



**Emotional
Intelligence**

Education, Inclusion,
Development



**Inteligência
Emocional**

Educação, Inclusão,
Desenvolvimento

Fevereiro 2019 February 21-23 · Bragança · Portugal

1st International Congress · 3rd International Seminar
I Congresso Internacional · III Seminário Internacional



Livro de Atas

**Emotional
Intelligence**

**Education, Inclusion,
Development**



**Inteligência
Emocional**

**Educação, Inclusão,
Desenvolvimento**

Fevereiro 2019 February 21-23 · Bragança · Portugal

1st International Congress · 3rd International Seminar
I Congresso Internacional · III Seminário Internacional

Ficha técnica

Título: I Congresso Internacional Inteligência Emocional: Livro de Atas

Edição: Instituto Politécnico de Bragança · 2020

Coordenação: Augusta da Veiga-Branco - Instituto Politécnico de Bragança
Atilano Suarez - Instituto Politécnico de Bragança
Paulo Alves - Instituto Politécnico de Bragança

Revisores: Ana Maria Pereira, Instituto Politécnico de Bragança
Ana Paula Monte, Instituto Politécnico de Bragança
António Nogueira, Instituto Politécnico de Bragança
Carina Rodrigues, Instituto Politécnico de Bragança
Celeste Simões, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa
Elsa Ramalhosa, Instituto Politécnico de Bragança
Eugénia Anes, Instituto Politécnico de Bragança
Isabel Lopes, Instituto Politécnico de Bragança
Leonel Deusdado, Instituto Politécnico de Bragança
Luísa Jorge, Instituto Politécnico de Bragança
Manuel Brás, Instituto Politécnico de Bragança
Maria Veiga-Branco, Instituto Politécnico de Bragança
Matilde Martins, Instituto Politécnico de Bragança
Miguel Monteiro, Instituto Politécnico de Bragança
Paula Lebre, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa
Paulo Alves, Instituto Politécnico de Bragança
Sofia Bergano, Instituto Politécnico de Bragança
Teresa Correia, Instituto Politécnico de Bragança

Produção: Serviços de Imagem do Instituto Politécnico de Bragança

ISBN: 978-972-745-272-9

Handle: <http://hdl.handle.net/10198/20477>

Comissão Científica

Chair: **Maria Augusta Romão da Veiga Branco**, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Adília Fernandes, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Agnès Ros Morente, Universidade de Lleida, Espanha
Alcina Nunes, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Ana Paula Monte, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Ana Wagner-Jakab, Universidade de Zagreb, Croácia
Ana Maria Pereira, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
António Meireles, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
António Nogueira, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Aurora Adina Colomeischi, Universidade Stefan cel Mare, Suceava, Roménia
Carina Rodrigues, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Celeste Antão, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Celeste Simões, Universidade Lisboa, Portugal
Elsa Ramalhosa, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Eugénia Anes, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Florencio Vicente, Universidade de Extremadura, Espanha
Gemma Filella Guiu, Universidade de Lleida, Espanha
Ingrida Baranauskienė, Universidade de Klaipėda, Lituânia
Isabel Lopes, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Leonel Deusdado, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Luísa Jorge, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Manuel Brás, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Matilde Martins, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Miguel Monteiro, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Mine Gol-Guven, Universidade Bogazici, Istanbul, Turquia
Nalan Babur, Universidade Bogazici, Istanbul, Turquia
Natalija Lisak, Universidade de Zagreb, Croácia
Paula Lebre, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Lisboa, Portugal
Sofia Bergano, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Sonja Alimovic, Universidade de Zagreb, Croácia
Teresa Correia, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Zélia Caçador Anastácio, Universidade Minho, Portugal

Comissão Organizadora

Chair: **Maria Augusta Romão da Veiga Branco**, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Alcina Nunes, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Ana Isabel Correia, ISPA, Lisboa, Portugal
Ana Maria Pereira, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Ana Paula Monte, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
António Nogueira, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Atilano Suarez, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Carina Rodrigues, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Celeste Antão, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal



Clarisse Pais, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Elisete Afonso, Centro Formação da Associação de Escolas Bragança Norte, Portugal
Elsa Ramalhosa, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Eugénia Anes, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Evandro Alves, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Filomena Grelo de Sousa, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Filomena Pereira, Universidade do Porto, Portugal
Isabel Lopes, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Lara Pires, PAIDEIA, Portugal
Leonel Deusdado, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Luisa Jorge, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Maria José Alves, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Maria José Gomes, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Maria Raquel Patrício, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Paula Lebre, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Lisboa, Portugal
Paulo Alves, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Teresa Raquel Pinho, CURARTE, Braga, Portugal



Índice

Comissão Científica.....	3
Comissão Organizadora	3
Criar uma Cultura para a Competência Emocional	10
Que imagem, que memórias do IISIE/ICIE? Análise das componentes discursivas dos Professores	14
1. Há um olhar holístico sobre o congresso	14
2. Entre Inteligência Emocional e Competência Emocional - uma atração.....	16
3. Da Pertinência... Que Aspectos relevantes para a prática profissional?.....	17
4. Os Meus preferidos, ou ... o que me faria voltar.....	21
5. A Educação Emocional à Escola!.....	26
Conclusões	29
Neuroeducação: Uma Nova Abordagem na Educação, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, Recriando os Recreios Escolares e os Jogos Tradicionais.	32
Neuroeducation: a new approach in education, in curriculum enrichment activities, recreating school playgrounds and traditional games.....	32
1. Introdução	33
2. Anatomia cerebral: o cérebro e as suas funcionalidades	34
3. Neuropsicomotricidade: uma abordagem sobre os componentes do organismo humano e as suas funcionalidades	36
4. Neuroeducação: A chave para moldar comportamentos na aprendizagem	38
5. Orientação Pedagógica em Neuroeducação	42
6. Metodologia	43
7. Primeiros resultados relativos ao primeiro período de atividades	45
8. Algumas conclusões	51
9. Referências	52
Valores e contravalores na utilização da Internet por estudantes do ensino superior	55
Values and counter-values in the use of the Internet by undergraduates	55
1. Introdução	56
2. Valores na utilização da internet.....	57
3. Metodologia.....	59
4. Resultados	60
5. Conclusões	64
6. Referências	65

Inteligência Emocional e Resiliência dos Docentes: Uma Revisão Integrada	66
Relationship between emotional intelligence (EI) and teacher resilience	66
1. Introdução	67
2. Metodologia.....	67
3. Resultados	69
3. Discussão	73
4. Conclusão	74
5. Referências	74
Atitudes Face ao Amor: Estudo Empírico com uma Amostra de Estudantes do Ensino Secundário e Superior do Distrito do Porto	77
Attitudes towards Love: Empirical study with a sample of secondary and higher education students from the Porto district.....	77
1. Introdução	78
2. Amor.....	78
3. Atitudes.....	81
4. A Adolescência.....	81
5. Descrição do Estudo Empírico	81
6. Descrição da Amostra	84
7. Qualidades Psicométricas do Instrumento	85
8. Apresentação e discussão de resultados	90
9. Conclusão.....	92
10. Referências.....	93
Resiliência em Enfermeiros: Inaudita Capacidade de Construção Humana	94
Resilience among Nurses: Unprecedented Ability of Human Construction.....	94
1. Introdução	95
2. Metodologia.....	97
3. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	99
4. Conclusões	101
5. Referências	101
Competência emocional do enfermeiro no cuidado à pessoa em situação crítica	104
Emotional abilities of the nurse in the care of the person in critical situation	104
1. Introdução	104
2. Metodologia.....	105
3. Resultados	106
4. Discussão	109
5. Conclusão	110
6. Referências	110



Empatia e traços de personalidade em enfermeiros	111
Empathy and personality traits of nurses.....	111
1. Introdução	112
2. Metodologia.....	116
3. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	118
4. Conclusões	121
5. Referências	121
A Educação Emocional na Formação dos Professores Cooperantes	124
Emotional education in the training of cooperating teachers	124
1. Introdução	125
2. A educação Emocional: de ‘Zeitgeist’ a ‘Scaffold’ da educação	126
3. O Professor Emocionalmente Literato	131
4. Dos Princípios à ação: O projeto ‘Fenómeno Fénix’	136
5. Relato de Experiência.....	137
6. Discussão	138
7. Referências	139
Programa de Intervenção com Enfermeiros de uma Unidade de Cuidados Coronários para Desenvolvimento de Competências Emocionais	142
Intervention program for the development of emotional competences with nurses from a coronary care unit.....	142
1. Introdução	143
2. Metodologia.....	145
3. Conclusão	147
4. Referências	148
Criatividade e Valores de Vida em Líderes e Não Líderes: O Que Faz a Diferença?.....	150
Creativity and Life Values among Leaders and Non Leaders: What makes the difference?	150
1. Introdução	150
2. Método.....	152
3. Resultados	154
4. Discussão	155
5. Conclusão	156
6. Referências	157
Motivações, Comportamentos e Consequências das Festas Académicas nos Estudantes Cabo-Verdianos	160
Motivations, Behaviours and Consequences of Student Parties in Cape Verdean Students	160
1. Introdução	161
2. Metodologia.....	165
3. Resultados	167
4. Considerações finais.....	171
5. Referências	171

A Educação Emocional No Pré-Escolar	173
Early childhood emotional education	173
1. Introdução	173
2. Enquadramento	174
3. Conclusão	178
4. Referências	179
“Endireita” - A Intervenção Psicomotora na Promoção de Competências Sociais e Emocionais em jovens delinquentes.....	180
“Endireita” – Psychomotor intervention in the promotion of socioemotional competences with delinquents youth.....	180
1. Introdução	181
2. “Endireita”	183
3. Intervenção	184
4. Instrumentos	184
5. Resultados	186
6. Conclusão.....	187
7. Referências	188
Propriedades psicométricas da Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law em adolescentes	193
Psychometric properties of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale in adolescents.....	193
1. Introdução	194
2. Métodos	195
3. Resultados	197
4. Discussão	199
5. Conclusões	200
6. Referências	200
Imagem Corporal Após Cirurgia Bariátrica.....	202
Body Image After Bariatric Surgery.....	202
1. Introdução	203
2. Metodologia.....	204
3. Resultados	205
4. Discussão	210
5. Conclusão.....	211
6. Referências	212



Bem-estar Psicológico e Satisfação com a Imagem Corporal dos Alunos do Instituto Politécnico de Bragança	218
Satisfaction with body image influences the psychological wellbeing of students in higher education	218
1. Introdução	219
2. Material e Métodos	220
3. Amostra.....	220
4. Instrumentos de Recolha de Dados	220
5. Análise Estatística	221
6. Resultados	221
7. Discussão.....	223
8. Conclusão.....	224
9. Referências	225
Alterações Auto-Percecionadas no Envelhecimento: Gestão das Emoções.....	227
Self-Perceived Changes in Ageing: Management of Emotions	227
1. Introdução	228
2. Metodologia.....	228
3. Resultados e discussão.....	229
4. Conclusão.....	231
5. Referências	231
Sentimentos e Emoções da Pessoa Com Ostomia Intestinal: Revisão Sistemática	233
Feelings And Emotions of the Person With Intestinal Ostomy: Systematic Review	233
1. Introdução	234
2. Metodologia.....	235
3. Resultados	237
4. Conclusão.....	239
5. Referências	239
Alterações auto-percecionadas no envelhecimento: Gestão das emoções	241
Introdução	242
Metodologia	243
Resultados e discussão	243
Conclusão.....	245
Referências bibliográficas	245



Criar uma Cultura para a Competência Emocional

«...passando incontornavelmente pela Educação e pelo exemplo, porque além de modelos, somos modeladores de cérebros uns dos outros. Enquanto pais e professores somos grandes protagonistas neste processo.»

H Reis. Agrupamento de Escolas D. Afonso III, Vinhais.

É tão emergentemente necessário desenvolver novos espaços para novos discursos, novas lógicas e abordagens em novas áreas científicas, que qualquer esforço, perde o atributo de dificuldade e se transforma em desafio motivador. Foi nesta perspetiva, que este ano de 2019, apresentou não só o já instalado Seminário em IE, como também se criou a primeira experiência de abrir este tempo de ciência numa perspetiva mais transnacional, mais ampla, e se deu lugar ao primeiro congresso em inteligência emocional. Todavia, criar um espaço e um tempo para uma nova abordagem científica, não é fácil. Criar uma cultura, necessita de metodologia, de emancipação e de persistência. Tranquila e perseverante. De forma a trazer novos interessados e novos despertares, a esta área tão pertinente no espaço formativo e laboral. E foi um pouco assim, que este congresso aconteceu. Estiveram presentes 11 países, através de diversos representantes com diferentes estatutos: desde os estudantes até aos conferencistas, todos se identificaram com este pensamento comum, que é o desenvolvimento da inteligência emocional dos humanos, por forma a tornarem mais sustentada a sua competência emocional. E é pertinente que todo este trabalho decorra, num espaço formativo descentralizado, como é o Nordeste transmontano, e numa instituição formativa, onde as chamadas “ciências duras”, nomeadamente técnicas, são muito mais prevalentes do que as chamadas “ciências humanas”. Pese embora, humanas sejam todas...

Este Congresso, proporcionou algumas dessas interações, através de múltiplos olhares, de linguagens e de oradores tão diversos, e de tão diversas áreas de ação, que todos tivemos a oportunidade de visitar autores pertinentes e classicamente assumidos nestas temáticas: desde Gardner, passando por Goleman, por Bar-On, Peter Salovey, John Mayer, Caruso e, Adler, entre outros, todos foram sendo um pouco lembrados e citados. Mas além destes aspetos teorizantes pudemos também conhecer aplicações práticas, de formações e de estratégias, que são absolutamente inovadoras e pertinentes, no que respeita aos resultados.

Através de alguma e convidativa diversidade cultural, foram apresentadas 3 Conferências Plenárias – duas internacionais e a de encerramento, em língua portuguesa –, 3 Painéis de Especialistas – nacionais e estrangeiros – e 5 Workshops, que de forma global, cumpriram a incrível finalidade de proporcionarem aos congressistas a possibilidade de viverem experiências - em laboratório - de consciência emocional e gestão de emoções em contextos pessoal, social e laboral.

A primeira conferência plenária “*Construindo pontes – promoção de bem-estar e inclusão social em pais de crianças com necessidades especiais (NE)*”; Aurora Adina



Colomeischi Universidade Stefan cel Mare, Suceava (Roménia), permitiu não só a deslocação da atenção do plano teórico para a empiria, mas também e sobretudo, perspetivar uma praxis de ação, e um conhecimento mais aprofundado do Projeto PSIWELL, que de alguma forma consubstancializou a pertinência do evento.

Em sequência desta conferência, foram oferecidos três Painéis de especialistas:

O PaineI I – “*Emoção, Espiritualidade e Inclusão*”, em cujo contexto se começou por apresentar “*O efeito da espiritualidade na qualidade e satisfação dos relacionamentos entre pais de crianças com deficiência*”, de Ana Wagner-Jakab, investigadora da Universidade de Zagreb - Croácia; seguido pelo momento de abordar os “*Problemas emocionais e comportamentais de crianças com deficiência visual e intelectual*” da professora e investigadora Sonja Alimovic, Universidade de Zagreb - Croácia; e ainda, a comunicação do “*Apoio à inclusão de famílias com crianças com deficiência: preditores de satisfação no relacionamento do parceiro*” apresentada por Natalija Lisak, Universidade de Zagreb (UZb), Croácia, que num reflexivo conjunto, pôde criar condições para uma expansão de horizontes de conhecimento, no que respeita aos projetos que estão a ser desenvolvidos em algumas instituições da Europa.

O PaineI de Especialistas II, no segundo dia do Congresso, iniciando com “*Janelas de um Corpo - Recursos e Resiliência*”, explorou o conhecimento e potencial acerca da metodologia e programa RESCUR. Seguidamente a “*Promoção da Resiliência em Portugal*” apresentados respetivamente por Paula Lebre e Celeste Simões, professoras e investigadoras da Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa, foram recebidas com grande interesse por parte dos presentes. “*A Economia da Felicidade*”, apresentado pela professora do IPB e Economista, Alcina Nunes, fez emergir a possibilidade de refletir acerca da mudança de paradigma da Economia, enquanto gerador de “*todos os males do mundo*”, para se centrar em indicadores de felicidade na medição da Economia Bruta, uma visão que nos retira da “*zona de conforto*” e das perspetivas clássicas de pensar a gestão económica. Nesta sequência de aprender a partir da prática, foi apresentada “*Life satisfaction and general self-efficacy in assessment situation*”, por Otilia Clipa & Diana-Sinziana Duca, professoras e investigadoras da University Stephan cel Mare, Suceava, Roménia.

O PaineI de Especialistas III, que abriu uma perspetiva atual acerca de “*Crianças com deficiência e dificuldades emocionais no sistema de assistência médica*” tema apresentado por Ingrida Baranauskiene, professora e investigadora da Klaipeda University, Lithuania, Faculty of Health Sciences, expôs a temática sempre pertinente da interação entre as instituições de saúde e de educação.

Por último, mas não menos pertinente, os aspetos socio emocionais em ambiente educativos, apresentaram-se com “*Criar um clima emocional positivo na Escola: por que é importante e como pode ser feito?*” foi a temática exposta por Mine Gol-Guven, professora e investigadora da Universidade Bogazici (UB), Istambul, Turquia, e que coloca o locus da aprendizagem na componente atitudinal, geradora de relações confiáveis e de desenvolvimento.



A conferência plenária “O Poder das Emoções Positivas” apresentada por Flôrencio Vicente, professor e investigador da Universidade da Extremadura, Espanha, constituiu um contributo válido para a qualidade deste Congresso, quer ao nível da autoconsciência do tecido humano profissional, quer ao nível do reconhecimento, de como esta energia emocional pode influenciar os resultados do nosso trabalho nos quotidianos.

Na última conferência plenária, foi apresentado o trabalho desenvolvido pela Equipa do PSIWELL em Portugal, submetido ao tema: Competência Emocional em Pais de Crianças com Necessidades Especiais (CNE) – uma realidade portuguesa, que encerrou também este Congresso...

Importa referir os Workshops. Pela sua profunda importância e aderência, mas também porque são reconhecidamente momentos de autorreconhecimento e de “aprender a aprender-se”.

Em Competência Emocional, a aprendizagem faz-se através de uma Educação Emocional em metacognição, em progressivas experiências de dinâmicas para aprender a “fazer e desfazer”, e por isso as práticas laboratoriais são os momentos altos.

Quem poderia servir para um olhar global?

“... O “aprender fazendo” tornou os workshops, mesmo após uma semana de trabalho extenuante, muito mais leves e produtivos. embora assumo que os materiais fornecidos (e os contactos estabelecidos) foram e serão uma mais valia, reconheço, permitam-me a analogia, que adquirir experiência apenas com a teoria é como tentar ficar sem fome apenas lendo a ementa..”

H Reis. Agrupamento de Escolas D. Afonso III, Vinhais.

Assim, o IISIIE/ ICIIE ofereceu ao seu público a oportunidade de viver cinco tipos de Workshops:

“Gestão de Emoções – Experiência Virtual Controlada” da responsabilidade de Gemma Filella Guiu, professora e investigadora da Universidade de Lleida, Espanha, em que foi apresentada e registada a existência de um programa, da tipologia “serious games”, com a respetiva APP, cujo desenvolvimento do jogo, tem como finalidade, criar situações “controladas”, para o jogador seguir e aprender a desenvolver e trabalhar a sua gestão emocional. Ou seja, através de situações recriadas, o interlocutor pode utilizar diferentes estratégias para reagir a situações conflituosas, podendo assim, reconhecer as respetivas consequências das suas progressivas decisões.

“Gestão Emocional em Equipas Laborais” e ainda **“Gestão Emocional em contextos educativos”**, geridos por Ana Isabel Correia, formadora do ISPA, Mind Balance Leader Coach, Lisboa. É formadora de formadores em Educação Emocional, Barcelona. Nestes workshops, foi apresentada e passada a fórmula para aumentar a performance pessoal. Foi um momento laboratorial em que os congressistas puderam conhecer os seus limites e o seu potencial, e aprender a diminuir o que os está a

bloquear, quer seja internamente ou externamente. Este reconhecimento permite aos seres humanos perspetivar os limites dos seus recursos, avançar e aceitar a necessidade de pedir ajuda, e a mais valia desta desocultação, entre “ter que ser capaz de tudo” versus pedir ajuda e resolver as problemáticas em contextos de vida.

“Disciplina Positiva em Contexto Escolar” e “Disciplina Positiva para Pais” com a psicóloga e investigadora Danielle Capella, com excelentes e profícuos contributos. Neste contexto os congressistas puderam abordar formas de resolver desafios de comportamento em sala de aula, segundo os princípios Adlenianos. No segundo workshop, a perspetiva de gestão emocional em contextos familiares foi de inegável mais-valia.

Para além de todo este conjunto de abordagens científicas, o IIISIIE/ICIIE, teve as sessões solenes de abertura e encerramento do evento, com momentos musicais, na voz de Isabel Castro, professora e maestrina do IPB, que se revelaram apontamentos promotores de bem-estar, sem contudo, “descontinuarem” a progressão científica do evento.

Durante todo o Congresso foi oferecida a exposição “Resiliente”, da autoria de António Sérgio Strecht, trabalho que deu a conhecer a comunidade cigana do Bairro da Formiga, em Penhas Juntas, no concelho de Vinhais.

Chair do IIISIIE/ICIIE

Maria Augusta Romão da Veiga Branco, Professora Coordenadora, IPB



Que imagem, que memórias do IISIIIE/ICIIE? Análise das componentes discursivas dos Professores

«A temática em si é transversal a todas as áreas do saber e da vida. Foi com grande agrado poder ver diferentes escolas /departamentos a trabalhar em prol de um bem comum». H Costa, Agrupamento de Escolas de Bragança

Do que falamos, quando falamos de uma análise de conteúdo acerca de um evento, nomeadamente este evento? Na verdade, falamos de todo o tipo de reflexões, análises e até opiniões, apresentadas sobretudo através do CFAEBN, acerca do I Congresso Internacional em Inteligência Emocional e III Seminário Internacional em Inteligência Emocional, acreditado pelo CCPFC, em 20 horas, organizado em parceria, entre o IPB e o CFAEBN, que decorreu numa das Escolas do IPB – ESTIG, em Bragança, entre 21 a 23 de fevereiro de 2019. A análise crítica dos discursos dos professores situa-se em torno de ideias subjacentes, que na sua diversidade agregada, gera uma árvore categorial que poderia assumir o seguinte perfil:

1. Há um olhar holístico sobre o congresso/ evento
2. Entre Inteligência Emocional e Competência Emocional – uma atração
3. Da Pertinência... Que Aspetos relevantes para a prática profissional?
4. Os Meus preferidos, ou ... o que me faria voltar
 - 4.1. A Oralidade - Entre Conferências, Comunicações Orais e Comunicações Paralelas
 - 4.2. Os Paineis - da diversidade linguística à cultura da empiria
 - 4.3. Esses sim, os Workshops!
5. A Educação Emocional à Escola!

E será com base nesta estrutura que serão agora apresentadas as unidades discursivas, dos professores, da forma mais simplista possível, respeitando em absoluto, a sua semântica e organização estrutural, para o que cada um, pretende dizer e como pretende dizer.

1. Há um olhar holístico sobre o congresso

Emerge um conjunto de curiosas metacognições acerca de perspetivar o Congresso: «Quando se tem em conta a enormíssima quantidade de informação existente e que o conhecimento humano pode estar a um clique de rato, devemos ter a preocupação de nos considerarmos ignorantes. Era assim que me sentia no que respeita à Inteligência Emocional, a quando da minha inscrição neste congresso. Foi a vontade de sair dessa ignorância que me motivou para esses três dias de trabalho.» F Gomes, Agrupamento de Escolas Macedo de Cavaleiros.

Consideram e defendem a pertinência de um Congresso, e as múltiplas aprendizagens, interações e contactos que desencadeia: «Tendo revestindo a forma de Congresso, apresentou um vasto programa e reuniu especialistas nesta área do conhecimento, através de diversas apresentações de pesquisas e estudos científicos, confe-

rências plenárias com professores convidados, apresentações (em posters) de comunicações inscritas previamente pelos participantes (resumos) e aprovadas pela comissão organizadora do evento, sessões de comunicações paralelas (as quais permitiram optar pela área de maior interesse) e diversos Workshops.» H Reis, Agrupamento de Escolas D Afonso III, Vinhais.

«Gostaria de salientar a importância que este Congresso teve a nível pessoal, pois permitiu-me refletir sobre a minha forma de atuar enquanto mãe, levando-me a conhecer novas estratégias para agir de forma positiva com as minhas filhas. Participar neste Congresso foi com certeza uma experiência muito positiva e enriquecedora que pretendo repetir logo que surja a oportunidade.» S Araújo Agrupamento de Escolas de Cinfães.

«Ao longo dos diferentes painéis foram apresentadas várias sugestões técnico-didáticas e educacionais para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social desde a infância, como modelos de atuação que envolvem a escola, a família, a comunidade civil e a rede de apoios sociais com empowerment no desenvolvimento humano em geral». H Costa, Agrupamento de Escolas Sé, Bragança.

«De louvar a abertura para responder a questões de interesse e que permitiram um esclarecimento e um clima favorável à troca de experiências neste domínio. Saliente, muito positivamente, uma mudança que parece ocorrer internacionalmente, com uma intensidade crescente: “dar espaço às emoções na sala de aula” através de diversas estratégias. O facto de ter sido em língua inglesa, ampliou o leque de participantes.» H Reis. Agrupamento de Escolas D. Afonso III, Vinhais.

As sequências são analisadas: «Nestes três dias de Congresso sobre a Inteligência Emocional, temos que reconhecer a proatividade que a Comissão Organizadora imprimiu para que o mesmo fosse possível, operacionalizar aglutinando vários oradores de renome num território de baixa densidade populacional.» H Costa, Agrupamento de Escolas Bragança.

O Congresso IISIE/ICIIE é refletido, analisado: «... apresentou um vasto programa e reuniu especialistas nesta área do conhecimento, através de diversas apresentações de pesquisas e estudos científicos, conferências plenárias com professores convidados, apresentações (em posters) de comunicações inscritas previamente pelos participantes (resumos) e aprovadas pela comissão organizadora do evento, sessões de comunicações paralelas (as quais permitiram optar pela área de maior interesse) e diversos Workshops.» H Reis, Agrupamento de Escolas D. Afonso III, Vinhais.

«Tudo o que aqui aprendemos nem tem assim um limite... e é por isso que é uma formação acreditada pelo CCPFC, e por isso tudo aqui é de excelência... só investigadores estrangeiros, já aqui estiveram 8 investigadoras. Tudo novas investigações, mas também com bons estudos nacionais... por exemplo, o Dr. Vitor Manso, abriu agora uma nova perspetiva. Uma nova forma de ver o desenvolvimento de competências na



área empresarial, mas que pode ser aplicada a todas áreas com gestão de recursos humanos, ou seja todas... é por isto, que este Congresso é válido.» J A Guerreiro, Agrupamento de Escolas de Carvalhos, Vila Nova de Gaia, Porto.

Fazem aprendizagens teóricas e descobertas acerca de empirias que só um Congresso pode ser capaz de expor: «Através de um vasto leque de oradores, revisitamos diversos autores (Gardner, Goleman, Bar e Salovey, Caruso e Mayer, Adler, entre outros). A conferência plenária “Construindo pontes – promoção de bem-estar e inclusão social em pais de crianças com necessidades especiais (NE)”»; Aurora Adina Colomeischi Universidade Stefan cel Mare, Suceava, (Roménia) moderada pela Chair deste Congresso, Professora Doutora Maria Augusta Veiga Branco, permitiu um conhecimento mais aprofundado deste projeto.» H Reis, Agrupamento de Escolas D Afonso III, Vinhais.

São claros e concisos, sem serem redundantes na análise: «O I Congresso Internacional em Inteligência Emocional/ III Seminário Internacional em Inteligência Emocional foi um excelente momento de reflexão e introspeção.» C Teixeira, Agrupamento de Escolas Morgado de Mateus, Vila Real.

Constatam as diversidades estratégicas de parcerias, de interações, para dar consecução a objetivos estratégicos: «Com as apresentações de trabalhos empíricos pudemos constatar, em termos de desenvolvimento, que o trabalho de equipa, na triângulo entre aluno / filho e Escola e Família se cimentam como elemento-chave. A partilha de responsabilidades ou “pareceria educativa”, em todas as áreas do seu desenvolvimento, assume-se como fundamental para poder dar continuidade a este trabalho de equipa, colaborativo, que envolve os profissionais no sentido de conjugar esforços e adequar estratégias coerentes e comuns a todos os intervenientes.» H Reis, Agrupamento de Escolas D Afonso III, Vinhais.

2. Entre Inteligência Emocional e Competência Emocional - uma atração

Os professores tecem considerações, investem na sua capacidade reflexiva, e fazem emergir metacognições que expõem «O construto multifacetado de Inteligência Emocional é me particularmente uma área de interesse, no entanto, devo confessar, foi o subtítulo “Educação, Inclusão, Desenvolvimento” que não me fez vacilar em participar.» H Reis, Agrupamento de Escolas D Afonso III, Vinhais.

«Consciencializo agora que o objetivo principal na participação neste congresso se prendeu com a vontade em aprender como lidar e gerir os relacionamentos entre os pares e em sala de aula, pois todos os dias nos deparamos com situações novas e às quais temos que dar resposta imediata e tantas outras vezes não sabemos bem como. Este congresso veio dar resposta a algumas necessidades pessoais e essencialmente veio despertar a minha curiosidade para este tema.» F Gomes, Agrupamento de Escolas Macedo de Cavaleiros.

«A vontade de saber mais sobre um tema tão pertinente e de grande relevância

educativa e, no entanto, ainda tão “novo” e incipiente no contexto educativo português, quer no âmbito das práticas de docentes e discentes, quer enquanto preocupação e/ou prioridade no domínio dos referenciais, constituiu a motivação essencial e o motivo imediato da minha inscrição neste congresso. L Costa, Agrupamento de Escolas Morgado de Mateus, Vila Real.

Apreciam e gostam de ser informados acerca do conceito, congratulando-se pelos esforços e trabalhos desenvolvidos. Esta, parece ser uma área predileta dos professores: «No decurso do Congresso, pudemos constatar que nos últimos anos a comunidade científica tem vindo a construir caminhos para melhor definir o conceito de inteligência emocional e estabelecer a natureza das suas correlações com aspetos biológicos, sociais, educacionais, psicológicos e culturais.» H Reis, Agrupamento de Escolas D Afonso III, Vinhais.

«A todos agradeço, e reconheço o esforço para a realização deste evento». H Costa, Educação Física, Agrupamento de Escolas da Sé, Bragança.

3. Da Pertinência... Que Aspetos relevantes para a prática profissional?

A questão emerge sempre com pertinência, por parte de todos os intervenientes... será que há mesmo mais-valia para o futuro desempenho como profissional da educação? Há um amplo reconhecimento, de que é emergente estudar a Inteligência Emocional, gastar tempo e energia em estudar a Competência Emocional: «... coloca-se ao professor de hoje um desafio importante, que é o de gerir as emoções em si próprio e nas suas relações, no sentido de tudo fazer para ajudar ao seu crescimento e ao crescimento pessoal e emocional dos alunos, como ficou demonstrado no workshop em referência... (...) ...necessidade sentida em acompanhar a constante mudança e desafios que se me colocam relativamente ao desempenho das minhas funções de educadora/professora.» R Martins, Agrupamento de Escolas Miranda do Douro.

