

## Referências bibliográficas

- Andrade, I. L. (2013). *Um Lugar para os Dias*. Lisboa: Chiado Editora.
- Balça, A. (2008, junho 2). Literatura infantil portuguesa – de temas emergentes a temas consolidados. [E-F@BULATIONS / E-F@BULAÇÕES]. Acedido março 21, 2013, em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4668.pdf>.
- Barreto, A. G. (2002). *Dicionário de Literatura Infantil Portuguesa*. Porto: Campo das Letras.
- Bloom, H. (2013). Uma elegia em louvor do cânone. In *O Cânone Ocidental. Os Grandes Livros e os Escritores Essenciais de Todos os Tempos* (5.ª ed.). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Cocco, M. H. (2009, dezembro). O Lugar da Literatura Regional no Ensino. *Ecos* 8, Universidade do Estado de Mato Grosso, 55-60. Acedido junho 8, 2014, em: [http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v\\_08/55\\_Pag\\_Revista\\_Ecos\\_V-08\\_N-02\\_A-2010.pdf](http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_08/55_Pag_Revista_Ecos_V-08_N-02_A-2010.pdf).
- Collot, M. (2014). *Pour une géographie littéraire*. Paris: éditions José Corti.
- Collot, M. (2005). *Paysage et poésie, du romantisme à nos jours*. Paris: éditions José Corti.
- Gamboa, M. J. (2012, novembro 15). A construção escolar do Plano Nacional de Leitura português: do discurso político às práticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60/3, 1-9. Acedido junho 21, 2014, em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/5426Gamboa.pdf>.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Língua Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Paraskeva, J. & Morgado, J. (1998). Autonomia curricular: uma nova ferramenta ideológica. In Pacheco, J., Paraskeva, J. & Silva, A. (org.), *Reflexão e Inovação Curricular*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho.
- Paré, F. (2003). *La Distance habitée*. Ottawa: Le Nordir.
- Ramos, A. M. (2009). Uma década de produção literária para a infância (2000-2010). *Solta Palavra* 17. Porto: CRILIJ, Centro de Recursos e Investigação sobre Literatura para a Infância e Juventude, 3-10.
- Viart, D. & Vercier, B. (2008). *La Littérature au Présent*. Paris: Bordas.

Maria Glória Franco

Maria João Beja

Maria Luísa Soares

Ana Pereira Antunes

Centro de Artes e  
Humanidades da  
Universidade da Madeira

## OLHARES DA PSICOLOGIA SOBRE OS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UNIVERSIDADE DA MADEIRA

O ingresso no ensino superior inaugura uma nova etapa de vida para muitos jovens que, a exemplo de outras mudanças que o percurso académico envolve, interfere com diferentes processos do desenvolvimento, desde os processos adaptativos, estendendo-se aos processos cognitivos, afetivos e conativos. É mais um momento na vida dos indivíduos de intensificação dos processos de crescimento, na longa caminhada que é o desenvolvimento.

Durante algum tempo a comunidade científica não se mostrou muito atenta à importância deste fenómeno, sendo que os estudos sobre os estudantes do ensino superior em Portugal são muito recentes, datando, na sua maioria, dos anos 2000. No entanto, já são muitos os estudos realizados.

Numa pesquisa feita no Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), encontramos, com o descritor “estudantes do ensino superior”, 4686 documentos inventariados até à data<sup>129</sup>, dos quais 452 são de 2009, 577 de 2010, 718 de 2011, 726 de 2012 e 684 de 2013. De entre estes 225 são teses de Doutoramento e 1381 são dissertações de Mestrado, o que nos permite afirmar que esta é, hoje em dia, uma área de estudos de intensa investigação e importância em Portugal. Estes trabalhos distribuem-se por diferentes áreas, designadamente a Saúde, a Educação, a Sociologia e a Psicologia.

129 Esta pesquisa foi realizada no dia 30 de maio de 2014.

No que diz respeito à área da Psicologia<sup>130</sup> em Portugal, os estudos têm-se desenvolvido em torno: da construção de instrumentos de avaliação psicológica (Almeida, Ferreira & Soares, 2001, 2003; Ferreira & Bastos, 1995) dos processos de transição para o ensino superior (Azevedo & Faria, 2001; Costa, 2008; Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005); do conhecimento do desenvolvimento pessoal e do desenvolvimento cognitivo desta população (Bastos, Faria & Silva, 2007; Faria, 2008; Martins, 2005; Medeiros, 2007; Medeiros, Ferreira, Almeida, Peixoto, Tavares & Morais, 2002); do estudo dos processos de autonomia decorrentes; do estudo das vivências académicas (Tietzen, 2010); da avaliação do rendimento e sucesso académico; do desenvolvimento vocacional e escolhas de carreira. É dentro deste movimento nacional que, também na Universidade da Madeira, se desenvolveram, entre 2010 e 2012, vários estudos sobre os estudantes do ensino superior, sendo que o presente trabalho pretende constituir-se como uma síntese, ao aportar um conjunto de contribuições que se esperam ser pertinentes para a reflexão nesta área.

Se antes se considerava que o desenvolvimento cognitivo terminava na adolescência – pensamento formal –, sendo que os trabalhos de Piaget foram fulcrais para tal, a partir da década de 70 do século XX vários estudos (Arlin, 1975; Case, 1992; Commons, Richards, & Armon, 1984; Commons, Sinnott, Richards, & Armon, 1989; Kramer, 1983, 1990; Sternberg, 1984) vieram demonstrar que o pensamento continuava a desenvolver-se durante a vida adulta, de um modo diferente da cognição do adolescente, assumindo uma complexidade crescente, menos diretamente dependente da lógica da verdade *versus* falsidade – pensamento pós-formal – (Marchand, 2002). O primeiro estudo (Estudo 1) deste capítulo apresenta os aspetos desenvolvimentais do pensamento epistemológico nos estudantes da Universidade da Madeira.

Se o desenvolvimento do pensamento epistemológico já se encontra, de algum modo, estudado nos alunos do ensino superior, no que se refere ao desenvolvimento emocional, não se encontrou na literatura nenhuma investigação, pelo que

130 Não se pretende aqui fazer uma revisão exaustiva, mas indicar apenas alguns trabalhos que são de referência.

se julgou pertinente a realização de um estudo nesta área. Assim, o segundo estudo (Estudo 2) dá-nos conta do que os estudantes consideram ser a sua capacidade para expressar e regular as suas emoções.

A transição para o ensino superior não é um processo simples e nem sempre se faz da melhor maneira (Azevedo & Faria, 2001; Costa, 2008; Seco *et al.*, 2005). Sabe-se que este poderá ser um momento que causa alguma ansiedade e stresse nos estudantes. Quando não controladas, essas emoções levam a algum sofrimento psicológico. Este sofrimento poderá influenciar a conclusão de algumas tarefas e, por vezes, levar ao insucesso e abandono dos estudos. Identificar precocemente alguma sintomatologia associada a este processo adaptativo foi o objetivo do terceiro estudo (Estudo 3) que se irá apresentar.

A preocupação com a inclusão das pessoas com necessidades especiais é crescente e acontece em vários setores da sociedade. De uma forma mais específica, o movimento de inclusão educativa, ao promover a integração dos estudantes com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas regulares, vem, por inerência, desafiar as universidades, a nível nacional e internacional, a incluírem estes estudantes, respondendo às suas necessidades específicas.

Além da evolução das políticas de acessibilidade e de inclusão, outros fatores, como o desenvolvimento crescente das novas tecnologias de informação, a democratização do ensino, a existência do contingente especial de acesso ao ensino superior português e o alargamento da escolaridade obrigatória, abrem novas possibilidades no acesso ao ensino superior dos estudantes com NE, o que, inevitavelmente, conduz as universidades a refletirem sobre o processo de inclusão (Rodrigues, Fernandes, Mourão, Almeida, Soares, & Veloso, 2007). É nesta lógica que se enquadra o quarto (Estudo 4) – e último – estudo apresentado.

## Estudo 1<sup>[131]</sup>: Desenvolvimento epistemológico e Estudantes do Ensino Superior

Este trabalho teve como principais objetivos identificar e descrever o nível de desenvolvimento epistemológico dos estudantes do ensino superior e analisar a influência de variáveis sociais e académicas, nomeadamente a idade, o género, o ano de curso e a área de curso.

Neste estudo participaram 295 estudantes da Universidade da Madeira, com idades compreendidas entre os 17 e os 52 anos, sendo que a maioria se insere na faixa etária dos 17-20 anos (n = 119, 40,3%). 75,3% dos participantes pertence ao género feminino. Os participantes são maioritariamente solteiros (n = 257, 87,1 %) e não têm filhos (n = 261, 88,5%). 76,9% dos participantes encontra-se a frequentar o 1.º Ciclo, existindo um maior número no 1.º ano (n = 132, 44,7%). Os participantes encontram-se distribuídos por diferentes áreas de formação académica: 26,4% dos participantes pertence ao curso de Educação Básica, 22,4% pertence ao curso de Psicologia, 21,4% ao curso de Enfermagem, 17,6% ao curso de Educação Física e desporto e 12,2% ao curso de Engenharia.

