérios para o diagnóstico de PTSD ($n=6$) limita a relevância deste resultado

Tabela 4. Resumo de análises de regressão para o *coping*

	β	F(ANOVA)	R ²	ΔR^2
Modelo 1: Controlo				
Passo 1		25.55***	0.03	0.03***
Grupo	.18***			
Passo 2		20.75***	0.05	0.02***
Grupo	.14***			
PTSD	-.14***			
Modelo 2: Controlo (Grupo com PTSD)				
Passo 1		3.25	.02	.02
Grupo	-.13			
Passo 2		5.03**	.05	.03**
Grupo	-.15*			
PTSD	-.18***			
Modelo 3: Conversão				
Passo 1		12.94***	0.02	0.02***
Grupo	-.13***			
Passo 2		166.74***	0.29	0.28***
Grupo	.03			
PTSD	.55***			
Modelo 4: Conversão (Grupo com PTSD)				
Passo 1		0.23	.00	.00
Grupo	-.03			
Passo 2		8.47***	.08	.08***
Grupo	-.00			
PTSD	.28***			
Modelo 5: Recusa				
Passo 1		12.24***	0.02	0.02***
Grupo	-.12***			
Passo 2		22.19***	0.05	0.04***
Grupo	-.06			
PTSD	.20***			
Modelo 6: Recusa (Grupo com PTSD)				
Passo 1		0.35	.00	.00
Grupo	-.04			
Passo 2		2.71	.03	.03*
Grupo	-.02			
PTSD	.16*			
Modelo 7: Suporte social				
Passo 1		7.47**	0.01	0.01**
Grupo	.10**			
Passo 2		3.77*	0.01	0.00
Grupo	.09*			
PTSD	-.01			
Modelo 8: Suporte social (Grupo com PTSD)				
Passo 1		2.30	.01	.01
Grupo	-.11			
Passo 2		1.36	.01	.00
Grupo	-.11			
PTSD	-.05			
Modelo 9: Distração				
Passo 1		38.34***	.05	.05***
Grupo	.21***			
Modelo 10: Distração (Grupo com PTSD)				
Passo 1		6.67*	.03	.03*
Grupo	.18*			

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

DISCUSSÃO

O GV apresenta mais sintomatologia e uma prevalência superior de PTSD, indo ao encontro dos dados que salientam a vulnerabilidade dos combatentes em cenários de guerra (Carvalho *et al.*, 2015; Richardson, Frueh & Acierno, 2010), comparativamente à generalidade da população, na medida em que os resultados são inferiores aos encontrados por Marcelino e Gonçalves (2012). Litz (2014) assinala a importância de analisarmos a experiência dos combatentes, para uma compreensão dos processos psicológicos subjacentes.

Os combatentes apresentam um olhar mais crítico sobre si, crendo que os outros também o têm. Desvalorizam-se e consideram-se menos merecedores de confiança, em consonância com os resultados sobre o impacto no funcionamento interpessoal, diminuindo a ES, a auto-confiança, e aumentando a insegurança (Resick, 2001). Têm, também, mais dificuldade em planificar a resolução de problemas. O evento traumático pode alterar a compreensão do indivíduo sobre o mundo, sentindo-se mais vulnerável e com menos controlo (Vaz-Serra, 2003).

Os combatentes utilizam menos estratégias de suporte social e distração e mais de conversão; isolam-se, responsabilizam-se mais por resolver os seus problemas, distanciando-se cognitivamente e emocionalmente. Algumas investigações têm demonstrado a importância da percepção dos combatentes das reações sociais daqueles que os rodeiam, tendo Schumm, Koucky e Bartel (2014) assinalado a importância das diferenças culturais.

A PTSD prediz o uso das estratégias conversão/ isolamento/recusa; os indivíduos com sintomatologia tendem a isolar-se, processo provavelmente associado aos *clusters* da perturbação (APA, 2012), que colorem o relacionamento interpessoal. Vários estudos confirmam o recurso a esta estratégia pelos indivíduos com PTSD, na população geral (Hruska, Fallon, Spoonster, Sledjeski, & Delahanty, 2011) e nos combatentes (Monfort & Tréhel, 2012). A ansiedade social pode contribuir para a compreensão destes mecanismos (Collimore, Carleton, Hofmann, & Asmundson, 2010).

Quanto ao suporte social, será a condição (combatente/ civil) o elemento diferenciador, não funcionando a PTSD como preditor. O fato destes combatentes se sentirem incompreendidos, uns “defensores da pátria esquecidos”⁴ devido ao não reconhecimento da sua missão e à falta de apoio do próprio país (Pereira *et al.*, 2010), poderá contribuir para o resultado.

Efetivamente, a sintomatologia contribui para a diminuição de recursos internos adaptativos, como a ES e o *coping*, indo ao encontro da afirmação de Dekel, Peleg e Solomon (2013, p. 241), de que a PTSD crónica conduz a uma “amplification of pathogenic outcomes over time”, sublinhando a importância duma intervenção adequada.

No que se refere aos pontos fortes da investigação, a recolha de dados junto do grupo de combatentes permitiu obter dados de indivíduos com um avançado nível de idade e que estiveram expostos a uma experiência única e provavelmente irrepitível, em termos da realidade portuguesa. Possibilitou, por outro lado, analisar o funcionamento psicológico atual de indivíduos que foram sujeitos a uma vivência traumática há muito tempo atrás, mas cujos efeitos são observáveis, actualmente, pela cronicidade dos seus sintomas.

Adicionalmente, assinalamos as limitações inerentes aos resultados. Trata-se de um estudo transversal – o que impede o estabelecimento de relações de causalidade – e que avaliou a prevalência de PTSD décadas após o evento traumático. Nesta medida, é impossível discernir entre as consequências da exposição ao combate e aquelas provocadas por outras experiências de vida, potencialmente traumáticas, como as que estão presentes no grupo civil. Outra limitação é o facto da totalidade dos dados ter sido obtida por auto-relato, o que restringe a validade clínica do diagnóstico de PTSD. Finalmente, apesar de estudos anteriores em Portugal terem obtido resultados concordantes com os agora apresentados, os dois grupos que compõem a amostra apresentam características muito diferentes, restringindo a aplicabilidade das comparações efetuadas.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, A, Soares, C., Jesus, P. M., & Alves, C. (2003). Perturbação pós-traumática de stress: Avaliação da taxa de ocorrência na população adulta portuguesa. *Acta Médica Portuguesa*, 16, 309-320.
- Anúnciação, C., Marques Pinto, A., & Lima, M. L. (2011). Estratégias de *coping* em combatentes da guerra colonial portuguesa com perturbação pós stress traumático – estudo comparativo. *Revista de Psicologia Militar*, 20, 27-41.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.) (pp. 265-290). Washington, DC: APA.