«Consciencializo agora que o objetivo principal na participação neste congresso se prendeu com a vontade em aprender como lidar e gerir os relacionamentos entre os pares e em sala de aula, pois todos os dias nos deparamos com situações novas e às quais temos que dar resposta imediata e tantas outras vezes não sabemos bem como. Este congresso veio dar resposta a algumas necessidades pessoais e essencialmente veio despertar a minha curiosidade para este tema.» F Gomes, Agrupamento de Escolas Macedo de Cavaleiros.

«Vim porque tinha mesmo que vir. Na escola, considerámos logo que era muito pertinente para todo o agrupamento. Este congresso não o poderíamos perder e ainda bem que viemos. Eu conheci a professora Maria Romão, agora Chair deste Congresso, há cerca de 14 anos atrás, e para todos os colegas que a ouvimos, e para mim, foi mesmo uma descoberta. Tudo o que disse fez-nos todo o sentido e há duas colegas que nunca mais se esqueceram da diferença entre emoção e sentimento, por exemplo. E da diferença entre Inteligência Emocional e Competência Emocional, que é uma coisa que escapa a quase toda a gente. Estamos a falar de alguém já com estrada feita e com quem há tudo a aprender, tal como se viu na magnífica cerimónia de encerramento. Levou ao palco todos os atores,



como só os grandes fazem» J A Guerreiro Agrupamento de Escolas Carvalhos, Vila Nova de Gaia, Porto.

«Este congresso vai ser uma mais-valia, uma vez que conseguirei explorar diversificadas estratégias, nomeadamente na criação de uma atmosfera positiva no local de trabalho. Possibilitou-me ainda, a aquisição de capacidades, competências, e estratégias que permitem assumir-me como uma professora ativa e empreendedora de dinâmicas pedagógicas facilitadoras do processo ensino/aprendizagem, tendo sempre como objetivo principal o sucesso escolar dos alunos, melhorando os aspetos emocionais.» F Gomes, Agrupamento de Escolas Macedo de Cavaleiros.

De forma absolutamente esquemática situam a pertinência em: «...Pertinência do Congresso para a atividade profissional: Necessidade da União dos Psicólogos com Professores, Estratégias para Gestão de Conflitos em contexto escolar, Realidade noutras Áreas (enfermagem e psicologia), Compreensão para o que falta trabalhar...» M Silva, Faculdade de Motricidade Humana.

«A minha inscrição no I Congresso Internacional em Inteligência Emocional/III Seminário Internacional em Inteligência Emocional resultou da necessidade sentida em acompanhar a constante mudança e desafios que se me colocam relativamente ao desempenho das minhas funções de educadora /professora.» R Martins, Agrupamento de Escolas Miranda do Douro.

«Sendo eu professor, a temática do congresso encaixa cada vez mais numa necessidade de grande debate e partilha de boas práticas, pois em tempos idos, na formação académica nada se falava sobre a Inteligência Emocional. Deste modo, a partilha e o espaço de debate da Educação Emocional/Inteligência Emocional, durante o congresso, apresenta-se hoje como uma das vertentes ancoradoras da formação pessoal, social e profissional da docência, num paradigma da educação do futuro.» H Costa, Agrupamento de Escolas Sé, Bragança.

Curiosamente, e com grande orgulho apontam as suas próprias produções e colaborações. Este aspeto é um ponto profundamente importante a assinalar. Não basta que estejam presentes, que (só) ouçam, e que opinem... isso já não é suficiente à educação, e muito menos aos futuros cidadão deste país. É assinalável esta atitude de interação com a investigação e a desistência do sentimento de distanciamento e de limitação de área científica: «De salientar que foi autor da apresentação de um Poster – “Validação da Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law em adolescentes”. Henrique Costa & Helder Miguel Fernandes (ID 106). Partilho assim investigação feita na área da Inteligência Emocional. A todos agradeço, e reconheço o esforço para a realização deste evento. H Costa, Agrupamento de Escolas da Sé, Bragança.

«As minhas expectativas em relação a esta formação foram largamente superadas pois foi muito importante a partilha de práticas e ideias e de algumas estratégias de melhoria em relação à gestão de emoções em mim própria e nos outros. Assim o conhecimento sobre o tema da inteligência Emocional será uma mais-valia para o meu futuro



desempenho como profissional da educação.» R Martins, Agrupamento de Escolas Miranda do Douro.

«O tema era suficientemente apelativo pela sua pertinência e interesse e gerador de expectativas que no final viriam a revelar-se totalmente correspondidas pela qualidade e diversidade das comunicações e workshops. Umas, mais “teóricas”, ajudaram a definir conceitos e a construir uma ideia mais sólida e consistente do significado e importância da inteligência emocional no desenvolvimento pessoal e social, outras, de caráter mais prático, proporcionando a experimentação de atividades promotoras desse desenvolvimento.» L Costa Agrupamento de Escolas Morgado de Mateus, Vila Real.

Exploram a aplicabilidade dos saberes adquiridos, de forma expandida, não apresentam quaisquer limitações de interação: *«Este congresso vai ser uma mais-valia, uma vez que conseguirei explorar diversificadas estratégias, nomeadamente na criação de uma atmosfera positiva no local de trabalho. Possibilitou-me ainda, a aquisição de capacidades, competências, e estratégias que permitem assumir-me como uma professora ativa e empreendedora de dinâmicas pedagógicas facilitadoras do processo ensino/aprendizagem, tendo sempre como objetivo principal o sucesso escolar dos alunos, melhorando os aspetos emocionais.* R Martins, Agrupamento de Escolas Miranda do Douro.

Os congressistas das áreas de educação e contexto pedagógico, abordam as temáticas das Estratégias e Metodologias, bem como a documentação fornecida, e refletem acerca da utilidade, ou seja, da pertinência deste evento, como uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem. Esta categoria reúne reflexões acerca do quanto e como este Congresso, como formação (acreditada pelo CCPFC, em 20 horas) pode ser integrador no seu trabalho de todos os dias: *«As estratégias e metodologias usadas neste Congresso, incrementaram a nossa reflexão sobre os temas. Puseram-nos a ponderar e a debater, permitindo-nos partilhar opiniões, pontos de vista e estratégias. Os conteúdos abordados foram adequados e do interesse geral. Nunca a indiferença foi capaz de criar a igualdade de oportunidades. Nada é mais injusto em termos educativos, que tratar todos os alunos de forma igual... pois cada um requer respostas que lhes possibilitem a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social.»* F Gomes, Agrupamento de Escolas Macedo de Cavaleiros.

«Os conteúdos e materiais usados no Congresso/Seminário foram os adequados, tendo sido a minha participação também ela adequada e de forma a esclarecer as dúvidas que iam surgindo.» H Reis, Agrupamento de Escolas D Afonso III, Vinhais.

«Os documentos/materiais fornecidos e trabalhados na formação/workshops resultaram numa mais-valia para o cumprimento dos objetivos e para o sucesso da formação. As estratégias e metodologias usadas foram adequadas à diversidade dos níveis de conhecimento dos diferentes intervenientes, resultando deste facto um entendimento e uma problematização salutar da Inteligência Emocional. Os conhecimentos veiculados serão uma mais-valia para o processo de Ensino/ Aprendizagem. Deste modo, no fim desta ação posso afirmar que foram atingidos os objetivos da mesma, os quais me pa-



receram bastante importantes para este caminhar no sentido da qualidade do Ensino.»
R Martins, Agrupamento de Escolas Miranda do Douro

«Refletindo sobre o meu próprio envolvimento no processo... Em termos pessoais, estou certa da aquisição de novos saberes e competências que espero se possam repercutir na melhoria do meu desempenho docente e ação educativa futura. No entanto, tudo evolui, como tal, o trabalho do professor terá que passar obrigatoriamente pela formação (nas suas diferentes vertentes), atualização e investigação uma vez que os alunos são agentes ativos e recetivos destas constantes alterações.

A escola, como todos sabemos, afigura-se como uma organização extremamente densa e complexa: são as pessoas em interação, prosseguindo determinados fins, realizando diversas funções, utilizando vários recursos, num determinado contexto. Na minha forma de “pensar e sentir” a escola, a qual se traduz na minha forma de atuação, as pessoas são, e continuarão a ser, a essência da escola e as ferramentas relacionadas com a Inteligência Emocional constituem uma mais valia. Estudos na área das neurociências e da genética vieram fazer luz sobre um dos sentimentos mais desejados: a felicidade. Seguindo esta linha de orientação, e atendendo às minhas reais necessidades de formação, encarei este espaço não só como uma oportunidade de evolução, partilha e aperfeiçoamento, mas, sobretudo, como sessões de trabalho e aprendizagem.» H Reis, Agrupamento de Escolas D Afonso III, Vinhais

É importante e interessante como este momento de formação é enquadrado em perspetivas meso e macro, para explicar a sua amplitude aplicativa: «Estando de momento em regime de mobilidade estatutária na Câmara Municipal de Miranda do Douro e a coordenar, entre outras funções, a equipa multidisciplinar criada no âmbito dos Planos Integrados e Inovadores de Combate ao Insucesso Escolar, este Congresso foi muito pertinente para a minha atividade profissional. A equipa multidisciplinar tem por principal função, auxiliar o Agrupamento de Escolas no combate ao insucesso e abandono escolar através de apoio psicológico, animação cultural, mediação social e ainda terapia da fala, auxílios destinados aos alunos assinalados pela própria escola. Desenvolve diversas atividades como mediação e capacitação parental ou ainda tutoria e programas de motivação para alunos. Dado o tema do Congresso, pareceu-me que seria uma mais-valia para mim, o que se veio a confirmar. Permitiu-me adquirir diversos conhecimentos que me irão ajudar a orientar as técnicas que coordeno e a definir estratégias de atuação com alunos e pais/encarregados de educação com vista à promoção do sucesso educativo. É de facto inegável o poder da inteligência emocional na resolução dos problemas que surgem diariamente e a importância da resiliência. ...» S Araújo Agrupamento de Escolas de Cinfães

Compreendem uma conseqüente melhoria do seu sucesso: «...aprendi que os professores resilientes e capazes de gerir emocionalmente a sua sala de aula levam os alunos ao bem-estar emocional, pessoal e social.» R Martins, Agrupamento de Escolas Miranda do Douro



4. Os Meus preferidos, ou ... o que me faria voltar

«O contacto com muita e boa investigação que mereceu a minha atenção no sentido do aperfeiçoamento do meu desempenho profissional e consequentemente benéfico para os alunos.» R Martins, Agrupamento de Escolas Miranda do Douro

4.1. A Oralidade - Entre Conferências, Comunicações Orais e Comunicações Paralelas

«As sessões de comunicações complementaram-se umas às outras havendo uma sequência lógica e um entrelaçamento muito significativo entre todas» R Martins, Agrupamento de Escolas Miranda do Douro

«A conferência plenária **“Construindo pontes – promoção de bem-estar e inclusão social em pais de crianças com necessidades especiais (NE)”**; Aurora Adina Colomeischi, Universidade Stefan cel Mare, Suceava, (Roménia) moderada pela Chair deste Congresso, Professora Doutora Maria Augusta Veiga Branco, permitiu um conhecimento mais aprofundado deste projeto.» H Reis, Agrupamento de Escolas D Afonso III, Vinhais

«Aurora Adina Colomeischi acrescentou que **“Construir pontes”** celebra as pessoas que acreditam no conhecimento emocional. Penso que se levarmos estas duas ideias para a educação, o **“empowerment”** acontece em toda a comunidade educativa e o professor torna-se num agente transformador.» R Martins, Agrupamento de Escolas Miranda do Douro

Das Comunicações paralelas...

«Relativamente às sessões de comunicação, destaco de forma muito positiva as seguintes **“Como educar hoje: existe um segredo que faz magia?”**, **“Promoção da resiliência em Portugal”** e **“Disciplina positiva – Critérios, ferramentas e conceitos”**, pela pertinência das informações transmitidas e pela postura dinâmica das intervenientes.» S Araújo, Agrupamento de Escolas Cinfães

«Foi também muito proveitoso para a minha atividade profissional ouvir alguns exemplos de atuação como a substituição das tradicionais AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular) por atividades lúdicas de animação no Agrupamento de Escolas de Vilela (Sessão: Neuroeducação: uma nova abordagem na educação, nas AEC, recriando recreios escolares e jogos tradicionais) trabalho brilhante apresentado por Rosa Pinto...» S Araújo, Agrupamento de Escolas Cinfães

«... as metodologias usadas no Brasil no âmbito da disciplina positiva (Sessão: Desenvolvimento socioemocional de crianças brasileiras: intervenção escolar à luz da psicologia positiva). Foi ainda muito pertinente a sessão **“Inteligência emocional e estilos de gestão de conflitos numa autarquia”** em que nos foram apresentados os diferentes estilos de gestão de conflitos, o que me será muito útil para resolver futuros desacordos.» S Araújo, Agrupamento de Escolas Cinfães

«O trabalho de Competência Emocional no tecido empresarial, apresentado por Francisco Manso da Universidade de Lisboa, afirmou que quanto mais conhecemos mais compreendemos (não posso estar mais de acordo).» R Martins, Agrupamento de Escolas Miranda do Douro

Falam ainda de temáticas e circunstâncias paralelas, que em seu entender marcam a diferença: «... a Conferência(s)/workshop(s) que mais o(a) cativou(aram) e ra-

zões dessa escolha, foram: *Estratégias de atividades em sala de aula* pois permitiu reunir algumas ferramentas para aplicar no contexto real, vídeos apelativos à promoção da inclusão social com a professora Adina uma vez que representava a história contada na primeira pessoa de vivências de vários indivíduos inspiradores. Danças com penas e com diferentes ritmos, com a Professora Paula Lebre, durante a degustação dado que permitiu alguma dinâmica nas pausas realizadas, promovendo a aproximação e descontração dos próprios participantes do Congresso.» M Silva, Faculdade de Motricidade Humana.

4.2. Os Painéis - da diversidade linguística à cultura da empiria

«... Gostei e destaco a **“Emoção, Espiritualidade e Inclusão”** ; **“O efeito da espiritualidade na qualidade e satisfação dos relacionamentos entre pais de crianças com deficiência.”**(Ana Wagner-Jakab, Universidade de Zagreb - Croácia) ...; o painel de **“Problemas emocionais e comportamentais de crianças com deficiência visual e intelectual”** (Sonja Alimovic, Universidade de Zagreb - Croácia); e também a comunicação do **“Apoio à inclusão de famílias com crianças com deficiência: preditores de satisfação no relacionamento do parceiro”**(Natalija Lisak, Universidade de Zagreb (UZb), Croácia, abriram-nos os horizontes, possibilitando-nos um conhecimento do que está a ser feito além fronteiras. No global, (...) em termos de desenvolvimento, (verifica-se) que o trabalho de equipa, na triangulação entre aluno / filho e Escola e Família se cimentam como elemento-chave. A partilha de responsabilidades ou “pareceria educativa”, em todas as áreas do seu Desenvolvimento, assume-se como fundamental para poder dar continuidade a este trabalho de equipa, colaborativo, que envolve os profissionais no sentido de conjugar esforços e adequar estratégias coerentes e comuns a todos os intervenientes.» H Reis, Agrupamento de Escolas D Afonso III, Vinhais

O Painel de especialistas II

«Quero referir a qualidade de **“Janelas de um Corpo - Recursos e resiliência”**, onde foi possível obter conhecimento acerca da metodologia e programa RESCUR; (...) da comunicação submetida ao tema **“Promoção da Resiliência em Portugal”** apresentada por Celeste Simões, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa). **“A Economia da Felicidade”**, «...pela Economista e Professora, Alcina Nunes, foi-nos dada a possibilidade de refletir acerca da mudança de paradigma da Economia enquanto gerador de “todos os males do mundo” para indicadores de felicidade na medição da Economia Bruta. Uma visão que me permitiu sair da “zona de conforto” ...», e **“Life satisfaction and general self-efficacy in assessment situation”** (Otilia Clipa & Diana-Sinziana Duca, University Stephan cel Mare, Suceava, Roménia)». H Reis, Agrupamento de Escolas D Afonso III, Vinhais

«... O **Painel de especialistas III** (em Inglês), moderado pela docente Elsa Ramalhosa, **“Crianças com deficiência e dificuldades emocionais no sistema de assistência médica”** apresentado por Ingrida Baranauskiene, Klaipeda University, Lithuania, Faculty of Health Sciences; **“Criar um clima emocional positivo na Escola: por que é importante e como pode ser feito?”** Mine Gol-Guven, Universidade Bogazici (UB), Istanbul, Turquia. (...) Gostei. De louvar a abertura para responder a questões de interesse e que permitiram um esclarecimento e um clima favorável à troca de experiências neste domínio.»

«Saliento, muito positivamente, uma mudança que parece ocorrer internacional-



mente, com uma intensidade crescente: “dar espaço às emoções na sala de aula” através de diversas estratégias. O facto de ter sido em língua inglesa, ampliou o leque de participantes.» H Reis, Agrupamento de Escolas D Afonso III, Vinhais

4.3 Esses sim, os Workshops

«Quanto aos workshops, dos três momentos em que houve, frequentei três, a saber: 1- Gestão de Emoções – Experiência Virtual Controlada com a professora Gemma Filella Guiu da Universidade de Lleida, Espanha; 2- Gestão Emocional em Equipas Laborais com a psicóloga Ana Isabel Correia do ISPA, Mind Balance Leader Coach, Lisboa; e 3- Disciplina Positiva em Contexto Escolar com a psicóloga Danielle Capella.

Todos os workshops, sem exceção foram excelentes pelo aporte que fizeram nos participantes. Houve momentos da realização dos workshops no qual houve dois em simultâneo. Optei num dos dias, conhecer o trabalho da psicóloga Ana Isabel Correia e no outro a psicóloga Danielle Capella. Em todos eles permitiu servir para melhorar qualquer área da nossa vida!

Sintetizando a ideia principal de cada workshop é a seguinte:

a) No workshop Gestão de Emoções – Experiência Virtual Controlada, de registar a existência de APP para trabalhar a gestão emocional, ou seja, através de situações recriadas, o interlocutor pode utilizar diferentes estratégias para reagir a situações conflituosas. De registar a técnica do semáforo.

b) No workshop Gestão Emocional em Equipas Laborais, foi passada a fórmula para aumentar a performance pessoal. Devemos conhecer bem quem somos e o nosso potencial e diminuir o que nos está a bloquear, quer seja internamente ou externamente. Pode acontecer não conseguirmos diminuir essas interferências sozinhos e é nessa altura que temos de ir à procura de mais recursos que nos possam ajudar, seja leituras, formação, ajuda psicológica, novos hobbies... Saber pedir ajuda é uma competência emocional. Aumentando os recursos, diminuem as interferências e aumenta o potencial e a performance. Assim fácil!

c) No workshop Disciplina Positiva em Contexto Escolar, abordou-se formas de resolver desafios de comportamento em sala de aula, segundo os princípios Adlenianos. A reter o termo Modelagem e Conexão. Os professores são para todos os efeitos os modelos para os alunos e como tal, não devemos apenas dar importância a esta temática, mas sim agir diariamente segundo princípios não esquecendo que deve haver conexão com os alunos.» Joaquim Costa

«... dois workshop's (**Disciplina Positiva para Pais e Gerir emoções em contexto educativo**), foi o primeiro que mais me marcou, tanto pelo assunto trabalhado como também pela simpatia e empatia da formadora. A sua forma alegre e expressiva de transmitir os seus conhecimentos e de nos fazer refletir, assim como os momentos mais práticos, foram de facto muito motivadores e elucidativos.» S Araújo, Faculdade de Motricidade Humana.

«Dos Workshops em que participei saliento: “**Disciplina Positiva**” pela Doutora **Danielle Capella**, os quais mereceram o meu total apreço e reconhecimento pela expressividade e positividade transmitida. O “saber fazer, em ação” enriqueceu ambos os workshops pela participação entusiasta e colaborativa de todos os presentes, levando-nos a reconhecer “os erros” como desafios e oportunidades de aprendizagem. Para

além das **sessões solenes de abertura e encerramento do evento, abrilhantadas pelos momentos musicais, na voz de Isabel Castro**, destaco a conferência plenária **“O Poder das Emoções Positivas”** proferida pelo Doutor Florêncio Vicente, tendo constituído um enorme contributo para o êxito deste Congresso, lançado o repto de desafio à reflexão não tanto sobre o que comunicamos, mas sobre a forma como o fazemos.» H Reis, Agrupamento de Escolas D Afonso III, Vinhais

«Refiro como muito interessante, o workshop **“Gestão Emocional em equipas Laborais”**. Conforme o que foi analisado e refletido no workshop, é importante criar um clima emocional positivo na escola para promover o sucesso educativo, pois o mesmo só se atinge se todas as partes estiverem em equilíbrio emocional. O sujeito emocionalmente inteligente tem condições de incentivar - se a si próprio e de seguir em frente mesmo diante das desilusões; detém a aptidão de conter estímulos, transferir sentimentos para contextos adequados; encorajar os outros, incitando-os a despertar em seu íntimo as maiores propensões e a participar de esforços coletivos.» F Gomes, Agrupamento de Escolas Macedo de Cavaleiros

«... Destaco as intervenções que considerei mais interessantes no que diz respeito à aplicabilidade no contexto educativo, fornecendo conhecimentos e ferramentas que poderão ser utilizadas em contexto escolar, como a de **Celeste Simões**, sobre a **Promoção da resiliência em Portugal**, com a apresentação de um programa (Rescur) que disponibiliza diferentes recursos para diferentes níveis de ensino, que permitirão desenvolver nas crianças e jovens as competências de comunicação, estabelecer e manter relações saudáveis e desenvolver uma mente positiva. Também **Sandra Costa** com a apresentação do **Programa de educação sócio emocional em alunos do ensino básico: “os mochinhos da sabedoria”** e a apresentação de **Danielle Capella** sobre a temática da **Disciplina Positiva – Critérios, Ferramentas e Conceitos**. Estas comunicações partilharam ideias e metodologias com potencialidades pedagógicas, nomeadamente o programa de disciplina positiva e encorajamento como ferramentas que, trabalhadas em contexto escolar poderão desenvolver atitudes de consciência e aceitação e melhorar o contexto relacional entre os alunos e entre alunos e professores, apoiando ambos no seu crescimento pessoal e desenvolvimento profissional. L Costa, Agrupamento de Escolas Morgado de Mateus, Vila Real

«... O workshop que mais me entusiasmou de entre os que assisti (**Gestão de Emoções- Experiência Virtual Controlada-Gemma Filella Guiu; Disciplina Positiva para Pais—Danielle Capella e Gerir Emoções em Contexto Educativo-Ana Isabel Correia**) foi: **Gerir as Emoções em Contexto Educativo**, de Ana Isabel Correia. Penso que o efeito deste workshop será muito positivo nas minhas funções como educadora/professora uma vez que as estratégias e metodologias apresentadas serão por mim posta à prova. Conforme o que foi analisado e refletido no workshop, é importante criar um clima emocional positivo na escola para promover o sucesso educativo, e ter consciência é um fator de mudança e a magia da educação só existe pela conexão com os educandos. Para esta tomada de consciência e criação de um clima emocional positivo, devemos ter em conta, como afirma Howard Gardner, que existem talentos diferenciados para atividades específicas e de acordo com ele, a educação costuma errar ao não levar em conta os vários potenciais de cada um, além disso, é comum que estas aptidões sejam sufocadas pelo hábito nivelador de grande parte das escolas, cabe-nos a nós Educadores/Professo-



res tentar estimular todas as habilidades potenciais dos alunos quando se está a ensinar/lecionar.» R Martins, Agrupamento de Escolas Miranda do Douro

«a **Disciplina Positiva para Pais** de Danielle Capella e “**Disciplina Positiva em Contexto Escolar**”, dia 23, ambos ministrados exemplarmente pela Doutora Danielle Capella, os quais mereceram o meu total apreço e reconhecimento pela expressividade e positividade transmitida. O “saber fazer, em ação” enriqueceu ambos.» H Reis, Agrupamento de Escolas D Afonso III, Vinhais

«... os workshops pela participação entusiasta e colaborativa de todos os presentes, levando-nos a reconhecer “os erros” como desafios e oportunidades de aprendizagem (...) cabe-nos a nós Educadores/Professores tentar estimular todas as habilidades potenciais dos alunos quando se está a ensinar/lecionar.» R Martins, Agrupamento de Escolas Miranda do Douro

«... Os palestrantes foram cativantes, no entanto tenho que salientar, pela positiva, a Dr.^a Danielle Capella, a Dr.^a Ana Isabel Correia e a Dr.^a Teresa Raquel Pinho pelas excelentes apresentações.»

«O workshop “**Gestão Emocional em Equipas Laborais**” foi o que mais me cativou, pela postura da formadora, a **Dr.^a Ana Isabel Correia**, que cria em quem a ouve a crença de mudança. Aliás ela própria diz “O que mais me satisfaz é **gerar valor ao outro**. A sensação de poder contribuir para melhorar a vida aos outros. Ajudá-lo a ter uma expansão de consciência para poder fazer as alterações pretendidas e ser mais feliz.” Como não acreditar! A importância das emoções: conhecê-las, ter consciência das emoções que sentimos, identificá-las nos outros, usar esse conhecimento com compreensão e empatia, expressar as emoções/ comunicar com emoção, gerir e regular as emoções são passos apresentados no workshop que facilitam não só o autoconhecimento como permite comunicar de forma mais assertiva com os outros.» J Costa, Agrupamento de Escolas Sé, Bragança

«... Como exerço o cargo de Diretora de um Agrupamento de Escolas, estas ferramentas são imprescindíveis para o meu dia-a-dia. A gestão de recursos humanos faz parte de quase 70% do meu dia. Saber identificar as emoções de quem trabalha comigo permite-me gerir as minhas e criar momentos de diálogo mais eficientes e eficazes. Aprender a lidar com as emoções positivas e negativas pois, quando bem conduzida, a gestão “com emoção” permite melhorar situações ao nível de absentismo, desmotivação, conflito, mudança, entre outros. Como pessoa vou aplicar as dez medidas, da Dr.^a Ana Isabel Correia, que me ajudarão a ser feliz e, desse modo, ser melhor para os outros: 1 - Pensar em mim. Viver a vida e colocar-me em primeiro lugar nas minhas escolhas; 2 - Conviver mais; 3 - Focar-me mais nos meus objetivos; 4 - Ser tolerante comigo e com os outros; 5 - Ser flexível e aberta à mudança; 6 - Aceitar que não posso ter tudo sobre controlo; 7 - Diversificar os meus interesses (este é o mais difícil); 8 - Aceitar-me como sou; 9 - Não ter medo de assumir riscos; 10 - Assumir a responsabilidade na alteração dos meus sentimentos, pensamentos e comportamentos. Eu acredito que “Uma pessoa equilibrada numa função estratégica trará também equilíbrio à equipa e ao relacionamento entre as pessoas.” Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000).» C Teixeira, Agrupamento de Escolas Morgado de Mateus, Vila Real

Para terminar esta abordagem, quem poderia servir para um olhar global?

«... atendendo às minhas expetativas iniciais, creio que foram alcançadas de for-

ma bastante satisfatória. O “aprender fazendo” tornou os workshops, mesmo após uma semana de trabalho extenuante, muito mais leves e produtivos. embora assuma que os materiais fornecidos (e os contactos estabelecidos) foram e serão uma mais valia, reconheço, **permitam-me a analogia, que adquirir experiência apenas com a teoria é como tentar ficar sem fome apenas lendo a ementa.** assim, a documentação de orientação disponibilizada foi extremamente útil e adequada. Pretendo recorrer futuramente às sugestões de leitura para rentabilizar todo o potencial que este Congresso nos facultou.» H Reis, Agrupamento de Escolas D Afonso III, Vinhais

5. A Educação Emocional à Escola!

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”. John Dewey

Os atores dos espaços da escola, foram, são e serão sempre, os grandes operadores da formação dos seres humanos. E em estruturas, profundamente ligadas à aprendizagem do mundo e à sua própria aprendizagem. Os atores do espaço escola, principalmente na primeira e segunda infância, “mexem no cérebro” (Alexandre Quintanilha, Prós e Contras, 2017), conduzem as estratégias que o sujeito usará para apreender, para memorizar, ao nível de organizações internas e percepções, sobre as quais se alicerçam, além da aprendizagem de conteúdos, o caráter e a conduta... o tempo da escola básica é o tempo de aprender e de aprender-se, e de aprender a aprender-se... e isto relativamente a si e em interação com os outros... e por isso há uma relevante determinação: «... A implementação da educação emocional é um caminho que urge percorrer em prol da melhoria da educação em Portugal e que eu estou disposta a iniciar. A psicologia do otimismo é um dos “prémios de presença” que levo deste congresso e que certamente me acompanhará neste percurso.» L Costa, Agrupamento de Escolas Morgado Mateus, Vila Real

E este pormenor também envolve a inclusão, e também é importante. A natureza social da aprendizagem é uma orientação neurodidática que os professores têm que conhecer e reconhecer, em termos de aprendizagem e de aprendizagem de mundo. Aprender-se é um exercício de alto e profundo nível de património intrapessoal. A sua componente interpessoal é essencial. A interação com os outros e a qualidade dessa interação, é também aprendizagem, pelo que os contextos da escola – sala de aula, recreio, jogos, deveres, grupos... - são talvez a mais importante e decisiva experiência de inclusão. É deste mundo plural e diverso, pese embora incomodador, que vale a pena retirar exemplos desafiadores, mas criando a consciência das necessidades formativas. É esta diversidade que exige aos professores e educadores Educação Emocional, mas que os decisores políticos não rejeitam, que é invocada em: «Somos diferentes e mais ricos graças à diferença. A ideia de homogeneidade na educação esbarra numa realidade rica e diversificada e privilegia que apenas um subconjunto de alunos (homogêneos porque privilegiados) encontre um percurso de sucesso '1.» (Costa, J, p.4). Só que entre essa

1) João Costa. (2018). Prefácio. in Manual de Apoio à Prática. Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática. (2018). Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Secretário de Estado da Educação P4., ISBN 978-972-742-418-4.



riqueza e o “percurso de sucesso”, tem que haver uma ponte de competências interativas. E estas terão que ser também Competências Emocionais, das quais, justamente o referido manual não fala.

Urge aqui pontuar esta lacuna – importante e menos feliz - porque as crianças com desajustes afetivos e carências emocionais, quer seja a nível pessoal, familiar ou comunidade, são justamente uma franja populacional que necessitam de emergente e cuidadosa inclusão. E uma inclusão emocional.

Mas, e pese embora esta lacuna, a questão da inclusão, foi a razão, porque o Ministério da Educação, preconizou que o seu Manual do Educador, poderia e deveria ser: «... uma ferramenta verdadeiramente prática que sirva de suporte à implementação das mudanças que o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, nos convoca a todos a realizar.»² (Antunes, S., 2018, p.5), facto e consciência absolutamente meritórios e de valor, sem, contudo, aludir em algum momento à formação prévia dos atores envolvidos. Não uma formação breve, uma formação em workshops, do tipo “formação em serviço”, mas uma formação reflexiva e desenvolvimentista, como é pretensável em contextos do desenvolvimento emocional.

Todavia, consciente do valor e abrangência que esse propósito acrescenta, assume de forma clara que:

«... este é um desafio exigente, pois a escola na sua génese não foi concebida para ser inclusiva. No entanto, é preciso ter presente que os direitos humanos são universais e refletem valores fundamentais amplamente partilhados, carregando em si uma responsabilidade comum pela forma como todas as pessoas esperam e merecem ser tratadas. A exigência da tarefa e as dificuldades que encontramos não nos devem fazer desviar do caminho.» in DGE. 2018. Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática.³ (Antunes, S., 2018). Posfácio, p5.