Para a recolha de dados foram aplicados dois questionários, a saber: o Questionário socioacadémico, construído para o presente estudo, e o Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker (IDCP).

O *Parker Cognitive Development Inventory* foi construído por Parker (IDCP 1984), traduzido e validado para a população portuguesa por Ferreira e Bastos (1995), com o objetivo de avaliar a evolução do pensamento nos estudantes do ensino superior. O instrumento é constituído por 150 itens, numa escala em formato *likert* de quatro pontos (que vão do Discordo totalmente ao Concordo totalmente), divididos em três subescalas: Educação, Carreira e Religião que avaliam os níveis de desenvolvimento intelectual (absolutismo, relativismo e compromisso no relativismo) no âmbito do esquema intelectual e ético proposto por Perry (1970). Cada

131 Este estudo assenta nos resultados obtidos na seguinte investigação: *Desenvolvimento Intelectual, Actividades Extracurriculares e Desempenho Académico em Estudantes do Ensino Superior: Um Estudo na Região Autónoma da Madeira*, de F. Sousa, dissertação de Mestrado, Funchal, Universidade da Madeira, 2011.

subescala é composta por 50 itens que contemplam questões relativas à natureza e origem do conhecimento, responsabilidade e valores, e avaliam de forma independente o desenvolvimento cognitivo. Os valores do coeficiente *alpha de Cronbach* das subescalas variaram entre 0.68 e 0.80, valores considerados aceitáveis.

No que concerne à sua conceptualização, não existe uma definição única de pensamento pós-formal; no entanto, podemos identificar alguns aspetos que caracterizam este pensamento: o relativismo do conhecimento, a aceitação da contradição, enquanto parte da realidade, e a integração da contradição em sistemas abrangentes, ou seja, num todo dialético (Kramer, 1989).

Existem vários modelos conceptuais que explicam o desenvolvimento epistemológico, sendo que, de acordo com estes modelos, o pensamento evolui de forma sequencial de níveis menos estruturados para níveis mais estruturados e elaborados (Medeiros, 2007). Entre estes modelos destacam-se, devido aos seus contributos e influência na investigação contemporânea, o Modelo de Desenvolvimento Intelectual e Ético (Perry, 1970; 1981; 1999), o Modelo de Julgamento Reflexivo (King & Kitchener, 1994, 2002) e o Modelo de Reflexão Epistemológica (Baxter-Magolda, 1992, 2002, 2004). O presente estudo debruçou-se, essencialmente, sobre o Modelo de Desenvolvimento Intelectual e Ético de Perry (1970), dado que este serviu de base ao Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker, instrumento que foi utilizado para avaliar o desenvolvimento epistemológico dos estudantes.

Partindo dos estudos de Piaget, William Perry (1970, 1981) concebeu um esquema de desenvolvimento intelectual e ético (*scheme of intellectual and ethical development*) dos estudantes do ensino superior. Segundo este modelo, o estudante do ensino superior progride de um modo de pensamento absoluto (dualista, de tipo dicotómico: certo/errado, verdadeiro/falso) para um pensamento que se vai tornando progressivamente relativista, ou seja, que integra múltiplos pontos de vista e diferentes visões do mundo, até chegar ao nível do compromisso no relativismo (assumir compromissos na relatividade do conhecimento).

O esquema de desenvolvimento intelectual e ético é composto por nove posições sequenciais, sendo que as primeiras cinco se referem aos padrões desenvolvimentais do pensamento dos estudantes sobre a natureza do conhecimento e as restantes

quatro dizem respeito ao desenvolvimento ético dos estudantes do ensino superior. As nove posições estão divididas em três e/ou quatro níveis/categorias, também eles sequenciais: Dualismo, Relativismo e Compromisso no Relativismo.

Dos resultados deste estudo, importa referir que, de um modo geral, assumem uma direção não esperada, tendo em conta a literatura e a investigação realizada na área.

Através da análise dos resultados, verificou-se que, nas três subescalas do IDCP, até aos 28 anos, conforme a idade aumenta o absolutismo também aumenta, ou seja, os estudantes tornam-se mais absolutistas com o avançar da idade, sendo que a partir dos 32 anos o absolutismo tende a diminuir. Os estudantes na faixa etária dos 25-28 anos revelaram-se mais absolutistas na subescala Educação e Religião, enquanto os estudantes entre os 29 e os 32 anos se apresentaram mais absolutistas na subescala Carreira.

É frequente encontrar na literatura referências aos efeitos da idade no desenvolvimento epistemológico. Contudo, os resultados das investigações são ambíguos (Martins, 2005; Pirttila-Backman & Kajanne, 2001; Perry, 1970), sendo que na maior parte das vezes a idade contribui para explicar o desenvolvimento epistemológico quando associada aos efeitos da experiência académica, ou seja, aos anos de formação (King & Kitchener, 1994, 2002, 2004).

No que concerne à variável sexo, os participantes do sexo feminino apresentaram-se mais absolutistas nas três subescalas do IDCP do que os participantes do sexo masculino (M =128,8; DP =13,9). Os estudos não revelam diferenças quando considerada esta variável (Baxter Magolda, 2001; Pirttila-Backman & Kajanne, 2004; Wise *et al.*, 2004; Medeiros *et al.*, 2002; Palmer, Marra, Wise, & Litzinger, 2000; Zhang, 1999; Sutton *et al.*, 1996). No entanto, um estudo de Martins (2005) evidenciou diferenças em relação ao sexo, sendo que os participantes do sexo feminino se apresentavam mais relativistas e com maior compromisso no relativismo na subescala Carreira e mais relativistas na subescala Educação. De acordo com a literatura, estas diferenças poderão ser explicadas pelos estilos/padrões de abordagem do conhecimento, querendo isto significar que ambos os sexos abordam o conhecimento de uma forma diferente. “Ou seja, as mulheres

tendem a desenvolver modos de conhecimento baseados em relações que assentavam em dimensões como vinculação e ligação. Já nos homens predomina uma abordagem mais impessoal, caracterizada pela individualidade e abstração” (Faria, 2008, p. 146).

Tendo em conta que vários estudos (Bastos, Faria & Silva, 2007; Friedman, 2004; Medeiros *et al.*, 2002) evidenciam que os estudantes do ensino superior apresentam níveis mais elevados de desenvolvimento epistemológico nos anos mais avançados de formação académica, seria de esperar que os estudantes do 2.º Ciclo revelassem um nível de pensamento mais relativista e os de 1.º Ciclo um pensamento mais absolutista. Os resultados do estudo não vão ao encontro do que se previa, verificando-se um aumento do absolutismo conforme se avança na formação académica, sendo que, de uma forma geral, os estudantes do 2.º Ciclo se revelaram mais absolutistas do que os estudantes de 1.º Ciclo. Também Elwell (citado por Faria, 2008) e Zhang (2004) verificaram uma inversão da sequência desenvolvimental proposta por Perry, sendo que os estudantes se tornavam mais absolutistas conforme progrediam na formação académica, o que pode estar influenciado pelo facto de a amostra abranger estudantes não tradicionais.

No que se refere à área de curso, na subescala Carreira, os estudantes do curso de Educação Básica apresentaram-se mais absolutistas (n=76; M=171,3), enquanto os estudantes de Educação Física e Desporto se apresentaram mais relativistas (n=51; M=162,3) e os estudantes de Engenharia e Matemática manifestaram um maior nível de compromisso no relativismo (n=31; M=183,8). Já na subescala Educação, os estudantes de Psicologia apresentaram-se mais absolutistas (n=64; M=186,0) e os estudantes de Engenharia e Matemática apresentaram um maior nível de relativismo (n=35; M=178,4). Na subescala Religião, os estudantes de Psicologia apresentaram-se mais absolutistas que os estudantes dos outros cursos (n=64; M=168,9) e os estudantes de Engenharia e Matemática revelaram maior nível de relativismo (n=36; M=162,0). Quando considerada esta variável, verifica-se uma heterogeneidade nos resultados das investigações, sendo possível encontrar estudos que registam diferenças no desenvolvimento epistemológico em função da área académica dos estudantes (Hofer, 2000; Paulsen & Wells, 1998; Jehng,

Johnson, & Anderson, 1993) e estudos que não encontram qualquer relação entre as duas variáveis (Felder & Brent, 2004; Ryan & David, 2003; Sutton *et al.*, 1996). É de salientar que os estudos que apontam diferenças no desenvolvimento epistemológico em relação à área académica evidenciam que os estudantes das áreas sociais e humanas apresentam níveis mais elevados de desenvolvimento epistemológico (Martins, 2005; Palmer & Marra, 2004; Pirttila-Backman & Kajanne 2001). Ora, com o presente estudo, encontraram-se diferenças no desenvolvimento epistemológico dos estudantes em função da área académica; contudo, os resultados não correspondem àquilo que se encontra na literatura, dado que evidenciam que os estudantes das áreas educacionais e humanas se apresentam mais absolutistas, enquanto os estudantes de engenharia e matemática se perfilam mais relativistas. Seria de esperar o oposto, dado que nas áreas educacionais e humanas os estudantes se deparam ao longo da formação académica com múltiplas perspetivas e teorias, enquanto os estudantes das áreas de engenharia têm uma formação baseada em fórmulas de resolução para os problemas. Como referem Palmer e Marra (2004), a mudança de conceção do conhecimento como verdade absoluta para uma perspetiva de multiplicidade ocorre mais cedo nos estudantes de ciências sociais do que nos de engenharia. Contudo, mais importante do que dizer que os estudantes de uma área são mais ou menos absolutistas do que outros de área diferente, importa pensar e estruturar os cursos de modo a que estes permitam aos estudantes que se desenvolvam epistemologicamente.