⁴ Expressão dos autores

- Associação Psiquiátrica Americana (2002). Perturbação aguda de stress. *Manual de diagnóstico e estatística de distúrbios mentais (DSM IV - TR)* (pp. 473-477). Lisboa: Climepsi.
- Benetsch, E. G., Brailey, K., Vasterling, J., Uddo, M., Constans, J., & Sutker, P. B. (2000). War zone stress, personal and environmental resources, and PTSD symptoms in Gulf war veterans: A longitudinal perspective. *Journal of Abnormal Psychology, 109*, 205-213. <https://doi.org/10.1037//0021-843X.109.2.205>
- Brites, R., Pires, M., Nunes, O., & Hipólito, J. (2014). Escala de Estima de Si – S.E.R.T.H.UAL Versão Reduzida. *Psique, X*, 9-37.
- Carvalho, T., Pinto-Gouveia, J., Cunha, M., & Duarte, J. (2015). Portuguese version of the PTSD checklist-military version-II: Diagnostic utility. *Revista Brasileira de Psiquiatria, 37*, 55-62. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2013-1319>.
- Collimore, K., Carleton, R., Hofmann, S., & Asmundson, G. (2010). Posttraumatic stress and social anxiety: the interaction of traumatic events and interpersonal fear. *Depression and Anxiety, 27*, 1017–1026. <https://doi.org/10.1002/da.20728>.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman & Co.
- Crocker, J. & Park, L. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin, 130*, 392-414. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.392>
- Dekel, S., Peleg, T., & Solomon, Z. (2013). The Relationship of PTSD to negative cognitions: A 17-year longitudinal study. *Psychiatry: Interpersonal & Biological Processes, 76*, 241-255. <https://doi.org/10.1521/psyc.2013.76.3.241>.
- Ferrajão, P.C., & Oliveira, R. (2014). Self-awareness of mental states, self-integration of personal schemas, perceived social support, posttraumatic and depression levels, and moral injury: A mixed-method study among Portuguese war veterans. *Traumatology, 20*, 277 - 285. <https://doi.org/10.1037/trm0000016>.
- Hruska, B., Fallon, W., Spoonster, E., Sledjeski, E., & Delahanty, D. (2011). Alcohol use disorder history moderates the relationship between avoidance coping and posttraumatic stress symptoms. *Psychology of Addictive Behaviors, 25*, 405-414. <https://doi.org/10.1037/a0022439>.
- Litz, B. (2014). Clinical heuristics and strategies for service members and veterans with war-related PTSD. *Psychoanalytic Psychology, 31*, 192–205. <https://doi.org/10.1037/a0036372>
- Maia, A., McIntyre, T., Pereira, M. G., & Ribeiro, E. (2011). War exposure and post-traumatic stress as predictors of Portuguese colonial war veterans' physical health. *Anxiety, Stress, & Coping, 24*, 309-325. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.521238>
- Marcelino, D., & Gonçalves, S. (2012). Perturbação de pós-stress traumático: características psicométricas da versão portuguesa da *Posttraumatic Stress Disorder Checklist – Civilian Version*. *Revista Portuguesa de Saúde Pública, 30*, 71–75. <https://doi.org/10.1016/j.rpsp.2012.03.003>.
- Monfort, E., & Tréhel, G. (2012). Classification des styles de coping dans une population d'anciens combattants âgés. *Annales Medico-Psychologiques, 170*, 636-641. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2012.05.017>.
- Monteiro-Ferreira, J. (2003). A guerra – Aspetos psicológicos. In M. G. Pereira & J. Monteiro-Ferreira (Eds.), *Stress traumático: Aspetos teóricos e intervenção* (pp. 127-146). Lisboa: Climepsi.
- Nunes, O., Brites, R., Pires, M., & Hipólito, J. (2014). *Escala Toulousiana de Coping (ETC) – Versão reduzida*. Relatório técnico. Lisboa: Centro de Investigação em Psicologia, Universidade Autónoma de Lisboa.
- Olf, M., Langeland, W., & Gersons, B. (2005). The psychobiology of PTSD: Coping with trauma. *Psychoneuroendocrinology, 30*, 974-982. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2005.04.009>.
- Pereira, M. G., Pedras, S., Lopes, C., Pereira, M., & Machado, J. (2010). PTSD, psicopatologia e tipo de família em combatentes de guerra colonial portuguesa. *Revista de Psicologia Militar, 19*, 211 – 232.
- Resick, P. (2001). *Stress and Trauma*. USA: Psychology Press.
- Richardson, L. K., Frueh, B., & Acierno, R. (2010). Prevalence estimates of combat-related post-traumatic stress disorder: critical review. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 44*, 4-19. <https://doi.org/10.3109/00048670903393597>
- Shalev, A. Y. (2000). PTSD diagnosis, history and life course. In D. Nutt, J. R. T. Davidson, & J. Zohar (Eds.), *PostTraumatic Stress disorder: Diagnostic, management and treatment* (pp. 1-15). London: Martins Dunitz.
- Sharkansky, E., King, D., King, L., Wolfe, J., Erickson, D., & Stokes, L. (2000). Coping with gulf war combat stress: Mediating and moderating effects. *Journal of Abnormal Psychology, 109*, 188-197. <https://doi.org/10.1037//0021-843X.109.2.188>
- Schumm, J. A., Koucky, E. M., & Bartel, A. (2014). Associations between perceived social reactions to trauma-related experiences with PTSD and depression among veterans seeking PTSD treatment. *Journal of Traumatic Stress, 27*, 50–57. <https://doi.org/10.1002/jts.21879>.