Como se torna evidente, importa de sobremaneira legitimar a emergente necessidade em formar os educadores, os professores, os auxiliares em competências de interação e gestão relacional, donde o apelo à Educação Emocional. Já não é mais possível, seja onde for, recusar olhares de lateralidades sobranceiras, para a pluri-diversidade – fisiológica, social e cultural – e para as necessidades especiais - mas sobretudo as de carácter emocional – perante cuja interação, os atores educativos, têm mesmo que apresentar respostas eficazes, senão sagazes e socioculturalmente descomprometidas. A questão é que estas respostas, se equacionam sempre perante contextos novos, surpreendentes, para os quais só há ainda, como resposta preparada, uma velha – no sentido de clássica – formação. O facto é que o estado da arte da educação, veio expondo tantas lacunas que se tornou pertinente o apelo à formação para o desenvolvimento da Competência Emocional, ou seja, em Educação Emocional.

Esta ideia de viver a formação em Educação Emocional assenta em argumentos cada vez mais amplos e construídos: *«Acredito que “a Educação Emocional é uma revolução silenciosa que pode mudar vidas”, a nossa e a daqueles com quem nos relacionamos. A promoção da literacia emocional nas escolas contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e o seu empoderamento na melhoria da relação*

2) Antunes, Sofia, 2018. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

3) Ibidem.



pedagógica e na resolução de conflitos. No que diz respeito aos alunos, o domínio de competências sócio emocionais opera melhorias significativas ao nível do comportamento e do desempenho escolar. A essência do sucesso é a relação e o equilíbrio entre vários domínios, incluindo os skills sociais e a inteligência emocional. As emoções têm um papel essencial nas interações, alicerçam a cognição e a conduta humana.» L Costa, Agrupamento de Escolas Morgado de Mateus, Vila Real.

Faz sentido apelar cada vez mais à formação, já que atualmente há princípios legais cuja ação, conta também com as Competências Emocionais dos professores e educadores, sendo que aquele decreto é transversal, ou seja, nenhum professor pode demitir-se desta realidade emergente... a neurodiversidade é um princípio neuroestrutural essencial. «Não vale mesmo a pena sonegar a ideia de que estamos prontos e que sabemos gerir conflitos e responder a grandes desafios... isto é muito importante... esta responsabilidade que aqui vimos, nos projetos de formação em Competências Emocionais dos pais... tudo isto, me fez e faz todo o sentido, claro, mas se nós professores estudarmos e nos formarmos em Educação Emocional, isso sim! Até porque o Diploma 54/2018 defende os princípios estratégicos e orientadores da educação inclusiva, o que sensibiliza e orienta os professores que trabalham na área da inclusão social, mas não só... quem me diz a mim que um aluno aparentemente normal, normalíssimo, não necessita de ser encaminhado...?, não necessita de inclusão socio emocional?... não sabemos! E não sabemos mesmo!» J A Guerreiro, Agrupamento de Escolas Carvalhos, Vila Nova de Gaia, Porto

Todavia, estes professores, já leram, já se informaram, e já têm a noção da finalidade possível e prática da formação em Educação Emocional: «...A aprendizagem socio emocional conduz a um bem-estar emocional e ao sucesso nas relações interpessoais e no contexto profissional. Urge, assim, formar docentes e adotar nas escolas um Programa de Literacia Emocional que permita uma intervenção atempada e consistente neste domínio. A participação neste congresso reforçou a minha vontade e forneceu-me algumas ferramentas úteis que me permitirão avançar para a prática com ações consistentes e eficazes.» L Costa, Agrupamento de Escolas Morgado de Mateus, Vila Real.

Já não parecem faltar evidências de contexto, para reconhecer o estudo em gestão emocional: «A complexidade da Ação educativa e os desafios que se colocam constantemente aos educadores/professores, exigem por parte destes uma preparação e atualização contínuas para serem capazes de orientarem os jovens que lhes são confiados fornecendo-lhes os instrumentos necessários à construção do saber, agora e ao longo da vida e alicerçarem a sua personalidade em valores fundamentais à formação de uma civilização mais culta, mais desenvolvida, mais consciente dos deveres e direitos e mais equilibrada.» R Martins, Agrupamento de Escolas Miranda do Douro

Mas e já em jeito de pontuar o mais significativo, os professores também dirigem um pensamento reflexivo acerca das suas relações interpares, nos seus contextos atribulados de trabalho: «Um professor que consiga manter um equilíbrio emocional, com emoções positivas e pensamentos adequados, terá o seu retorno no desempenho e relacionamento com os pares. É necessário saber lidar com pessoas e com emoções, desenvolvendo maior empatia promovendo um ambiente de maior equilíbrio emocional.» (F Gomes, Agrupamento de Escolas Macedo de Cavaleiros), e



esta abordagem, escapa ao Manual, que pretende ser uma ferramenta de exercício inclusivo, mas que justamente, não incluiu os fazedores do processo... e que tanto têm já feito, e com tão parco retorno... que lhes fica a impressão – envergonhadamente assumida – de um estranho cansaço. Um cansaço, que mesmo descansando, dele não sentem descansar.

In fine, mas sem dar por terminada a expectante possibilidade de haver formação em Educação Emocional, defendem: «Por isto, e muito mais, considero que há que treinar e trabalhar o estudo de emoções positivas (a que chama aqui positivismo), passando incontornavelmente pela Educação e pelo exemplo, porque além de modelos, somos modeladores de cérebros uns dos outros. Enquanto pais e professores somos grandes protagonistas neste processo.» H Reis, Agrupamento de Escolas D Afonso III, Vinhais

Conclusões

«Como sugestão, fica apenas a continuidade deste Congresso! Bem hajam!» H Reis, Agrupamento de Escolas D Afonso III, Vinhais

Terminamos, em conclusão, também com alguma Análise Crítica do IISIE/ ICIE, em que a essência textual cabe a cada congressista: «De forma resumida e global, atribuo uma nota bastante positiva ao I Congresso Internacional em Inteligência Emocional/III Seminário Internacional em Inteligência Emocional que decorreu em Bragança, de 21 a 23 de fevereiro. Fomos acolhidos de forma muito simpática pelos membros da organização e as instalações estavam adequadas às atividades. Os momentos de pausa para café e momentos musicais foram também muito agradáveis, permitindo convívio com outros colegas e trocas de opiniões/impressões. De louvar também o cumprimento rigoroso dos horários.

Os pontos a tentar melhorar, na minha opinião, seria reduzir o número de intervenções em cada painel/sessão, pois assistimos a muitas apresentações, as quais tinham a duração de 10-15 minutos, acabando por nos confundir um pouco esta tão intensa transmissão de informações. Outra sugestão seria que as apresentações de diapositivos das intervenções em inglês/espanhol fossem também apresentadas em português, de forma a facilitar o nosso entendimento.» S Araújo, Agrupamento de Escolas de Cinfães (em mobilidade estatutária no Município de Miranda do Douro)

Há ainda outra ajuda, ou proposta. «... Pontos a Melhorar: Criar mais atividades dinâmicas; Promover mais debates entre diferentes ramos profissionais; Mais informação relativamente às senhas de almoço na cantina. Quanto a Pontos Fortes: Conhecimento de acessos facilitado, Temas interessantes, Conferencistas estrangeiros (revelando outra realidade).» M Silva, Faculdade de Motricidade Humana.

Uma abordagem global reflexiva: «Avalio globalmente este Congresso de forma excelente pois continuo a acreditar que o exercício da atividade docente deverá continuar a ser uma profissão do humano para o humano e ser avaliada como tal. Foram abordados conteúdos de extrema pertinência e atualidade, os quais me permitiram a aquisição e consolidação de alguns conhecimentos que se revestirão certamente num

precioso contributo para a minha prática docente. Esta interação entre os docentes / investigadores é vital para um crescimento e evolução profissional. Tudo evolui, por isso, o trabalho do professor terá que passar obrigatoriamente pela formação, atualização e investigação uma vez que o aluno é um agente recetivo e ativo destas constantes alterações e espera sempre que o / a Professor(a) lhe dê “aquela resposta” para quase tudo. Como sugestão, fica apenas a continuidade deste Congresso! Bem hajam!» H Reis, Agrupamento de Escolas D Afonso III, Vinhais

«De um modo geral, correspondeu às minhas expectativas iniciais, pois o meu objetivo era adquirir mais competências na área da inteligência emocional e em Competência Emocional, e conseguir aplicá-las, tanto na minha prática letiva, como no relacionamento com os meus colegas de Agrupamento, tendo sempre em vista a motivação e sucesso dos professores e alunos. Em termos de dificuldades sentidas, apontaria o tempo atribuído aos workshop's, pois foi nessas alturas que eu senti que os participantes mais se envolveram nos trabalhos. Um pouco mais de tempo teria sido uma mais-valia, enriquecendo o trabalho produzido.» F Gomes, Agrupamento de Escolas Macedo de Cavaleiros

«Assim e de acordo com estes dois autores, coloca-se ao professor de hoje um desafio importante, o de gerir as emoções em si próprio e nas suas relações, no sentido de tudo fazer para ajudar ao seu crescimento e ao crescimento pessoal e emocional dos alunos, como ficou demonstrado no workshop em referência. Em jeito de conclusão devo dizer que todas as comunicações foram importantes e pertinentes face às mudanças na sociedade e na escola. A Escola terá tanto mais sucesso quanto mais inclusiva for e quanto mais implicar todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem.» R Martins, Agrupamento de Escolas Miranda do Douro

Em conclusão, «... este Congresso/Seminário deu-me um outro “olhar” sobre o meu desempenho como profissional da educação, especialmente na gestão dos conflitos, na gestão das emoções em contexto educativo e na gestão duma disciplina positiva em sala de aula.» R Martins, Agrupamento de Escolas Miranda do Douro



Comunicações



Neuroeducação: Uma Nova Abordagem na Educação, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, Recriando os Recreios Escolares e os Jogos Tradicionais.

Neuroeducation: a new approach in education, in curriculum enrichment activities, recreating school playgrounds and traditional games

Albino Martins Nogueira Pereira

Rosa Maria de Araújo Pinto

Agrupamento de Escolas de Vilela – Paredes, Portugal

Resumo

O presente artigo apresenta como proposta, primeiramente, refletir sobre o contributo da Neurociência Cognitiva para a Educação, mais concretamente no que respeita às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), facultando um novo entendimento nesta matéria e, de seguida, uma abordagem à forma de vivenciar os espaços e os tempos dos recreios escolares. Trata-se de um novo conceito educacional, implementado no primeiro ciclo do Agrupamento de Escolas de Vilela, no âmbito das AEC. Com o intuito de proporcionar aos alunos uma nova dinâmica nas aprendizagens, fazendo com que, através de jogos e brincadeiras, a aprendizagem seja mais perceptível e eficaz. Neste sentido, pretendemos avaliar a eficácia desta intervenção, através de um estudo de natureza quantitativa e de carácter descritivo/comparativo. Este estudo foi conduzido com os seguintes objetivos: 1º implementar e planificar as atividades lúdicas de animação (ALA) no recreio escolar e em contexto de sala de aula; 2º descrever e comparar as atividades lúdicas de animação realizadas com a literatura especializada, mencionando o contributo e a importância da Neurociência e da Psicologia no novo conceito de Educação para todos; e por último, descrever, avaliar analisar e refletir, apresentando os resultados acerca da intervenção realizada e produzida nos alunos ao longo do ano letivo 2018/2019. Esta pesquisa será realizada em três escolas do primeiro ciclo do ensino básico, nas aulas de ALA, no 1º e 2º ano com 5h00 semanais e o 3º e 4º ano com 3h00 semanais. Neste estudo recorreremos a uma ficha de avaliação das atividades onde os diversos atores intervenientes darão a sua opinião sobre o desenvolvimento das mesmas, assim como do seu interesse e participação, no final de cada período letivo. Este trabalho contempla ainda uma apreciação dos autores acerca do tema. Nas considerações finais efetuamos uma reflexão, com o intuito de vincar a importância e os benefícios da adoção/implementação das novas práticas lúdicas de animação.

PALAVRAS-CHAVE: Neurociência. Neuroeducação. Neuropsicomotricidade. Atividades Lúdicas de Animação. Jogos tradicionais e lúdicos.

Abstract

This article presents as a proposal, firstly, to reflect on the contribution of cognitive neuroscience to education, more specifically with regard to Curricular Enrichment Activities (AEC), providing a new understanding in this and then an approach to how to experience the spaces and times of school recreating. This is a new educational concept, implemented in the first cycle of the group of schools of Vilela, within the framework of the AEC. In order to give students a new dynamic in learning, making learning more noticeable and effective through games and pranks. In this sense, we intend to evaluate the efficacy of this intervention, through a study of a quantitative nature and descriptive/comparative character. This study was conducted



with the following objectives: 1 ° implement and plan the playful activities of animation (ALA) in the school playground and in the classroom context; 2 ° Describe and compare the ludic activities of animation performed with the specialized literature, mentioning the contribution and importance of neuroscience and psychology in the new concept of education for all; and lastly, to describe, to evaluate and to reflect, presenting the results about the intervention performed and produced in the students during the academic year 2018/2019. This research will be held in three schools of the first cycle of basic education, in ALA classes, 1st and 2nd year with 5:00 Weekly and 3rd and 4th year with 3:00 Weekly. In this study we will turn to an evaluation form of activities where the various intervening actors will give their opinion on the development of them, as well as their interest and participation at the end of each school period. This work also contemplates an appreciation of the authors about the theme. In the final considerations, we make a reflection, with the aim of creasing the importance and benefits of adopting/implementing the new recreational practices of animation.

Keywords: Neuroscience. Neuroeducation. Neuropsychomotricity. Playful animation activities. Traditional and playful games.

1. Introdução

Atualmente, vivemos num mundo em constante mutação e, em que as necessidades de hoje serão transformadas pelas necessidades do amanhã, tendo sempre presente os diversos interesses que movem cada sociedade. Todavia, o maior desafio é, sem dúvida, criar uma educação capaz de preparar a pessoa humana para essas transformações.

Logo é necessário criar mecanismos que facultem ao sujeito uma aprendizagem ao seu próprio ritmo, visto que nem todos aprendemos ao mesmo tempo e da mesma forma. Como tal, quer seja na escola ou na sociedade, os profissionais envolvidos são os mediadores entre o objeto do saber e o sujeito, para que este último possa ser autor do seu próprio conhecimento. Sabe-se que uma aprendizagem eficiente é aquela que é construída sobre a base da crítica e da reflexão sobre o objeto do conhecimento, e desse modo, então, proporciona ao indivíduo a capacidade de perceber o mundo que o rodeia e o seu significado nessa conjunção (Fonseca, V., 2017).

«A educação, mesmo que num primeiro olhar não pareça, está sempre sujeita a mudanças, a reorganizações, a reaprendizagens e a novos olhares. Da mesma forma que o mundo se vai transformando, a educação também se encontra em constantes procuras e soluções».

Diríamos ainda que, a neuroeducação/neuropedagogia (junção da neurociência, psicologia e educação/pedagogia) tem como intuito principal pesquisar e agregar estudos relacionados com a evolução, as construções, funções e disfunções do cérebro, tendo especial cuidado de, ao mesmo tempo, analisar os processos psicocognitivos que são responsáveis pela aprendizagem, assim como também pelos processos psicopedagógicos que são responsáveis pelo ensino. (Fonseca, V., 2017)

Portanto, funções mentais superiores são processos cognitivos que envolvem atenção, memória, gnosis ou percepções, pensamento, consciência, comportamento emocional, aprendizagem e linguagem, e refletem o modelo dinamicista, em que as áreas cerebrais (auditiva, sensorial e tátil-cinestésica, visual, planeamento consciente do comportamento e programas de ação) se integram funcionalmente e são influen-

ciadas ativamente pelo meio sociocultural, nas relações sociais do homem. Estas funções mentais superiores são cognitivamente importantes para a aprendizagem numa relação intrínseca com a linguagem, mediando as nossas funções psicointelectuais (Bastos & Alves, 1984).

Face ao exposto é nossa pretensão apresentar este trabalho em três partes, mais concretamente: na primeira parte elaboramos uma revisão da literatura com o intuito de fazer um enquadramento teórico; na segunda é feito o enquadramento empírico da pesquisa, relativamente à metodologia adotada, às variáveis e ao tratamento de dados; na terceira e última parte são delineadas as considerações finais.

Importa ainda mencionar, que com este trabalho é nosso intuito dar maior ênfase ao novo conceito de Educação para todos, num contexto neuroeducativo, tendo em linha de conta que cada aluno é um ser único e diferente de todos os outros, aprendendo de forma diferenciada e una.

2. Anatomia cerebral: o cérebro e as suas funcionalidades

O cérebro possui uma estrutura complexa e organizada. A sua capacidade de reprodução mental num cenário com visões, sensações, cheiros e sons é o resultado de uma interação de milhões de neurónios num cérebro que é a parte mais desenvolvida do encéfalo e pesa aproximadamente 1,3 kg, apenas 2% do peso do corpo. No entanto, e apesar disto, recebe cerca de 25% do sangue, que é bombeado pelo coração. Apresenta-se com um aspeto semelhante ao miolo de uma noz e cuja massa cerebral tem uma cor cinza-rósea, mostra duas substâncias distintas, sendo uma branca, na região central, e uma cinzenta, da qual se forma o córtex cerebral (Wolfe, 2004).

O córtex cerebral é constituído por uma textura fina, apresentando uma espessura aproximadamente de um a quatro milímetros e ainda com uma estrutura laminar composta por seis camadas dissemelhantes referente a distintos tipos de corpos celulares. Sendo ainda de mencionar que é integrado por células **neuróglia**s e neurónios, tendo como principal função nutrir, isolar e proteger os neurónios. Porém, é igualmente de referir que, as células neuróglia são também fundamentais para certas funções corticais, no que respeita a neurónios (Wolfe, 2004; Brandão, 2004).

Importa ainda referenciar que o córtex cerebral divide-se em quatro lobos, sendo eles: Lobo frontal (responsável pela fala, coordenação motora e funções integrativas corticais); Lobo temporal – associação auditiva - (responsável pela linguagem); Lobo parietal – associação somatossensorial (parte do cérebro que nos permite experimentar diversas sensações); Lobo occipital – associação visual - (esta parte do cérebro processa estímulos visuais) (Wolfe, 2004; Brandão, 2016).

2.1. Hemisférios do Cérebro Humano

Ao considerarmos que o cérebro é uma ferramenta fundamental para a existência do ser humano, assim “quanto mais compreendermos o cérebro, mais capazes seremos de delinear estratégias compatíveis com o modo como ele aprende melhor” (Wolfe, 2004).

O cérebro humano surge dividido em duas metades ou dois hemisférios, aparentemente iguais, que trabalham em conexão, no sentido de equilibrarem as funções



para as quais estão destinadas, tal como todas as outras estruturas que constituem o cérebro, com a exceção da glândula pineal (Wolfe, 2004).

Assim sendo, o cérebro, que é semelhante a uma grande noz apresenta-se composto por hemisfério direito e hemisfério esquerdo, porém um não se sobrepõe ao outro, pois cada um tem um papel importante a desempenhar. Partindo do princípio de que o hemisfério esquerdo comanda as funções do corpo do lado direito, assim como o hemisfério direito controla as funções do lado esquerdo, os dois estão interligados por múltiplas fibras, as comissuras, com aproximadamente dez centímetros de comprimento, designado de corpo caloso (Wolfe, 2004).

Deste modo, salientamos que o cérebro sendo formado pelos dois hemisférios, esquerdo e direito, em que o primeiro é responsável pelo pensamento lógico e pela capacidade de comunicar, uma vez que nele estão situadas duas áreas especializadas, a Área de Broca, córtex responsável pela motricidade da fala, e a Área de Wernick, córtex responsável pela compreensão verbal. No que respeita ao hemisfério direito, este é quem cuida do pensamento simbólico e da criatividade. No entanto no que concerne aos canhotos, estas funções destinadas aos hemisférios estão trocadas. (Wolfe, 2004; Brandão, M.,L., 2004)

Creemos ainda na importância de um e outro hemisfério, possuem um córtex motor, que controla e coordena a motricidade voluntária. Por tal, acrescentamos o quanto é fundamental que estes dois hemisférios trabalhem em conjunto e se conheçam intrinsecamente, pois será uma mais valia para o crescimento de ambos. Isto porque a informação produzida por um deles deverá ser do conhecimento do outro e vice-versa, de modo a que os dois se desenvolvam em consonância. Quando não acontece diríamos que algo não está bem e que provavelmente o sujeito sofreu um trauma, provocando-lhe fraqueza muscular ou paralisia, lesão cerebral (Wolfe, 2004).

A aprendizagem motora é explicada como sendo um conjunto de processos cognitivos relacionados com a experiência e a práxis que decorre posteriormente em alterações significativas, no que concerne ao procedimento motor. Tornando-se, deste modo, relevante referir que esta aprendizagem produz efeitos positivos ou negativos, tendo em conta a memória, particularmente a de curto prazo (MCP), conhecida também como memória de trabalho. Dependendo naturalmente da atenção que o indivíduo dispensa a este tipo de aprendizagem (Luft & Andrade, s.d.).

Neste contexto, a aprendizagem motora e os movimentos de exatidão são praticados pelo córtex pré-motor, ficando mais desperta do que o resto do cérebro, quando se idealiza um movimento sem o praticar. Diversos estudos realizados demonstram claramente que a aprendizagem motora modifica especialmente a realização do planeamento motor, tal como o feedback neural depois da movimentação. Sendo que o estímulo é elementar para uma resposta cerebral, assim como também o significado do contexto e do estímulo são cruciais para que tal suceda, visto que a cada movimento é-lhe associado um desígnio, desta forma estão criadas as condições elementares para que o sujeito aprenda (cfr. Luft & Andrade, s.d.).

Lesões provocadas nesta área não comprometerão o indivíduo, no que respeita a paralisia ou problemas relacionados com planeamento ou ação. No entanto, a celeridade de movimentações involuntárias, assim como a fala e os gestos, são literalmente afetados.

Para além dos hemisférios, de onde advêm a inteligência e o raciocínio da pessoa, o cérebro é composto por mais dois elementos, o cerebelo e o tronco cerebral, o primeiro é o coordenador geral da motricidade, da manutenção, do equilíbrio e da postura corporal (Wolfe, 2004).

Relativamente ao segundo, o tronco cerebral, encontramos o bulbo raquiano, o tálamo, o mesencéfalo e a protuberância anular ou ponte de varólio. Este liga o cérebro à medula espinal, controla a atividade de numerosas partes do corpo, através da coordenação e envio de informações ao encéfalo, enquanto que o bulbo raquiano trata da manutenção das funções espontâneas, como por exemplo: a respiração, ritmo cardíaco e pressão arterial (Wolfe, 2004; Brandão, 2004).

No que diz respeito ao tálamo, este situa-se no interior profundo do centro do cérebro e funciona com sendo o centro retransmissor dos impulsos elétricos, que circulam no córtex cerebral. O mesencéfalo, por sua vez, receciona e organiza as informações respeitantes às contrações dos músculos e postura. Por seu turno, a ponte de Varólio, formada essencialmente por fibras nervosas mielinizadas, une o córtex cerebral ao cerebelo. Lesões neste local conduzem a uma síndrome chamada de hemibalismo, provocada por movimentos anómalas e inconscientes das extremidades (Wolfe, 2004; Brandão, 2004).

Importa indicar também que aqui se encontra situado o hipotálamo, considerado o centro de controlo para os estímulos responsáveis pela fome e a sede. Um exemplo representativo desta especificidade é quando ingerimos algo mais salgado, a parte do nosso corpo que nos elucida da necessidade de beber água é o hipotálamo (Wolfe, 2004).

Por fim, é também de observar que toda esta motricidade ocorre na área de Broca e na área de Wernicke, sendo nesta última onde confluem os lobos occipital, temporal e parietal, tendo por isso uma função terminante na fabricação da comunicação. É também nesta área que sucede o discernimento do que os outros transmitem e que concede ao sujeito a contingência de construir as palavras corretamente (Wolfe, 2004; Brandão, M., L., 2004).

Em conclusão, é fundamental perceber e entender todo o funcionamento do nosso cérebro, assim como os contributos que cada hemisfério produz para que se estabeleça efetivamente o processamento da informação. Assim sendo, é preciso reter que o hemisfério esquerdo processa o texto, enquanto que o hemisfério direito fornece o contexto. Deste modo, os educadores/professores deveriam ter em atenção a todas as especificidades dos dois hemisférios cerebrais e colocá-las em prática em contexto de sala de aula, concedendo, assim, aos seus alunos um entendimento mais claro sobre a informação recebida.

3. Neuropsicomotricidade: uma abordagem sobre os componentes do organismo humano e as suas funcionalidades

A Psicomotricidade pode ser entendida como uma área que busca compreender e pesquisar as conexões e as ações que se desenvolvem entre o espaço psicológico e o espaço motor. Sem esquecer que o seu principal foco é evoluir, dentro de um determinado contexto (psicossocial), desenvolvendo capacidades, tais como: o modo de ser e de agir (Fonseca, V., 2017b).



Nesta linha de pensamento, Fonseca, V., (2017) diz-nos que é possível considerarmos a educação psicomotora, uma atividade pedagógica e psicológica que emprega os meios da educação física, com o intuito principal de uniformizar ou mesmo aperfeiçoar a conduta do sujeito. A psicomotricidade poderá ainda ser aproveitada para difundir a normalidade e uniformidade em destaque centralizada unicamente na forma como o físico se apresenta.

Em síntese, segundo Fonseca (2017), a psicomotricidade é fundamental para ser empregue no apoio a problemáticas de caráter de tipo: físico, cognitivo e sócio afetivo: físico - Dispraxia, perturbações do esquema corporal, de lateralidade, de estruturação temporal e espacial, problemas psicossomáticos, perturbações da imagem corporal, desarmonias tónico-emocionais, instabilidade postural e outros; cognitivo - Défices de atenção, de memória, de organização preceptiva, simbólica e conceptual e outros; sócio afetivo - Inibição, hiperatividade, agressividade, dificuldades de comunicação e outros (2017).

A Psicomotricidade intervém sobre expressões motoras inadequadas ou inadaptadas, em situações ligadas a problemas de desenvolvimento e de maturação psicomotora, de comportamento, de aprendizagem e de âmbito psico afetivo (Fonseca, 2017a).

Na opinião de Fonseca, V., e na nossa também, deve-se utilizar para este modelo de situação meios/ferramentas eficazes neste tipo de intervenção, tal como: técnicas de relaxação e de consciencialização corporal, através da reelaboração do esquema e da imagem corporal, da consciencialização tónico-emocional, com intencionalidade psicoterapêutica; educação gestual e postural com reeducação da atitude, equilíbrio e controlo tónico; atividades expressivas que consiste na criação e transformação ao serviço da identidade, da capacidade de comunicação e da exteriorização tónico-emocional das problemáticas; terapia e reeducação gnoso-práxica, através de uma estruturação espaço-temporal, organização planificada e interiorização da ação e da sua representação através de formas diversificadas de expressão; atividades Lúdicas com uma intervenção psicomotora que se desenvolve no contexto lúdico em grupo ou individual (2017a).

Ainda nesta linha de pensamento, consideramos crucial acrescentar que existem três modelos de intervenção funcionais e facilmente aplicáveis, mais precisamente o preventivo, educativo e o reeducativo ou terapêutico (Fonseca, V., 2017a).

3.1. Características da mente/psique

A mente humana apresenta as seguintes características: criativa - possui a capacidade de criar os mais diversos significados para toda a informação e produz sentido, uma vez que o ser humano só consegue atribuir significado às coisas/informação, quando efetivamente esse significado faz sentido para o próprio; pessoal – por se tratar de um processo intrínseco em que só diz respeito a ele mesmo e subjetiva. Visto que a perceção de um sujeito é diferente da do outro, no sentido em que objetos iguais podem vir a ter significados completamente diferentes, modificando de pessoa para pessoa. O seu funcionamento conjunto não permite dissociarmos a mente do corpo e do cérebro, isto porque os três dão vida a um ser em todas as suas dimensões. Isto porque, o cérebro e a mente assomam-se totalmente integrados, ligados

e fixados no organismo do sujeito de forma indissolúvel. Portanto, e nesta lógica, a mente e o cérebro são corpóreos e motores, esclarecendo categoricamente a razão pela qual o ser humano é composto (Fonseca, V., 2017b).

3.2. Transtornos de aprendizagem

Ao longo das últimas décadas os problemas relacionados com o comportamento infantil e juvenil têm merecido especial atenção e a escola tem sido palco de diversos estudos. Por tal, alguns profissionais da área da pedagogia e psicologia são da opinião que uma percentagem significativa dos educandos, em idade escolar necessita de algum tipo de acompanhamento, para conseguirem ultrapassar dificuldades emocionais, no âmbito familiar, social, económico, cultural e outros (Teixeira, G., 2013).

Sublinhamos o quanto é crucial que as crianças estejam num ambiente favorável para o seu bom desenvolvimento, caso contrário a sua capacidade de controlar as suas emoções são muito frágeis, mesmo diminutas, provocando-lhes, desta forma, um défice de equilíbrio emocional e corporal. Na generalidade, quando uma criança apresenta algum tipo de dificuldade para se autorregular dentro dos padrões ditos normais, sofrendo mesmo de alterações funcionais, que se repercutirão nos seus comportamentos, atitudes, emoções, compreensão e atenção. Logo, a aquisição de conhecimento/informação fica naturalmente comprometido (Aucouturier, 2010; Paula, Costa, Boschi & Tiago, 2006)

Acrescentaríamos ainda que estes tipos de transtornos, provocados por múltiplos fatores, devem merecer uma intervenção abrangente, considerando sempre que cada caso é único. Por isso, é importante que as avaliações realizadas, para determinar de que tipo de transtorno se trata, sejam rigorosas, obedecendo a determinadas normas e respeitando sempre a pessoa no seu todo. Como exemplo de um transtorno em contexto escolar é: PHDA - Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (uma perturbação neuro-comportamental que resulta numa desadaptação no dia-a-dia do sujeito) (Teixeira, 2013; Shimizu & Miranda, 2012; Valido, R., 2016).

Os alunos com PHDA, ou até mesmo com outro tipo de dificuldades de aprendizagem específica, devem munir-se de ferramentas que lhes ajudarão nas suas tarefas educacionais. Sendo deste modo necessário que os profissionais da educação estejam devidamente preparados e atentos, para lhes facultar tal conhecimento, no sentido de lhes proporcionar um desenvolvimento cognitivo-comportamental, ajudando-os a autorregular-se, utilizando abordagens interventivas de reforço e de correção. Neste contexto, os educadores/professores devem utilizar estratégias adequadas diversas como resposta às necessidades das crianças/jovens (Valido, R., 2016).

4. Neuroeducação: A chave para moldar comportamentos na aprendizagem

Considerando que a junção da psicologia, educação e neurociência resulta num ‘cocktail’ excelente para otimizar as aprendizagens, diríamos mesmo que esta interdisciplinaridade será também a solução principal para moldar comportamentos na hora de aprender. A neuroeducação não é vista como uma nova área de conheci-



mento, mas, sim, como uma nova ferramenta muito útil para a educação (Ortiz & Saldanha, 2017).