Do presente estudo emergem três aspetos de extrema relevância: a) constata-se um predomínio do pensamento absolutista nos estudantes da Universidade da Madeira; b) não se verificou uma progressão desenvolvimental em termos de um pensamento absolutista para um pensamento mais relativista, como a literatura na área indica, mas sim um aumento do absolutismo conforme se avança na formação académica. Estes factos podem ser explicados pelas atuais características do ensino superior, que continua a basear-se no ensino tradicional, por características pessoais dos estudantes e também pelas particularidades atuais dos contextos de vida que conduzem cada vez mais estudantes com diferentes especificidades desenvolvimentais e intelectuais ao ensino superior.

## Estudo 2<sup>[132]</sup>: Expressividade e regulação emocional em estudantes do Ensino Superior

Este estudo teve como principais objetivos compreender, por um lado, como os estudantes do ensino superior, nomeadamente os estudantes da UMa, percebem a sua capacidade de expressar e regular as emoções, por outro, verificar se esta perceção é influenciada por variáveis como o sexo, a idade, o curso e o ano que frequentam.

No estudo participaram 182 sujeitos da Universidade da Madeira, 83,5% do sexo feminino e 16,5% do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 17 e os 51 anos ( $M = 23,5$  anos e  $DP = 6,6$ ), a frequentar o 1.º (17,3%), o 2.º (37,9%), o 3.º (46,2%) e o 4.º ano (2,2%), dos cursos de Psicologia (30,8%), Ciências da Educação (19,8%) e Enfermagem (49,5%).

Os instrumentos utilizados foram o Questionário de Expressividade Emocional de Berkeley (Franco & Beja, 2009a adaptado de Gross & John, 1997), constituído por 15 itens, avaliados numa escala de *likert* de 7 valores, e mede três dimensões: expressividade negativa ( $\alpha = 0,836$ ), expressividade positiva ( $\alpha = 0,612$ ) e a força do impulso ( $\alpha = 0,423$ ); e o Questionário de Regulação emocional (Franco & Beja, 2009b adaptado de Gross & John, 2003), constituído por 10 itens também avaliados numa escala de *likert* de 7 valores e que medem a reavaliação cognitiva ( $\alpha = 0,76$ ) e a repressão expressiva ( $\alpha = 0,67$ ).

Por expressividade emocional, entende-se a mudança de comportamento (por exemplo, facial e postural) que acompanha as emoções, como seja chorar, rir, corar (Gross & John, 1998), e funciona de acordo com dois mecanismos: a ativação de respostas padrão e a subsequente modulação (Gross & John, 1997). De acordo com estes autores, as respostas padrão às emoções são aquelas que as ativam, sendo, assim, muito importantes para as respostas diferenciadas que existem na expressividade dos sujeitos. Além disso, os indivíduos podem modelar as suas respostas

132 Os resultados deste estudo foram publicados por Glória Franco em "Expressividade e regulação emocional em estudantes do ensino superior", *International Journal of Development and Educational Psychology*. 1(5), 2014, 477-486.

emocionais de acordo com a cultura em que estão inseridos (por exemplo, não rir na igreja) ou podem também fazê-lo por questões pessoais (por exemplo, não parecer fraco por expressar as suas emoções).

A regulação emocional é um conceito amplo que abrange todas as estratégias que os indivíduos usam para reduzir, manter ou aumentar as suas emoções, abrangendo diferentes processos fisiológicos, comportamentais e cognitivos, conscientes e inconscientes (Gross, 2001). Algumas dessas estratégias são implementadas ao nível cognitivo (através de pensamentos), enquanto outras o são através de mudanças comportamentais (fazendo coisas diferentes), embora a maior parte das estratégias envolva uma combinação das duas (mudar pensamentos e agir de forma diferente) (Parkinson & Totterdell, 1999).

Pode-se utilizar estratégias de regulação emocional antes de uma determinada resposta emocional ter ocorrido, ou seja, antes de se ter ativado os mecanismos fisiológicos que sustentam uma determinada emoção, sem ainda existir uma modificação do comportamento (estratégias centradas nos antecedentes), ou pode-se utilizar estratégias que servem para controlar as emoções quando os mecanismos fisiológicos subjacentes à emoção já estão em marcha, com consequentes modificações do comportamento (estratégias centradas nas respostas) (Gross, 1998).

A regulação emocional centra-se em duas estratégias bem definidas: a reavaliação cognitiva (estratégias centradas nos antecedentes) e a repressão expressiva (estratégias centradas nas respostas). A reavaliação cognitiva é uma forma de mudança cognitiva que envolve a construção de situações. Tais cenários permitem desencadear no indivíduo novos estados emocionais que tendem a amortecer o impacto emocional (por exemplo, pensar em coisas agradáveis quando se está a viver uma situação muito *stressante*). A repressão expressiva consiste na inibição da expressão das emoções vividas pelos indivíduos em determinados momentos (por exemplo, manter um sorriso aos clientes depois de ter discutido com o chefe) (Gross, 2003).

Na análise que se fez da perceção que os estudantes da UMa têm das suas capacidades de expressar e regular as emoções, verificou-se que homens e mulheres apresentavam uma visão diferenciada. Os homens veem-se como não expressando

as suas emoções negativas ( $t = 3,136,175, p = 0,02$ ), já as mulheres se identificam como sendo mais expressivas emocionalmente, tanto nas emoções positivas como negativas. Os homens têm também mais tendência para pensar que são capazes de regular bem as suas emoções de modo a adequá-las às situações ( $t = 1,291,177, p = 0,017$ ), assim como de serem capazes de as controlar melhor ( $t = -3,139,178, p = 0,02$ ).

Estamos claramente perante uma visão de um dos mais populares estereótipos de género sobre o funcionamento social das emoções, em que os homens são vistos como mantendo um bom controlo sobre as suas emoções, não as mostrando em muitas situações sociais, enquanto as mulheres são vistas como sendo mais frágeis e muito sensíveis às emoções, exteriorizando-as com facilidade.

Seria de esperar que nos jovens, principalmente naqueles que recebem mais educação, como é o caso dos estudantes do ensino superior, estes estereótipos estivessem mais atenuados, uma vez que é nos jovens que se deposita sempre a esperança da mudança. No entanto, parece que estes estereótipos se encontram fortemente interiorizados na população e que se têm perpetuado ao longo dos anos mudando pouco, sendo os resultados dos estudos de hoje semelhantes aos estudos de ontem. Num estudo realizado a nível da população europeia com jovens estudantes universitários por Rocheblave-Spenlé (1964, citado por Amâncio, 1994) sobre estereótipos de género, ficou evidente que o estereótipo masculino envolvia dimensões de estabilidade emocional e agressividade, ao passo que o estereótipo feminino compreendia a instabilidade emocional e a passividade.

Num outro estudo posterior (Rosenkrantz *et al.*, 1968, citados por Barberá, 1998), também com jovens universitários, entre as características que foram mais valorizadas para o sexo masculino, encontra-se o ser agressivo, não emotivo: esconde as emoções, não se irrita facilmente, não deixa magoar facilmente os seus sentimentos, nunca chora, não se perturba por ser agressivo, capaz de separar sentimentos das ideias. Já nas mulheres foram valorizadas, entre outras, o ser ciente dos sentimentos dos outros, ter forte necessidade de segurança e expressar ternura nos seus sentimentos.