- Tap, P., Costa, E., & Alves, M. (2005). Escala Toulousiana de Coping (ETC): Estudo da adaptação à população portuguesa. *Psicologia, Saúde e Doenças, VI*, 47-56.
- Vaz-Serra, A. (2003). *O distúrbio de Stress Pós-traumático*. Coimbra: Gráfica Editora.
- Weathers, F. W., Litz, B. T., Herman, D. S., Huska, J. A., & Keane, T. M. (1993). The PTSD checklist (PCL): Reliability, validity, and diagnostic utility. Paper presented at the *Meeting of the International Society for Traumatic Stress Studies*, San Antonio, TX.
- Wright, B., Kelsall, H., Sim, M., Clarke, D., & Creamer, M. (2013). Support mechanisms and vulnerabilities in relation to PTSD in veterans of the gulf war, Iraq war, and Afghanistan deployments: A systematic review. *Journal of Traumatic Stress, 26*, 310–318. <https://doi.org/10.1002/jts.21809>
- Zerach, G., Greene, T., Ginzburg, K., & Solomon, Z. (2014). The relations between Posttraumatic Stress Disorder and persistent dissociation among ex-prisoners of war: A longitudinal study. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 6*, 99–108. <https://doi.org/10.1037/a0031599>

Historial do artigo

Recebido 18/01/2017
Aceite 09/10/2017
Publicado 11/2017

Sentido psicológico de comunidade: Um estudo multimétodo num contexto associativo

Olga Oliveira Cunha¹ & José Henrique Ornelas¹

¹Instituto Superior de Psicologia Aplicada, ISPA-IU

Resumo: O sentimento de comunidade é um dos conceitos fundamentais da Psicologia Comunitária. Segundo Seymour Sarason, em 1974, define-se como a percepção de pertença, interdependência e compromisso mútuo que liga os indivíduos de uma comunidade. O modelo de McMillan e Chavis (1986) contém quatro dimensões: estatuto de membro, integração e satisfação de necessidades, influência e relações emocionais partilhadas. O estudo foi desenvolvido através de uma abordagem multimétodo e procurou compreender de que modo o sentimento de comunidade se manifesta nos voluntários (Dirigentes) do Corpo Nacional de Escutas. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a sete informadores-chave da Associação e aplicada uma escala de sentimento de comunidade (SCI-2) a 811 participantes da mesma associação com a finalidade de compreender as relações dinâmicas entre os elementos do sentimento de comunidade em estudo, validar a medida utilizada e contribuir para o desenvolvimento concetual do “sentido de comunidade”. Os resultados revelaram que a estrutura fatorial do sentimento de comunidade é congruente com o modelo proposto pelos autores, apresentando uma estrutura multidimensional. Os informadores-chave identificaram elementos diversificados de sentimento de comunidade. Ficou ainda demonstrado que o sentimento de comunidade dos participantes é positivo para todas as dimensões e de forma global.

Palavras-chave: Sentimento psicológico de comunidade; SCI-2; Associativismo; Escutismo.

Psychological sense of community: A multimethod research in an organizational context. The sense of community is one of the fundamental concepts of Community Psychology. According to Seymour Sarason (1974), it is defined as the perception of belonging, interdependence and mutual commitment, gathering all individuals within a community. The model that has been defined by McMillan and Chavis (1986) comprises four dimensions: member status, integration and satisfaction of needs, influence and shared emotional relations. The study hereby presented has been developed through a multimethod approach and has aimed to understand in which way the sense of community shows up in volunteers (adult leaders) of Corpo Nacional de Escutas (Portuguese Catholic Scouting), namely in its four dimensions. Seven semi-structured interviews, to key informants of the Association, were conducted, and a scale regarding the sense of community (SCI-2) to 811 participants of the above-mentioned Association was implemented, as tools. The aim was to understand the dynamic relations between the different elements of the sense of community concerned by the study, as well as to validate the measure used and to contribute to the conceptual development of “sense of community”. The results have revealed that the factorial structure of the sense of community is in accordance with the proposed model by the authors, presenting a multi-dimensional structure. The key informants have identified diversified elements of the sense of community. It has also been demonstrated that the sense of community of the participants is positive viewing all dimensions and in a global way.

Keywords: Psychological sense of community; Scouting; SCI-2; Organization.

Frequentemente, a ideia de comunidade suscita imagens relacionadas com uma vila, uma aldeia ou um bairro. Os seus moradores conhecem-se e alguns vivem inclusivamente nessa aldeia, nesse lugar há diversas gerações, providenciando apoios no que se refere a pequenos serviços ou de caráter emocional. Trata-se de uma idealização de pertença a um lugar e a um tempo onde cada um dos seus membros é relevante.

¹ Dados para correspondência: Olga Oliveira Cunha, Rua Vale Formoso de Cima, 97, 1º Esq., 1950-266 Lisboa. E-mail: cunhaolgaoliveira@gmail.com

Estudos já realizados demonstram que o sentimento psicológico de comunidade é uma componente importante nas iniciativas comunitárias, está relacionado positivamente com níveis de bem-estar mais elevados e associado a comportamentos pró-sociais, participação cívica e promoção do capital social (Chavis & Wandersman, 1990; Davidson & Cotter, 1991; Hughey, Speer, & Peterson, 1999; Ornelas, 2008, 2011; Prezza & Constantini, 1998; Putnam, 2000; Roussi, Rapti, & Kiosseoglou, 2006).

Sarason (1974) e depois Sanchez-Vidal (2001, 2007) afirmam que o sentimento de comunidade tem um núcleo importante em torno da interação social entre os membros de um grupo e que se complementa com a perceção de enraizamento territorial e um sentimento geral de mutualidade e interdependência. A ideia de comunidade assume não só uma idealização de pertença a um lugar, mas também uma conceção ligada à relação dos membros entre si.

As organizações comunitárias ou da comunidade constituem-se como configurações nas quais os indivíduos colocam em comum as suas preocupações e através das quais o sentimento de comunidade se pode desenvolver (Hughey, Speer, & Peterson, 1999). Dentro destas organizações, os indivíduos formam laços/vínculos entre eles, mas também desenvolvem ações, através das suas organizações, com o objetivo de melhorar os cenários e instituições nas suas comunidades. Estas organizações são cruciais para a investigação sobre sentimento de comunidade, porque representam importantes contextos através dos quais as transformações dos indivíduos e das comunidades podem ocorrer (Evans, Hanlin, & Prilleltensky, 2007). O sentimento de comunidade pode ser considerado como uma característica da cultura organizacional, um indicador de relações interdependentes entre pessoas dentro das organizações e relações entre organizações dentro de comunidades (Bryan, Klein, & Elias, 2007; Peterson et al., 2008).

Similarmente, o sentimento de comunidade tem sido identificado como um preditor do controlo sociopolítico nas organizações comunitárias, e é possível que este seja um mediador entre a participação comunitária e o empoderamento (Christens & Lin, 2014; Hughey et al., 1999). O controlo sociopolítico é definido como um constructo que engloba as perceções de autoeficácia, motivação, competência e controlo percebido, bem como um componente do empoderamento psicológico dos jovens (Christens & Peterson, 2012).