Esta nova visão veio transformar o conceito original de educação. Neste sentido, a percepção individual e integral do indivíduo começou a ser encarada de outro modo. Até então, aquele aluno que conseguia os melhores resultados, assimilando mais informação, era tido como o melhor aluno. Nesta linha de pensamento, diríamos que a escola/educação não era, de todo, inclusiva, mas, sim, exclusiva e seletiva, beneficiando apenas alguns privilegiados. Contudo, essa ideia inicial começa a dissipar-se, pois este novo conceito, em que junta as três áreas primordiais para uma melhor aprendizagem, trouxe para a pedagogia uma nova forma de ensinar, em que todos podem aprender ao seu ritmo e conforme o seu cérebro permite (Ortiz & Saldanha, 2017; Senra, 2009).

Nesta perspectiva, o processo aprendizagem é complexo, pois não se trata apenas de aquisição de conhecimento e obtenção de respostas e resultados. Muito mais que isso, foram desenvolvidos estudos acerca deste tema, esclarecendo-nos que cada ser é um ser único. Deste modo, existem diversos fatores que podem influenciar o sujeito nas suas aprendizagens. Esses fatores podem ser de proveniência física, ambiental, cognitiva, afetiva, cultural, social e económica, conforme evidenciado precedentemente (Senra, 2009).

Assim sendo, Felder e Brent realizaram estudos com alunos de engenharia, com o intuito de entender o modo como o professor transmite o conhecimento e como a informação é entendida pelos discentes. O resultado dessa pesquisa diz-nos que o ensino deve ser focalizado no aluno, no entanto, para que tal seja exequível os docentes devem preparar as aulas tendo em conta a forma como os alunos aprendem, considerando sempre que a aquisição do conhecimento é um processo que vai sendo construído gradualmente na vida do indivíduo (citado por Senra, 2009).

Por isso, Felder e Silverman construíram um modelo de estilos de aprendizagem, tendo como objetivo primeiro auxiliar os professores dos cursos de engenharia da Universidade do Estado da Carolina do Norte, nos Estados Unidos da América, no sentido de poderem ter um melhor entendimento de como os alunos aprendem. Esse entendimento seria de uma mais valia para os ajudar a criar metodologias de ensino mais apropriadas para os seus alunos assimilarem eficazmente o conhecimento. Conseguindo, desta forma, aumentar o nível de rendimento das aulas (citado por Senra, 2009).

Segundo SENRA, (2009), este modelo de aprendizagem teve origem em estudos anteriores produzidos por Carl Jung, sobre os estilos de aprendizagem. Neste contexto, Jung propõe então dois tipos psicológicos: o introvertido e o extrovertido, acrescentando ainda quatro tipos funcionais: o pensativo, o sentimental, o intuitivo e o perceptivo.

Felder, além dos estilos de aprendizagens inclui ainda um ‘índice de estilos de aprendizagem’, facultando, desta forma, ao docente descobrir os estilos de aprendizagem dos seus alunos, tratando-se de um instrumento útil e eficaz, tendo sido mesmo, já, experimentado por outros (citado por Senra, 2009).

Nesta linha de pensamento, os estilos de aprendizagem apresentados por Fel-

der norteiam-se e assentam numa prática educacional, onde é considerado o perfil de cada estudante, com o intuito de adaptar os conteúdos, tendo em conta os pontos fortes, possíveis tendências ou práticas que por si só poderiam levar os mesmos ao insucesso educacional (citado por Senra, 2009).

Kolb, em 1984, por sua vez, desenvolveu uma teoria experiencial de aprendizagem, demonstrando que os estilos de aprendizagem devem ser baseados na experiência. Sendo de referenciar que esta nova perspectiva foi e é muito bem aceite por diversos profissionais no âmbito académico e outros, por trazer um entendimento mais global sobre o comportamento da aprendizagem humana, assim como, qual o melhor caminho a seguir para permitir uma melhor discência (citado por Batista & Silva, 2008).

Enquanto que Felder definiu cinco dimensões (sendo elas: a visual/verbal; sensorial/intuitivo; auditivo/dedutivo; ativo/reflexivo e sequencial/global), Kolb intuí um círculo da aprendizagem de quatro estágios (que são: experiências imediatas e concretas; observações e reflexões; conceitos abstratos e ativamente testada). Porém, deve-se ter sempre em linha de conta outras teorias e modelos, nomeadamente o modelo das inteligências múltiplas de Gardner.

Durante muito tempo foi-nos transmitido que só quem obtinha bons resultados académicos era inteligente, porém eis que surge uma nova conceção. Segundo Howard Gardner existem nove inteligências distintas e cada uma desenvolve inteligências diferentes (Strehl, 2002).

Neste sentido, tendo em conta a Teoria das inteligências múltiplas de Gardner é suscetível dizer que cada ser é inteligente e único, sendo capaz de realizar tarefas e funções relacionadas com as suas competências neurocerebrais que lhe foram pré destinadas (Fonseca, J., 2012).

4.1. A importância da Neuroeducação no processo aprendizagem

A Neuroeducação não é uma nova área do conhecimento. Esta surge da união dos conhecimentos da psicologia, educação e neurociência. Neste sentido, nasce um novo conceito a partir dessa fusão interdisciplinar em que aprender é, sem dúvida, modificar comportamentos. Prontamente, traz-nos uma nova abordagem diferenciada do que é o ensino-aprendizagem.

Enquanto que, anteriormente, e numa visão mais tradicional, diríamos que aprender é a adquirir novos conhecimentos. Atualmente, a Neuroeducação mostramos que aprender é modificar comportamentos. Assim sendo, quando pensamos numa educação inclusiva o significado de aprender dentro deste novo pensamento tem outro valor, isto porque se o sujeito é somente avaliado pelo conhecimento adquirido dentro do contexto escolar/social, certamente a educação não é, de todo, inclusiva, pelo contrário.

Segundo Judy Wills, 2007, alguns professores sentem pressão para presidirem mais nas aulas de sedação, em que todos os estudantes aprendam no mesmo livro e na mesma página, ao mesmo tempo e com um olhar atento do docente. Com este tipo de comportamento, por parte da escola, haverá com certeza uma aprendizagem deficitária, pelos alunos. Instalar-se-á o desanimo e a desmotivação, assim como criar-se-á um distanciamento significativo entre professor e aluno, por tal a aprendizagem fica muito comprometida e são prejudicados os processos de assimilação de



informação e de armazenamento de memória a longo prazo. Provocando nos alunos atitudes comportamentais inadequadas, podendo mesmo ficarem aborrecidos, ansiosos, desinteressados, entre outros.

O uso de estratégias efetivas e flexíveis ajuda o indivíduo a entender, a raciocinar, memorizar e resolver problemas. Logo, a aprendizagem pode ser melhorada pelas estratégias e quanto mais for a sua diversidade, mais o indivíduo poderá utilizá-las apropriadamente, com o intuito de alcançar mais sucesso na resolução de problemas/dificuldades, particularmente na leitura, na compreensão de textos e na memorização. Para que tal aconteça, é necessário que saiam da sua zona de conforto e, dessa forma, consigam adquirir o necessário e o possível, num desenvolvimento gradual e/ou progressivo.

4.2. A importância do brincar na infância

Partindo do pressuposto que a criança, através da criatividade e da imaginação cria o seu próprio mundo, utilizando a brincadeira e as suas vivências, aplicando, deste modo, o conhecimento que possui em relação ao que a rodeia. Desta forma, consegue gerar o seu próprio mundo interagindo com objetos, imagens e outros seres. Com estas relações, a criança conquista, produz e desenvolve novas aprendizagens. Assim sendo, é importante referir que essas interações vão-se reforçando e alcançando novos contornos, no sentido de impulsionar o processo de desenvolvimento da criança que acaba por utilizar a brincadeira para o ato de socialização e representação do seu próprio mundo. Sendo nesse próprio mundo que a criança se empenha para conseguir satisfazer os seus anseios, que no mundo real não consegue concretizar. Com o desenvolvimento deste processo a criança fortalece as suas aprendizagens, amadurece e evolui consideravelmente (Scherer, 2013).

Posteriormente, quando a criança inicia a sua caminhada académica surge uma nova rotina que traz novas aquisições, no âmbito da aprendizagem e deste modo, inicia uma nova fase na sua vida, onde é privilegiada a brincadeira com o objetivo de adquirir novos saberes e desenvolver aptidões (Scherer, 2013).

De acordo com Vygotsky o brinquedo para além da sua componente lúdica tem um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança. Visto que, todas as suas interações lhe proporcionam uma aprendizagem diversificada e completa no seu desenvolvimento. Nesta lógica, desde muito cedo a criança é autora do seu próprio mundo, onde cria acontecimentos ilusórios e imaginários para satisfazer necessidades e desejos, porém tudo isto influenciará na construção do seu próprio pensamento e na forma como vê o mundo que a rodeia, criando os seus próprios significados, logo influirá também na formação da sua própria personalidade (citado por Scherer, 2013).

Em suma a brincadeira e os brinquedos são instrumentos fundamentais e devem permanecer ao longo da vida da criança, uma vez que são responsáveis pelo crescimento pleno da mesma. Logo, é crucial que na escola existam essas ferramentas, no sentido de proporcionar às crianças esse desenvolvimento integral do seu próprio ser (citado por Scherer, 2013).

Face ao exposto, importa ainda mencionar que é na infância, através de jogos simbólicos, planeados, coordenados e orientados pelo profissional de educação, ou

simplesmente, criados pela imaginação da criança, que a mesma socializa, interage, interrelaciona-se, resolve problemas, desenvolve a coordenação motora, adquire noções de tempo, espaço, assim como conceitos relacionados com a linguagem, obtendo assim habilidades de leitura e escrita. Assim como também aptidões de percepção, atenção e de raciocínio lógico matemático. Deste modo, a instituição Escola está a formar indivíduos capazes e autónomos, preparando-os para os diversos desafios da sociedade moderna (citado por Scherer, 2013).

Assim sendo e com o intuito de preparar os nossos alunos para os novos desafios da sociedade e às mudanças nela produzidas, é nosso entendimento que cada vez mais é crucial a escola pública refletir e encontrar novas soluções para esses desafios (Duarte & Correia, 2009).

Logo, é nosso entendimento que os jogos são considerados de grande importância por enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades nas crianças.

5. Orientação Pedagógica em Neuroeducação

Por decisão do diretor do Agrupamento de Escolas de Vilela e com aprovação do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral, no presente ano letivo, 2018/2019, os conteúdos lecionados nas atividades de enriquecimento curricular (AEC) foram modificados, facultando, deste modo, um novo entendimento na forma de vivenciar os espaços e os tempos dos recreios escolares.

Assim, os alunos deixaram de ter as atividades ditas tradicionais, como: o Inglês, a Música e a Ed. Física e passaram a ter uma única atividade designada de Atividades Lúdicas de Animação (ALA). Com o intuito de proporcionar aos nossos alunos uma nova dinâmica na aprendizagem tendo em conta: o meio, o contexto e educacional e o modo como o nosso cérebro aprende. Por isso, recorreremos a conteúdos diversificados, no sentido de estimular e preparar o cérebro, utilizando meios e ferramentas úteis para esse fim, no sentido de disponibilizar uma aprendizagem lúdica, fazendo com que, através de jogos e brincadeiras, a aprendizagem seja mais perceptível e eficaz.

Com o fim de conceder aos alunos prazer, divertimento, aprendizagem e gosto por desenvolver determinadas aptidões, houve uma forte intenção de recriar os recreios escolares (com jogos tradicionais), jogos de mesa, jogos de tabuleiro e jogos educativos, assim como realizar trabalhos manuais de expressão e arte. Utilizar brinquedos ou brincadeiras livres sem grandes normas ou regras e atividades que não visam a competição como objetivo principal, mas a realização de uma tarefa de modo aprazível e agradável. Promovemos jogos interescolas, no sentido de favorecer a sociabilidade nos alunos.

Estas práticas são muito benéficas para os nossos alunos, uma vez que as brincadeiras e jogos podem ser usados como um recurso importante na educação, funcionando como uma ajuda crucial na memorização e concentração.

As funções destas atividades passam por: facultar aos alunos meios, ferramentas e utensílios que lhes permitam criar, comunicar, inventar e planear; estimular a criatividade e comunicação; desenvolver aptidões, competências e capacidades, como a coordenação motora, concentração e a memorização; promover dinâmica de



grupos; fomentar a autoestima, as habilidades sociais, a cooperação, assim como a persistência em vencer obstáculos e fomentar hábitos e práticas saudáveis.

Os recursos que utilizados consistem em: jogos lúdicos de memória, raciocínio lógico, sequencias, construção, entre outros; objetos para trabalhar a lateralidade, motricidade, linguagem; imagens para identificar/ordenar as diferenças, semelhanças, tamanhos, entre outros; meios para deixar os alunos mais descontraídos, tal como exercícios de relaxamento; exercícios de respiração e outros.

Assim sendo, e através da fundamentação teórica e das novas práticas adotadas, apresentamos a fundamentação metodológica e os respetivos resultados.

6. Metodologia

Após o percurso de fundamentação teórica, e focando no que aqui interessa explorar, o presente exercício de reflexão, pautou-se por quatro questões à Investigação:

- 1) Qual a opinião dos alunos, professores e pais sobre Atividades Lúdicas de Animação?
- 2) Qual a satisfação dos alunos, professores e pais sobre A.L.A., no primeiro período?
- 3) Qual o interesse dos alunos, professores e pais sobre as Atividades Lúdicas de Animação?
- 4) Qual a opinião dos alunos, professores e pais sobre continuarem a apostar ou a frequentarem as atividades?

O estudo será realizado ao longo do ano letivo 2018/2019, nos três estabelecimentos de ensino do 1º ciclo, em três etapas e no âmbito das atividades de enriquecimento curricular – nas Atividades Lúdicas de Animação (ALA).

Face ao exposto, consideramos pertinente em matéria de estratégias, avaliar a eficácia desta intervenção, através de um estudo de natureza quantitativa e de carácter descritivo/comparativo. Este estudo foi conduzido com os seguintes objetivos: 1º planificar e implementar as atividades lúdicas de animação (ALA) no recreio escolar e em contexto de sala de aula; 2º descrever e comparar as atividades lúdicas de animação realizadas com a literatura especializada, mencionando o contributo e a importância da Neurociência e da Psicologia no novo conceito de Educação para todos; por último, descrever, avaliar analisar e refletir, apresentando os resultados acerca da intervenção realizada e produzida nos alunos ao longo do ano letivo 2018/2019.

Este estudo contempla algumas etapas, na primeira, que se desenrolará ao longo do ano letivo 2018/2019, consiste na: planificação e implementação das Atividades Lúdicas de Animação; orientação pedagógica, através de reuniões formais e informais, quinzenal e semanal; supervisão pedagógica, presencial, semanalmente, nas três escolas do 1º ciclo; avaliação das Atividades Lúdicas de Animação que compreende a avaliação pedagógica das aulas, através de formulário próprio, avaliação dos alunos, professoras das atividades e avaliação das atividades, através da ficha de avaliação de ALA). Esta ficha de avaliação é distribuída em cada período a dois alunos por turma e ano, em cada escola, a cinco ou seis professores titulares de turma e a dois pais, por turma e ano, em cada escola.

Relativamente à segunda etapa será realizada ao longo do ano letivo 2018/2019,

consta na elaboração de um relatório por cada período, designando as atividades desenvolvidas e produzida uma análise e reflexão do instrumento de recolha de dados (IRD).

No que concerne à terceira etapa ocorrerá no final do ano letivo 2018/2019 consiste na realização de um relatório final, onde inclui todas as atividades desenvolvidas nesse período, assim como todos os resultados obtidos com o IRD.

Para que este estudo seja efetivamente uma realidade o Instrumento de Recolha de Dados foi distribuído na zona norte do país (distrito do Porto), no Concelho de Paredes, freguesia de Rebordosa, no Agrupamento de Escolas de Vilela (AEV), entre 04 a 31 de janeiro de 2019, nas três escolas do 1º ciclo, conferindo, deste modo, apenas o primeiro período de atividades letivas.

Foram distribuídos 120 questionários e foram recebidos e validados 110. Assim a nossa amostra é constituída por 110 respondentes das três escolas do Agrupamento. Tratando-se de dois centros escolares com aproximadamente 200 alunos, localizada mais no centro e uma escola mais pequena com sensivelmente 100 alunos, localizada mais na periferia. Os questionários foram ainda distribuídos a professores titulares de turma e pais/encarregados de educação com formação diversa.

No que se refere à ficha de avaliação o que pretendemos saber com a questão quatro foi qual os conhecimentos académicos dos respondentes.

Com a questão 7, procuramos saber como os inquiridos classificam as atividades desenvolvidas, no âmbito do plano de atividades 2018/2019, relativo ao primeiro período, considerando que estas podem ser fundamentais para um bom desenvolvimento cognitivo da criança.

Para além disso foi também importante perceber qual a opinião que os respondentes têm sobre a forma como decorreram as atividades no primeiro período, pelo que elaboramos a questão 8, isto porque é relevante perceber qual o grau de satisfação dos participantes.

Relativamente à questão 9, pretendemos saber qual o grau de interesse dos envolvidos, com o intuito de perceber se as atividades desenvolvidas no primeiro período foram do seu agrado.

Por último, na questão 10 quisemos perceber se os inquiridos voltariam a apostar/frequentar novamente as referidas atividades.

Para a implementação e elaboração do plano de atividades e mais tarde da ficha de avaliação ALA fomos levados a refletir sobre determinados conceitos, nomeadamente em conceitos como o desenvolvimento cognitivo e estimulação cognitiva e de outros que deles advêm como processos cognitivos que envolvem atenção, memória, gnosis ou percepções, pensamento, consciência, comportamento emocional, aprendizagem e linguagem (Bastos & Alves, 1984).

Sendo que para tal foi necessário debruçar-nos sobre a opinião de vários autores que nos poderiam esclarecer mais sobre o assunto e nos poderiam servir de base para a construção dos nossos instrumentos de trabalho. De entre esses autores, a que nos referimos na primeira parte deste artigo destacaremos Bastos & Alves, Vítor Fonseca, Judy Wills, Manuela Teixeira, Gustavo Teixeira, Patrícia Wolf, Cláudia Senra, Letícia Strehl, entre outros.

As fichas de avaliação relativo ao primeiro período de atividades foram tratadas,



através de uma análise estatística descritiva, procedemos à determinação das frequências das respostas dadas pelos inquiridos.

Com a aplicação das fichas de avaliação o objetivo principal é obter respostas fiáveis, tivemos o cuidado de utilizar uma linguagem simples para poder ser compreendida por todos. Nas fichas de avaliação entregues aos inquiridos tentamos que as questões apresentadas fossem de fácil compreensão, uma vez que temos consciência de que as habilitações dos mesmos podem ser muito diversificadas.

Na apresentação deste instrumento aos inquiridos, houve ainda o cuidado de alertar para o anonimato, permitindo aos respondentes o preenchimento sem qualquer receio, possibilitando, deste modo, maior liberdade de expressão das suas opiniões.

De acordo com os manuais de investigação, para elaborar o questionário foi tido em conta o seguinte: não efetuar perguntas que induzissem a uma determinada resposta; quando foi elaborado o enunciado em que se pedia aos pais que emitissem a sua opinião, colocamos diversas opções, de modo a que se pronunciassem do seguinte modo: “nada importante”, “pouco importantes”, “importantes” e “muito importantes”; “nada satisfatórias”, “pouco satisfatórias”, “satisfatórias” e “muito satisfatórias”; “nada interessantes”, “pouco interessantes”, “interessantes” e “muito interessantes” e ainda “nunca”, “talvez” e “sim apostaria/frequentaria”; procuramos uma linguagem acessível a todos; recorreremos a perguntas abertas e fechadas tendo em conta as informações que pretendíamos obter; tivemos também a preocupação de colher o mesmo tipo de informação através de perguntas diferentes (cfr. Teixeira, 1993).

7. Primeiros resultados relativos ao primeiro período de atividades

7.1 Caracterização da Amostra

A nossa investigação realizou-se nas três escolas básicas do primeiro ciclo do Agrupamento de Escolas de Vilela (AEV). A sua pertinência prendeu-se exclusivamente com o facto de percebermos qual a opinião dos inquiridos no que respeita às Atividades Lúdicas de Animação.

De seguida apresentamos as características (por identificação dos respondentes por escola, género, idade, habilitações académicas e ano de escolaridade) da nossa amostra.

No que respeita à identificação dos respondentes por escola é possível verificarmos que a classe modal corresponde na sua maioria à Escola Básica N°1 de Rebordosa (EBN1R).

Tabela 1 – Respondentes por escola

	EBN°1R	EBS	EBV	Total	%
1 Alunos	34	10	20	64	58,2
2 Professores	6	5	8	19	17,3
3 Pais	13	11	3	27	24,5
TOTAL	53	26	31	110	100,0

Relativamente ao género podemos observar que a classe modal é constituída na sua maioria por inquiridos do sexo Feminino, embora no grupo de alunos é possível constatar que a classe modal é composta maioritariamente por alunos do sexo masculino e da EBN1R.

Tabela 2 – Respondentes por género

ESCOLA	RESPONDENTES	FEMININO	MASCULINO	TOTAL	%
EBN1R	Alunos	9	25	34	30,9
	Professores	4	2	6	5,5
	Pais	10	3	13	11,8
EBS	Alunos	9	1	10	9,1
	Professores	5	0	5	4,5
	Pais	11	0	11	10,0
EBV	Alunos	11	9	20	18,2
	Professores	7	1	8	7,3
	Pais	3	0	3	2,7
TOTAL		69	41	110	100,0

No que concerne à idade dos inquiridos é exequível verificar que no grupo de alunos a classe modal é de 10 anos, no que diz respeito ao grupo de professores a classe modal situa-se entre os 40 a 50 anos e relativamente ao grupo de pais a classe modal fica situada entre 30 e 40 anos.

Tabela 3 – Idade

	IDADE	TOTAL	%
Alunos	7	15	13,6
	8	14	12,7
	9	14	12,7
	10	21	19,1
Professores	[20; 30[	0	0
	[30; 40[	2	1,8
	[40; 50[	26	23,6
	[+ 50[	2	1,8
Pais	[20; 30[	3	2,7
	[30; 40[	7	6,4
	[40; 50[	6	5,5
	[+ 50[	0	0
TOTAL		110	100

No que diz respeito às habilitações dos inquiridos é possível constatar que a classe modal no grupo de pais situa-se no ensino secundário, porém exista um valor considerável de pais que dizem ter formação superior.

Tabela 4 – Habilitações dos pais

		TOTAL	%
Pais	1º ciclo	6	5,5
	Secundário	10	9,1
	Curso profissional / tecnológica	4	3,6
	Formação superior	7	6,4
	TOTAL	110	100,0

Relativamente ao ano de escolaridade de pertença dos inquiridos é viável apurar que a classe modal no grupo de alunos corresponde maioritariamente a alunos que frequentam o 4º ano, no que respeita ao grupo de professores a grande maioria são docentes que lecionam o 2º, 3º e 4º ano e no que concerne ao grupo de pais, a classe modal situa-se em pais que têm o seu educando a frequentar o 4º ano.

Tabela 5 – Ano escolar frequentado/lecionado

		ANO	TOTAL	%
Alunos	1º		15	13,6
	2º		14	12,7
	3º		14	12,7
	4º		21	19,1
Professores	1º		4	3,6
	2º		5	4,5
	3º		5	4,5
	4º		5	4,5
Pais	1º		6	5,5
	2º		6	5,5
	3º		6	5,5
	4º		9	8,2
TOTAL			110	100,0

7.2. Opinião dos respondentes sobre as atividades lúdicas de animação no primeiro período

Na tabela abaixo é possível observar que a maioria dos alunos e professores inquiridos dizem que as atividades lúdicas de animação são muito importantes, embora exista uma percentagem significativa de pais que dizem que as atividades são importantes.

Tabela 6 – Opinião dos respondentes sobre as atividades lúdicas de animação

		Total	%
Alunos	Nada importante	0	0,0
	Pouco importante	1	0,9
	Importante	20	18,2
	Muito importante	43	39,1
Professores	Nada importante	0	0,0
	Pouco importante	1	0,9
	Importante	6	5,5
	Muito importante	12	10,9
Pais	Nada importante	1	0,9
	Pouco importante	4	3,6
	Importante	12	10,9
	Muito importante	10	9,1
	TOTAL	110	100,0



7.3. Grau de satisfação dos respondentes sobre o primeiro período

Na tabela seguinte é exequível verificar que a maioria dos alunos inquiridos afirmam que as atividades lúdicas de animação, no primeiro período, foram muito satisfatórias, assim como também professores e pais afirmam maioritariamente que as atividades foram muito satisfatórias.

Tabela 7 – Grau de satisfação dos respondentes sobre o primeiro período

		Total	%
Alunos	Nada satisfatório	1	0,9
	Pouco satisfatório	2	1,8
	satisfatório	19	17,3
	Muito satisfatório	42	38,2
Professores	Nada satisfatório	1	0,9
	Pouco satisfatório	0	0,0
	satisfatório	4	3,6
	Muito satisfatório	14	12,7
Pais	Nada satisfatório	0	0,0
	Pouco satisfatório	2	1,8
	satisfatório	12	10,9
	Muito satisfatório	13	11,8
	TOTAL	110	100,0

7.4. Grau de interesse dos respondentes sobre a continuação da frequência das atividades

Na tabela seguinte é passível observar que a maioria dos alunos e professores inquiridos dizem que têm muito interesse nas atividades lúdicas de animação, porém os pais dizem que as atividades são interessantes.

Tabela 8 – Grau de Interesse dos respondentes sobre a continuação da frequência das atividades

		Total	%
Alunos	Nada interessantes	0	0,0
	Pouco interessantes	1	0,9
	Interessantes	22	20,0
	Muito interessantes	41	37,3
Professores	Nada interessantes	1	0,9
	Pouco interessantes	0	0,0
	Interessantes	7	6,4
	Muito interessantes	11	10,0
Pais	Nada interessantes	1	0,9
	Pouco interessantes	3	2,7
	Interessantes	12	10,9
	Muito interessantes	11	10,0
	TOTAL	110	100,0

7.5 Opinião dos respondentes sobre a continuação das atividades

Na tabela subsequente é possível analisar que a maioria dos alunos, professores e pais inquiridos assumem que continuariam a apostar/frequentar as atividades lúdicas de animação.

Tabela 9 – Opinião dos respondentes sobre a continuação das atividades

		Total	%
Alunos	Nunca	0	0,0
	Talvez	9	8,2
	Sim apostaria/frequentaria	55	50,0
Professores	Nunca	0	0,0
	Talvez	3	2,7
	Sim apostaria/frequentaria	16	14,5
Pais	Nunca	0	0,0
	Talvez	6	5,5
	Sim apostaria/frequentaria	21	19,1
	TOTAL	110	100,0

8. Algumas conclusões

Perante os resultados obtidos na análise de dados das fichas de avaliação distribuídas no primeiro período de atividades, podemos verificar que algumas são bastante significativas, pois foi exequível constatar que as brincadeiras propostas foram do agrado de todos, sendo mesmo possível afirmar que as atividades desenvolvidas foram uma mais-valia na forma como os alunos aprendem.

Em forma de síntese podemos dizer que a amostra de respondentes é constituída maioritariamente por elementos da Escola Básica N.º1 de Rebordosa (EBN.º1R), sendo na sua maioria mulheres, embora seja importante referir que existe uma percentagem bastante significativa de alunos do sexo masculino da escola já mencionada.

No que concerne à idade dos inquiridos é exequível verificar que no grupo de alunos a grande maioria assume ter 10 anos, no que diz respeito ao grupo de professores maioritariamente assumem ter entre 40 e 50 anos. Relativamente ao grupo de pais a maioria situa-se entre 30 e 40 anos.

A maior percentagem de respondentes são alunos que frequentam o 4.º ano de escolaridade, na amostra de professores todos possuem ensino superior e lecionam o 2.º, 3.º e 4.º anos, no que respeita aos pais a maioria possui o ensino secundário, havendo uma percentagem considerável que diz ter formação superior e os seus educandos frequentam o 4.º ano de escolaridade.

Constatamos que existe uma expressiva maioria de alunos e professores inquiridos que dizem que as atividades lúdicas de animação são muito importantes, embora exista uma percentagem significativa de pais que dizem que as atividades são importantes. Podemos averiguar também que a maioria dos alunos inquiridos afirmam que as atividades lúdicas de animação, no primeiro período, foram muito satisfatórias, assim como também professores e pais afirmam maioritariamente que as atividades foram muito satisfatórias.

Verificou-se também que a maioria dos alunos e professores inquiridos dizem que têm muito interesse nas atividades lúdicas de animação, porém os pais dizem que as atividades são interessantes.

Por último, quisemos ainda saber se os inquiridos voltariam a apostar/frequentar as atividades lúdicas de animação e pudemos constatar que a maioria dos alunos, professores e pais respondentes assumem que continuariam a apostar/frequentar as atividades.

Em síntese poderíamos dizer que os nossos inquiridos dizem que as atividades desenvolvidas no âmbito do primeiro período foram muito importantes, muito satisfatórias e muito interessante, suscitando nos nossos alunos interesse e motivação. Apesar de na EBN.º1R uma das professoras de ALA ter estado ausente quase todo o período, foi possível, com o esforço das outras profissionais e coordenadora de ALA, conseguir que os alunos não ficassem prejudicados e beneficiassem das atividades desenvolvidas no âmbito do primeiro período.

Gostaríamos ainda de acrescentar que numa fase inicial a curiosidade em relação às novas atividades era muita e apesar de termos alguma liberdade para desenvolver e aplicar as novas ideias, com o objetivo principal de proporcionar às crianças brincadeiras e atividades exclusivamente lúdicas, foram existindo inicialmente algumas vozes discordantes, nomeadamente da comunidade educativa em geral (professores



titulares de turma, encarregados de educação e outros). Pois, estavam apreensivos acerca dos conteúdos lecionados em ALA, assim como dos profissionais colocados pela autarquia, por terem tido más experiências no ano anterior. No entanto, com o decorrer das atividades foram aceitando e apoiaram esta iniciativa, tornando-se mesmo em grandes aliados e defensores das mesmas, demonstrando muito interesse e empenho na aquisição de novos materiais lúdico/didático para ALA.

Apesar de o estudo ainda não ter terminado, pois terminará no final do presente ano letivo, diríamos que, no decorrer do primeiro período, esta experiência mostrou ser bastante desafiante, mas, ao mesmo tempo, enriquecedora, pois permitiu uma aprendizagem lúdica e diversificada em contexto educativo, contribuindo assim para um ambiente mais descontraído, aprazível e interessante, possibilitando aos alunos momentos divertidos, quer em contexto de sala de aula, quer em contexto de recreio.

Importa ainda referir que a componente lúdica é fundamental para suscitar interesse e motivação nos alunos. No geral, todos os envolvidos mostraram bastante entusiasmo com as atividades realizadas no âmbito do primeiro período, considerando-as muito divertidas e interessantes. A maioria referiu ainda que foram aulas muito diferentes, dizendo mesmo que as aulas de ALA deveriam ter mais tempo letivo.

Refere-se ainda que é fundamental que as crianças se sintam motivadas, que sintam prazer e entusiasmo pelo lúdico e pelas atividades desenvolvidas em ALA, uma vez que as emoções associadas ao desenvolvimento das atividades, produzem satisfação, para além de motivar, acalmar e estimular a concentração/atenção e inspiram sentimentos que beneficiam as mesmas (Ekman, 2013).