Continuando a analisar outras variáveis que pudessem ter impacto na forma

como os estudantes da UMA percecionavam a sua capacidade de expressão e regulação emocional, verificou-se que a idade também levava a respostas diferenciadas, existindo um grupo de estudantes, os que tinham 20 anos, que se diferenciavam dos restantes. Estes referem que usam menos estratégias para alterar as suas emoções comparativamente com os grupos de menos de 20 anos e mais de 22 anos ( $F(3,175) = 4,84, p = 0,03$ ) e percecionam a sua capacidade de expressar as emoções positivas de forma significativamente inferior aos estudantes com a idade entre os 21-22 anos ( $F(3, 176) = 3,042, p < 0,05$ ).

Já na análise da influência que o curso poderia ter nas diferentes subdimensões, quer da expressividade, quer da regulação emocional, não se observaram respostas muito diferenciadas, sendo de salientar que os cursos que integraram o estudo, Psicologia, Enfermagem e Ciências da Educação, são de áreas que implicam elevadas competências de relacionamento interpessoal, o que poderá ter homogeneizado as respostas. No entanto, podemos ainda perceber que, nos cursos de Psicologia e Enfermagem, as diferentes componentes da expressividade e regulação têm uma organização similar, com a expressividade das emoções negativas a aparecerem associadas às dimensões da regulação, nomeadamente da reavaliação expressiva. No curso das Ciências da Educação, destaca-se o isolamento da reavaliação expressiva.

A frequência do ensino universitário parece também produzir algumas mudanças na perceção que se tem de expressar e regular as emoções. Assim, se no 1.º ano a expressividade emocional parece estar associada à sua regulação, os estudantes têm a perceção de que são capazes de antecipar a regulação da expressão das emoções, nomeadamente as negativas. Já no 2.º ano, há uma separação clara das dimensões da expressividade, para um lado, e da regulação, para o outro. Havendo, no entanto, maior dispersão da perceção de regulação, sendo que a reavaliação expressiva aparece quase isolada. Pelo contrário, na expressividade há claramente uma associação entre todas as suas subdimensões. No 3.º ano, esta diferenciação é ainda mais clara, em que, por um lado, as subdimensões da expressividade se relacionam entre si e, por outro, se organizam as subdimensões da regulação.

Os estudos realizados sobre os estudantes do ensino superior, nomeadamente

sobre o seu desenvolvimento cognitivo, têm demonstrado que os estudantes das áreas das Humanidades, de Ciências Sociais e Ciências da Saúde apresentam níveis de desenvolvimento epistemológico superiores a estudantes de outras áreas, por exemplo da engenharia/tecnologia (Medeiros *et al.*, 2002; Palmer & Marra 2004; Pirtilla-Backman & Kajanne, 2004). Estes estudos mostram que os estudantes das Ciências Sociais e da Saúde têm um pensamento mais relativista, pelo que não será de admirar que, nos nossos estudos, os estudantes dessas áreas sejam mais capazes de relativizarem o que estão a sentir e sejam capaz de adotar diferentes estratégias para a sua regulação.

Os estudos a este nível mostram também que o pensamento epistemológico se torna mais relativista com a idade (Martins, 2005; Perry, 1970), e com o avançar dos anos no curso que os estudantes estão a frequentar (Bastos, Faria, & Silva, 2007; Friedman, 2004; Medeiros *et al.*, 2002; Palmer *et al.*, 2000), os indivíduos têm mais capacidade de se colocar em diferentes perspetivas. Estes estudos, apesar de não serem na área do desenvolvimento emocional, corroboram os resultados que apresentamos neste estudo de que, com a frequência do ensino superior e com o avançar da idade, os estudantes se tornam mais capazes de relativizar as suas emoções de modo a regulá-las melhor.

Os resultados deste estudo vieram mostrar que, na expressividade e na regulação das emoções, os estudantes do ensino superior mantêm os estereótipos de género. Percecionam-se as mulheres como sendo muito expressivas emocionalmente, quer nas emoções positivas, quer nas emoções negativas. Já os homens, percecionam-se como manifestando pouco as suas emoções, especialmente as emoções negativas. Julgam, ainda, que são capazes de regular as suas emoções, através quer do controlo das suas respostas (consequentes), quer alterando os seus estados emocionais (antecedentes).

Se a frequência do ensino superior parece não atenuar as diferenças de género, parece ajudar os indivíduos a percecionarem de forma mais clara o que é a expressividade emocional e o que é a regulação emocional. À medida que se avança na frequência do ensino superior, os estudantes distinguem melhor o que são processos ligados à expressão do que são processos ligados à regulação e tendem

a não regular a expressividade das suas emoções. De igual modo, os estudantes que pertencem a cursos de cuidadores com maior implicação na proximidade relacional, como são os cursos de Psicologia e Enfermagem, são também os que distinguem melhor estes processos relativamente ao cursos que não aplicam tal proximidade, como o de Ciências da Educação.

No entanto, os estudantes que frequentam os anos mais avançados parecem recorrer menos a estratégias de antecipação (reavaliação expressiva) para regular as suas emoções do que os estudantes dos outros anos. Isto poderá estar relacionado com o processo de desenvolvimento que costuma ocorrer nesta faixa etária.

O conhecimento sobre estes processos de trabalhar as informações emocionais é importante para podermos compreender como estes estudantes lidam com as adversidades da vida e dos problemas que se colocam à progressão das aprendizagens e ao seu sucesso.

### Estudo 3<sup>[133]</sup>: A sintomatologia psicológica e solidão numa amostra de estudantes universitários – que novas tendências podem ser desenvolvidas para ajudar os alunos?

Este estudo teve como principais objetivos fornecer a descrição de um quadro mais amplo da saúde psicológica dos estudantes do ensino superior, examinar a incidência de sintomas psicológicos que são mais prevalentes usando medidas padronizadas, bem como conhecer a potencial influência de variáveis sociodemográficas selecionadas (por exemplo, género ou curso).

No estudo participaram 300 sujeitos da Universidade da Madeira, mais de metade (63%; n = 189) são mulheres, enquanto 37% (n = 111) são homens. Os participantes têm idades entre os 18 e os 52 anos (M = 24,5; DP = 7,77). Uma grande parte da amostra é constituída por estudantes do 1.º ano (57%), enquanto

133 Os resultados deste estudo foram publicados por M. L. Soares, C. V. Lucas, C. V., F. I. Oliveira, F. L. Roque e J. Cadima, na *Revista de Psicologia da IMED*, 4, 2, 2012, p. 692-704.

26% são do 2.º ano; 10% do 3.º ano e apenas 4% estudantes do 4.º ano. Uma grande parte destes estudantes está nos cursos das Humanidades e Ciências Sociais (48%); enquanto 23% frequentam cursos das Ciências Naturais e Matemática; 23% são de Estudos Empresariais e 6% de Artes e Design. Cerca de 65% relataram que a sua média foi de 13,2 baseado no sistema grau Português 0-20 valores, equivalente ao grau C para os padrões da América do Norte. Além disso, 30% dos estudantes declaram ser estudantes trabalhadores. O aluno típico vive com dois familiares e apenas 8% deles vive sozinho.

A recolha de informação foi organizada por forma a constituir três tipos de informação: um perfil pessoal breve com informações sociodemográficas, informação sobre a sintomatologia psicológica SCL-90-R e níveis de solidão (UCLA).

A versão em Português do Symptom Checklist Revised 90 (SCL-90-R; Derogatis, 1977), traduzido e adaptado por Baptista (1993) SCL-90-R, é uma escala de 90 itens, de autorrelato distribuído por nove subescalas: somatização, sensibilidade interpessoal obsessivo-compulsivo, depressão, ansiedade, hostilidade, ansiedade fóbica, ideação paranoide e psicoticismo. Maior pontuação na SCL-90-R indica maior sofrimento psíquico. A fiabilidade de toda a SCL-90-R é satisfatória e a validação documentou um alto grau de validade convergente e concorrente das subescalas (Degoratis, 1977; 2002). No presente estudo, o coeficiente *alfa de Cronbach* em todas as subescalas variou entre 0.74 e 0.85, revelando uma boa consistência interna.

Os níveis de Solidão foram avaliados utilizando uma versão modificada do UCLA Loneliness Scale, desenvolvido e testado por Russel (1996), que foi traduzido para a língua portuguesa. De acordo com Morahan-Martin e Schumacher, (2003) a Escala UCLA está bem cotada em termos de validade e confiabilidade. A UCLA Loneliness Scale demonstrou excelente consistência interna (*alfa de Cronbach* = 0.90) e boa validade convergente (Russel, 1996). No estudo atual, o coeficiente *alfa de Cronbach* foi de 0.90, o que indica uma boa consistência interna. Outros estudos foram realizados junto da população portuguesa com a escala UCLA (Neto, 1989; 1992) e surgiu uma versão de 18 itens com uma escala de 4 pontos, e os estudos mostraram, apesar de bons valores, uma correlação mais baixa (0,87). No presente

estudo foi utilizada a versão mais recente da escala (Russel, 1996).