Estes autores (Christens & Lin, 2014) referem que o suporte social e o sentimento de comunidade, tal como reportado pelos sujeitos dentro das organizações nas quais participam com mais frequência, medeia a relação entre participação e o empoderamento psicológico.

No que se refere a cada uma das dimensões de sentimento de comunidade referidas por McMillan e Chavis (1986), Obst e White (2005, 2007) verificaram que relativamente ao Estatuto de Membro, os níveis aumentam significativamente com o aumento no nível de escolha em ser membro do grupo. Nas relações emocionais partilhadas, os laços desenvolvidos através da interação com outros membros da comunidade também aumentam com a escolha de ser membro do grupo. Na satisfação de necessidades, as médias mais altas verificaram-se no grupo no qual a escolha em pertencer competia ao próprio.

Estes grupos de interesse, aos quais os participantes pertencem para representar uma ideologia (grupos religiosos, grupos ambientais), ou um interesse (internet ou desportivos), estão focalizados num objetivo, pelo que os participantes têm mais probabilidade de gozarem de objetivos comuns, crenças e valores com outros membros do que com os seus vizinhos. A dimensão de influência também evidenciou médias mais elevadas com o nível de escolha dos membros da comunidade. Por outro lado, os respondentes sentiram níveis inferiores nas quatro dimensões com as suas comunidades de vizinhos quando comparados com os grupos de interesse aos quais pertenciam pelo que estes resultados demonstram a mudança na natureza da comunidade.

Para além das relações entre organizações, o sentimento de comunidade tem também vindo a ser estudado no contexto de organizações como uma das forças de relação entre um indivíduo e a organização, no sentido em que tendo a organização influência na comunidade, esta vai permitir aos membros um contacto mais vasto dentro da comunidade e o reforço do laço de cada um para com a própria comunidade (Christens & Lin, 2014; Hughey et al., 1999).

MÉTODOS

O contexto associativo escolhido para a investigação empírica teve como principais critérios ser um contexto exemplificativo dos processos, dimensões e elementos decorrentes do conceito de sentimento de comunidade, e de não existirem abordagens teóricas em Portugal sob esta perspetiva, procurando assim contribuir com uma perspetiva original. De facto, as análises sobre o movimento associativo têm incidido sobretudo sobre o impacto que este tem nas comunidades e sociedade em geral, enquanto promotor da participação e da transformação social (Albuquerque, Rocha-Trindade, & Carmo, 2008).

A questão de investigação que esteve subjacente a realização efetuada foi: “de que modo o sentimento de comunidade se manifesta nos membros no Corpo Nacional de Escutas, nomeadamente nas suas quatro dimensões – estatuto de membro, influência, integração e satisfação de necessidades, ligações

emocionais partilhadas –, decorrendo os seguintes objetivos: propor um modelo de sentimento de comunidade para o contexto em estudo, compreender as relações dinâmicas entre os elementos do sentimento de comunidade no contexto em estudo, contribuir para o desenvolvimento da conceptualização do sentimento de comunidade e validar a escala SCI-2.

Participantes

No estudo qualitativo, participaram no total 7 informadores-chave: voluntários dirigentes da associação com cargos de direção ao nível regional (6 participantes) e nacional (1 participante), todos do sexo masculino e no estudo quantitativo 811 voluntários dirigentes. No que se refere a este primeiro grupo de participantes, podemos resumir as suas características da forma como se apresenta na Tabela 1.

Tabela 1. Idade e número de anos no cargo atual dos informadores-chave

Informador chave	1	2	3	4	5	6	7
Idade	62	58	55	42	54	53	47
Anos no cargo atual	6	12	3	3	21	9	6

A média de idades é de 53 anos e o número médio de anos no cargo atual é de 8,57 anos. De referir que dos informadores-chave regionais (6), dois eram oriundos da zona Norte, dois da zona Centro e dois da zona Sul e regiões Autónomas.

Quanto aos participantes do estudo quantitativo, podemos resumir as características da amostra de acordo com o apresentado na Tabela 2

Tabela 2. Número de indivíduos e percentagem no que se refere ao sexo, idade, escolaridade, estado civil, zona de origem e número de anos na associação

	Sexo		Idade			Escolaridade		Estado civil		Zona de residência		Anos na associação		
	M	F	13-35	36-77	12º ano	Lic.	Mest./Dout.	Sol.	Cas.	N	C	S e R. A.	<19	≥19
N	281	520	404	392	263	353	107	392	419	278	263	263	412	387
%	34,6	64,1	49,2	48,3	32,4	43,5	13,2	48,3	51,7	34,3	32,4	32,4	50,8	47,7

Notas: M = masculino; F = feminino; Lic. = Licenciatura; Mest./Dout. = Mestrado/Doutoramento; Sol. = solteiro; Cas. = casado; N = norte; C = centro; S e R. A. = sul e regiões autónomas; < 19 = menos de 19 anos na associação; ≥19 = 19 anos ou mais na associação; alguns participantes não responderam a algumas das variáveis (p.e., 1,2% não identificaram o sexo; 1,8% não identificaram a idade)

Instrumentos

A Escala SCI-2 e o guião para a entrevista foram contruídos na sua versão original pelos mesmos autores (Chavis, Lee, & Acosta, 2008), constituindo-se assim como uma vantagem uma vez que ambos têm subjacente uma estrutura muito semelhante no que às dimensões do modelo teórico de McMillan e Chavis (1986) diz respeito.

No que se refere ao instrumento quantitativo utilizado, a Escala SCI 2 - *Sense of Community Index 2* (Chavis et al., 2008) é composta por 24 itens, nos quais é solicitado que os participantes escolham numa escala de Likert de quatro pontos (0=not at all, 1=somewhat, 2=mostly, 3=completely), apresentando uma fiabilidade forte (coeficiente alfa =.94). Em estudos realizados pelos autores aqui referidos, estes referem ser uma escala validada (na versão inglesa) e consistente uma vez que possui relações estabelecidas com os comportamentos, condições da comunidade e bem-estar psicológico tendo sido utilizada em diversas culturas (Chavis et al., 2008).