“As emoções sentidas por cada ser humano são, então, respostas que surgem da influência do que acontece em seu redor, da sociedade e da cultura onde o sujeito está ou esteve inserido.” (Nunes, 2018)

Salienta-se ainda que as emoções estimulam e interferem na nossa vida, uma vez que são fatores motivadores para a realização de uma determinada tarefa, assim como também estimulam o nosso envolvimento nessa mesma tarefa. Assim sendo, é crucial entendermos o mundo em que as crianças vivem para podermos perceber o seu interior (Ekman, 2013).

Face ao exposto, concluímos que as atividades desenvolvidas em ALA foram do agrado de toda a comunidade educativa, levando-nos a concluir que a prática constante do jogo é fundamental para a concretização das aprendizagens, portanto, para aprender a criança precisa emocionar-se.

9. Referências

- Aucouturier, B., (2010). *As Dificuldades de comportamento e aprendizagem: A pedagogia da escuta e a prática psicomotora para o acompanhamento*. 1ª ed. Lisboa: Coisas de Ler e Trilhos. ISBN 978-989-8218-61-2.
- Batista, G. & Silva, M. (2008). *Estilos de aprendizagem Kolb*. Cadernos da Fucamp. Vol. 7, nº 7. ISSN 2236-9929. Retrieved from <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/105/97>.



- Bastos, L. & Alves, M. (1984). *As influências de Vygotsky e Luria à neurociência contemporânea e à compreensão do processo de aprendizagem*. UNIFOA. ISSN online: 2176-9230|ISSN impresso: 1984-4239. 41-53. Retrieved from <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/praxis/article/viewFile/580/539>.
- Brandão, M., L. (2004) - *Noções básicas de neuroanatomia*. In Brandão, M., L. et al. *As bases biológicas do comportamento: introdução à neurociência* (3-21). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária. Retrieved from https://www.academia.edu/14499525/Bases_Biologicas_do_Compportamento
- Duarte, J. & Correia, J. (2009). *O jogo e a criança: estudo de caso*. Retrieved from <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2296/1/Jos%C3%A9Duarte.pdf>.
- Ekman, P. (2003). *A linguagem das emoções*. Alfragide. Lua de Papel. Retrieved from https://pt.slideshare.net/mar_hosgomes/a-linguagem-das-emoes-paul-ekman.
- Fonseca, J., (2012). *A teoria das inteligências múltiplas de Garner*. Dreamfee: Technology, Digital World, Design, Interactive Marketing and Multimedia Trends. Retrieved from <https://dreamfeel.wordpress.com/2012/04/13/a-teoria-das-inteligencias-multiplas-degardner/>.
- Fonseca, V., (2017a). *Estudo das funções cognitivas, conativas, ou emocionais, e executivas da aprendizagem*. 1ª ed. Lisboa: Âncora Editora. ISBN 978-972-780-615-7.
- Fonseca, V., (2017b). *Neuropsicomotricidade – Ensaio sobre as relações-corpo-cérebro*. 1ª ed. Lisboa: Âncora Editora. ISBN 978-972-780-616-4.
- Luft, C. & Andrade, A., (s.d.). *A pesquisa com EEG aplicada à área de aprendizagem motora*. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. Vol. 6, nº 1. 106-115. Retrieved from http://www.fade.up.pt/rpcd/_arquivo/artigos_soltos/vol.6_nr.1/2.03.luft.pdf.
- Ortiz, T. & Saldanha, A., (2017). *Guia de intervenção em neuroEducação*. 1ª ed. Lisboa: Coisas de Ler. ISBN 978-989-8659-79-8.
- Nunes, A., (2018). *Um leque de aprendizagens sustentado por vivências e reflexões - Relatório de prática pedagógica supervisionada*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. Instituto Politécnico de Leiria. (Tese de Mestrado). Retrieved from https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3362/1/CDFINAL_Ana%20Nunes.pdf
- Paula, G., Costa, B., Boschi, B. & Tiago, P., (2006). *Neuropsicologia da aprendizagem*. Revista Psicopedagogia. Vol. 23, nº 72, São Paulo, p. 224-231. ISSN 0103-8486. Retrieved from http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862006000300006&lng=pt&nrm=iso.
- Scherer, A., (2013). *O Lúdico e o desenvolvimento: A importância do brinquedo e da brincadeira segundo a Teoria Vigotskiana*. Retrieved from http://repositorio.roca.utfpr.edu.br:8080/jspui/bitstream/1/4233/1/MD_EDUMTE_2014_2_10.pdf.
- Senra, C., (2009). *Os estilos de aprendizagem de Felder a partir de Jung – Dissertação de Mestrado do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais*. 1-115. Retrieved from <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp106915.pdf>.
- Shimizu, V. & Miranda, M., (2012). *Processamento na criança com THDA: Uma revisão da literatura*. Revista Psicopedagógica. Vol. 29, nº 89: 56-268. São Paulo. ISSN 0103-8486.
- Strehl, L., (2002). *Teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner: Breve*

- resenha e reflexões críticas. 1-16. Retrieved from <https://chasqueweb.ufrgs.br/~leticiaastrehl/HowardGardner.pdf>.
- Willis, J., (2007). *The neuroscience of joyful education*. Educational leadership. Vol. 64 Engaging the Whole Child. Retrieved from http://www.district287.org/uploaded/A_Better_Way/ME_PrereadingJudyWillisEdLeadArt.pdf.
- Wolf, P., (2004). *Compreender o Funcionamento do Cérebro e a sua importância no processo de aprendizagem*. Porto: Porto Editora. ISBN 0-87120-517-3.
- Teixeira, G., (2013). *Manual dos transtornos escolares: Entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola*. 3ª ed. Rio de Janeiro: BestSeller. ISBN 978-85-7684-640-6.
- Teixeira, M., (1993). *O professor e a escola: Contributo para uma abordagem organizacional*. Braga: Universidade do Minho. (Tese de Doutoramento).
- Valido, R., (2016). *Perturbação de hiperatividade com défice de atenção: Conhecimentos e estratégias pedagógicas dos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa Instituto Superior de Educação e Ciências. Retrieved from <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20275/1/VERS%C3%83O%20FINAL.pdf>



Valores e contravalores na utilização da Internet por estudantes do ensino superior

Values and counter-values in the use of the Internet by undergraduates

Luísa Miranda

Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal

Paulo Alves

Centro de Investigação em Digitalização e Robótica Inteligente (CEDRI), Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal

Carlos Morais

*Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal
CIEC – Centro de Investigação de Estudos da Criança (UMinho)*

Resumo

A Internet tornou-se um modo de estar e de viver em sociedade. Numa época em que muitos dos valores condicionam o modo de estar, de evoluir e das pessoas e as organizações se relacionarem, como investigadores e professores do ensino superior, questionámo-nos sobre os valores e os contravalores que os estudantes do ensino superior percebem quando utilizam a internet no seu dia a dia. Neste sentido, foi desenvolvido um estudo numa instituição portuguesa de ensino superior público que teve como principais objetivos: avaliar a promoção de valores pela Internet, nomeadamente os valores amizade, cooperação, criatividade, honestidade, igualdade, liberdade, respeito, responsabilidade e solidariedade; avaliar a atenção dada aos valores pelos estudantes quando comunicam com colegas, amigos e familiares através da Internet; avaliar a percepção de promoção de contravalores na Internet; avaliar a atenção dada aos contravalores na comunicação dos estudantes, através da internet, com colegas, amigos e familiares. O estudo é de natureza essencialmente quantitativa. O principal instrumento de recolha de dados foi o questionário. Os dados utilizados nesta investigação foram obtidos no ano letivo de 2016/2017, com uma amostra de 606 estudantes do ensino superior. Das percepções dos estudantes sobre a promoção na Internet dos valores amizade, cooperação, criatividade, honestidade, igualdade, liberdade, respeito, responsabilidade e solidariedade, verificou-se que a maioria dos estudantes considera que o uso da Internet promove frequentemente os valores referidos. Os estudantes privilegiam mais a promoção de valores quando comunicam através da Internet com os amigos ou familiares do que quando comunicam com os colegas. A maioria dos sujeitos considera que a comunicação através da Internet promove frequentemente os contravalores desigualdade, desonestidade, egoísmo, falta de respeito, insegurança, irresponsabilidade, manipulação, opressão e violência. No entanto, a maioria dos sujeitos tem a percepção que estes contravalores raramente são promovidos na comunicação com os colegas, com os amigos e com os familiares. A percepção de contravalores é mais elevada na comunicação com os colegas do que com os amigos, e também é mais elevada na comunicação com os amigos do que com os familiares.

Palavras chave: Internet, valores, contravalores, comunicação através da Internet

Abstract

The internet has become a way of living in society. In these days when many of the values state how we are, how we evolve, how people and organizations are related, as researchers and teachers in higher education, we would like to study the values and counter-values that higher



education students perceive when they use the internet in their daily life. In this sense, a study was developed in a Portuguese institution of public higher education and the main objectives were: evaluate the promotion of values through the Internet, namely the values of friendship, cooperation, creativity, honesty, equality, freedom, respect, responsibility and solidarity; assess students' attention to values when communicating with colleagues, friends and family through the Internet; evaluate the perception of counter-values on the Internet; evaluating the attention given to the counter-values in the communication of students through the internet with colleagues, friends and family. The study is essentially quantitative in nature. The data collection instrument was the questionnaire. The data used in this investigation were obtained in the 2016/2017 academic year, with a sample of 606 high school students. From the students' perceptions of the values of friendship, cooperation, creativity, honesty, equality, freedom, respect, responsibility and solidarity, it was found that most students consider that Internet use often promotes values. Students give more importance to values when communicating in the Internet with friends or family than when communicating with colleagues. The perception of counter-values is higher in communication with colleagues than with friends and is higher in communication with friends than with relatives. Most of the students consider that communication through the Internet often promotes inequalities, dishonesty, selfishness, lack of respect, insecurity, irresponsibility, manipulation, oppression and violence. However, most students perceive that these counter-values are rarely promoted in communication with colleagues, friends and family. The perception of counter values is higher in communication with colleagues than with friends, and is higher in communication with friends than with family.

Keywords: Internet, values, counter-values, online communication

1. Introdução

A utilização da Internet faz parte do quotidiano das pessoas e de uma forma particularmente intensa dos estudantes do ensino superior. São indiscutíveis as vantagens e as alterações que a Internet trouxe para a sociedade. Mas associado a grandes alterações existem aspetos que começam por ser pouco relevantes, mas gradualmente podem assumir proporções que merecem a maior atenção de professores, dos investigadores e dos estudantes pelo impacto que podem ter na forma das pessoas se relacionarem. Desses aspetos destacamos as preocupações em compreender qual a perceção dos estudantes relativas à promoção e atenção dada aos valores e contravalores quando comunicam através da Internet, e em particular com colegas, amigos e familiares.

Assume-se um conceito de valor próximo do de Kendall (2011) quando sugere que os valores definidos do ponto de vista sociológico representam, entre outros, um conjunto coletivo de convicções, crenças, ideias e princípios sobre o que é bom ou mau, certo ou errado, justo ou injusto, digno de ser desejado ou não, em uma determinada cultura.

Os principais objetivos a que se pretende dar resposta neste artigo são:

- Qual é a familiaridade que os sujeitos da amostra têm com a utilização da Internet?
- Qual é a perceção dos sujeitos da amostra, na comunicação através da Internet, sobre a promoção dos valores amizade, cooperação, criatividade, honestidade, igualdade, liberdade, respeito, responsabilidade e solidariedade?



- Qual a atenção que os sujeitos da amostra dão aos valores referidos, quando comunicam com os colegas, com os amigos e com os familiares?
- Qual é a perceção dos sujeitos da amostra relativamente à promoção de contravalores na comunicação através da Internet?
- Qual a atenção que os sujeitos da amostra dão aos contravalores referidos, quando comunicam com os colegas, com os amigos e com os familiares?

O contributo para a concretização destes objetivos foi obtido a partir das respostas dadas a um questionário, uma amostra de sujeitos do ensino superior de uma instituição portuguesa de ensino público, no ano letivo de 2016/2017. O estudo é de natureza essencialmente quantitativa.

O artigo, para além do Resumo e da Introdução e Referências bibliográficas, está organizado nos seguintes tópicos principais: Valores na utilização da Internet, Metodologia, Resultados e Considerações finais.

2. Valores na utilização da internet

Um dos grandes objetivos da Internet foi o de facilitar a troca de informações e tornar a comunicação mais fácil, mais rápida e mais segura entre indivíduos, entre estes e organizações e entre as próprias organizações. Com o tempo, o aumento exponencial do uso da Internet para atividades de trabalho, de casa e de lazer levou à sua presença generalizada em todas as atividades do dia a dia (Anand *et al.*, 2018).

O Instituto Nacional de Estatística [INE] (2017) no inquérito anual sobre a utilização de tecnologias de informação e de comunicação pelas famílias, feito a residentes em Portugal desde 2002, com idades dos 16 aos 74 anos, revela que em geral o consumo de Internet em Portugal aumentou bastante na última década. Constatando que em 2017 há 75% de residentes a usar a Internet, o que representa um aumento de 4% em relação ao ano anterior e 36% em relação a 2007 (em que cerca de 39% dos inquiridos acedia à Internet em Portugal). Independentemente do género e da literacia 99% dos inquiridos com menos de 34 anos já têm acesso à Internet em 2017. O grupo etário de 16 a 24 anos passou de 42,8% de utilização da internet em 2002 para 99% em 2017.

Apesar dos benefícios do uso da Internet nas diversas áreas, entre as quais, ensino, negócios, lazer, o seu uso indiscriminado pode trazer prejuízos à vida daqueles que não sabem gerir o tempo ou atividades realizadas online, sendo a população jovem e de universitários uma das mais afetadas. A utilização generalizada da Internet é uma realidade, no entanto a melhor forma de a utilizar na educação e em cada um dos domínios onde se encontra consolidada continua a implicar permanentes desafios (Klinger, Silva, Marinho, Miranda & Reis, 2017). Estes desafios podem envolver vários aspetos associados à forma de estar, de ser e de viver das pessoas, em particular compreender a comunicação através da Internet na promoção e atenção dada aos valores sociais.

Os processos de globalização na sociedade, impulsionados pela Internet, estão a gerar novas formas de estabelecer relações interpessoais e valores culturais. A cultura torna-se o meio pelo qual existe uma compreensão global do conhecimento, leis, capacidades morais e outras capacidades individuais que constituem elementos substanciais nas várias sociedades culturais.

Os valores a nível individual são definidos como os objetivos que derivam do que

significa ser humano e ser um organismo biológico que participa na interação social e que deve adaptar-se às exigências da vida em grupo (Schwartz, 2008).

Os valores são padrões através dos quais as pessoas apreciam a sua própria vida ou outros modos de vida, o mundo em que vivem e outras pessoas. Alguns sociólogos e filósofos observaram que valores e normas têm uma componente cognitiva acentuada, de modo que ambos são derivados em uma medida muito pequena da emoção ou de outros fatores psicológicos (Borgatta & Montgomery, 2000).

Os valores culturais (entre outros, liberdade, prosperidade, segurança) são as bases para as normas específicas que dizem às pessoas o que é apropriado em várias situações. As formas como as instituições associadas à família, à educação e aos sistemas económicos, políticos e religiosos funcionam, os seus objetivos e os seus modos de operar, expressam prioridades de valores culturais (Schwartz, 1999). Para o mesmo autor, os valores são o vocabulário de metas socialmente aprovadas e usadas para motivar a ação, e para expressar e justificar as soluções escolhidas (Schwartz, 1999).

Estudos com foco no individual tornam-se cada vez mais necessários para a compreensão mais profunda do uso individual das TIC na presença de diferentes culturas. Embora a Internet seja global, os utilizadores trabalham individualmente e são afetados por diferentes valores culturais (Bagchi, Udo, Kirs & Choden, 2015).

As pessoas em qualquer país são suscetíveis de terem perspetivas contrastantes na Internet. Isto é evidente nas conversas diárias, bem como em debates sobre questões como a regulação de conteúdos e a privacidade online. O que está em causa não é necessariamente o caso de algumas pessoas estarem corretas e outras erradas, mas a existência de grupos de indivíduos que são suscetíveis de terem diferentes valores, atitudes e crenças sobre a Internet, ou seja, os debates na Internet podem ser moldados por diferentes culturas de Internet (Dutton & Blank, 2014).

A educação deve favorecer processos de compreensão entre valores universalmente respeitados e aqueles socialmente partilhados, de modo que cada indivíduo possa ser integrado de forma crítica e ativa na sociedade (García Aretio, Ruíz Corbella & García Blanco, 2010).

Haydon (1997) sugere que os valores mais importantes no processo educacional, entre outros, são respeito, altruísmo e autocontrolo, honestidade e fidelidade, os quais contribuem para o desenvolvimento de competências de pensamento autossuficiente e capacidade de resolver conflitos. Buxarrais, Martínez, Puig e Trilla (1990) acreditam que estas competências podem ser alcançadas se o estudante conhecer esses valores e for capaz de partilhá-los, aceitá-los ou rejeitá-los, bem como conhecer os valores socialmente controversos, e assim optar por tomar decisões conscientes nas opções sociais que necessite de tomar.

No contexto da presença das tecnologias e da Internet na vida dos estudantes, o consumo de certos conteúdos pode influenciar os valores e as atitudes das pessoas (Castells, 2001). É neste sentido que se desenvolve o presente estudo sobre os valores e os contravalores que os jovens do ensino superior adotam quando comunicam através da Internet.



3. Metodologia

A metodologia que orientou este estudo é de natureza mista, tendo sido mais utilizados os procedimentos associados ao paradigma de investigação de natureza quantitativa do que ao de natureza qualitativa. A recolha de dados foi efetuada por questionário com questões de resposta fechada e questões de resposta aberta, sendo estas as que forneceram os dados tratados de acordo com os pressupostos do paradigma qualitativo. Como salientam Blaxter, Hughes e Tight (2005) os dois tipos de investigação, quantitativa e qualitativa, ambos são úteis e válidos e não se excluem mutuamente, sendo possível utilizar os dois paradigmas na mesma investigação. Relativamente aos objetivos o estudo pode ser considerado exploratório com características descritivas e interpretativas. Tendo em conta os procedimentos realizados o estudo é considerado experimental por inquérito. A amostra considera-se não aleatória e obtida por conveniência, pois foi obtida na instituição a que os investigadores pertencem, a partir de cursos que se disponibilizaram para colaborar no estudo, no sentido de fornecerem os dados que lhes fossem solicitados.

Embora o estudo tenha sido orientado a partir de abordagens de natureza quantitativa e qualitativa, neste artigo apenas foram evidenciados os dados relativos às questões de resposta fechada, pelo que a metodologia utilizada neste artigo segue uma abordagem essencialmente quantitativa. Os dados foram obtidos a partir de uma amostra de 606 sujeitos do 1.º Ciclo de Bolonha de uma instituição portuguesa de ensino superior público no ano letivo de 2016/2017. Das características da amostra salientamos 47,2 % são do género masculino e 52,8 do género feminino; a idade mínima é de 17 anos e a máxima de 54 anos, sendo a média de 20 anos, a mediana e a moda 19 anos e o desvio padrão 2,7. A distribuição dos sujeitos da amostra pelos cursos que frequentam é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição dos sujeitos da amostra pelos cursos que frequenta (n=606)

Curso Frequentado	Número de sujeitos (n)	Percentagem de sujeitos (%)
Contabilidade	73	12,0
Desporto	100	16,5
Educação Ambiental	6	1,0
Educação Básica	58	9,6
Engenharia Informática	83	13,7
Educação Social	79	13,0
Gestão	106	17,5
Línguas para Relações Internacionais	101	16,7
Total	606	100,0

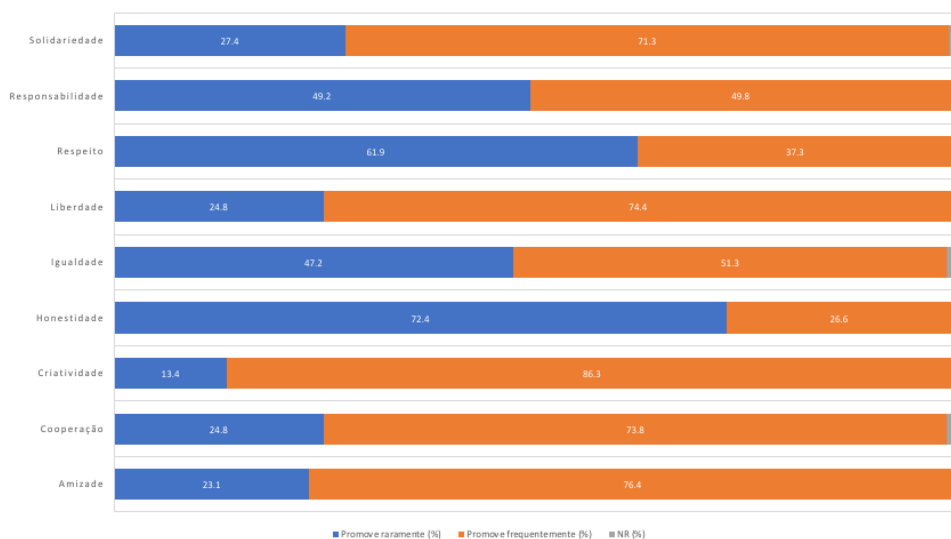
Relativamente ao ano do curso 54,5% frequentam o 1.º ano, 40,6% frequentam o 2.º e 4,1% o 3.º ano. 0,8 % não respondeu.

Apresentam-se em seguida os resultados e respetiva discussão e análise.

4. Resultados

Os resultados sobre valores e contravalores estão diretamente relacionados com a utilização da Internet pelos sujeitos da amostra. Neste sentido, para se compreender melhor a familiarização dos sujeitos da amostra com a utilização da Internet apresentam-se indicadores sobre o número de anos que os sujeitos da amostra utilizam a Internet, bem como o número médio de horas semanais que a utilizam. Assim, o número mínimo de anos é um, enquanto o número máximo é 22, a média é 9,7, a mediana é 10, a moda é 10 e o desvio padrão é 2,6 anos. Relativamente ao número de horas semanais de utilização, considerando a semana de sete dias, constata-se que que o número de horas varia de 2 a 120, sendo a média de 37,8, a mediana de 30, a moda de 70 e o desvio padrão de 26,7 horas.

As sociedades ao longo das várias épocas têm mantido paz e prosperidade suportadas por valores que facilitam a forma de estar e de viver em sociedade. Desses valores destacamos: amizade, cooperação, criatividade, honestidade, igualdade, liberdade, respeito, responsabilidade e solidariedade. Os sujeitos da amostra foram questionados sobre a sua percepção relativamente à promoção destes valores quando comunicam através da Internet. As opções de resposta na apreciação de cada um dos valores foram nunca, poucas vezes, muitas vezes e sempre. Para facilitar a compreensão das respostas decidiu-se convencionar que as respostas nunca e poucas vezes seriam integradas na categoria “raramente” e as respostas nas opções muitas vezes e sempre seriam integradas na categoria “frequentemente”. Atendendo a esta convenção, os resultados sobre a percepção relativa à promoção de valores quando se comunica pela internet são apresentados graficamente na Figura 1.

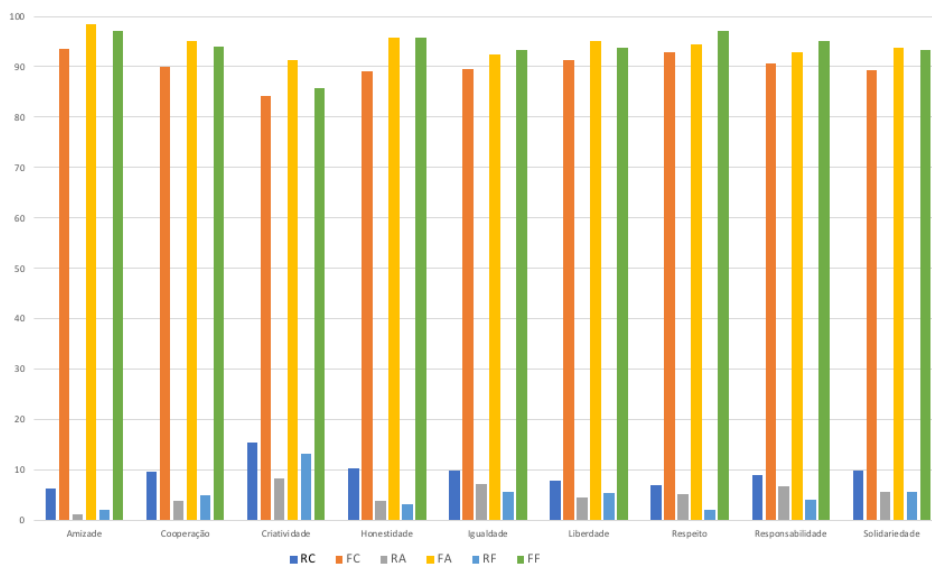


Valores de NR (%): de Solidariedade para a Amizade, respetivamente, 1,3; 1; 0,8; 0,8; 1,5; 1; 0,3; 1,5; 0,5.

Figura 1 – Promoção de valores pela comunicação através da Internet (n=606)

Pela observação da Figura 1 constata-se que a maioria dos sujeitos da amostra tem a percepção que a comunicação através da Internet promove frequentemente a solidariedade, a liberdade, a criatividade a cooperação e a amizade, e promove raramente o respeito e a honestidade. Por outro lado, a percentagem de sujeitos que tem a percepção que a comunicação através da Internet promove frequentemente os valores responsabilidade e igualdade é aproximadamente igual à dos sujeitos que tem a percepção que a comunicação através da Internet os promove raramente. A criatividade é o valor que maior percentagem de sujeitos (86,3 %) considera que é promovido frequentemente na comunicação através da Internet.

Outra das preocupações do estudo foi averiguar qual a atenção que os sujeitos da amostra dão aos valores referidos quando comunicam, através da Internet, com os colegas, com os amigos e com familiares. Seguindo convenção análoga à considerada na situação anterior, a atenção dada aos valores foi classificada em raramente quando as respostas incidiram nas opções nunca e poucas vezes, e frequentemente quando as respostas foram expressas por muitas vezes e sempre. A representação gráfica dos resultados obtidos é apresentada na Figura 2.



Legenda:

- RC – atenção dada raramente aos valores na comunicação com os colegas;
- FC – atenção dada aos valores frequentemente na comunicação com os colegas;
- RA – atenção dada raramente aos valores na comunicação com os amigos;
- FA – atenção dada aos valores frequentemente na comunicação com os amigos;
- RF – atenção dada raramente aos valores na comunicação com os familiares;
- FF – atenção dada aos valores frequentemente na comunicação com os familiares.

Figura 2 – Atenção atribuída aos valores na comunicação através da Internet com colegas, amigos e familiares (n=606)



Da observação da Figura 2 conclui-se que em todas as situações estudadas, ou seja, na comunicação através da Internet são maioritariamente considerados frequentemente os valores amizade, cooperação, criatividade, honestidade, igualdade, liberdade, respeito, responsabilidade e solidariedade, quer na comunicação com os colegas, quer com os amigos, quer com os familiares.

De salientar que os valores amizade, cooperação, criatividade, liberdade e solidariedade são os considerados frequentemente por maior percentagem de sujeitos, na comunicação com os amigos, enquanto os valores igualdade, respeito e responsabilidade são considerados frequentemente por maior percentagem de sujeitos na comunicação com os familiares. De salientar que não existe qualquer situação em que os valores sejam frequentemente considerados por maior percentagem de sujeitos na comunicação com os colegas.

Após a análise da percepção dos estudantes sobre a promoção de valores e a atenção dada aos valores quando comunicam com colegas, amigos e familiares, surge a questão de analisar qual a percepção dos estudantes relativamente à promoção de contravalores quando comunicam através da Internet, nomeadamente, com colegas, amigos e familiares.

Aos sujeitos da amostra foi solicitado que apresentassem a sua percepção sobre a promoção dos contravalores desigualdade, desonestidade, egoísmo, falta de respeito, insegurança, irresponsabilidade, manipulação, opressão e violência. Como opções de resposta existiam nunca, poucas vezes, muitas vezes e sempre. Para facilitar a leitura e interpretação dos dados agruparam-se as respostas das opções nunca e poucas vezes na categoria “raramente” e as opções muitas vezes e sempre na categoria “frequentemente”. Desta convenção resultou a apresentação dos dados constantes na Tabela 2.

Tabela 2 – Promoção de contravalores na comunicação através da Internet (n=606)

Contravalores	Promove Raramente (%)	Promove Frequentemente (%)	Não Respondeu (%)
Desigualdade	26,1	71,8	2,1
Desonestidade	20,0	78,9	1,2
Egoísmo	22,4	75,9	1,7
Falta de respeito	17,8	80,9	1,3
Insegurança	22,6	75,6	1,8
Irresponsabilidade	24,6	73,9	1,5
Manipulação	15,7	83,0	1,3
Opressão	29,0	69,3	1,7
Violência	29,2	69,1	1,7

Pela observação da Tabela 2 constata-se que a percepção da maioria dos sujeitos da amostra é que a comunicação através da Internet promove frequentemente os contravalores analisados. Em termos percentuais, a menor percentagem relativa a promover frequentemente contravalores é de 69,1% relativo à promoção de violên-

cia, seguindo-se, com percentagens superiores, opressão, desigualdade, irresponsabilidade, insegurança, egoísmo, desonestidade, falta de respeito até manipulação com uma percentagem de 83% das opiniões.

Outra das preocupações desta investigação está associada à atenção dada aos contravalores quando os estudantes comunicam com os colegas, com os amigos e com os familiares. Seguindo convenção análoga à das situações anteriores, as respostas dos sujeitos da amostra foram classificadas nas categorias raramente e frequentemente.

A distribuição das respostas dos sujeitos relativas à percepção da atenção dada aos contravalores quando comunicam através da Internet com colegas, amigos e familiares é apresentada na Tabela 3.

Tabela 3 – Atenção atribuída aos contravalores na comunicação, através da Internet, com colegas, amigos e familiares (n=606)

Valores	Colegas (%)			Amigos (%)			Familiares (%)		
	R	F	NR	R	F	NR	R	F	NR
Desigualdade	77,9	20,6	1,5	86,8	12,4	0,8	90,3	8,9	0,8
Desonestidade	75,7	22,6	1,7	87,0	12,2	0,8	89,8	9,4	0,8
Egoísmo	73,6	24,6	1,8	86,1	13,0	0,8	90,1	9,1	0,8
Falta de respeito	76,1	22,1	1,8	85,8	13,4	0,8	91,3	7,8	1,0
Insegurança	76,0	21,8	2,2	85,3	13,9	0,8	91,1	8,1	0,8
Irresponsabilidade	72,1	26,2	1,7	83,5	15,5	1,0	91,1	7,9	1,0
Manipulação	76,4	21,9	1,7	86,8	12,2	1,0	91,1	8,1	0,8
Opressão	81,8	16,7	1,5	88,0	10,7	1,3	91,4	7,8	0,8
Violência	82,3	16,2	1,5	88,3	10,7	1,0	91,1	7,9	1,0

Legenda: R – Tem em atenção raramente os contravalores; F – Tem em atenção frequentemente os contravalores; NR – Não Respondeu

A maioria dos sujeitos tem a percepção que a comunicação através da Internet, com colegas, amigos e familiares, raramente promove os contravalores: desigualdade, desonestidade, egoísmo, falta de respeito, insegurança, irresponsabilidade, manipulação, opressão e violência. Tendo em conta os contravalores referidos, a percentagem de sujeitos que tem a percepção que a comunicação através da Internet promove frequentemente contravalores entre os colegas varia de 16,2% no contravalor violência a 26,2% no contravalor irresponsabilidade. A percentagem de sujeitos que tem a percepção que a comunicação através da Internet promove frequentemente contravalores nos amigos varia de 10,7% nos contravalores opressão e violência a 15,5% no contravalor irresponsabilidade. A percepção que a comunicação com os familiares através da Internet promove frequentemente contravalores é bastante baixa em todos os contravalores analisados, pois variam de 7,8% nos contravalores opressão e falta de respeito até 9,4% no contravalor desonestidade.