No ensino superior os estudantes são cada vez mais desafiados a estabelecerem novas relações (com os colegas e professores), a adaptarem-se ao novo contexto social e intelectual e a terem sucesso nos seus estudos, como forma de atenderem às expectativas que são criadas com a entrada na universidade (Diniz, 2005). Maiores são as pressões de desenvolvimento do final da adolescência e início da vida adulta que surgem nesta fase crucial. Os estudantes procuram autonomia, construir a sua identidade pessoal, experienciar pela primeira vez relações íntimas significativas (Erikson, 1963) e também têm de resolver todas as suas preocupações profissionais. Na verdade, é nesta altura que escolhem uma carreira e, por isso, precisam gerir algumas diferenças pessoais e contextuais (Fernandes *et al.*, 2004). A Teoria da Psicologia da Construção Pessoal (Kelly, 1955) centra-se nas distintas formas como os indivíduos constroem e reconstróem os significados das suas experiências de vida. Sublinha que a mudança está intrinsecamente associada à sobrevivência do *eu*. Considerando que algumas mudanças são fáceis de abraçar, outras levantam a questão sobre os recursos para a construção de novos significados, e, conseqüentemente, a noção de *self*. Em alguns casos, o equilíbrio psicológico pode ficar temporariamente ameaçado devido à falta de flexibilidade nos processos de construção de significado. A entrada para a universidade pode ser uma oportunidade de crescer se os limites do sistema forem flexíveis o suficiente para se envolver no processo de adaptação (Fernandes *et al.*, 2004). Assim, a transição para o ensino superior poderá ser um momento particularmente stressante e isso pode causar extrema angústia ou até mesmo levar a um distúrbio psicológico. O início do sofrimento psíquico, muitas vezes, atrapalha a conclusão de tarefas de desenvolvimento e educacionais normais, tendo um impacto profundo sobre todos os aspetos da vida universitária. De acordo com Kessler, Foster, Saunders e Stang (1995), 5% dos estudantes universitários tendem a abandonar a universidade antes de completar os seus estudos devido a transtornos psiquiátricos.

Lanthier e Windham (2004) sugerem que quanto maior for a capacidade de definir objetivos, estabelecer metas educacionais e profissionais, bem como o nível de integração e apoio social, maior o ajuste e a persistência na universidade. Não é

de estranhar, portanto, o aumento da preocupação com a saúde mental (Morrison & Connor, 2005). A prevalência de transtornos psicológicos entre os estudantes de nível superior é importante tanto para os serviços de administração e gestão universitária, como para os prestadores de serviços de saúde mental e para os investigadores na comunidade científica. Conhecer as características dos estudantes que estão propensos a experimentar sofrimento psicológico é um primeiro passo necessário para o desenvolvimento de intervenções eficazes (Brockelman, 2009).

Os resultados do presente estudo indicam que, no geral, não há relação entre a sintomatologia psicológica e as variáveis sociodemográficas, com exceção do género. Foram encontradas diferenças estatísticas para algumas das escalas SCL-90-R. As mulheres apresentam níveis ligeiramente mais elevados de sintomas obsessivo-compulsivos e depressivos-ansiosos. A gravidade e amplitude desta sintomatologia são pequenas. As mulheres parecem ter tendência para maximizar as suas respostas de angústia (mais intenso). Estes resultados são muito semelhantes aos relatados na literatura. Tais estudos consideram as mulheres mais propensas a uma maior evidência de problemas emocionais durante o ensino superior (Fisher & Hood, 1987). Vaez e Laflamme (2002) descobriram que os estudantes universitários do sexo feminino relatam maior sintomatologia psicossomática, reduzido bem-estar psicológico e reduzido nível de saúde em comparação com estudantes do sexo masculino. As mulheres apresentaram níveis mais elevados de sintomatologia, mas são também as mais *open minded* para procurar e receber ajuda psicológica.

Em geral, nesta população, os sintomas clínicos da depressão, ansiedade, ansiedade fóbica, transtorno obsessivo-compulsivo, somatização e sensibilidade interpessoal são os mais frequentemente encontrados. Isso pode ser indicador de possíveis patologias que convém identificar para elaborar programas de intervenção que vão ao encontro dessas situações problemáticas, nomeadamente promover e divulgar informação psicoeducativa sobre os problemas de saúde mental. Os resultados mostram também que quanto mais os estudantes universitários se sentem solitários, mais sintomatologia psicológica apresentam.

Que medidas se podem desenvolver para melhor avaliar e ajudar esses estudantes universitários? A missão da universidade é também a de auxiliar os estudantes na definição e realização de metas pessoais, académicas e de carreira. Por esta razão,

a saúde mental deve ser promovida em cada instituição de ensino superior. Como Kitzrow (2003) aponta, as instituições precisam de adotar a saúde mental como uma preocupação importante e legítima, a qual é uma responsabilidade de todos os envolvidos no ensino superior.

A saúde mental tem impacto no campus, a nível individual, a nível interpessoal e, até mesmo, a nível institucional. Depressão, somatização, ansiedade, sintomas obsessivo-compulsivos e outros podem afetar todos os aspetos da vida física, emocional, cognitiva e interpessoal do aluno (Kitzrow, 2003). Entre os sintomas da depressão podemos encontrar fadiga, baixa energia, problemas de sono e alimentares, dificuldades de concentração, memória, problemas de tomada de decisão, motivação e autoestima, perda de interesse em atividades normais, isolamento e retraimento social e, em alguns casos, pensamentos suicidas ou homicidas (APA, 1996).

Estes problemas de saúde mental podem também ter um impacto negativo sobre o desempenho académico, retenção e taxas de graduação.

#### Estudo quatro<sup>[134]</sup>: O ensino superior e o aluno com necessidades especiais (NE)

Este estudo teve com principais objetivos caracterizar os estudantes com NE, que frequentavam a Universidade da Madeira, e conhecer as perceções que manifestavam sobre a sua inclusão no ensino superior.

O estudo foi realizado junto de um grupo de treze estudantes (nove homens e quatro mulheres)<sup>[135]</sup> com idades que variavam entre os 19 e os 44 anos (M=23,9;

134 Este estudo assenta nos resultados obtidos na investigação *Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Estudo Exploratório sobre a inclusão no Ensino Superior*, de M. Abreu, dissertação de Mestrado, Funchal, Universidade da Madeira, 2011.

135 O grupo de estudantes foi selecionado, mediante participação voluntária, considerando o critério de ingresso no ensino superior, nos últimos cinco anos, através do contingente especial, ou seja, o “Contingente especial para os candidatos portadores de deficiência física ou sensorial, com o maior dos seguintes valores: 2% de vagas fixadas para a 1.ª fase ou duas vagas”, de acordo com

DP=6,59). Apresentavam problemáticas diversas, agrupadas em neurológicas (3), motoras (4) e sensoriais [visuais (3) e auditivas (3)], com etiologia congénita (6) e adquirida (6). Num dos casos, o participante desconhece a sua etiologia. Os estudantes distribuíam-se por dez cursos de diferentes Centros de Competência da Universidade da Madeira: Artes e Humanidades [cursos de Ciências da Cultura (1), Serviço Social (1), Comunicação, Cultura e Organizações (1), Psicologia (1) e Arte e Multimédia (1)]; Ciências Sociais [cursos de Educação Básica (2), Gestão (2) e Economia (1)]; Ciências Exatas e da Engenharia [curso de Engenharia Civil (1)]; Ciências da Vida [curso de Medicina (2)].

Constatou-se, ainda, que a idade de ingresso no ensino superior neste grupo de estudantes oscilava entre os 17 e os 42 anos de idade (M=22,5; DP=6,24), com um valor médio superior à idade geralmente apresentada pelos estudantes que se candidatam à universidade, ou seja, cerca de 18 anos. Provavelmente, tal facto justifica-se pela necessidade de enfrentar alguns obstáculos ocorridos ao longo do percurso escolar, inerentes à condição problemática de que são portadores, implicando dessa forma atrasos no prosseguimento de estudos e, conseqüentemente, no ingresso no ensino superior (Brandt, 2011).

Os instrumentos utilizados foram uma entrevista semiestruturada e o Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida (QVA-R) (Almeida, Ferreira & Soares, 2001). O QVA-r é um instrumento que apresenta resultados psicométricos válidos e é constituído por sessenta itens distribuídos por cinco dimensões: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional (Almeida *et al.*, 2001, 2003).

A entrevista foi elaborada atendendo aos objetivos do estudo e à revisão da literatura (Rodrigues, 2004), organizando-se em dois grandes tópicos: a) a caracterização dos estudantes com NE, explorando as problemáticas que apresentavam, bem como os apoios educativos de que foram beneficiando ao longo do percurso escolar; e b) a perceção dos estudantes com NE sobre a sua inclusão/adaptação na universidade, no âmbito social e académico.