Estes 24 itens estão divididos em quatro subescalas, Integração e Satisfação das Necessidades (*Reinforcement of needs*) (itens 1-6), Estatuto de Membro (*Membership*) (itens 7-12), Influência (*Influence*) (itens 13-18) e Relações Emocionais Partilhadas (*Shared Emotional Connection*) (itens 19-24). O sentimento de comunidade global é a soma dos 24 itens. Possui ainda uma questão inicial sobre a importância da comunidade para o respondente. Como exemplo de alguns itens podemos identificar na dimensão Integração e Satisfação das Necessidades o item 2 – “Os membros do CNE e eu valorizamos as mesmas coisas”, na dimensão Estatuto de Membro o item 7 – “Posso confiar nos membros do CNE”, na dimensão Influência o item 16 – “Tenho influência sobre aquilo que o CNE é”, e na dimensão Relações Emocionais Partilhadas o item 24 – “Os membros do CNE preocupam-se uns com os outros”.

No que se refere à entrevista, esta foi baseada num guião dos mesmos autores, construído especificamente para a avaliação organizacional da construção do sentimento de comunidade. Este guião é constituído por 21 questões tendo sido traduzido e adaptado para o contexto em estudo. Como exemplo de algumas questões constituintes do guião podemos apresentar: “Os Dirigentes do CNE sentem que têm as suas necessidades satisfeitas pelo CNE através dos serviços que presta?” (Integração e Satisfação das

Necessidades); “O CNE promove símbolos ou expressões de filiação na região/nacional que os dirigentes reconhecem (ex. logos, bandeiras)?” (Estatuto de Membro); “O CNE envolve e apoia os chefes de agrupamento (líderes das comunidades locais) na melhoria da associação para com os seus dirigentes?” (Influência); ou “O CNE celebra o sucesso e outros resultados/conquistas com os Dirigentes da associação?” (Relações Emocionais Partilhadas).

Procedimento

A SCI 2 foi traduzida para português por três tradutores, os quais acordaram numa versão, sendo esta traduzida novamente em inglês por um Professor de Inglês nativo que trabalha como tradutor profissional em Portugal (Roussi et al., 2006; Wombacher, Tagg, Burgi & MacBryde, 2010).

Os dados foram recolhidos durante a realização de alguns eventos da associação, particularmente durante o acampamento nacional que teve lugar em Agosto de 2012, em versão papel, junto dos Dirigentes que aí participavam tendo sido explicados os objetivos do estudo e entregue o consentimento informado.

Distribuámos aproximadamente 1000 questionários e recebemos 846 questionários preenchidos (correspondente a 84,6% dos questionários distribuídos), dos quais tivemos que eliminar 35 questionários devido à existência de itens não preenchidos nas diversas subescalas. Ficámos assim com um número final de 811 questionários, correspondente a 81,1%, acima dos valores constantes na literatura. É nosso entender que a taxa elevada de retorno dos questionários se deveu ao facto de os mesmos terem sido entregues e recolhidos em mão própria e com o contacto presencial.

No que se refere ao guião de entrevista, o mesmo foi sujeito aos mesmos pressupostos metodológicos no que se refere à tradução. A amostra de informadores-chave foi por conveniência de entre os responsáveis nacional e regionais disponíveis na associação. A sua escolha deveu-se sobretudo à disponibilidade dos mesmos nos momentos em que foram recolhidas as entrevistas, uma vez que todos eles, sem exceção, são colaboradores não remunerados na associação e têm uma vida profissional ativa fora da mesma. Não foi viável obter uma entrevista por parte de um elemento do sexo feminino, uma vez que à data da realização do estudo só existia uma única Chefe Regional feminina e por motivos de agenda pessoal.

As questões integrantes do guião foram dirigidas ao Chefe Nacional em exercício na altura e a 6 Chefes Regionais, oriundos de seis regiões que compõem o CNE. Para a sua realização, enviámos previamente o consentimento informado e agendámos individualmente a realização da entrevista, explicando de forma sucinta os objetivos da investigação.

Todas as entrevistas foram gravadas com a autorização dos entrevistados, tendo a duração das mesmas variado entre os 50 e os 102 minutos. Foi realizada a transcrição integral. A confidencialidade dos entrevistados foi um assunto abordado já que pela natureza do cargo (nominal) seriam facilmente identificados. Assim, optámos por codificar as entrevistas de forma a proteger esta confidencialidade.

As entrevistas foram realizadas nas sedes regionais respetivas ou na sede nacional, em Lisboa, ou ainda em ambientes de realização de atividades da associação uma vez que o ambiente conhecido e confortável é importante para a realização das mesmas (Coutinho, 2015; Padget, 2012).

RESULTADOS

Após a transcrição das entrevistas realizadas junto dos informadores-chave, procedemos, em primeiro lugar, à análise das mesmas tendo utilizado categorias pré-definidas (Ghiglione & Matalon, 1997), associadas ao quadro teórico já definido (McMillan & Chavis, 1986): estatuto de membro, relações emocionais partilhadas, influencia e integração e satisfação de necessidades e obtivemos dentro das categorias pré-definidas os seguintes elementos, enunciados na Figura 1.

As entrevistas realizadas aos informadores-chave revelaram a existência de um sentimento de comunidade global de forma indireta, uma vez que os seus discursos se referem diretamente às quatro dimensões e elementos evidenciados. O sentimento de comunidade no CNE pode ser definido como um sentimento de pertença usufruído pelos seus membros, existindo uma preocupação mútua não só entre os seus membros, mas destes para com a associação e vice-versa, a vivência de uma fé partilhada de que as necessidades dos membros serão satisfeitas através do seu compromisso em estarem juntos podendo esta presença ser física ou emocional.

Como exemplo do que referimos, podemos mencionar na dimensão Integração e Satisfação das Necessidades que ser dirigente foi definido como “é dar o que recebeu, necessidade de retribuir, acreditar no movimento. Tem valores partilhados como a ajuda, a solidariedade, a partilha, ajudar a construir um futuro. Valores cristãos, cidadania, universalidade da Igreja, Evangelizar”. Quanto ao Estatuto de Membro, quando se fala sobre símbolos todos os informadores-chave, à exceção de um, falaram sobre os mesmos identificando claramente alguns símbolos utilizados pelos membros do CNE enquanto comunidade nacional, por exemplo identificados o aperto de mão com a mão esquerda cuja simbologia remonta ao fundador do Escutismo “a mão esquerda é a que está mais próxima do coração” e a “boa ação” diária. No

que se refere à influência, esta foi referida por todos os informadores-chave e algumas das opiniões estão ligadas à participação. Quando questionados sobre se os membros do CNE tinham influência direta sobre a associação, as opiniões divergiram, havendo cinco que defenderam que sim, tendo sido dado como exemplo uma situação em que o todo nacional influenciou as tomadas de decisão da Junta Central sobretudo em grandes projetos considerando este facto como imprescindível para que o sentimento de corpo se mantenha. Finalmente, na dimensão das Relações Emocionais partilhadas, a história é um fator determinante no discurso dos informadores-chave. Todos eles referiram a importância desta no CNE, fosse em termos de história coletiva nacional (mais trabalhada e referenciada), a história das respetivas regiões ou ainda as *estórias* que vão sendo partilhadas pelos seus membros, considerando que esta “é muito importante e que isso nos alimenta”.