A comunicação através da Internet ocupa grande parte do quotidiano das socie-

dades do século XXI e a atenção dada aos valores e aos contravalores constitui uma necessidade permanente na interação e convivência social. Assim, estudar a relação entre estas duas temáticas é da maior importância no contexto das relações humanas e em particular das relações com os colegas, com os amigos e com os familiares.

5. Conclusões

O estudo centra-se na problemática da preocupação com a atenção dada aos valores e aos contravalores quando se comunica através da Internet. Os resultados foram obtidos em 2016/2017 a partir de uma amostra de 606 estudantes do ensino superior público português. A amostra tem um elevado nível de familiarização com a utilização da Internet, pois para além de uma média de 10 anos de utilização, também utilizam a internet, em média 38 horas por semana.

Das principais conclusões salienta-se:

- Sobre a perceção dos sujeitos relativamente à promoção dos valores amizade, cooperação, criatividade, honestidade, igualdade, liberdade, respeito, responsabilidade, solidariedade na comunicação através da Internet salienta-se que a maioria dos sujeitos da amostra tem a perceção que a comunicação através da Internet promove frequentemente a solidariedade, a liberdade, a criatividade a cooperação e a amizade, e promove raramente o respeito e a honestidade. O valor que se considera que é promovido frequentemente por maior percentagem de sujeitos (86,3%) é a criatividade.
- Na comunicação, através da Internet, são considerados mais frequentemente os valores amizade, cooperação, criatividade, honestidade, igualdade, liberdade, respeito, responsabilidade e solidariedade na comunicação com os colegas, com os amigos e com os familiares.
- A perceção da maioria dos sujeitos da amostra admite que a comunicação através da Internet promove frequentemente contravalores. A menor percentagem relativa à promoção frequente de contravalores é de 69,1% relativa à promoção de violência, seguindo-se a opressão, desigualdade, irresponsabilidade, insegurança, egoísmo, desonestidade, falta de respeito e manipulação com uma percentagem de 83% das opiniões.
- Quando se trata da comunicação através da Internet com colegas, amigos e familiares a perceção dos sujeitos é distinta da referida anteriormente, pois a maioria dos sujeitos tem a perceção que a comunicação através da Internet, com colegas, amigos e familiares, raramente promove os contravalores: desigualdade, desonestidade, egoísmo, falta de respeito, insegurança, irresponsabilidade, manipulação, opressão e violência. A perceção que a comunicação com os colegas raramente promove contravalores varia de 72,1% (irresponsabilidade) a 82,3% (violência); na comunicação com os amigos a perceção que raramente são promovidos contravalores varia de 83,5% (irresponsabilidade) a 88,3% (violência); na comunicação com os familiares a perceção de que a comunicação através da Internet raramente promove contravalores varia de 89,8% (desonestidade) a 91,4% (opressão).

Os dados obtidos indiciam que é importante estar atento à promoção de valores



e de contravalores quando se comunica através da Internet e indiciam que a promoção de valores e contravalores é diferente quando se comunica com colegas, amigos e familiares.

6. Referências

- Anand, N., Thomas, C., Jain, P., Bhat, A., Thomas, C., Prathyusha, P., Aiyappa, S., Bhat, S., Young, K., & Cherian, A. (2018). Internet use behaviors, internet addiction and psychological distress among medical college students: A multi centre study from South India. *Asian Journal of Psychiatry*, 37, 71–77.
- Bagchi, K., Udo, G., Kirs, P., & Choden, K. (2015). Internet use and human values: Analyses of developing and developed countries. *Computers in Human Behavior*, 50, 76–90.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2005). *Como se hace una investigación*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Borgatta, E. F., & Montgomery, R. J. V. (2000). *Encyclopedia of Sociology*. 2nd edn. New York: Macmillan.
- Buxarrais, M., Martínez, M., Puig, J. & Trilla, J. (1990). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives.
- Castells, M. (2001). Materiales para una teoría preliminar sobre las sociedades de redes. *Revista de Educación*, extra 1, 41-58.
- Dutton, W. & Blank, G. (2014). Cultures on the Internet. *InterMEDIA*, Winter 2014/15, 42(4/5), 55-57.
- García Aretio, L., Ruíz Corbella, M. & García Blanco, M. (2010). *Claves para la Educación*. Madrid: Narcea.
- Haydon, G. (1997). *Teaching about values: A new approach*. Continuum International Publishing Group.
- INE (2017). *Inquérito anual sobre a utilização de tecnologias de informação e de comunicação pelas famílias*. Instituto Nacional de Estatística
- Kendall, D. (2011). *Sociology in Our Times*. 8th edn. Belmont, CA: Wadsworth.
- Klinger, E., Silva, J., Marinho, V., Miranda, K., & Reis, T. (2017). *Propensão à dependência da Internet: um estudo com académicos de um centro universitário*. *Cereus*, 9(2), 75-91.
- Schwartz, S. (1999). A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work. *Applied psychology: an international review*, 48(1), 23 – 47.
- Schwartz, S. H. (2008). *Cultural value orientations: Nature & implications of national differences*. Moscow: Publishing House of SU HSE.



Inteligência Emocional e Resiliência dos Docentes: Uma Revisão Integrada

Relationship between emotional intelligence (EI) and teacher resilience

Mara Sofia Silva

Paula Lebre

Celeste Simões

Faculdade de Motricidade Humana – Lisboa, Portugal

Resumo

Considerando a Resiliência como uma trajetória estável de funcionamento saudável após eventos adversos, o interesse crescente desta temática na profissão docente decorre do facto de esta poder ser entendida enquanto fator de proteção para o stress que, regularmente é assinalado nesta profissão. Por sua vez a Inteligência emocional (IE) enquanto habilidade para resolver problemas, reconhecendo e gerindo o significado das emoções e das relações interpessoais, pode ser considerada igualmente como fundamental para ultrapassar adversidades no contexto do exercício profissional dos docentes.

Este estudo teve como objetivo realizar uma revisão de literatura, por forma a identificar estudos associando os conceitos de resiliência e de IE, identificando a forma como estes vêm sendo utilizados na investigação no que respeita às estratégias para melhorar as competências destes profissionais perante as adversidades do contexto escolar.

Procedeu-se a uma pesquisa em três bases de dados, ISI Web of knowledge, Pubmed e Scielo selecionando artigos publicados entre os anos 2013 a 2018, utilizando as palavras chave “Resiliência, Inteligência Emocional, Stress, Educação, Professores” em língua inglesa e portuguesa.

Os resultados apontam que relativamente à resiliência e IE no exercício da profissão docente é possível aumentar a resiliência e a IE, porém, não foram encontrados programas de promoção integrando ambos os conceitos dirigidos a docentes.

Palavras chave: Resiliência, inteligência emocional, docentes

Abstract

Considering Resilience as a stable path of healthy functioning after adverse events, the growing interest in teacher resilience stems from the fact that it can be understood as a protective factor for stress that is regularly noted in this profession. In turn, Emotional Intelligence (IE) as an ability to solve problems, recognizing and managing the meaning of emotions and interpersonal relationships, can also be considered as fundamental to overcome adversities in the context of the professional practice of teachers.

This study aimed to carry out a literature review in order to identify studies associating the concepts of resilience and IE in the teaching profession, identifying the way in which they are being used in research regarding the strategies to improve the skills of these professionals to deal with the adversities of the school context.

A database was searched in three databases, ISI Web of knowledge, Pubmed and Scielo in order to select articles published between the years 2013 to 2018 using the key words “Resilience, Emotional Intelligence, Stress, Education, Teachers” in English and Portuguese.

The results point out that in relation to resilience and IE in the exercise of the teaching



profession it is possible to increase IE and resilience, however, no promotion programs were found integrating both concepts addressed to teachers.

Keywords: resilience, emotional intelligence and teachers.

1. Introdução

A Resiliência pode ser considerada como uma trajetória estável de funcionamento saudável após eventos adversos (Southwick *et al.*, 2014). O interesse crescente na resiliência dos docentes decorre do facto de esta poder ser entendida enquanto fator de proteção, já que, na realidade, os professores consideram que o exercício desta atividade profissional é stressante (Morgan & Nic Craith, 2015). Por sua vez, Easterly (2016) refere que um professor resiliente tem algumas características que incluem ser positivo, focado, organizado, flexível, proativo, que estabelece relações positivas, com um comportamento focado na resolução de problemas, com expectativas elevadas e acolhendo mudanças. No que concerne a IE, esta consiste na competência para resolver problemas, reconhecendo e gerindo o significado das emoções e das relações interpessoais, sendo esta considerada como fundamental para ultrapassar adversidades no exercício profissional dos docentes, ou seja, diz respeito ao modo como este profissional percebe a sua própria eficácia a nível emocional e social e que se reflete genuinamente na sua eficácia (Van der Linden *et al.*, 2017). Segundo Schutte, Malouffe Thosteinsson (2013), investigadores assinalam que a IE está associada a fatores intra e interpessoais, tais como a saúde mental, a satisfação nos relacionamentos e desempenho no contexto de trabalho, apontando a importância e o impacto do desenvolvimento de competências da IE. De acordo com Vesely, Saklofske e Nordstokke (2016), existe um efeito positivo do treino da IE ao nível desta competência bem como da resiliência, bem-estar e do controlo do stress. Já Liu, Wang e Lu (2013) referem que a IE se correlaciona com a satisfação com a vida.

Este estudo surgiu da necessidade de realizar uma revisão de literatura de modo a identificar estudos que apontam a relação entre os conceitos da IE e de resiliência e como estes vêm sendo utilizados na investigação, no que respeita à profissão docente, ou seja, qual a importância da IE e da resiliência na atividade docente. Por fim, pretende-se apontar estratégias para melhorar as competências destes profissionais perante as adversidades do contexto escolar.

2. Metodologia

2.1. Pesquisa e seleção de artigos

Para identificar trabalhos publicados apontando a relação entre os conceitos de IE e resiliência e sua promoção na profissão docente, foi realizada uma pesquisa nas base de dados ISI Web of Knowledge, PubMed e Scielo entre Dezembro de 2018 e Fevereiro de 2019. Os termos de pesquisa utilizados foram “Resiliência, Inteligência Emocional, Stress e Professores”. A seleção dos artigos teve como base os seguintes critérios de inclusão: artigos publicados entre 2013 e 2018; texto completo disponível em inglês e português, referência explícita ao ensino; descrição de programa cen-

trado na melhoria da IE e ou da resiliência em contexto escolar. Para o efeito foi realizado um processo sequencial de análise do título, resumo e texto integral de cada artigo.

2.2. Análise

Artigos que preencheram os critérios de inclusão foram analisados em função do conteúdo, atendendo-se para os seguintes aspetos: definição dos conceitos IE e resiliência; relação entre ambos os conceitos; programas e resultados. As informações extraídas dos artigos foram resumidas em tabelas.

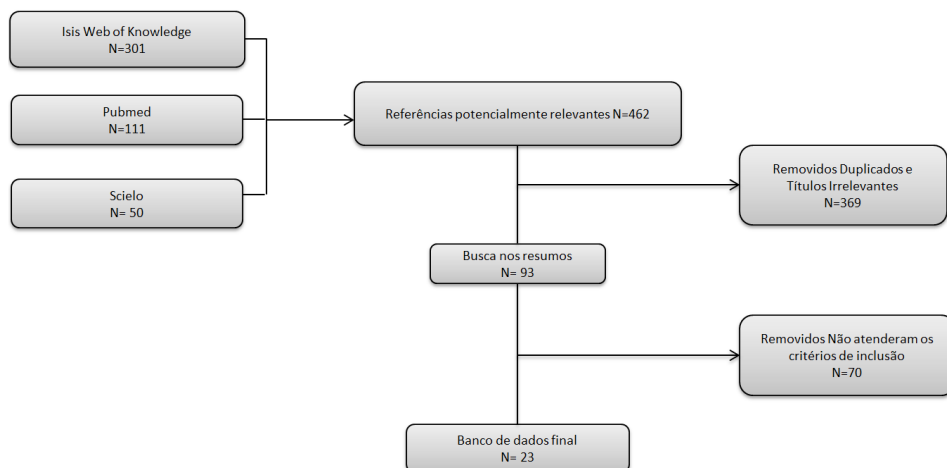


Figura 1 – Seleção após leitura de resumos

3. Resultados

No total foram seleccionados 23 artigos que correspondiam aos critérios de inclusão adotados. Na tabela seguinte os artigos incluídos são descritos de acordo com o tipo de evidência encontrada.

Tabela 1 – Classificação dos níveis de evidências segundo Joanna Briggs Institute, 2013

Autor	Ano	Tipo de Estudo
Mérida-López & Extremera	2017	Estudo Experimental
Molero et al.	2018	Estudos Observacionais Descritivos
Morgan & Nic Craith	2015	Estudo quase experimental
Özbeý, Büyüktanir & Türkoglu	2014	Estudo Observacional Analítico
Rodríguez et al.	2018	Estudos Observacionais Descritivos
Schutte, Malouff, & Thosteinsson	2013	Estudo Experimental
Southwick et al.	2014	Opiniões de Especialistas e Bancos de Investigação
Turculet	2015	Estudo Observacional Descritivo
Valosek et al.	2018	Estudo Experimental
Van der Linden	2017	Estudo Experimental
Baum et al.	2018	Estudo quase experimental
Baum et al.	2013	Estudo quase experimental
Beltman, Mansfield & Harris	2015	Estudo experimental
Beltman & Mansfield	2015	Opiniões de Especialistas e Bancos de Investigação
Day & Hong	2016	Estudos Observacional Descritivos
Easterly	2016	Estudo Experimental
Ju et al.	2015	Estudo quase experimental
Liu, Wang & Lu	2013	Estudo quase experimental
Mansfield, Beltman, Broadley & Weatherby-Fell	2016	Estudo Experimental
Martos, Zafra, López & Landa	2016	Estudo Observacional Analítico
Mattingly & Kraiger	2018	Estudo Experimental

No que respeita os estudos centrados na temática da IE e resiliência foram identificados 23 artigos (tabela 1). Neste domínio, Schutte, Malouf e Thosteinsson (2013), apontam que é possível aumentar a IE e que esse treino tem o potencial de levar a outros resultados positivos. Além disso, no artigo os autores sugerem o potencial contributo de investigações futuras, de diversas disciplinas, reforçando a importân-

cia para a identificação de tipos de treino que aumentem efetivamente a IE e produzam resultados benéficos. Neste artigo é ainda assinalado que os investigadores vêm considerando que a IE é um construto associado a uma variedade de fatores intrapessoais e interpessoais, como a saúde mental, a satisfação com as relações e desempenho no trabalho (Schutte, Malouf e Thosteinsoon, 2013).

No artigo de Mattingly e Kraiger (2018) questionam se a IE pode ser treinada, identificando 58 estudos com programas de treino de IE, sendo o resultado dos mesmos assinalado com tendo um efeito positivo moderado.

De acordo com Vesely, Saklofske e Nordstokke (2016), o treino da IE mostrou melhorar a IE bem como a capacidade para lidar com a adversidade, melhorar o bem-estar e o controlo do stress, concluindo que a IE influencia particularmente os professores em formação que, ao iniciar a sua carreira apresentam altos níveis de stress.

Liu, Wang e Lu (2013) verificaram que a IE estava positivamente correlacionada com a satisfação com a vida, exercendo um efeito indireto na satisfação com a vida sendo observado um efeito mediador da resiliência.

Martos, Zafra, López e Landa (2016) analisaram o papel da IE nas fontes de stress no trabalho e saúde mental em 250 professores sendo o objetivo do estudo duplo: (1) analisar as associações entre Inteligência Emocional Percebida (PEI), fontes de stress ocupacional e saúde mental; e (2) determinar se a PEI modera a relação entre fontes de stress ocupacional e saúde mental. Professores com níveis mais altos de atenção emocional relataram níveis mais baixos de saúde mental, enquanto professores com alta clareza emocional relataram melhor funcionamento emocional e social. Além disso, os componentes do PEI moderam a relação entre fontes de stress ocupacional e funcionamento emocional. Especificamente, cada interação significativa (isto é, deficiências versus atenção, adaptação versus atenção e adaptação versus clareza) teve uma contribuição pequena e única na explicação do funcionamento emocional. Finalmente, os resultados indicam que a PEI é uma importante moderadora dos stressores ocupacionais dos professores na saúde mental.

Um outro estudo procurou definir e contrastar um modelo explicativo de percepção de stress, as dimensões da síndrome de burnout, IE e comunicação não-verbal numa amostra de 1316 professores universitários com idade entre 24 e 70 anos e distribuídos uniformemente entre ambos os sexos (Molero *et al.*, 2018). Os resultados revelaram que o stress relaciona-se positivamente com o desgaste emocional e negativamente com a realização pessoal; que a exaustão emocional foi associada diretamente à atenção emocional e inversamente, à clareza e à recuperação emocional, estando estes ligados à realização pessoal; e que a clareza emocional e atenção estão relacionadas positivamente com comunicação não verbal (Molero *et al.*, 2018).

A IE e o apoio social no local de trabalho podem proteger os professores do desgaste. Fornecer um treino efetivo em IE e criar condições favoráveis no local de trabalho exige maior atenção dos administradores da educação (Ju *et al.*, 2015).

Turculet (2015) mostra que em 36 professores do 1º ciclo de uma instituição em Brasov os níveis de desenvolvimento emocional estão na média ou acima da média, características assertivas para agir, estilo inovador na direção das mudanças e tipo de interação emocional, contudo demonstra que o nível de desenvolvimento emocional pode ser melhorado.



Por fim, os estudos apontaram associações negativas entre IE e dimensões de burnout e destacaram vários mecanismos envolvidos. Aliás, novas pesquisas devem investigar a possibilidade de que professores com alto nível de IE tenham um efeito mais positivo e esse efeito pode ser responsável pelos sintomas reduzidos de burnout (Mérida-López & Extremera, 2017).

Tabela 2 – Estudos de IE

Área	Autor	Ano	Título	Investigação	Avaliação
Inteligência Emocional	Martos, Zafra, López & Landa	2016	The Moderator Role of Perceived Emotional Intelligence in the Relationship between Sources of Stress and Mental Health in Teachers	Professores com alta clareza emocional relataram melhor papel emocional e funcionamento social	Quantitativo
	Molero et al.	2018	An Explanatory Model of Emotional Intelligence and Its Association with Stress, Burnout Syndrome, and Non-Verbal Communication in the University Teachers	A IE e linguagem corporal são dois fatores relevantes na prevenção da síndrome de burnout, e como resultado, pode ajudar a garantir o bem-estar mental dos professores universitários.	Quantitativo
	Ju et al.	2015	The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout	A IE e o apoio social no local de trabalho podem proteger os professores do desgaste	Quantitativo
	Turculet	2015	Teachers for the 21st Century. Will Emotional Intelligence Make the Difference?	Demonstra que o nível de desenvolvimento emocional pode ser melhorado.	Misto
	Mérida-López & Extremera	2017	Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review	Novas pesquisas devem investigar a possibilidade de que professores com alto nível de IE tenham um efeito mais positivo, e esse efeito pode ser responsável pelos sintomas reduzidos de burnout	Estudo de Caso

Segundo os investigadores Baum et al. (2018), os professores na cidade de Rahat foram avaliados antes e após a intervenção de um programa de Resiliência para os níveis de stress pós-traumático, comprometimento funcional, flexibilidade, regulação emocional, medidas gerais de resiliência e impacto do Programa. Os resultados mostraram aumentos significativos entre os professores em áreas como reorientação positiva e reavaliação e maior disposição para discutir material traumático com os seus alunos (Baum et al. 2018).

Existe um crescente interesse em intervenções baseadas na escola para construir a resiliência em crianças que enfrentam traumas e adversidades. Estudos recentes focam na formação de professores como uma maneira eficaz de aumentar a resiliência dos seus alunos e enfatizar a necessidade de práticas baseadas em evidências adicionais (Baum et al., 2013). O objetivo deste estudo foi avaliar a efetividade de uma intervenção de curto prazo para a construção de resiliência do professor na redução do sofrimento pós-traumático em estudantes no contexto de exposição a ataques com foguetes recorrentes em Israel. Um desenho quasi-experimental, agrupado e randomizado, que emprega grupos de intervenção e de controlo de lista de espera, foi implementado com estudantes de quatro a seis anos (N = 563) em quatro escolas após a Segunda Guerra do Líbano. Avaliou-se a exposição ao trauma dos alunos, sintomas pós-traumáticos e ansiedade antes e depois da intervenção ou a condição da lista de espera. Tendo em conta os resultados houve uma diminuição significativa dos sintomas pós-traumáticos e dos níveis de ansiedade entre os alunos cujos professores participaram no grupo de intervenção em comparação com os alunos cujos professores estavam no grupo de controlo da lista de espera. Um modelo de regressão múltipla mostrou que esta maior diminuição nos sintomas pós-traumáticos e níveis

de ansiedade foi estatisticamente significativa após o controlo de variáveis demográficas, exposição ao trauma e histórico de trauma passado (Baum *et al.*, 2013).

Por sua vez Day e Hong (2016) investigaram como os professores de uma escola num ambiente urbano socioeconomicamente desfavorecido recorrem às suas capacidades de resiliência para manter um senso de identidade profissional positiva, compromisso e propósito moral. Identifica as influências dinâmicas do contexto individual, do ambiente escolar, relacional, liderança e contextos pessoais e políticos externos. Os resultados mostram que a capacidade de “resiliência emocional” é essencial para os professores que “vivem no limite” constantemente, à medida que tentam lidar com os desafios motivacionais e comportamentais do aluno, respondendo às exigências de elevar os padrões de ensino, aprendizagem e realização.

Mansfield, Beltman, Broadley e Weatherby-Fell (2016) propõem uma estrutura para a construção de resiliência na formação de professores. Essa estrutura é constituída por uma revisão focada da literatura relevante para determinar os fatores que podem ser abordados na formação de professores no sentido de apoiar a resiliência do professor e as formas como pode ocorrer. Os resultados mostram que recursos pessoais e contextuais, juntamente com o uso de estratégias específicas, contribuem para os resultados de resiliência e que muitos deles podem ser desenvolvidos na formação de professores. Recorrendo a essas descobertas, uma estrutura abrangente de resiliência é proposta com cinco temas abrangentes - compreensão da resiliência, relacionamentos, bem-estar, motivação e emoções. As possibilidades de implementação são discutidas.

Tabela 3 – Estudos de Resiliência

Área	Autor	Ano	Título	Investigação	Avaliação
Resiliência	Baum et al.	2013	Training teachers to build resilience in children in the aftermath of war: A cluster randomized trial	Professores bastante beneficiados com a intervenção do Programa de Construção da Resiliência (PCR).	Metodologia de Desenvolvimento
	Day & Hong	2016	Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge	E os alunos? Professores que participaram no PCR, os alunos revelaram níveis significativamente reduzidos de sofrimento e ansiedade pós-traumáticos, em comparação com alunos cujos professores não participaram na intervenção.	Qualitativo
	Mansfield, Beltman, Broadley & Weatherby-Fell (2016)	2016	Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework.	Resiliência é essencial para os professores que “vivem no limite”, como gerir todos os dias a motivação dos alunos e os desafios comportamentais, enquanto respondem às necessidades exigidas pelo meio escolar, elevando o padrão de ensino, aprendizagem e realização.	Metodologia de Desenvolvimento
	Özbeý, Büyüktanir & Türkoglu (2014)	2014	An Investigation of Preservice Pre-school Teachers' Resilience Skills	Os recursos pessoais e contextuais, juntamente com o uso de estratégias específicas, contribuem para os resultados de resiliência e que muitos deles podem ser desenvolvidos na formação de professores.	Quantitativo
	Baum et al. (2018)	2018	Building Resilience Intervention (BRI) with teachers in Bedouin communities: From evidence informed to evidence based	Existe uma relação positiva e significativa entre as competências de resiliência e a satisfação com a vida	Metodologia de Desenvolvimento

Por último, de acordo com Özbeý, Büyüktanir e Türkoglu (2014) a competência de resiliência na perspetiva dos professores muda de acordo com seu género, com

o estado sócio-económico, com a atitude dos pais, com a esperança para o futuro, e a forma como se expressam. Além disso, existe uma relação positiva e significativa entre as competências de resiliência e a satisfação com a vida.

3. Discussão

É possível comprovar que a utilização de certos programas permitem melhorias ao nível da IE e da Resiliência. O Programa de desenvolvimento de competência mindfulness (SEA), segundo Rodriguez, Orejudo, Cardoso, Balaguer e Zarza-Alzugaray (2018) permitiu uma boa competência de mindfulness relacionada com um bom nível geral da competência de IE. Além disso, verificou-se uma relação significativa entre a competência mindfulness e ter melhores habilidades gerais de empatia ou melhor adaptação social ao contexto escolar, assim como um efeito significativo na competência mindfulness interior e cinestésica dos participantes após a implementação do Programa SEA. Estes resultados corroboram a relação entre EI e mindfulness, e a possibilidade de melhorar a atenção plena através da aplicação de um programa de intervenção direta na sala de aula.

Por sua vez o Programa de Meditação Transcendental (MT) (Valosek, Link, Mills, Konrad, Rainforth & Nidich, 2018) permitiu um aumento significativo na pontuação total da IE, diminuição significativa no stress percebido nos participantes da MT em comparação com os que não participaram. Verificou-se um aumento significativo no humor geral, no controlo do stress, na adaptabilidade, na consciência intrapessoal e nas escalas compostas de testes de realidade para a inteligência emocional.

O Building Resilience Intervention (BRI) foi um programa desenvolvido na sequência do terrorismo e da guerra em Israel, que fornece aos professores habilidades de construção de resiliência, permitindo-lhes apoiar estudantes que manifestaram sofrimento pós-traumático, sendo que, como já foi referido, os resultados mostraram aumentos significativos entre os professores em áreas como reorientação positiva e reavaliação e maior disposição para discutir material traumático com os seus alunos (Baum, *et al.* 2018).

Beltman, Mansfield e Harris (2015) questionam o papel relativamente ao desempenho dos psicólogos nas escolas na capacitação da resiliência do professor e procuram examinar essa questão à luz das perspetivas de psicólogos e professores de escolas experientes em áreas desfavorecidas na Austrália Ocidental. Os autores verificam que os psicólogos das escolas apoiam direta e indiretamente a resiliência do professor, embora os professores pensem que o papel principal dos psicólogos das escolas é trabalhar com os alunos individualmente ou seja, este estudo aponta para o potencial desempenho dos psicólogos no que toca ao seu papel importante nas ecologias escolares, permitindo a resiliência do professor.

Por fim, embora existam muitos programas para melhoria da resiliência e da IE, não foram encontrados artigos a relacionar diretamente os dois conceitos. Desta forma, este artigo acaba por ser uma mais valia nesse sentido, permitindo a relação entre os conceitos de resiliência e IE.

4. Conclusão

Em suma, a IE e a resiliência são importantes na prevenção do burnout ajudando a garantir o bem-estar mental dos professores (Molero *et al.*, 2018). Segundo Rodríguez, Orejudo, Cardoso, Balaguer e Zarza-Alzugaray (2018), após a aplicação do programa foi possível verificar uma boa competência de mindfulness. Associado a isso verificou-se um bom nível geral da competência de IE e de muitas das variáveis sociais e emocionais avaliadas.

O Programa MT (Valosek, Link, Mills, Konrad, Rainforth & Nidich, 2018) permitiu um aumento da IE e diminuição do stress percebido, contudo devido à representação dos dois géneros neste estudo, os resultados são mais generalizáveis para as funcionárias do género feminino.

O BRI levou a aumentos na reorientação positiva, reavaliação e maior disposição para discutir material traumático com os seus alunos, todavia incorporar o treino da resiliência na formação de professores ainda é discutido (Baum, *et al.* 2018).

Beltman, Mansfield e Harris (2015) apontam para o potencial desempenho dos psicólogos na resiliência do professor, contudo implicações para a prática de psicólogos escolares são discutidas, destacando a necessidade de mais pesquisas no sentido de esclarecer e promover o papel dos psicólogos que estão na escola.

Para finalizar, a presente revisão procurou esclarecer a relação entre IE e resiliência em professores, levando a várias questões que ainda não foram examinadas em pesquisas educacionais. Pelo que se sabe, esta é a primeira revisão que aborda especificamente a associação entre IE e resiliência no ensino. Além disso, essa compreensão pode ser valiosa não apenas para conseguir estudos mais integrativos, complementando as lacunas existentes na literatura sobre os conceitos estudados, mas também para desenvolver programas de intervenção mais eficazes e assim, melhorar a saúde e o bem-estar dos professores (Mérida-López & Extremera, 2017).

5. Referências

- Baum, N., Stokar, Y., Frolicha R., Ziva, Y., Abu-Jufar I., Cardozob B., Pat-Horenczyka R. & Broma D. (2018). Building Resilience Intervention (BRI) with teachers in Bedouin communities: From evidence informed to evidence based. *Children and Youth Services Review*, 87, 188-191.
- Baum, N. L., Lopes-Cardozo, B., Pat-Horenczyk, R., Ziv, Y., Blanton, C., Reza, A., Brom, D. (2013). Training teachers to build resilience in children in the aftermath of war: A cluster randomized trial. *Child & Youth Care Forum*, 42, 339-350.
- Beltman, S., Mansfield, F. & Harris, A. (2015). Quietly sharing the load? The role of school psychologists in enabling teacher resilience. *School Psychology International*, 37(2), 172-188.
- Beltman, S. & Mansfield, M. (2015). What does resilience mean for the teaching profession? *The ACE forum for policy, research and practice in education*, 14(1), 1-32.
- Day, C. & Hong, J. (2016). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher Education*, 59, 115-125.



- Easterly, G. (2016). Personal resilience of professional development engagement and career satisfaction of agriscience teachers. A dissertation presented to the Graduate School of the University of Florida in partial fulfillment of the requirements for degree of doctor of philosophy.
- Joanna Briggs Institute. (2013). New JBI Levels of Evidence: Developed by the Joanna Briggs Institute Levels of Evidence and Grades of Recommendation Working Party October
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W. & You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58-67.
- Liu, T., Wang, Z. & Lu, W. (2013). Resilience and affect balance as mediators between trait emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 54, 850-855.
- Mansfield, C., Beltman, S., Broadley, T. & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87.
- Martos, M., Zafra, E., López, F. & Landa, J. (2016). The Moderator Role of Perceived Emotional Intelligence in the Relationship between Sources of Stress and Mental Health in Teachers, *The Spanish Journal of Psychology*, 19, 1-10.
- Mattingly, V. & Kraiger, K. (2018). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29, 140-155.
- Mérida-López, S. & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130.
- Molero, P., Ortega, F., Cuberos, R., Martínez, A., Sánchez, M. & Valero, G. (2018). An Explanatory Model of Emotional Intelligence and Its Association with Stress, Burnout Syndrome, and Non-Verbal Communication in the University Teachers. *Journal of Clinical Medicine*, 7, 2-12.
- Morgan, M. & Nic Craith D. (2015). Workload, Stress and Resilience of Primary Teachers: Report of a Survey of INTO members. Dublin: Irish International Teachers's Organization.
- Özbey, S., Büyüktanir, A. & Türkoglu, D. (2014). An Investigation of Preservice Pre-school Teachers' Resilience Skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4040-4046.
- Rodríguez, C., Orejudo, S., Cardoso, M., Balaguer, A. & Zarza-Alzugaray Javier (2018). Emotional Intelligence and Mindfulness: Relation and Enhancement in the Classroom with Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-10.
- Schutte, N., Malouff, J. & Thosteinsson, E. (2013). Increasing Emotional Intelligence through Training: Current Status and Future Directions. *The International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56-72.
- Southwick S., Bonanno G., Masten, A., Panter-Brick, C. & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5, 25338.
- Turculet, A. (2015). Teachers for the 21st Century. Will Emotional Intelligence Make the Difference? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 990-995
- Valosek, L., Link, J., Mills, P., Konrad, A., Rainforth, M. & Nidich, S. (2018). Effect of

- Meditation on Emotional Intelligence and Perceived Stress in the Workplace: A Randomized Controlled Study. *The Permanente Journal*, 22, <https://doi.org/10.7812/TPP/17-172>.
- Van der Linden, D., Pekaar, K., Bakker, A., Schermer, J., Vernon, P., Dunkel, C., & Petrides, K. (2017). Overlap between the general factor of personality and emotional intelligence: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 143(1), 36–52.
- Vesely, A., Saklofske, D. & Nordstokke, D. (2016). Program Evaluation: Building Teacher Resilience Through Emotional Intelligence Training. *Personality and Individual Differences*, 101, 523-524.