Os estudantes com NE apresentam-se como novos desafios para o ensino

a alínea e) do n.º 2, do artigo 9.º, da Portaria n.º 478/2010, de 9 de julho. O processo foi mediado pelo Gabinete de Apoio ao Ensino Superior.

superior, sendo que as suas necessidades devem ser consideradas e atendidas ao longo do percurso universitário, garantindo-se não só o acesso à universidade, mas também os meios adequados à conclusão do curso, requerendo tal processo a adoção de atitudes inclusivas por parte dos professores e da comunidade educativa mais alargada (Ferreira, 2007). As medidas de intervenção podem ser variadas, destacando-se a formação contínua dos professores, a produção de recursos pedagógicos, o ajustamento dos currículos e a constituição de serviços de apoio aos estudantes com NE (Correia, Malusá, Mourão & Santos, 2011; Morejón & Garcia, 2010; Taylor, 2005).

Em Portugal, tem-se registado também uma preocupação crescente referente à inclusão dos estudantes com NE, constatando-se a criação de regulamentos específicos e gabinetes de apoio em várias universidades, sendo que, em Portugal continental, a legislação que regulamenta a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro) é dirigida apenas ao ensino obrigatório. No entanto, na Região Autónoma da Madeira, na respetiva legislação regional (Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro), já encontramos referência à possibilidade de aplicação no ensino superior, conforme o que se lê no Artigo 3.º: “2 — Este diploma pode ainda aplicar-se nos estabelecimentos que prossigam o ensino profissional, superior e educação e formação de adultos, em situações comprovadamente avaliadas”.

Face às dificuldades sentidas na intervenção com estes alunos surge, em 2004, de âmbito nacional e pela iniciativa de algumas universidades, o Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDDES), no sentido de promover a partilha de experiências, a difusão de informação e de formas de prestação de serviços, bem como de definição de linhas de atuação comuns (<http://www.aminharadio.com/gtaedes/apresenta>).

No caso concreto da Universidade da Madeira, verificamos que não existe um gabinete de apoio específico ou um coordenador/responsável por assegurar um serviço dirigido aos estudantes com necessidades especiais e a UMa também não é membro do GTAEDDES.

Todavia, a universidade não parece alheia à diversidade de estudantes no ensino

superior, pelo que, no Regulamento de Avaliação da Aprendizagem dos Alunos da Universidade da Madeira, no artigo 17.º, contempla algumas “medidas de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais, deficiências físicas ou sensoriais”.

Da análise dos resultados globais obtidos no QVA-R diferenciam-se em função de cada uma das subescalas: Interpessoal (M=45,9; DP=9,84), variando entre 27 e 59 pontos; Carreira (M=46,6; DP=12,33), oscilando entre 26 e 61 pontos; Institucional (M=28,4; DP=5,85), com valor mínimo de 17 e 38 como máximo; Pessoal (M=48,2; DP=9,51), variando entre 34 e 64 pontos; e Estudo (M=47,2; DP=8,21), oscilando entre 35 e 61 pontos. Uma análise mais detalhada em cada uma das dimensões dos participantes permitiu verificar que vários estudantes apresentavam diferentes níveis de adaptação à universidade. Por exemplo, na dimensão Interpessoal, constata-se que os estudantes portadores de deficiência motora apresentavam valores que apontavam para a existência de maior relacionamento com os colegas em relação aos outros estudantes, nomeadamente os estudantes portadores de deficiência auditiva, os quais revelavam os valores mais baixos, indiciando dificuldades de comunicação e maior isolamento social (Grassi, 2009).

Nas entrevistas, o testemunho dos estudantes também aparece diferenciado em relação à adaptação à universidade. Encontram-se estudantes que percebem a transição para a universidade como um *desafio positivo* (“...foi a melhor sensação da vida. Aquilo que eu mais queria, que eu mais lutei imenso para conseguir...”-E5) e outros que a percebem como um *desafio negativo* (“...para mim, sair do secundário e ir para o ensino superior, numa maneira de dizer... “é a boca do lobo...”-E3).

No que se refere à adaptação social, encontram-se percepções de: *dependência* dos outros (“...e depois durante as aulas eu pedia para emprestarem os apontamentos, para passar na altura, já que não oiço muito bem...”-E1); *não colaboração* dos colegas (“...não queria ajudar-me a fazer os trabalhos...”-E6); *colaboração* dos colegas (“...mas felizmente tenho colegas e amigos que ajudam-me quando eu preciso...”-E9); e *afastamento* decorrente dos resultados escolares (“...quando recebia as notas ficava desiludida e a partir daí comecei a me isolar muito aqui na universidade...”-E3).

Em relação aos apoios educativos no ensino superior, este grupo de estudantes

apresenta verbalizações que apontam, por um lado, para a *facilitação de acesso a recursos* (“...os professores trazem o documento numa *pen...*”-E10), mas, por outro lado, também se encontram *dificuldades no acesso a recursos* (“...pedi ao professor, no fim da aula, para me fazer o favor de me dar os apontamentos porque não tinha percebido a aula muito bem. O professor disse que não...”-E3) e a *dificuldades no acesso a informação* (“...não, não sabia disso porque eu pensava que a universidade não tinha nada a ver com o apoio da Educação Especial...”-E1). Além disso, nas palavras de alguns estudantes encontra-se ainda referência à presença de *barreiras arquitetónicas* na sala de aula (“...às vezes não apanho tudo o que está no quadro porque o professor tem a letra muito pequena ou quando os slides estão projetados para a parede...”-E7).

Importa lembrar que os aspetos aqui relatados não esgotam toda a informação disponível no trabalho de investigação realizado (Abreu, 2011), sendo que os dados em questão não podem ser generalizados a todos os estudantes com NE que frequentam esta universidade ou outras universidades do país. Apenas destacamos alguns dos resultados que nos permitem incentivar uma reflexão sobre a inclusão no ensino superior, já que a adaptação dos estudantes e o sucesso académico dependem grandemente do suporte institucional a diversos níveis como, por exemplo, a adaptação de materiais ou de espaços físicos (Fernandes & Almeida, 2007; Taylor, 2005), destacando-se também a formação dos professores para a inclusão na universidade (Bisol, Valentini, Simioni & Zanchin, 2010; Correia *et al.*, 2011).

Neste caso concreto, parece que a universidade em questão manifesta preocupação em responder aos estudantes com necessidades especiais, sobretudo nos casos mais evidentes como são os de deficiência motora e visual. No entanto, o caso da deficiência auditiva merece uma maior atenção, já que os três participantes do estudo portadores desta deficiência não completaram a formação superior. Nestes casos, a barreira comunicacional é um facto que tem sido difícil ultrapassar na medida em que a sua língua materna é a Língua Gestual Portuguesa, o que nos momentos de avaliação se reflete de forma negativa ao serem avaliados em função dos parâmetros definidos para os outros estudantes (“...eu escrevo à minha

maneira porque tenho problemas de audição, mas se a resposta estiver certa põem errado... não deu para continuar...”-E1). Além disso, a interação com os colegas é fundamental na integração, não só para os estudantes portadores de deficiência auditiva como também para os restantes estudantes com necessidades especiais, pois estão sujeitos, na vida académica, à ação que as crenças dos estudantes sem necessidades especiais possuem acerca de cada problemática (Fernandes, Almeida & Mourão, 2007).

Perante o desafio da sociedade inclusiva, ao contribuir para a formação da pessoa com NE para ter um papel ativo na sociedade e incluir-se no mundo do trabalho (Nota, 2010), a universidade deve estar atenta ao processo de inclusão dos estudantes com NE e responder às suas necessidades, assumindo-se como um contexto inclusivo.

Este estudo exploratório permitiu que alguns passos fossem dados nesse sentido, quando, por exemplo, se divulgaram os dados junto da Equipa Reitoral ou se apresentaram em congressos. Além disso, permitiu o desenvolvimento de um outro trabalho de investigação (Faria, 2012), realizado também no âmbito de uma tese de mestrado, em Psicologia da Educação, na Universidade da Madeira, no qual se exploraram as perceções dos professores sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. No entanto, deixamos um repto: sugerimos que a Universidade da Madeira reflita sobre a forma como a inclusão dos estudantes com necessidades especiais está a decorrer, traduzindo progressivamente em ações específicas o produto dessas reflexões, nomeadamente ao nível da criação de um serviço técnico de atendimento e/ou de um coordenador institucional que oriente e promova ações facilitadoras da inclusão, quer junto dos estudantes com necessidades especiais, quer junto dos colegas desses estudantes, dos professores e dos funcionários (Correia *et al.*, 2011; Morejón & Garcia, 2010; Taylor, 2005).