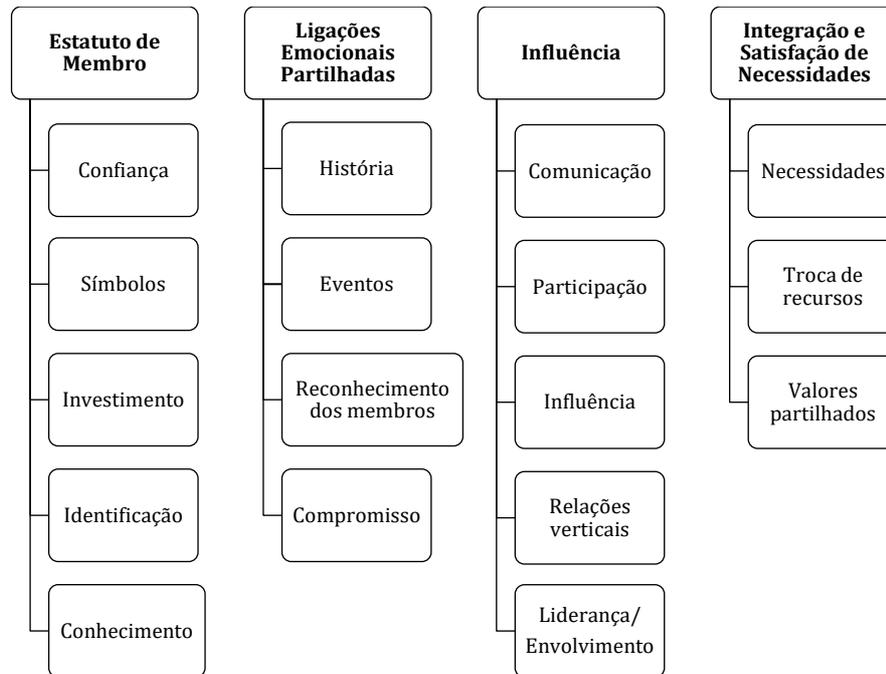


Figura 1. Elementos decorrentes das entrevistas por categoria do modelo McMillan e Chavis (1986)

Quanto aos resultados da SCI-2, no que se refere à sua globalidade, e quando nos referimos à idade, pudemos verificar que o grupo do “não jovem” revela possuir um valor mais elevado ($M = 47.89$) e o desvio padrão mais baixo (9,36) na escala SCI 2 (ver Tabela 3). Quanto ao valor do teste t de *Student* realizado, e uma vez que este se revela estatisticamente quase significativo, $t(794) = -1.94$, $p = .053$, leva-nos a considerar que existe uma diferença entre os “jovens” e “não jovens”, sendo estes últimos os que possuem maior “sentimento de comunidade global”.

Tabela 3. Total SCI-2 por idade (categorizada)

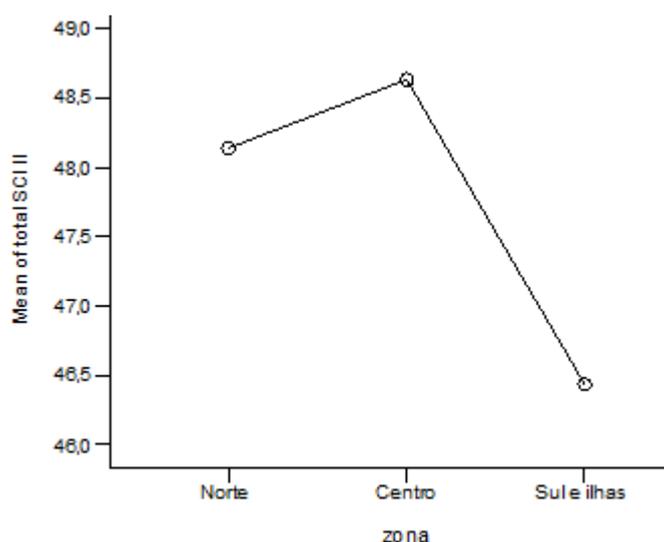
Total SCI-2	Idade categorizada	
	Jovem (18-35)	Não jovem (36-77)
Média	46.56	47.89
Desvio-padrão	9.91	9.36
N	404	392

Relativamente ao Estado Civil, verifica-se que a diferença entre as médias dos grupos “casado” e “solteiro” mostra que a média mais elevada (47.99) e o desvio padrão mais baixo (9.59) pertencem ao grupo “casado” (ver Tabela 5). Esta diferença aproxima-se da significância estatística, $t(809) = -1.88$, $p = .056$, mostrando que o grupo “casado” é o que possui maior “sentimento de comunidade global”.

Tabela 4. Total SCI-2 por estado civil

Total SCI-2	Estado civil	
	Solteiro	Casado
Média	46.60	47.99
Desvio-padrão	9.67	9.59
N	392	419

No que se refere à zona geográfica, a zona “Centro” é a que detém maior “sentimento de comunidade global” e em contrapartida a zona “Sul e Regiões Autónomas” revela o menor valor da escala. A zona “Norte” apresenta um valor intermédio entre as zonas “Centro” e “Sul e Regiões Autónomas” sendo o seu valor médio mais próximo da primeira. Todos os valores médios do sentimento de comunidade global são positivos nas zonas identificadas (ver Figura 2).

**Figura 2.** Médias totais da escala SCI 2 por zonas do país

No entanto, a significância associada à estatística do teste ANOVA revela a existência de diferenças em pelo menos duas zonas, $F(2,788) = 4.41$, $p < .01$. A comparação das médias entre as zonas consideradas mostra que há uma diferença estatisticamente significativa entre a zona “Centro” e a zona “Sul e Regiões Autónomas” (ver Tabela 5).