Atitudes Face ao Amor: Estudo Empírico com uma Amostra de Estudantes do Ensino Secundário e Superior do Distrito do Porto

Attitudes towards Love: Empirical study with a sample of secondary and higher education students from the Porto district

Sonia Cabral

Portugal

Resumo

A literatura acerca do Amor, tem em Portugal pouco relevo, este trabalho surge no âmbito de alargar o leque de conhecimentos existentes neste domínio. Analisa as diferentes atitudes face ao amor, e como se manifesta na amostra, tendo em conta variáveis demográficas, o sexo, a idade, o grau de escolaridade e estar apaixonado ou não. Após revisão dos modelos teóricos do Amor, Atitudes e Adolescência, apresenta-se o estudo empírico realizado com uma amostra de 200 estudantes, dos quais 100 pertenciam ao ensino secundário e 100 ao ensino superior. O instrumento utilizado foi traduzido e adaptado por Neto (1992). A Fidelidade, as subescalas e a escala total apresentaram alfas de Cronbach com valores entre .68 e .72, revelando uma consistência interna satisfatória. No que respeita à validade, foi efetuada uma análise fatorial dos componentes principais com rotação varimax, onde se obtiveram seis fatores, sendo estes responsáveis por 40.28% da variância total explicada. A escala apresenta uma boa sensibilidade, valores da média e mediana estão bastante próximos e os coeficientes de assimetria e de curtose não ultrapassam a unidade, mostrando-se, sensível na discriminação dos sujeitos. Os resultados obtidos demonstraram a existência de diferenças, nos diferentes estilos de amor em função das variáveis sociodemográficas estudadas. Nos testes de diferenças de médias efetuados, foram evidentes algumas diferenças significativas em alguns estilos de amor, em função de variáveis como o sexo, o grau de escolaridade e estar ou não apaixonado. Na análise de variância também se confirmou a hipótese, pelo que se pensa ter atingido a maioria dos objetivos propostos: constatar a influência de determinadas variáveis sociodemográficas nas atitudes face ao amor nos estudantes do ensino secundário (Escola da Boa Nova – Leça da Palmeira e superior (UFP)). Finalmente, resultados são discutidos, ao mesmo tempo que são apresentadas algumas propostas de intervenção, para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Atitudes. Adolescência. Amor. Ensinos Secundário e Superior.

Abstract

The literature on Love has little relevance in Portugal, this work arises in the scope of broadening the range of knowledge in this field. It analyzes the different attitudes towards love, and how it manifests itself in the sample, taking into account demographic variables, gender, age, educational level and being in love or not. After reviewing the theoretical models of Love, Attitudes and Adolescence, he presents the empirical study with a sample of 200 students, of whom 100 belonged to secondary education and 100 higher education. The instrument used was translated and adapted by Neto (1992). Loyalty, subscales, and full scale presented Cronbach's alphas with values between .68 and .72 revealing satisfactory internal consistency. Regarding the validity, a factorial analysis was carried out with varimax rotation main components, where six factors were obtained, being these responsible for 40.28% of the



total variance explained. The scale has a good sensitivity, mean and median values are quite close and the coefficients of asymmetry and kurtosis do not exceed unity, being sensitive in the discrimination of subjects. Results obtained demonstrated the existence of differences in the different styles of love according to the socio-demographic variables studied. In the tests of differences of means performed, some significant differences were evident in some styles of love, due to variables such as gender, degree of schooling and whether or not they are in love. In the analysis of variance, the hypothesis was also confirmed, which is why it is thought to have reached most of the proposed objectives: to verify the influence of certain socio-demographic variables on attitudes towards love in secondary school students (Boa Nova School – Leça da Palmeira and higher (UFP)). Finally, results are discussed, while some proposals for intervention are presented for future research.

Keywords: Attitudes. Adolescence. Love. High school. Higher education

1. Introdução

Já desde os primeiros anos de investigação e afirmação da Psicologia enquanto ciência, se relegaram os estados afetivos e as paixões para segundo plano, uma vez que não fazia sentido serem estudados. Delay & Pichot, (1971, *cit. in* Rodrigues, 1989), referem que “(...) os estados afetivos e as paixões eram manifestações que perturbavam o repouso da alma (...)”.

Mais recentemente, inseridos numa linha de pensamento oposta à anterior, surgem autores como António Damásio – que colocou em causa a corrente de Descartes – e Daniel Goleman – o qual apoia a designação de Q.E. (coeficiente emocional). Assim Goleman (1996) diz-nos que “Pensamos que a inteligência é a razão e acreditamos que agimos sempre com lógica, mas é um erro. Aquilo que mais nos move é o afeto, a decisão vem do sentimento, mesmo quando estamos convencidos do contrário.”

As emoções, os sentimentos são construtos de difícil definição, pois estamos a falar de algo que não é racional. No entanto, sobre esta problemática tem ocorrido uma vasta e profunda investigação, tendo como suporte os mais diversos ramos da ciência; desde a química, à biologia, à medicina até às ciências sociais e humanas. Esta área desde cedo, tem sido motivo de interesse das mais diversas manifestações culturais como é o caso da pintura, da poesia, da música e da própria literatura.

O mundo complexo do amor foi a temática pela qual me “apaixonei” e sobre a qual decidi incidir a meu estudo. O porquê desta escolha deve-se a duas ordens de fatores: em primeiro lugar na minha opinião não tem sido dada a devida importância a esta área de investigação, e em segundo lugar, a sua presença está subjacente no nosso dia-a-dia nas diferentes situações, onde somos confrontados com atos, atitudes e comportamentos por detrás dos quais o amor se manifesta.

2. Amor

O estudo da Psicologia do Amor é um fenómeno do séc. XX, o qual se manifesta sob diversas formas e diferentes intensidades. Cada indivíduo incute-lhe o seu marco de subjetividade e individualidade. Permitido a todos o amor é visto como um bem

precioso, independentemente da forma como cada um o percebe, todos o querem vivenciar.

2.1. Amor: Emoção, Sentimento ou Atitude

Realmente, não tem sido fácil chegar a um consenso em relação à categorização e afirmação do conceito de amor. Muitos são aqueles, que nos últimos 30/40 anos têm vindo a tentar atribuir a este construto alguma validade científica.

2.2. Principais Definições e Tipologias

Uma das questões que se coloca logo desde o início de uma investigação é encontrar uma definição válida e aceite por todos. Isto não tem sido tarefa fácil, pois o amor é definido de forma diversificada, residindo aí a sua subjetividade. O leque de emoções e experiências que proporciona, apresenta-se simultaneamente como um fator positivo e negativo.

2.3. Teoria de John Lee -Estilos de Amor

A teoria de Lee (1973, cit. in Neto, 1992), revelou-se como uma das teorias mais interessantes de toda a investigação sobre o estudo do amor. Baseando-se na análise teórica e através da realização de entrevistas, nas quais os sujeitos alvo tinham diferentes idades e provinham de diferentes realidades sociais, Lee identificou três estilos de amor primários e três secundários. Os três primários são: Eros (amor apaixonado e amor romântico), Ludus (amor visto como um jogo), Storge (amor tendo por base a amizade) e os três estilos secundários são: Mania (amor dependente e possessivo), Pragma (amor lógico) e Ágape (amor altruísta).

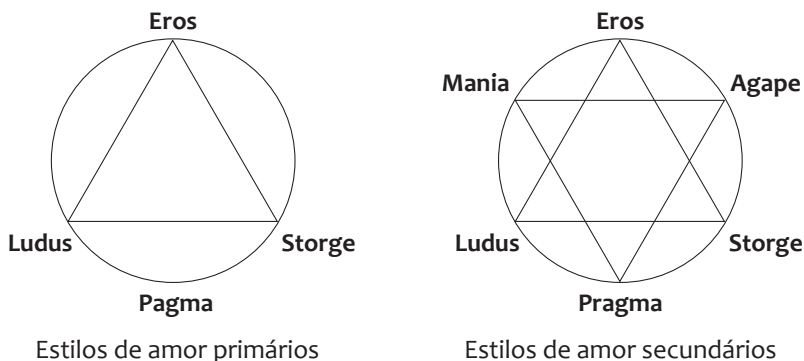


Figura 1 – Estilos de Amor de John Lee
(Adaptado de Neto, 1992)

Seguidamente é apresentada uma descrição sumária dos seis estilos de amor.

Eros - Estilo de amor baseado na beleza e atração física intensa na qual o tipo de físico ideal ganha extrema importância. Os sujeitos que pontuam alto, neste

tipo de amor acreditam no chamado “amor à primeira vista”. A intensidade das emoções e o forte compromisso para com o outro são atributos que caracterizam este estilo. Eros é caracterizado como sendo feliz, apaixonado, confiante e emotivo.

Ludus - Segundo este estilo o amor é encarado com um jogo interativo, que deverá ser jogado com diversos parceiros/jogadores. Não existe grande profundidade de sentimentos e está iminente uma certa prudência em envolver-se emocionalmente com os outros. Os compromissos são mal encarados, não sendo o amor o aspeto mais importante da vida. Isto transmite uma ideia de baixa desejabilidade social. Ludus é representado como desonesto, ego-cêntrico, aventureiro e infiel.

Storge - Neste estilo de amor existe uma tendência para confundir o amor com a amizade, creem que o amor surge da amizade. Baseia-se mais na afeição do que na paixão. Aqui a partilha de interesses e atividades assume capital importância. Storge é caracterizado como sendo, cauteloso, amigo e carinhoso.

Pragma - Este estilo de amor é caracterizado por uma atitude racional, pragmática e calculista. Onde se questionam as características do parceiro (e.g. crenças religiosas, políticas e as suas origens entre outras). O pensamento a longo prazo assume um papel fundamental, uma vez que, simultaneamente avaliam qual será o desenvolvimento da carreira do parceiro, e se será bom pai ou mãe. Procuram essencialmente alguém compatível a vários níveis, ou seja, procuram um companheiro para a vida, e remetem os sentimentos/o romance para segundo plano. Pragma é também caracterizado como preconceituoso e elitista.

Mania - Caracteriza-se por uma obsessão por parte do amante em relação ao amado, havendo uma necessidade constante de se sentir amado. Este tipo de amante está por vezes apaixonado por uma ideia fantasiada do amado que não existe na realidade. É típico do primeiro amor dos adolescentes. Mania pode ser classificado como dependente, ansioso, ciumento e carente.

Ágape - Estilo de amor altruísta, onde o principal é dar amor e não tanto receber. Não exige reciprocidade, existe sim, um dever intenso de cuidar afetuosamente do amado, percebendo-se neste a necessidade de cuidados. Lee (1973, cit. in Hendrick & Hendrick, 1986), não encontrou nenhum sujeito que se classifica-se neste estilo 100%, apenas relatavam exemplos de algumas situações. Ágape adquire as características de sacrificado, fiel e amigo.

Um facto curioso que poderemos salientar, refere-se ao grau de intensidade emocional em que os seis estilos de amor variam. Assim, Ludus, Storge e Pragma apresentam uma intensidade de nível baixo, Ágape situa-se num nível médio e Eros e Mania apresentam uma intensidade emocional elevada (Hendrick e Hendrick, 1986).

Como podemos verificar, através de uma análise mais atenta os estilos secundários são um prolongamento dos estilos primários. Assim, Ágape tem características de Eros e de Storge, Mania é composto de Eros e de Ludus e por último Pragma identifica-se com Storge e Ludus. Contudo, convém aqui salientar que os estilos secundários são qualitativamente diferentes dos estilos primários (Neto, 1992).



Esta teoria ocupa uma posição de destaque em toda a temática do amor, isto porque se apresenta como uma abordagem multidimensional, onde os seis estilos de amor se sobressaem. Por outro lado também, assume-se como fundamental para a realização do meu estudo, pelo facto, do instrumento por mim utilizado ter sido construído tendo por base esta tipologia.

2.4. Estudos realizados no contexto do Amor

Alguns dos estudos realizados neste âmbito, chamam a nossa atenção para o estudo das diferenças individuais encontradas, assim, assumem especial destaque o género e a personalidade dos indivíduos. Seguidamente será dado também algum relevo a duas ordens de fatores, os quais condicionam a experiência do amor, são eles, os fatores situacionais e os interculturais.

3. Atitudes

Podemos começar por nos perguntar, como podemos definir atitude? Este conceito parece de fácil definição, contudo também tem suscitado imensa polémica.

Conforme as investigações realizadas “(...) encontramos também, uma grande diversidade e complexidade nas tentativas de definição e clarificação deste conceito. (...), ainda não se chegou a um consenso universal” (Olson & Zanna, 1993).

4. A Adolescência

A adolescência é a etapa da vida humana onde ocorrem as maiores e mais profundas alterações, estas inserem-se a vários níveis, emocional, cognitivas, fisiológicas, sociais, que demarcam a entrada do adolescente no mundo dos adultos.

Esta etapa está subjacente à sociedade do século XX, uma vez que, anteriormente não era considerada como estágio de desenvolvimento (Avanzini, 1985).

5. Descrição do Estudo Empírico

A problemática do amor tem sido colocada há já vários anos, no entanto, este conceito tem vindo a assumir especial destaque nos últimos tempos. Assim, explica-se o interesse na investigação e realização de diversos estudos sobre esta temática. Tal como a quantidade de estudos realizados, também os domínios e contextos são distintos.

Com base na revisão de literatura realizada acerca dos temas atitudes, amor e adolescência, realizou-se o estudo empírico sobre as atitudes face ao amor com uma amostra de estudantes.

Pretende-se descrever o problema inerente ao estudo, os objetivos, e as respetivas hipóteses. Seguidamente dá-se relevo à metodologia, mais concretamente ao método de investigação, à técnica de recolha de dados, às variáveis, à caracterização da amostra, ao instrumento utilizado e às suas características psicométricas.

São elaboradas as conclusões finais, onde se confrontam os resultados obtidos, confrontando-os com outros de investigações anteriores.



5.1. O Problema do Estudo e os Objetivos

O problema que se coloca baseia-se no facto de tentar descobrir como variam as diferentes atitudes face ao amor, em função de determinadas variáveis quer sociodemográficas, quer situacionais (está apaixonado/a agora).

Assim, como objetivo geral temos a análise das atitudes face ao amor com estudantes do ensino superior da Universidade Fernando Pessoa e estudantes do ensino secundário da Escola da Boa Nova, do distrito do Porto. Apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

- Averiguar de que forma se manifestam as atitudes face ao amor, perante os diversos estilos de amor;
- Analisar como se manifestam os diversos estilos de amor, em função de determinadas variáveis : sexo, idade, grau de escolaridade e o facto de estar apaixonado/a ou não.
- Identificar quais os principais fatores que afetam as atitudes face ao amor experienciados pelo grupo de estudantes pertencentes à amostra.

5.2. As Hipóteses

As hipóteses de estudo formuladas, visam estabelecer os fatores que afetam as atitudes face ao amor, consideradas pelos estudantes do ensino secundário e superior. Podemos dizer que, as hipóteses constituem a ponte de ligação entre a teoria e a prática, conduzindo ao solucionamento do problema inicial. Por hipótese entende-se “(...) a explicação ou solução mais plausível de um problema” (Almeida & Freire, 1997). Desta forma consideram-se as seguintes hipóteses:

H1: Espera-se que hajam diferenças entre os indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino relativamente aos diversos estilos de amor, sendo essas diferenças significativas (Dion & Dion, 1973, *cit. in* Dion & Dion, 1985; Hendrick & Hendrick, 1986; Hendrick, Hendrick, & Dicke, 1998; Neto, 1992; Bailey *et al.*, 1987; Frazier & Esterly, 1990, *cit. in* Brock, Clark & Morrow, 1995)

H2: Espera-se que hajam diferenças entre os indivíduos do ensino secundário e os indivíduos do ensino superior, relativamente aos diversos estilos de amor, sendo essas diferenças significativas (Philbrick & Stones, 1988b)

H3: Espera-se que hajam diferenças entre os indivíduos dos grupos etários mais baixos e os indivíduos dos grupos etários mais elevados, relativamente aos diversos estilos de amor, sendo essas diferenças significativas.

H4: Espera-se que hajam diferenças entre os indivíduos que dizem estar apaixonados e os indivíduos que dizem não estar apaixonados, relativamente aos diversos estilos de amor, sendo essas diferenças significativas (Neto, 1992).

5.3. Metodologia

Método de Investigação

Segundo Pinto (1990) o método consiste “(...) nos procedimentos ou técnicas específicas para recolha e análise de dados”. Assim, o método de investigação utilizado foi o experimental, o qual “(...) deve ser a meta a seguir na investigação ou na produção do conhecimento científico em qualquer área do saber” (Almeida & Freire).



Com o intuito de analisar as diferenças dos resultados das variáveis dependentes (VD'S) em função das mudanças ocorridas nas variáveis independentes (VI'S), recorreu-se à utilização do método diferencial. Através deste, o investigador analisa dois ou mais grupos que se encontram diferenciados na base por uma variável pré-existente à investigação, esta pode assumir duas formas: qualitativa e quantitativa (Pinto, 1990). De forma a efetuar a análise das diferenças entre os grupos, conduziu-se um estudo transversal, devido a fatores de limitação temporal.

Método e Técnica de Recolha de Dados

O **método** de recolha de dados adotado foi o **inquérito psicossocial**, o qual pode ser definido segundo Giglione & Matalon (1993, p. 8) como “(...) interrogação particular acerca de uma situação, englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar”. Face a este método optou-se pela técnica do questionário, o qual se caracteriza por ser: de administração direta ou autoadministração, no qual é o próprio sujeito que lê e regista as respostas; e coletiva de forma a garantir o anonimato das respostas.

Revelou-se fundamental que a recolha dos dados fosse realizada com a maior rapidez possível e a vários sujeitos em simultâneo, tornando-se assim, uma técnica mais simples e menos onerosa. Ao ser administrado coletivamente conduz-se a uma maior garantia de anonimato e maior ocorrência do efeito de desejabilidade social. Optou-se também por medir as atitudes através de uma escala, dado que, é a forma mais conveniente de o fazer.

Devido às características inerentes ao estudo, justifica-se a escolha desta técnica. O procedimento adotado primeiramente, após o consentimento obtido junto do concelho executivo da escola secundária e dos professores das duas instituições, consistiu na administração do questionário em contexto escolar, durante o horário de aula. De salientar que, durante a aplicação na escola secundária foi efetuada com a ajuda de uma das psicólogas pertencentes à instituição, uma vez que, de outra forma não me teria sido dada a autorização.

Num terceiro momento, recolhidos os questionários, procedeu-se à introdução e construção da base de dados no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) - versão 10.0, através do qual foi possível efetuar as análises estatísticas pretendidas.

Identificação e Operacionalização das Variáveis

A formulação de hipóteses só ocorre aquando do estabelecimento de relações entre as variáveis. Assim, podemos definir variável como sendo “uma característica, propriedade ou quantidade de um ser, objeto ou acontecimento que é manipulada e medida ou controlada numa experiência” (Pinto, 1990). Podem ser considerados dois tipos de variáveis. As Variáveis Independentes (VI'S), as quais se referem a dimensões ou características manipuladas pelo investigador, no presente estudo, as variáveis independentes são: sexo, operacionalizado em dois grupos (masculino e feminino), a idade, operacionalizada numa questão aberta, a qual posteriormente foi recodificada em quatro grupos (13-17; 18-22; 23-27 e 28-32); o grau de escolaridade o qual foi operacionalizado em dois grupos (ensino secundário e ensino superior), está apaixonado/a foi operacionalizado em dois grupos (sim e não).

As variáveis dependentes (VD'S), dizem respeito a dimensões e características que ocorrem ou mudam devido às variações provocadas pelo investigador na variável independente.

Como variável dependente as atitudes face ao amor, experienciadas pelos sujeitos foram avaliadas através de um conjunto de dimensões -subescalas- e respetivos itens -Eros (7 itens); Ludus (7 itens); Storge (7 itens); Pragma (7 itens); Mania (7 itens) e Ágape (7 itens) - através de uma escala tipo likert, que varia entre 1 e 5, onde 1 corresponde a concordo totalmente e 5 discordo totalmente.

Instrumento Utilizado

O primeiro instrumento para avaliar os estilos de amor foi construído por Lee (1975, cit. in Neto, 1992), este era constituído por 35 itens os quais se dividiam numa escala com quatro pontos que iam desde “quase sempre verdadeiro” a “quase nunca verdadeiro”. Verificou-se neste estudo que os itens avaliavam mais do que um estilo de amor.

O instrumento utilizado no estudo, foi a escala de atitudes em relação ao amor, traduzida e adaptada por (Neto, 1992). Esta é constituída por 42 itens, distribuídos por 6 subescalas: - Eros (7 itens); Ludus (7 itens); Storge (7 itens); Pragma (7 itens), Mania (7 itens) e Ágape (7 itens). Os sujeitos teriam de se posicionar numa escala de tipo likert, em que 1 corresponde a “concordo totalmente” e 5 “discordo totalmente”.

6. Descrição da Amostra

A amostra do presente estudo é composta por 200 estudantes. Destes 100 pertenciam à Escola Secundária da Boa Nova - Leça da Palmeira, e 100 pertenciam ao ensino superior da Universidade Fernando Pessoa do distrito do Porto. Segundo Almeida & Freire (1997), uma amostra consiste “(...) no conjunto de situações individuais, casos ou observações, extraídos de uma população”. O método utilizado para a obtenção da amostra foi o método de amostragem por grupos, este consiste em utilizar os grupos que a priori já se encontram pré-estabelecidos na população por exemplo: turmas num dado ano de escolaridade (Almeida & Freire, 1997).

A amostra é constituída por 95 sujeitos do sexo masculino, o que corresponde a uma percentagem de 47.5% e 105 sujeitos do sexo feminino, ou seja, uma percentagem de 52.5% (vide Quadro 1).

Quadro 1 – Caracterização da amostra em função do Sexo

Sexo	N	Percentagem (%)
Masculino	95	47.5
Feminino	105	52.5
Total	200	100.0

Relativamente à idade, os sujeitos da amostra apresentam uma amplitude etária compreendida entre um valor mínimo de 13 anos e um valor máximo de 32 anos. Após uma recodificação da idade em quatro classes, verificou-se ainda que os indivíduos da amostra distribuem-se maioritariamente na classe dos 18 e 22 anos (vide Quadro 2).

Quadro 2 – Caracterização da amostra em função da Idade

Idade	N	Porcentagem (%)
Entre 13 e 17 anos	94	47.0
Entre 18 e 22 anos	72	36.0
Entre 23 e 27 anos	30	15.0
Entre 28 e 32 anos	4	2.0
Total	200	100.0

No que diz respeito à variável grau de escolaridade e da análise do quadro 3, não se verifica uma grande discrepância no número de alunos do ensino secundário e do ensino superior. Assim, 102 sujeitos pertenciam ao ensino secundário, o que corresponde a uma percentagem de 51.0%, e 98 sujeitos pertenciam ao ensino superior, o que corresponde a uma percentagem de 49.0%.

Quadro 3 – Caracterização da amostra em função do Grau de Escolaridade

Grau de Escolaridade	N	Porcentagem (%)
Secundário	102	51.0
Superior	98	49.0
Total	200	100.0

No que concerne à variável está apaixonado/a, verifica-se como ilustra o quadro 4, que a maioria dos alunos estão apaixonados, 148 sujeitos, o que corresponde a uma percentagem de 74.0%, enquanto que, apenas 48 dizem não estar apaixonados, o que corresponde a uma percentagem de 24.0%.

Quadro 4 – Caracterização da amostra em função de Estar Apaixonado/a

Está apaixonado/a	N	Porcentagem (%)
Sim	148	74.0
Não	48	24.0
Não respondeu	4	2.0
Total	200	100.0

7. Qualidades Psicométricas do Instrumento

7.1. Fidelidade

Podemos dizer que a fidelidade consiste “(...) no grau de confiança ou exatidão que resulta da informação obtida” (Almeida & Freire, 1997). Ainda segundo os mesmos autores (Almeida & Freire, 1997) podemos afirmar que, um instrumento tem constância nos resultados quando avalia o mesmo, sendo aplicado aos mesmos sujeitos em diferentes situações. Por outro lado, é também importante focar a consistência interna sempre que os itens que fazem parte do instrumento se apresentem como um todo homogéneo.

Para efetuarmos o cálculo da fidelidade utilizamos o método da consistência interna, uma vez que, o instrumento teve uma única aplicação e como as respostas aos

itens da escala se distribuem numa escala ordinal recorremos ao coeficiente *Alpha de Cronbach*.

A escala e as subescalas em análise apresentam uma consistência interna satisfatória, que varia entre .68 e .72. Apenas na subescala Ludus o valor de *alfa* é um pouco baixo. Comparativamente ao estudo realizado por Neto (1992), os valores foram os seguintes: Eros .67; Ludus .59; Storge .71; Pragma .75; Mania .69 e Ágape .80, podemos afirmar que algumas subescalas do nosso estudo apresentam valores inferiores, enquanto que outras apresentam valores superiores, isto ocorre devido a características próprias da amostra.

Quadro 5 – Análise da Fidelidade da Escala e das Subescalas

	Desvio Padrão	Coef. Alpha
Escala	14.92	.68
Eros	3.92	.62
Ludus	6.55	.44
Storge	4.84	.66
Pragma	5.15	.69
Mania	5.75	.76
Ágape	4.73	.72

7.2. Validade

Segundo Almeida & Freire (1997) o conceito de validade define-se como “a capacidade que um instrumento tem de avaliar ou medir aquilo que se pretende medir, ou seja, o conhecimento que se possui daquilo que o teste se encontra a medir”.

Para o estudo da validade, salientam-se três tipos de metodologias mais utilizadas: Validade de construto, a qual designa o grau em que conhecemos aquilo que o instrumento está a medir; validade de critério, que corresponde ao grau de relacionamento entre os resultados obtidos e a realização dos sujeitos em critérios externos associados ou dependentes da dimensão psicológica que o instrumento avalia; e por último a validade de conteúdo, refere-se ao grau de adequação dos itens em relação à dimensão que se pretende medir e avaliar (Almeida & Freire, 1997).

No estudo da validade da escala de atitudes face ao amor pretendemos, avaliar a validade de construto através da análise fatorial dos itens e dos resultados. Como tal, tendo por base os dados e através da análise fatorial dos componentes principais, conforme se pode analisar na figura referente ao “*scree plot*” (vide figura 2), procedeu-se à rotação *varimax*. Esta tinha como objetivo identificar as inter-relações entre os itens ou dimensões de forma a perceber qual a importância dos factores extraídos para o resultado final.

Através deste procedimento foram extraídos seis factores os quais explicam 40,283% da variância total dos resultados (vide Quadros 6 e 7).

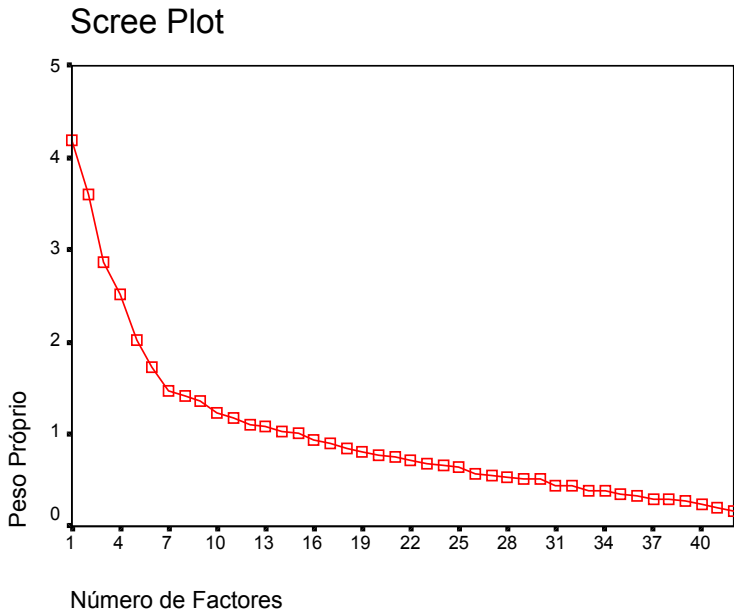


Figura 2 – Análise dos Fatores da Escala

A estrutura fatorial encontrada inclui assim, as seis dimensões que constituem a escala original Escala de Atitudes em Relação ao Amor de Neto (1992), estas explicam 40.28% da variância total dos resultados (vide quadros 6 e 7). No estudo realizado por Neto (1992) as seis dimensões explicavam 43.0% da variância total, e na escala original “Love Attitude Scale” (L.A.S.) de Hendrick & Hendrick (1986) o valor de explicação era de 44,2%.

Quadro 6 – Estrutura fatorial da escala

	Eigenvalue	Variância Explicada (%)	Variância Acumulada (%)
Fator I	4.18	9.96	9.96
Fator II	3.60	8.59	18.55
Fator III	2.86	6.81	25.36
Fator IV	2.51	5.98	31.34
Fator V	2.02	4.82	36.17
Fator VI	1.72	4.10	40.28

Na interpretação dos fatores foram consideradas as saturações dos itens nos fatores com um valor mínimo de 0.40. Desta forma, tendo em conta o valor mínimo procedeu-se à retirada de sete itens da escala, mais precisamente o item 1 (“Ficamos atraídos assim que nos conhecemos”), item 7 (“Corresponde ao meu ideal de beleza física”), item 9 (“O que não sabe de mim não o magoará”), item 11 (“Recomponho-me de casos amorosos muito fácil e rapidamente”), item 15 (“Difícil dizer onde acaba a amizade e começa o amor”), item 36 (“Tento sempre ajudar em situações

Quadro 7 – Matriz Fatorial da Escala e Subescalas

Itens	Fator I	Fator II	Fator III	Fator IV	Fator V	Fator VI	Comunalidades
2 (ers)	.664						.453
3 (ers)	.678						.499
4 (ers)	.622						.516
5 (ers)	.456						.236
6 (ers)	.404						.344
8 (lds)		.521					.396
10 (lds)		.698					.522
12 (lds)		.597					.441
13 (lds)		.411					.331
14 (lds)		.705					.603
17 (lds)		-.417					.255
16 (stg)			.463				.236
18 (stg)			.721				.590
19 (stg)			.751				.660
20 (stg)			.506				.368
21 (stg)			.682				.552
22 (pgm)				.717			.534
23 (pgm)				.650			.478
24 (pgm)				.455			.236
25 (pgm)				.489			.268
26 (pgm)				.489			.350
27 (pgm)				.483			.345
28 (pgm)				.599			.438
29 (mna)					.613		.431
30 (mna)					.638		.432
31 (mna)					.650		.449
32 (mna)					.777		.627
33 (mna)					.591		.363
34 (mna)					.464		.290
35 (mna)					.624		.412
37 (agp)						.572	.498
38(agp)						.737	.585
39 (agp)						.787	.639
40 (agp)						.519	.369
42 (agp)						.724	.584
Valor próprio	4.183	3.608	2.863	2.513	2.027	1.726	
% Variância explicada	9.960	8.590	6.815	5.983	4.825	4.109	$\Sigma = 40.283$

Legenda:

ERS – Eros **LDS** - Ludus **STG** - Storge **PGM** - Pragma **MNA** - Mania **AGP** - Ágape

de dificuldade”) e o item 41 (“Quando se zanga continuo a amá-lo(a) completa e incondicionalmente”). Neto (1992), tinha já realizado uma chamada de atenção para o posicionamento dos itens 9, 15, 36.