O secretário-geral da ONU, Ban Ki-moon, defendeu recentemente que devemos remover quaisquer barreiras que afetem a inclusão e a participação das pessoas com deficiência na sociedade, estando aí incluídas as atitudes que de alguma forma fomentem o estigma e a discriminação dessas pessoas<sup>136</sup>. Acreditamos que

136 Acedido em junho 17, 2014, em: <http://www.un.org/News/Press/docs/2013/sgsm15503.doc.htm>.

a universidade, enquanto espaço de formação, não se alheia do papel crucial que tem, ao promover o desenvolvimento dos seus estudantes com vista à inserção no mercado de trabalho e na sociedade e, por isso também, na mudança de atitudes que permitam o derrubar de barreiras e preconceitos, favorecendo assim a inclusão social.

Os estudos aqui reunidos parecem apontar para algumas idiosincrasias dos estudantes da Universidade da Madeira, das quais se podem destacar, entre outras, uma permanência no pensamento epistemológico absolutista e uma permanência dos estereótipos de género no que respeita ao desenvolvimento emocional e à prevalência de sintomatologia psicossomática, bem como alguma dificuldade de adaptação por parte de alguns alunos com necessidades especiais. Estes dados levam-nos a pensar na necessidade de refletir sobre o modelo e as metodologias de ensino adotados, bem como a necessidade de se escolherem outros modelos que ajudem à flexibilização do pensamento, e no modo como se podem melhorar os serviços de apoio aos estudantes, quer aos que estão em sofrimento psicológico, quer aos que necessitam de um apoio diferenciado.

## Referências bibliográficas

Abreu, M. (2011). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Estudo Exploratório sobre a inclusão no Ensino Superior* (Dissertação de Mestrado não publicada). Centro de Competência de Artes e Humanidades / Universidade da Madeira, Funchal.

Almeida, L. S., Ferreira, J. A. & Soares, A. P. (2003). Questionário de vivências académicas (QVA e QVA-r). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida & C. Machado (coords.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (vol. 1, p. 115-130). Coimbra: Quarteto Editora.

Almeida, L. S., Ferreira, J. A., & Soares, A. P. (2001). *Questionário de vivências académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r)*. Manuscrito do autor. Braga: Universidade do Minho.

Amâncio, L. (1994). *Masculino e feminino: a construção social da diferença*. Porto: Edições Afrontamento.

APA. (1996). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais - DSM IV*. Lisboa: Climepsi Editores.

Arlin, P. (1975). Cognitive development in adulthood: a fifth stage? *Developmental Psychology*, 11, 602-606.

Azevedo & Faria, L. (2001). Impacto das condições pessoais e contextuais na transição do ensino secundário para o ensino superior. *Revista do UFP*, 6, 257-268.

Baptista, A. (1993). *A génese da perturbação de pânico* (Tese de doutoramento não publicada). Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Universidade do Porto, Porto.

Barberá, E. (1998). Estereótipos de género: Construcción de las imágenes de las mujeres y los varones. In J. Fernández (Coord.). *Género y sociedad*. Madrid: Ediciones Pirámide, pp.177-206.

Bastos, A., Faria, C. & Silva, C. (2007). Desenvolvimento Cognitivo em jovens adultos: efeitos do género, idade e experiência. *Actas da II Conferencia Internacional de Investigação em Educação de Infância*, Maia, Portugal.

Baxter Magolda, M. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Baxter Magolda, M. (2001). *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-development*. Virginia: Stylus Publishing.

Baxter Magolda, M. (2002). Epistemological reflection: The evolution of epistemological assumptions from age 18 to 30. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich, *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 89-102). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Baxter Magolda, M. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist*, 39, 31-42.

Bisol, C. A., Valentini, C., B., Simioni, J. L., & Zanchin, J. (2010). Estudantes surdos no ensino superior: Reflexões sobre a inclusão. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (139), 147-172.

Brandt, S. (2011). From policy to practice in higher education: The experiences of disabled students in Norway. *International Journal of Disability*, 58(2), 107-120.

Brockelman, K. (2009). The Interrelationship of Self-Determination, Mental Illness, and Grades Among University Students. *Journal of College Student Development*, 50, 3, 271-286.

Case, R. (1992). Neo-Piagetian theories of intellectual development. In H. Beilin & P. Pufall (Eds.), *Piaget's theory* (pp. 61-104). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Commons, M., Richards, F., & Armon, C. (1984) (Eds.). *Beyond formal operations: Vol. I. Late adolescent and adult cognitive development*. New York: Praeger.

Commons, M., Sinnott, J., Richards, F., & Armon, C. (1989). *Adult development: Vol. 1: Comparisons and applications of adolescent and adult development models*. Westport: Praeger.

Correia, L. M., Malusá, S., Mourão, M. P., & Santos, A. F. (2011). A educação especial alcança o ensino superior: Como proceder? In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, J. Blanco, B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do XI Congresso Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 93-101). Corunha: Universidade da Corunha.

Costa, S. (2008). *Saúde e Bem-estar na transição para o Ensino Superior: Influência dos estilos de vida nos processos de adaptação*. Dissertação de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve.

Derogatis, L. R. (1977). *SCL-90-R: Administration, Scoring & Procedures: Manual*. Baltimore, MD: Clinical Psychometric Research.

Derogatis, L. R. (2002). *SCL-90-R. Cuestionario de 90 síntomas. Manual*. Madrid: TEA Ediciones.

Diniz, A. (2005). *A Universidade e os seus estudantes: um enfoque psicológico*. Lisboa: ISPA.

Erikson, E. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: Norton.

Faria, C. (2008). Vinculação e Desenvolvimento Epistemológico em Jovens Adultos. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga. Retirado de: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8077/1/Tese\\_CarlaFaria.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8077/1/Tese_CarlaFaria.pdf)

Faria, C. P. (2012). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior: Estudo exploratório sobre as perceções dos docentes* (Dissertação de Mestrado não publicado). Centro de Competência de Artes e Humanidades / Universidade da Madeira, Funchal.

Felder, R. M., & Brent, R. (2004). The intellectual development of science and engineering students, Part 1 – Models and challenges. *Journal of Engineering Education*, 93, 269-277.

Fernandes, E. M., Almeida, L. & Mourão, J. (2007). Inclusive university education viewed by the non disabled students. *The International Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations*, 7(1), p. 169-178.

Fernandes, E., & Almeida, L. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. *Revista da Educação Especial e Reabilitação*, 14, p. 7-14.

Fernandes, E., Maia, A., Meireles, C., Rios, S., Silva, D., & Feixas, G. (2004). Dilemas implicativos e ajustamento psicológico: Um estudo com alunos recém chegados à Universidade do Minho. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 285-304.

Ferreira, J., & Bastos, A. (1995). Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker. In L. Almeida, M. Simões, & M. Gonçalves (Eds.), *Provas Psicológicas em Portugal* (Vol. 1, pp. 287-307). Braga: APPORT.

Ferreira, S. L. (2007). Ingresso, permanência e competência: Uma realidade possível para universitários com necessidades educativas especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(1), 43-60.

Fisher, S. & Hood, B. (1987). Vulnerability factors in the transition to university. *British Journal of Psychology*, 78, 309-320.

Franco, G. & Beja, M. J. (2009a). *Teste de expressividade emocional de Berkeley*: Estudos exploratórios para uma população portuguesa. Comunicação apresentada no I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde, Faro, Janeiro de 2009.

Franco, G. & Beja, M. J. (2009b). *Teste de regulação emocional*: Estudos exploratórios para uma população portuguesa. Comunicação apresentada no I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde, Faro, Janeiro de 2009.

Franco, G. (2014). Expressividade e regulação emocional em estudantes do ensino superior. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 1(5), 477-486.

Friedman, A. (2004). The relationship between personality traits and reflective judgment among female students. *Journal of Adult Development*, 11, 297-304.

Grassi, D. (2009). *A inclusão de surdos na universidade: Um estudo de caso*. Curso em Especialização Educação Profissional Tecnológica Inclusiva. Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso.

Gross, J. J. (2001). Emotion Regulation in Adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10, 214-219.

Gross, J. J. & John, O. P. (1997). Revealing feelings: Facets of emotional expressivity in self-reports, peer ratings, and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (2), 435-448.

Gross, J. J. (1998). Antecedent- and Response-Focused Emotion Regulation: Divergent Consequences for Experience, Expression, and Physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (1), 224-237.

Gross, J.J. (2003). Individual differences in two Emotional regulation Processes: Implications for affect, relationship, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348-362.

Hofer, B. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.

Jehng, J., Johnson, S., & Anderson, R. (1993). Schooling and students' epistemological beliefs about learning. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 23-35.

Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. Nova Cork: Norton.

Kessler, R., Foster, C., Saunders, W., & Stang, P. (1995). Social consequences of psychiatric disorders: Educational attainment. *American Journal of Psychiatry*, 152, 1026-1032.

King, P., & Kitchener, K. (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

King, P., & Kitchener, K. (2002). The Reflective Judgment Model: Twenty years of research on epistemic cognition. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich, *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 37-62). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Kitzrow, M. (2003). The Mental Health Needs of Today's College Students: Challenges and Recommendations. *NASPA Journal*, 41, 1, 165-179.

Kramer, D. (1983). Post-formal operations? A need for further conceptualization. *Human Development*, 26, 91-105.

Kramer, D. (1989). Development of an awareness of contradiction across the life span and the question of postformal operations. In M. Commons, J. Sinnott, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Adult development: Vol. 1: Comparisons and applications of adolescent and adult development models* (pp.133-159). Westport: Praeger.

Kramer, D. (1990). Conceptualizing wisdom: the primacy of affect – cognition relations. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 279-309). Cambridge: Cambridge University Press.

Lanthier, R., & Windham, C. (2004). Internet use and college adjustment: the moderating role of gender. *Computers in Human Behavior*, 20, 591-606.

Marchand, H. (2002). Em torno do pensamento pós-formal. *Análise Psicológica*, 2 (XX), 191-202. Retirado de: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v20n2/v20n2a01.pdf>

Martins, E. (2005). *O pensamento dos alunos no ensino superior politécnico: um estudo diferencial em função do género, idade e curso*. Comunicação apresentada no VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes, Castelo Branco.

Medeiros, M. (2007). O desenvolvimento cognitivo do estudante do ensino superior. *Psychologica*, 44, 261-284.

Medeiros, T., Ferreira, J., Almeida, L., Peixoto, E., Tavares, J., & Morais, H. (2002). Desenvolvimento cognitivo do estudante do ensino superior: Efeito do curso, ano e género. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36, 355-373.

Morahan-Martin, J. & Schumacher, P. (2003). Loneliness and social uses of the Internet. *Computers in Human Behavior*, 19, 659-671.

Morejón, K., & Garcia, L., R. (2010). *A inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior público do estado do Rio Grande do Sul/RS/Brasil*. Comunicação apresentada no Congresso Ibero-americano de educação: Metas 2021. Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires. Retirado de <http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCINCLUSIVA/R1595Kizzy.pdf>

Morrison, R., & O'Connor, R. (2005). Predicting Psychological Distress in

College Students: The Role of Rumination and Stress. *Journal of Clinical Psychology*, 61, 447-460.

Neto, F. (1989). A escala da solidão da UCLA: adaptação portuguesa. *Psicologia Clínica*, 2, 65-79

Neto, F. (1992). Loneliness among Portuguese Adolescents. *Social Behavior and Personality*, 20, 15-22.

Nota, L. (2010). Career guidance for persons with disabilities. In M. C. Taveira, L. Faria, A. Araújo, J. C. Pinto, A. D. Silva, C.C.Lobo, S. Ferreira, M. Carvalho, M. Königstedt, S. Gonçalves, & N. Loureiro (Eds.), *Integração e bem-estar em contextos de trabalho* (pp. 11-25). Minho: Associação para o Desenvolvimento da Carreira – APDC.

Palmer, B., & Marra, R. (2004). College student epistemological perspectives across knowledge domains: A proposed grounded theory. *Higher Education*, 47, 311-335.

Palmer, B., Marra, R., Wise, J., & Litzinger, A. (2000). *A longitudinal study of intellectual development of engineering: What really counts in our curriculum?* Paper presented at the Frontiers in Education Conference, Kansas City.

Parker, J. (1984). The preliminary investigation of the validity and reliability of the Parker Cognitive Development Inventory. Iowa: University of Iowa.

Parkinson, B., & Totterdell, P. (1999). Classifying affect-regulation strategies. *Cognition and Emotion*, 13, 277-303.

Paulsen, M., & Wells, C. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in Higher Education*, 39, 365-384.

Perry, W. (1970). *Forms of ethical and intellectual development in the college years: A scheme*. San Francisco: Jossey-Bass.

Perry, W. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. Chickering & Associates, *The modern American college: Responding to the new realities of diverse students and a changing society*. San Francisco: Jossey-Bass.

Perry, W. (1999). *Forms of ethical and intellectual development in the college years: A scheme*. New York: Jossey-Bass.

Pirttila-Backman & Kajanne (2001). The development of implicit epistemologies during early and middle adulthood. *Journal of Adult Development*, 8, 81-97.

Rodrigues, S. E., Fernandes, E., Mourão, J., Almeida, L., Soares, A. P. & Veloso, A. (2007). Estudantes com deficiência no ensino superior: Percepção dos factores facilitadores e inibidores da integração e do sucesso académico. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. D. Silva, & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do IX Congresso Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 371-321). Corunha: Universidade da Corunha.

Rodrigues, S. M. (2004). *A experiência da perda de visão, a vivência de um processo de reabilitação, e as percepções sobre a qualidade de vida* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto de Psicologia / Universidade do Minho, Braga.

Russel, D. W. (1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, Validity and Factor Structure. *Journal of Personality Assessment*, 66, 1, 20-40.

Ryan, M. & David B. (2003). Gender differences in ways of knowing: The context dependence of the attitudes toward thinking and learning survey. *Sex Roles*, 49, 693-699.

Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M. I., Dias, M. I., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e alçapões. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Soares, M.L., Lucas, C. V., Oliveira, F. I., Roque, F. L., Cadima, J. (2012). Revista de Psicologia da IMED, 4, 2, p. 692-704.

Sternberg, R. (1984). Higher-order reasoning in postformal operational thought. In M. Commons, F. Richards, & C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations* (pp. 74-92). New York: Praeger.

Sutton, R. E., Cadarelli, A., Lund, R., Schurdell, D., & Bichsel, S. (1996). A developmental constructivist approach to pre-service teacher's ways of knowing. *Teaching & Teacher Education*, 12, 413-427.

Taylor, M. (2005). The Development of the Special Educational Needs Coordinator Role in a Higher Education Setting. *Support for Learning*, 20(1), 22-27.

Tietzen, A.M. (2010). *Vivências académicas dos alunos do Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado. Faro: Universidade do Algarve.

Vaez M, Laflamme L. (2002). First demographic determinants of their self-rated health. *Work*, 19, 7180.

Wise, J. C, Lee, S. H., Litzinger, T., Marra, R. M., Palmer, B. (2004). A report on

a four-year longitudinal study of intellectual development of engineering undergraduates. *Journal of Adult Development*, 11, 103-110.

Zhang, L. (1999). A comparison of U.S. and Chinese university students' cognitive development: The cross-cultural applicability of Perry's theory. *The Journal of Psychology*, 133, 425-439.

Zhang, L. (2004). The Perry scheme: Across cultures, across approaches to the study of human psychology. *Journal of Adult Development*, 11, 123-138.

António V. Bento

Centro de Ciências  
Sociais da Universidade  
da Madeira; Centro  
de Investigação em  
Educação

Maria Isabel Ribeiro

Departamento de  
Ciências Sociais e  
Exatas da Escola  
Superior Agrária, do  
Instituto Politécnico de  
Bragança

## AUTOPERCEÇÃO DAS COMPETÊNCIAS DE ESCRITA ACADÉMICA PELOS ALUNOS DA UNIVERSIDADE DA MADEIRA

### 1. Introdução

Os alunos que têm conhecimentos insuficientes a nível dos direitos autorais e das normas de citação e referência nos textos académicos podem estar em risco de serem acusados de plágio (involuntariamente) durante as suas vidas académicas. Daí a necessidade de desenvolverem estratégias de ensino e aprendizagem específicas de modo a que os alunos, sobretudo os dos primeiros anos de licenciatura, compreendam bem a importância de referirem e citarem corretamente nos seus textos académicos e beneficiarem de uma abordagem pragmática à escrita académica. Resultados de vários estudos de investigação (por exemplo, Ashword, Bannister e Thorne, 1997) indicam que os alunos têm uma perceção muito suave e bastante inócua de situações de plágio, contraposto com o que é exigido nas Instituições de Ensino Superior. Este facto, em conjugação com o aumento de situações de plágio, constitui um desafio e uma preocupação para as Instituições Superiores Académicas. Parte do problema é que o plágio constitui um termo que inclui comportamentos diversos (desde comprar e copiar trabalhos completos a copiar secções de livros e artigos, e a parafrasear sem referir a fonte) (Park, 2003). MacDonald e Carrol (2006) referem que nem todos os alunos quando chegam à Universidade estão preparados no que se refere às competências de escrita académica nem detêm os conhecimentos suficientes sobre plágio,