Tabela 5. Comparações *post-hoc* utilizando o teste de *Bonferroni* (diferenças de médias)

	Norte	Centro	Sul e regiões autónomas	Desconhecido
Norte	1	-.35	1.94	-5.85
Centro		1	2.29*	-5.50
Sul e regiões autónomas			1	-7.79
Desconhecido				1

* $p < .05$

No que se refere ao tempo de permanência na comunidade, é o grupo “19 ou mais anos” o que assinala a média mais alta (47.35) e o maior desvio padrão (9.94) (ver Tabela 6). Contudo, o teste estatístico de *t* de *Student* realizado para o efeito não indica a existência de diferenças significativas entre os dois grupos, $t(797) = -.25$, $p = .80$.

Tabela 6. Total SCI-2 por tempo de permanência na comunidade

Total SCI-2	Tempo de permanência na comunidade	
	Menos de 19 anos	Mais de 19 anos
Média	47.18	47.35
Desvio-padrão	9.37	9.97
N	412	387

Por fim, o sentimento de comunidade global parece ser diferente entre o cargo de “Chefe” e “outro cargo”, pois é este grupo que assinala a média mais alta (47.46), mas também o maior desvio padrão (9.67) (ver tabela 7). Contudo, o teste estatístico de *t* de *Student* realizado para o efeito não indica a existência de diferenças significativas entre os dois grupos, $t(803) = .47, p = .64$.

Tabela 7. Total SCI-2 por função na comunidade

Total SCI-2	Função na comunidade	
	Chefe unidade/agrupamento	Outro cargo
Média	47.46	47.14
Desvio-padrão	9.69	9.43
N	379	405

Tendo em conta os resultados obtidos para o sentimento de comunidade, pudemos verificar que as variáveis não apresentam diferenças estatisticamente significativas à exceção da zona geográfica onde é mais uma vez a zona “Sul e Regiões Autónomas que apresenta um valor médio mais baixo. As variáveis “não jovem”, “casados”, mais tempo de permanência na associação e o cargo de Chefe de Agrupamento/Chefe de Unidade apresentam valores médios mais elevados relativamente às categorias “jovem”, “solteiros”, tempo de permanência inferior a 19 anos e outro cargo/função.

Os resultados demonstram também a multidimensionalidade do conceito tal como foi encontrado anteriormente por outros autores embora difiram no que se refere ao número de fatores (Abdelkader & Bouslama, 2014; Hrast & Dolnicar, 2011; Hughey et al, 1999; Obst & White, 2004). O modelo português para o contexto em estudo revelou a existência de quatro fatores tal como definido por McMillan e Chavis (1986) e por McMillan (1996, 2011) e encontrados ainda nos estudos de Peterson et al. (2008) ou Mannarini et al. (2014).

Verificamos ainda que os membros desta comunidade têm identidades múltiplas e diversos papéis associados a múltiplas comunidades, tal como é referido por Kloos et al. (2012), considerando-as como parte integrante e natural da vida dos seus membros (Townley et al. 2011).

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos vêm demonstrar que o modelo de McMillan e Chavis (1986) já não é suficiente para a definição do sentimento de comunidade atualmente, dada a complexidade e surgimento de novos elementos e dinâmicas entre estes (Mannino & Snyder, 2012). O modelo de McMillan (2011) responde de forma mais atual à definição de sentimento de comunidade dada a sua abrangência e aprofundamento das relações e dinâmicas entre os vários elementos e a sua ligação aos princípios ecológicos subjacentes às comunidades.

Estes resultados vão ao encontro da literatura mais recente que aborda o modelo já referido em contextos diversificados com características muito diferentes entre si. Parece-nos mais interessante a adoção do modelo de Sentido/Sentimento de Comunidade de McMillan (1996, 2011), por considerarmos que é mais do que uma renovação de nomes para as dimensões em questão. Trata-se de um modelo com uma perspetiva mais abrangente do conceito, com um carácter transformativo e atualizado aos dias de hoje, que não está preso a um pensamento dicotómico.

Algumas das limitações que encontramos estão relacionadas com o facto de não podermos validar a medida utilizada (SCI-2) para além do contexto em questão ou generalizar os resultados obtidos. Há um aspeto que não é diretamente referido nos dados mas que está subjacente, as motivações que estão implícitas na adesão e manutenção do voluntário e que provavelmente terão impacto no sentimento de comunidade podendo este aspeto vir a ser desenvolvido em estudos posteriores.

O guião por nós utilizado revelou-se como um ponto de partida, mas que em nosso entender deverá, em futuros estudos, ser elaborado tendo em conta este modelo mais atualizado de forma a abranger aspetos que não nos foi possível abordar. Outra das limitações que verificamos é termos realizado uma única entrevista com cada um dos informadores-chave pois após a transcrição das mesmas surgiram outras questões e aspetos que gostaríamos de ter aprofundado, por exemplo ações que pudessem promover a liderança para além do nível local ou de que forma atua a bidireccionalidade da influência na diáde membro-comunidade.

Loomis, Docket & Brodsky (2004) referiram que para se determinar as mudanças no sentimento de comunidade é necessário medir / fazer duas avaliações pelo que seria interessante voltar a medir no mesmo contexto de estudo com um intervalo de tempo considerado adequado pela literatura e analisar os resultados obtidos.

Outra proposta poderia ser o alargamento deste estudo a outros contextos associativos ou associações de âmbito escutista, nacionais e internacionais, no qual se poderiam estudar outras variáveis

contextuais. Uma terceira proposta seria estudar o sentimento de comunidade também nas crianças e jovens que compõem o contexto de estudo.

Finalmente, seria interessante perceber se este sentimento de comunidade dos membros da associação se mantém e de que forma para além da sua pertença administrativa à associação, dado ter sido um dos aspetos abordados no decorrer das entrevistas dos informadores-chave e de ser um aspeto sobre o qual não tem sido realizada investigação.

Concluindo, e respondendo ao repto de McMillan (2011), pensamos ser importante que como psicólogos comunitários nos desafiemos a repensar a forma como conceptualizamos, medimos e promovemos o sentimento de comunidade, tendo em conta a implementação de teorias multiculturais, compreendendo a importância dos múltiplos grupos dos quais somos membros, encorajando a construção de pontes e promovendo o capital social das nossas comunidades.

REFERÊNCIAS

- Albuquerque, R., Rocha-Trindade, M., & Carmo, H. (2008). *Associativismo, capital social e mobilidade*. Tese de Doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade Aberta.
- Brodsky, A. & Marx, C. (2001). Layers of identity: Multiple psychological senses of community within a community setting. *Journal of Community Psychology, 27*, 161-178. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(200103\)29:2<161::AID-JCOP1011>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1520-6629(200103)29:2<161::AID-JCOP1011>3.0.CO;2-1)
- Bryan, K., Klein, D., & Elias, M. (2007). Applying organizational theories to action research in community settings: A case study in urban schools. *Journal of Community Psychology, 35*, 383-398. <https://doi.org/10.1002/jcop.20154>
- Chavis, D., Lee, K., & Acosta, J. (2008). The Sense of Community (SCI) revised: The reliability and validity of the SCI-2. Paper presented at the *2nd International Community Psychology Conference*, Lisboa, Portugal.
- Chavis, D. & Newbrough, J. (1986). The meaning of "community" in community psychology. *Journal of Community Psychology, 14*, 335-340. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198610\)14:4<335::AID-JCOP2290140402>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198610)14:4<335::AID-JCOP2290140402>3.0.CO;2-T)
- Chavis, D. & Wandersman, A. (1990). Sense of community in the urban environment: A catalyst for participation and community development. *American Journal of Community Psychology, 18*, 55-81. <https://doi.org/10.1007/BF00922689>
- Chinman M & Wandersman A (1999). The benefits and costs of volunteering in community organizations: Review and practical implications. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 28*, 46- 64. <https://doi.org/10.1177/0899764099281004>
- Christens, B. & Lin, C. (2014). Influences of community and organizational participation, social support, and sense of community on psychological empowerment: Income as moderator. *Family and Consumer Sciences Research Journal, 42*, 211 – 223. <https://doi.org/10.1111/fcsr.12056>
- Christens, B. & Peterson, N. (2012). The role of empowerment in youth development: A study of sociopolitical control as mediator of ecological systems' influence on developmental outcomes. *Journal of Youth and Adolescence, 41*, 623-635. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9724-9>
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. (2 Ed.). Coimbra: Almedina.
- Davidson, W. & Cotter, P. (1991). The relationship between sense of community and subjective well-being: A first look. *Journal of Community Psychology, 19*, 246-253. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(199107\)19:3<246::AID-JCOP2290190308>3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/1520-6629(199107)19:3<246::AID-JCOP2290190308>3.0.CO;2-L)
- Evans, S., Hanlin, C., & Prilleltensky, I. (2007). Blending ameliorative and transformative approaches in human service organizations: A case study. *Journal of Community Psychology, 35*, 329-346. <https://doi.org/10.1002/jcop.20151>
- Fyson, S. (2008). Using discourse analysis and psychological sense of community to understand school transitions. *Journal of Community Psychology, 36*, 452-467. <https://doi.org/10.1002/jcop.20247>
- Herman, S., Onaga, E., Pernice-Duca, F., Oh, S., & Ferguson, C. (2005). Sense of community in clubhouse programs: Member and staff concepts. *American Journal of Community Psychology, 36*, 343-356. <https://doi.org/10.1007/s10464-005-8630-2>
- Hughey, J., Speer, P.W., & Peterson, N.A. (1999). Sense of community in community organizations: Structure and evidence of validity. *Journal of Community Psychology, 27*, 97-113. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6629\(199901\)27:1<97::AID-JCOP7>3.0.CO;2-K](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6629(199901)27:1<97::AID-JCOP7>3.0.CO;2-K)
- Lambert, S.J. & Hopkins, K. (1995). Occupational conditions and workers' sense of community: Variations by gender and race. *American Journal of Community Psychology, 23*, 151-179. <https://doi.org/10.1007/BF02506934>
- Mannino, A. & Snyder, M. (2012). Psychological sense of community: Contributions toward a new understanding. *Global Journal of Community Psychology, 3*, 393-397.

- McMillan, D. (2011). Sense of community, a theory not a value: A response to Nowell and Boyd. *Journal of Community Psychology*, 39, 507-519. <https://doi.org/10.1002/jcop.20439>
- McMillan, D.W. & Chavis, D.M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14, 6-23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I)
- Obst, P. & White, C. (2007). Choosing to belong: The influence of choice on social identification and psychological sense of community. *Journal of Community Psychology*, 35, 77-99. <https://doi.org/10.1002/jcop.20135>
- Obst, P. & White, C. (2005). An exploration of the interplay between psychological sense of community, social identification and salience. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 15, 127-135. <https://doi.org/10.1002/casp.813>
- Ohmer, P. (2007). Citizen participation in neighborhood organizations and its relationship to volunteer's self and collective efficacy and sense of community. *Social Work Research*, 31, 109-120.
- Ornelas, J. (2011). Psicologia comunitária. In M. Lopes, P. Palma, R. Ribeiro, & M. Cunha (Eds.), *Psicologia aplicada* (pp. 137-158). Lisboa: Editora RH.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia comunitária*. Lisboa: Fim de Século Edições.
- Peterson, A., Speer, P., Hughey, J., Armstead, T., Schneider, J., & Scheffer, M. (2008). Community organizations and sense of community: Further development in theory and measurement. *Journal of Community Psychology*, 36, 798-813. <https://doi.org/10.1002/jcop.20260>
- Prezza, M. & Constantini, S. (1998). Sense of community and life satisfaction: Investigation in three different territorial contexts. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 8, 181-194. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(199805/06\)8:3<181::AID-CASP436>3.0.CO;2-4](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(199805/06)8:3<181::AID-CASP436>3.0.CO;2-4)
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Roussi, P., Rapti, F., & Kiosseoglou, G. (2006). Coping and psychological sense of community: An exploratory study of urban and rural areas in Greece. *Anxiety, Stress, and Coping*, 19, 161-173. <https://doi.org/10.1080/10615800600593304>
- Sanchez-Vidal, A. (2007). *Manual de psicología comunitária: Un enfoque integrado*. Madrid: Pirâmide.
- Sanchez-Vidal, A. (2001). Medida y estructura interna del sentimiento de comunidad: Un estudio empírico. *Revista de Psicología Social*, 16, 157-175. <https://doi.org/10.1174/021347401317351116>
- Sarason, S.B. (1974). *The psychological sense of community: Prospects for a community psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Historial do artigo

Recebido 12/03/2017
 Aceite 03/11/2017
 Publicado 11/2017