Assim, o primeiro fator encontra-se saturado nos itens 2, 3, 4, 5, 6, que vêem o amor no seu lado mais romântico logo designa-se por **Eros**. Este fator apresenta um valor próprio de 4.183% e explica 9.960% da variância dos resultados. O segundo fator, apresenta um valor próprio de 3.608% e explica 8.590% da variância total dos resultados. Os itens que se relacionam são o 8, 10, 12, 13, 14, 17 e correspondem à dimensão **Ludus**, que vê o amor como um jogo.

O terceiro fator, encontra-se relacionado com os itens 16, 18, 19, 20, 21, os quais se referem ao amor como amizade, o qual corresponde à dimensão **Storge**. Este fator apresenta um valor próprio de 2.863% e explica 6.815% da variância dos resultados. O quarto fator, designado como **Pragma** refere-se aos seguintes itens saturados, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, que vêem o amor como algo racional, daí que se designe de Pragma. Apresenta um valor próprio de 2.513% e explica 5.983% da variância total dos resultados.

O quinto fator apresenta um valor próprio de 2.027% e explica 4.825% da variância dos resultados. Os itens que se encontram saturados são o 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35 e correspondem ao estilo de amor **Mania**, no qual o amor é visto sob uma forma maníaca e obsessiva. O sexto e último fator encontra-se saturado nos itens 37, 38, 39, 40, 42 que percecionam o amor sob uma forma altruísta daí designar-se por **Ágape**. Este fator apresenta um valor próprio de 1.726% e explica 4.109% da variância total dos resultados.



7.3. Sensibilidade

Podemos definir segundo Almeida & Freire (1997), sensibilidade como “o grau em que os resultados obtidos aparecem distribuídos diferenciando os sujeitos entre si nos seus níveis de realização”. Assim sendo, um instrumento terá bom poder discriminatório e será sensível se as respostas se apresentarem distribuídas segundo a curva normal de Gauss.

Para a determinação da sensibilidade foram tidos em linha de conta os procedimentos de análise postulados pelos autores (Almeida & Freire, 1997), os quais se referem à apreciação da proximidade entre os resultados da média e da mediana, e à análise dos coeficientes de assimetria e curtos e de forma que estes não se afastem da unidade.

Através da observação do quadro 8 podemos concluir que a escala apresenta uma boa sensibilidade, uma vez que, distribui-se segundo a curva normal diferenciando os sujeitos entre si, observamos também que a média e a mediana apresentam valores próximos e os coeficientes de assimetria e de curtos e não se afastam da unidade. Na análise das subescalas concluímos que, de uma forma global todas apresentam valores de média e mediana aproximados, no entanto os coeficientes de assimetria não ultrapassam a unidade exceto na dimensão Ludus.

Quadro 8 – Estatísticas descritivas da Escala e das Versões da Escala

	Média	Mediana	C. Assimetria	C. Curtose
Escala	117.20	118.00	-.121	.020
Eros	15.22	15.00	.257	.134
Ludus	24.00	25.00	2.261	24.039
Storge	16.54	16.00	.295	-.598
Pragma	23.80	24.00	-.011	-.265
Mania	20.97	21.00	-.318	.518
Ágape	16.68	17.00	-.304	-.165

Amplitude da escala 42 a 210

8. Apresentação e discussão de resultados

Com objetivo de analisar os resultados obtidos, através da administração do questionário, foram utilizados dois procedimentos estatísticos de diferenças de médias, no sentido de verificar as hipóteses em estudo.

Assim sendo, para as variáveis independentes constituídas por duas categorias, recorreu-se ao T-test. Enquanto que, para as variáveis independentes operacionalizadas em três ou mais grupos, foi efetuada uma análise de variância através do procedimento Anova One-Way, utilizando o Teste Scheffé.

O estudo das diferenças de média em relação aos diversos estilos de amor, em função da variável sexo revelou resultados significativos, o que nos leva a confirmar a **hipótese 1**. Como podemos observar pela análise do quadro 9, os sujeitos do sexo masculino apresentam diferenças em relação aos estilos de amor Eros, (M= 14.74; DP= 3.97); Ludus (M= 21.59; D= 5.56), Pragma (M= 22.48; DP= 5.42) e Ágape (M= 15.52; DP= 4.05). Homens e mulheres não diferem em Storge e Mania. Conforme estudos

anteriores podemos afirmar que de acordo com Neto (1992), os homens eram significativamente mais lúdicos e agápicos, e não existiam diferenças entre Storge e Mania. Também Hendrick e Hendrick (1986) referem que os homens se posicionavam nos estilos Ludus e Eros. Por sua vez, (Bailey *et al.*, 1987; Frazier & Esterly, 1999, *cit.in* Morrow, Clark & Brock, 1995) dizem-nos que homens se destacam em Ludus. Segundo Hendrick & Hendrick e Dicke (1998) os homens também se posicionavam em ludus.

Quadro 9 – Diferenças de médias nas atitudes face ao amor da Escala e subescalas em função da variável Sexo

	Sexo Masculino		Sexo Feminino		gl	t-test	p
	(N=95)		(N=105)				
	M	DP	M	DP			
Eros	14.74	3.97	15.66	3.85	198	-1.664	.098**
Ludus	21.59	5.56	26.17	6.65	198	-5.258	.000***
Storge	17.16	5.06	15.98	4.58	198	1.727	.086
Pragma	22.48	5.42	24.99	4.61	198	-3.533	.001***
Mania	22.01	5.57	20.02	5.78	198	2.476	.014.
Ágape	15.52	4.05	17.73	5.06	198	-3.399	.001***

p<.050*; p<.010**; p<.001***

No que concerne à **hipótese 2** que prevê a existência de diferenças entre os indivíduos do ensino secundário e os indivíduos do ensino superior relativamente aos diversos estilos de amor, podemos constatar através do quadro 8, que existem diferenças significativas. Essas diferenças verificaram-se nos estilos Storge e Mania onde os indivíduos de ensino secundário pontuam mais baixo (M= 15.02, DP= 4.32 e M= 19.66, DP= 5.69). Para os estilos Eros, Ludus, Pragma e Ágape, não existem diferenças.

Quadro 10 – Diferenças de médias nas atitudes face ao amor da Escala e subescalas em função da variável Grau de Escolaridade

	Secundário		Superior		gl	t-test	p
	(N=102)		(N=98)				
	M	DP	M	DP			
Escala	113.37	14.62	121.18	14.23	198	-3.826	.000***
Eros	15.47	3.90	14.96	3.95	198	.921	.358
Ludus	23.27	5.45	24.74	7.49	198	-1.592	.113
Storge	15.02	4.32	18.12	4.86	198	-4.776	.000***
Pragma	23.87	5.10	23.72	5.23	198	.203	.840
Mania	19.66	5.69	22.33	5.52	198	-3.364	.001***
Ágape	16.08	4.56	17.31	4.84	198	-1.847	.066

p<.050*; p<.010**; p<.001***

Analisando agora a **hipótese 3**, que postula prever-se encontrar diferenças significativas entre os indivíduos dos grupos etários mais baixos e os indivíduos dos grupos etários mais elevados, relativamente aos diversos estilos de amor, podemos constatar através da análise ao quadro 8, que se confirma a hipótese para o estilo

Storge. Isto ocorre após uma análise *Post-Hoc*, mediante o teste *Scheffé*. A hipótese vai de encontro à teoria mais precisamente Shulman & Scharf (2000, *cit. in* Shuman & Kipnis, 2001), que nos diziam que, os adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e os 16 percecionavam uma relação amorosa mais em termos de amizade e Storge é precisamente caracterizado através da amizade, a idade do grupo 1 situa-se no mesmo nível referido pelos autores.

Quadro 11 – Diferenças de médias nas atitudes face ao amor da Escala e subescalas em função da variável Idade

	Entre 13-17 anos (G1)		Entre 18-22 anos (G2)		Entre 23-27 anos (G3)		Entre 28-32 anos (G4)	
	(N=33)		(N=78)		(N=36)		(N=10)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Eros	15.34	3.69	15.25	4.28	15.13	3.92	12.50	2.65
Ludus	23.05	5.57	24.47	4.41	26.33	11.18	20.00	10.42
Storge	15.01	4.47	17.60	4.15	18.77	5.86	16.75	6.65
Pragma	23.49	5.04	23.81	5.31	24.87	4.57	23.00	9.42
Mania	19.63	5.87	22.00	4.84	21.83	6.11	27.25	8.42
Ágape	16.09	4.55	16.90	4.81	17.77	5.21	18.50	1.29

gl	F	p	p	<i>Scheffé</i>
3	.674	14.62	.569	—
3	2.605	3.90	.053	—
3	6.974	5.45	.000***	G3,G2;G4>G1
3	.571	4.32	.635	—
3	4.515	5.10	.004	—
3	1.281	5.69	.282	—

p<.050*; p<.010**; p<.001***

Quanto à hipótese 4 que pretende verificar a existência de diferenças significativas nos diversos estilos de amor, entre os indivíduos que dizem estar apaixonados e os que dizem não estar apaixonados, foram encontradas diferenças significativas. Assim, os indivíduos que dizem estar apaixonados apresentam diferenças nos estilos Storge e Mania, conforme podemos concluir através da análise ao quadro 8. Aqui deparamos-nos com uma diferença em relação ao estudo de (Neto, 1992) que dizia, os indivíduos apaixonados se situavam em Ágape, Eros e Ludus, como justificação, talvez sejam fatores relacionados com as características próprias da amostra tendencialmente jovem do ensino secundário. Para os outros estilos não existem diferenças significativas.

9. Conclusão

Somos levados a afirmar que, de forma alguma nenhuma teoria, nenhum livro, nenhuma investigação, pode descrever, e controlar o fenómeno do amor na sua totalidade, de forma a transformá-lo numa variável de fácil manipulação. O amor é essencial na vida de todos os indivíduos, no sentido em que dá cor à sua vida.

Podemos recorrer aqui a uma afirmação de Neto (1992) que nos apresenta o seu ponto de vista:

“O amor é essencial para a vida bem vivida, para felicidade. (...) o amor é uma das compensações da vida para o trabalho árduo e mal compensado, para doença, para a mortalidade. Quando amamos e somos amados, somos um pouco mais do que éramos antes, somos mais felizes, mais atraentes, mais sensíveis, mais santos”.

Segundo Berscheid & Walster (1978, *cit. in* Neto, 1992) o amor era demasiado misterioso e inatingível para ser estudado cientificamente, no entanto quando era alvo de estudos consideravam-no como tabu. Esta temática representa também uma intromissão na esfera pessoal e íntima dos indivíduos. Por outro lado ainda, o amor não poderia ser facilmente manipulado em laboratório, contudo, apesar destas barreiras os psicólogos sociais nas últimas décadas avançaram com um número significativo de teorias para explicar o amor.

O amor é uma construção social, que reflete um determinado período de tempo numa determinada cultura. Não existe nenhuma definição que descreva o amor ao longo dos tempos e das culturas.

10. Referências

- Almeida, L., & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Avanzini, G. (1985). *O Tempo da Adolescência*. Lisboa: Edições 70.
- Dion, K. K. & Dion, K. L. (1985). Personality, gender, and the phenomenology of romantic love. *Review of Personality and Social Psychology*, 6, 209-239.
- Giglione, R. & Matslon, B. (1993). *O Inquérito Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.
- Hendrick, C. & Hendrick, S. (1986). A theory and method of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 392-402.
- Hendrick, C., Hendrick, S.S. & Dicke, A. (1998). The love attitudes scale: short form. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15, 2, 147-159.
- Morrow, G. D., Clark, E. M. & Brock, K. F. (1995). Individual and partner love styles: implications for the quality of romantic involvements. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12, 3, 363-387.
- Neto, F. (1992). *Solidão, embaraço e amor*. Porto: Centro de Psicologia Social.
- Olson, J. M. & Zanna, M. P. (1993). Attitude and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 44, 117-154.
- Pinto, A. (1990). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto: edições Jornal de Psicologia.
- Philbrick, J.L. & Stones, C.R. (1988a) Love attitudes in Black South Africa: comparison of school and university students. *The psychological Record*, 38, 2, 249-251.
- Philbrick, J.L. & Stones, C.R. (1988b). Love attitudes of White South African adolescents. *Psychological Reports*, 62, 1, 17-18.
- Rodrigues, A. (1972). *Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Shulman, S. & Kipnis, O. (2001). Adolescent romantic relationships: a look from the future. *Journal of Adolescence*, 24, 337-351.

Resiliência em Enfermeiros: Inaudita Capacidade de Construção Humana

Resilience among Nurses: Unprecedented Ability of Human Construction

Ana Galvão

*Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal
UICISA: E, Coimbra, Portugal*

Augusta Veiga-Branco

Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal

Maria José Gomes

*Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal
UICISA: E, Coimbra, Portugal*

Resumo

A resiliência tem sido investigada há décadas, analisando-se este fenómeno de diferentes perspetivas: psicanalítica, desenvolvimental e comportamental. A resiliência, está associada às premissas: o enfrentamento de uma situação adversa; e, uma resposta positiva face ao sofrimento causado. Assim, a resiliência não é um catálogo de qualidades que um indivíduo possui, sendo sim, um processo de dinâmica interativa com os contextos que nos rodeiam ao longo do ciclo vital. No campo da saúde os profissionais lidam com desafios e adversidades diárias, emergindo assim a necessidade de promover e desenvolver a resiliência.

Objetivou-se: identificar os níveis de resiliência e os traços de personalidade dos enfermeiros; e, relações entre as variáveis socioprofissionais e as dimensões sob estudo. Trata-se de um estudo exploratório, transversal, descritivo e correlacional. Amostra de 232 enfermeiros: 186 (80.2%) do sexo feminino; 149 (64.5%) com mais de cinco anos de tempo de serviço. Utilizou-se um questionário online, constituído por duas partes: questões socioprofissionais; a Escala de Resiliência Connor-Davidson, questionário de autorrelato de 25 itens, avaliando a resiliência numa escala de 25 a 100; e o Big-Five Inventory (BFI-44), avaliando os cinco grandes traços de personalidade: Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade, Neuroticismo, e Abertura para Experiências.

Os valores de resiliência são ligeiramente acima da média teórica ($M=68.63$; $DP=19.466$). Os traços de personalidade: Extroversão ($M=3.55$; $DP=.613$); Amabilidade ($M=3.95$; $DP=.504$); Conscienciosidade ($M=3.95$; $DP=.531$); e Abertura ($M=3.43$; $DP=.620$), pontuam igualmente acima da média e a dimensão neuroticismo, pontua abaixo ($M=2.43$; $DP=.504$). Identificaram-se correlações positivas, moderadas e estatisticamente significativas, entre todas as dimensões sob estudo, com exceção do traço de personalidade neuroticismo, que apresenta correlações negativas e fracas, estatisticamente significativas, com as restantes dimensões. Testes de Mann-Whitney revelaram diferenças estatisticamente significativas para a dimensão extroversão, para a variável Sexo, e para os cinco traços de personalidade conforme o grau de resiliência.

Do presente estudo, concluímos que esta amostra de enfermeiros apresenta níveis de resiliência ligeiramente acima da pontuação média teórica, mas abaixo do que vários estudos apontam para populações similares. Podemos assim, afirmar que se justifica a implementação de programas de desenvolvimento de resiliência, devendo ser realizados logo na fase de formação académica dos futuros enfermeiros.

Palavras-chave: Resiliência, Personalidade, Enfermeiros

Abstract

Resilience has been investigated for decades, analysing this phenomenon from different perspectives: psychoanalytic, developmental and behavioural. Resilience is associated with the premises: coping with an adverse situation; and, a positive response to the suffering caused. Thus, resilience is not a catalogue of qualities that an individual possesses, but rather a process of interactive dynamics with the contexts that surround us throughout the life cycle. In the field of health, professionals deal with daily challenges and adversities, thus emerging the need to understand and develop resilience.

The objective was: to identify the levels of resilience and personality traits of nurses; and, relations between the socio-professional variables and the dimensions under study. It is an exploratory, transversal, descriptive and correlational study. Sample of 232 nurses: 186 (80.2%) female; 149 (64.5%) with more than five years of service. An online questionnaire was used, consisting of two parts: socio-professional issues; the Connor-Davidson Resilience Scale, a 25-item self-report questionnaire, measuring resilience on a scale of 25 to 100; and the Big-Five Inventory (BFI-44), measuring the five major personality traits: Extroversion, Amicability, Conscientiousness, Neuroticism, and Openness to Experiences.

The resilience values are slightly above the theoretical average ($M=68.63$, $SD=19.466$). The personality traits: Extroversion ($M=3.55$, $SD=.613$); Amicability ($M=3.95$, $SD=.504$); Conscientiousness ($M=3.95$, $SD=.531$); and Openness ($M=3.43$, $SD=.620$), also score above the mean, and the neuroticism dimension scores below ($M=2.43$, $SD=.504$). Positive, moderate and statistically significant correlations were identified between all dimensions under study, except for the personality trait neuroticism, which presented statistically significant negative and weak correlations with the remaining dimensions. Mann-Whitney tests revealed statistically significant differences for the extraversion dimension, for the variable gender, and for the five personality traits depending on the level of resilience.

From the present study, we conclude that this sample of nurses presents levels of resilience slightly above the theoretical average score, but below what several studies conclude for similar populations. Thus, we can affirm that the implementation of resilience development programmes is justified and should be carried out as soon as possible in the academic training of future nurses.

Keywords: Resilience, Personality, Nurses

1. Introdução

A admirável capacidade de construção humana, denominada de resiliência, tem sido investigada há décadas. A resiliência na saúde, enquanto conceito, surge nos anos 80 integrando um conjunto de teorias, como as comportamentais, desenvolvimentais e psicanalíticas, entre outras. A resiliência, está associada às premissas: o enfrentamento de uma situação adversa; e, uma resposta positiva face ao sofrimento causado. Assim, a resiliência não é um catálogo de qualidades que um indivíduo possui, sendo antes, um processo de dinâmica interativa com os contextos que nos rodeiam ao longo do ciclo vital (Connor & Davidson, 2003). É, portanto, um conjunto de fenómenos que afetam o indivíduo e que é consequência do contexto afetivo, social e cultural. Como fatores favorecedores, podemos considerar, múltiplas vinculações; circuitos afetivos ou institucionalizados que envolvem o sujeito e a idade, determinantes para o nível de construção do aparelho psíquico (Davey, Eaker, & Walters, 2003; Mealer et al., 2012).



Na área da saúde, a resiliência pode ser traduzida como a capacidade de um ser humano não adoecer mesmo quando exposto a situações, suas, da família ou de outros que lhe são próximos, que são potencialmente adversas à sua saúde e ao seu desenvolvimento. Ou seja, é a capacidade de não reproduzir, na vida adulta e através das gerações, os problemas e os conflitos vivenciados em etapas anteriores do seu ciclo vital (Davey *et al.*, 2003).

De acordo com a perspectiva psicossocial, a resiliência é definida como a capacidade de responder de forma mais consistente aos desafios e dificuldades, ser capaz de reagir com flexibilidade e capacidade de recuperação face a estes desafios e circunstâncias desfavoráveis, demonstrando uma atitude otimista, positiva, perseverante e mantendo um equilíbrio dinâmico durante e após os acontecimentos adversos (de Corrêa Sória, Bittencourt, De Menezes, De Sousa, & De Souza, 2009).

As evidências, nas últimas décadas concluíram que a resiliência é uma característica multidimensional que varia de acordo com diversos fatores, tais como, a idade, sexo, contexto social e a origem cultural (Connor & Davidson, 2003). Estudos mais recentes identificaram relações positivas entre os cinco grandes traços de personalidade e a resiliência, nomeadamente: extroversão, abertura a novas experiências e conscienciosidade (Davey *et al.*, 2003; Friborg, Barlaug, Martinussen, Rosenvinge, & Hjemdal, 2005; Riolli, Savicki, & Cepani, 2002).

A resiliência é a capacidade de resistir à adversidade e de utilizá-la como fator de crescimento. Ser resiliente é agir, analisando o presente, na prossecução de um projeto de vida e não motivado pelas adversidades e acontecimentos negativos do passado nem pelos traumas que estes possam ter causado. Os estudos mais recentes revelaram que a resiliência não é um dom inato. É antes, um tipo de competência pessoal e social, que pode ser aprendida, promovida e desenvolvida nas pessoas, nas organizações, nas comunidades e, até mesmo, na vida social mais ampla (Charney, 2004; de Corrêa Sória *et al.*, 2009; Mealer *et al.*, 2012)

Jacelon (1997), concebe a resiliência como um traço da personalidade e posteriormente como um processo, colocando contudo, mais ênfase na resiliência como um traço da personalidade, e não tanto como um processo.

Vários investigadores defendem que os cinco grandes traços de personalidade são um bom instrumento para identificar indivíduos mais ou menos resilientes, defendendo que a resiliência incorpora as qualidades pessoais que permitem superar as adversidades (Asendorpf, Borkenau, Ostendorf, & Van Aken, 2001; Friborg *et al.*, 2005; Rammstedt, Riemann, Angleitner, & Borkenau, 2004).

Grafton, Gillespie e Henderson (2010), apresentam uma forma tridimensional de resiliência: resiliência como um conjunto de características; resiliência como processo resultante da interação de fatores genéticos, familiares e ambientais; e, resiliência como força vital inata. Este processo dinâmico, refere não ser apenas um conjunto de características que alguns indivíduos possuem, mas sim um processo de aceder a recursos que pode ser aprendido e ensinado. Neste sentido apontam processos educativos que produziram resultados mensuráveis. Salientam, ainda, que a resiliência como processo dinâmico não explica a motivação ou fonte de energia que incentiva ou conduz a pessoa neste percurso. Para esta dimensão, Richardson (2002) propõe a resiliência como uma força interior. Segundo ele, desenvolver a resiliência não é



adquirir algo exterior a si mesmo, mas sim descobrir, utilizar e desenvolver essa força inata, motivadora, ou resiliência interior. O autor propõe um modelo para o desenvolvimento da resiliência. De referir que, o foco deste estudo prendia-se com os enfermeiros de oncologia, extrapolando também aos enfermeiros de forma geral.

A resiliência, sendo uma competência passível de ser aprendida e desenvolvida, deve merecer a devida atenção durante o percurso académico dos enfermeiros bem como ao longo do seu percurso profissional (Grafton *et al.*, 2010; Richardson, 2002).

2. Metodologia

2.1. Questões Éticas

Foram cumpridos todos os procedimentos éticos elencados na Declaração de Helsínquia (World Medical Association, 2013), tendo sido garantida a participação anónima e voluntária e explicado aos participantes o objetivo do estudo. A participação só era possível após aceitação explícita.

2.2. Caraterização da Amostra

A amostra é constituída por 232 enfermeiros, dos quais 186 (80.2%) são do sexo feminino, a faixa etária mais representada é a de idade inferior a 29 anos (n=85; %=36.6), um igual número de profissionais casados/união de facto e solteiros (n=109; %=47.0) e sendo a antiguidade de serviço mais frequente a de menos ou igual a 5 anos (n=82; %=35.5), conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Caraterização da amostra

		n	%
Sexo	Masculino	46	19.8%
	Feminino	186	80.2%
	Total	232	100.0%
Fx_Etaria	<= 29	85	36.6%
	30 - 35	70	30.2%
	36+	77	33.2%
Estado_Civil	Casado(a)/União de Facto	109	47.0%
	Solteiro(a)	109	47.0%
	Divorciado(a)	14	6.0%
Antig_Serv	<= 5	82	35.5%
	6 - 12	72	31.2%
	13+	77	33.3%

2.3. Objetivos, Hipóteses de Investigação e Tipo de Estudo

Atendendo à importância que é dada na literatura à capacidade de resiliência, em vários contextos, inclusivamente o profissional, objetivou-se:

1. Conhecer os níveis de resiliência e os traços de personalidade dos enfermeiros;
2. Conhecer as relações entre as variáveis socioprofissionais e as dimensões em estudo.

Colocaram-se como hipóteses de investigação:

1. Existem diferenças nos níveis de resiliência e dos traços de personalidade de acordo com os dados socioprofissionais;
2. Existem diferenças nos traços de personalidade de acordo com o grau de resiliência;
3. Existem relações entre a resiliência e os traços de personalidade.

Para ir ao encontro dos objetivos e hipóteses de investigação, desenvolveu-se um estudo exploratório, transversal, descritivo e correlacional.

2.3. Instrumento de Recolha de Dados

Utilizou-se um questionário online, constituído por três partes:

1. Questões socioprofissionais;
2. A Escala de Resiliência Connor-Davidson, um questionário de autorrelato de 25 itens, medindo a resiliência numa escala de 25 a 100 (Connor & Davidson, 2003). A escala foi desenvolvida como uma avaliação curta de autorrelato para quantificar a resiliência e como uma medida clínica para avaliar a resposta ao tratamento. Pontuações mais altas refletem maior resiliência. Resiliência é definida como uma pontuação superior a 80; e
3. O Big-Five Inventory (BFI-44), um questionário de autorrelato de 44 itens, respondidos numa escala de tipo Likert de cinco pontos, que avalia os cinco grandes traços de personalidade: Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade, Neuroticismo, e Abertura a Novas Experiências (John, Donahue, & Kentle, 1991).

2.4. Tratamento Estatístico e Análise de Dados

Os dados foram processados e as estatísticas calculadas, recorrendo ao programa estatístico IBM SPSS, na sua versão 23 para macOS.

Foram calculados as médias e os respetivos desvios padrão para as seis dimensões em estudo: resiliência, extroversão, amabilidade, conscienciosidade, neuroticismo, e abertura a novas experiências.

Procedeu-se à análise da normalidade da distribuição dos dados, para os vários grupos em estudo, através da observação visual dos gráficos de dispersão e pelo teste de Shapiro-Wilk (Ghasemi & Zahediasl, 2012; Thode, 2002), bem como ao cálculo da homogeneidade das variâncias para cada dimensão e respetivo grupo socioprofissional, para definir os testes correlacionais a utilizar, paramétricos ou não-paramétricos, de acordo com o recomendado em vários estudos recentes (Qualls, Pallin, & Schuur, 2010; Van Hoek, Portzky, & Franck, 2019; Winkens et al., 2017).

Nos casos em que existia diferenças estatisticamente significativas, foi também cal-



culado o tamanho de efeito através do *d* de Cohen (Cohen, 1988; Sullivan & Feinn, 2012).

Para averiguar a existência de relações entre as seis dimensões em estudo, procedeu-se ao cálculo do coeficiente de correlação rho de Spearman, seguindo também as recomendações mais recentes (Bishara & Hittner, 2012).

Para ir ao encontro dos objetivos do presente estudo, dividiram-se ainda os respondentes em dois graus de resiliência: não resilientes; e, resilientes, conforme a sua pontuação na dimensão resiliência fosse menor ou igual a 80 ou superior a 80.

De acordo com os resultados obtidos, aplicaram-se os testes apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Análise de dados e testes efetuados

Objetivo (O) ou hipótese (H)	Análise de dados e testes efetuados
O1: Conhecer os níveis de resiliência e os traços de personalidade dos enfermeiros;	Cálculo das médias e desvios padrão das seis dimensões em estudo
O2: Conhecer as relações entre as variáveis socioprofissionais e as dimensões em estudo	Cálculo das médias e desvios padrão das seis dimensões em estudo
H1: Existem diferenças nos níveis de resiliência e dos traços de personalidade de acordo com os dados socioprofissionais;	Testes de Kruskal-Wallis, Mann-Whitney e cálculo do <i>d</i> de Cohen
H2: Existem diferenças nos traços de personalidade de acordo com o grau de resiliência	Testes de Mann-Whitney e cálculo do <i>d</i> de Cohen
H3: Existem relações entre a resiliência e os traços de personalidade.	Cálculo dos coeficientes de correlação ρ de Spearman

3. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Para responder aos objetivos formulados, calcularam-se as médias e respetivos desvios padrão para as seis dimensões em análise. No caso em particular, apresentaram-se os dados na Tabela 3, divididos por sexo.

Tabela 3 – Valores médios e desvios padrão para as seis dimensões em estudo

Sexo		Resiliência	Extroversão	Amabilidade	Conscienciosidade	Neuroticismo	Abertura
Masculino	M	71.54	3.73	3.85	4.00	2.35	3.61
	DP	15.005	.501	.447	.498	.587	.530
	n	46	46	46	46	46	46
Feminino	M	67.90	3.51	3.98	3.94	2.45	3.39
	DP	20.389	.631	.514	.539	.481	.635
	n	186	186	186	186	186	186
Total	M	68.63	3.55	3.95	3.95	2.43	3.43
	DP	19.466	.613	.504	.531	.504	.620
	n	232	232	232	232	232	232

Os dados apresentados na Tabela 3 mostram um nível de resiliência acima da média teórica ($M=55$), contudo, muito abaixo dos 80, considerado o ponto de corte entre não resiliente e resiliente. Estes resultados estão abaixo de outros estudos similares com médias de, por exemplo, 79.68 (Chesak *et al.*, 2015) ou 80.4 no estudo dos autores da escala (Connor & Davidson, 2003). No que concerne os cinco traços de personalidade, as médias apresentadas são próximas de outros estudos (Martins, Galvão, & Pinheiro, 2017; Rey & Extremera, 2014), não se verificando desvios relevantes.

Para verificar a primeira hipótese: Existem diferenças nos níveis de resiliência e dos traços de personalidade de acordo com os dados socioprofissionais, procedeu-se a testes da Mann-Whitney e Kruskal-Wallis para avaliar eventuais diferenças entre grupos, tendo-se encontrado somente diferenças estatisticamente significativas, embora com um tamanho de efeito pequeno, para a dimensão extroversão e para a divisão por sexo, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 – Resultados Análise Inferencial

Dimensão	Grupos	M	P	d de Cohen
Extroversão	Masculino	3.73	.032	.284
	Feminino	3.51		
Extroversão	Não resiliente	3.45	<.001	.606
	Resiliente	3.85		
Amabilidade	Não resiliente	3.86	<.001	.649
	Resiliente	4.23		
Conscienciosidade	Não resiliente	3.83	<.001	.890
	Resiliente	4.33		
Neuroticismo	Não resiliente	2.48	.029	.290
	Resiliente	2.30		
Abertura	Não resiliente	3.29	<.001	.941
	Resiliente	3.88		

Pode-se igualmente observar na Tabela 4, os resultados dos testes de Mann-Whitney efetuados para encontrar eventuais diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de respondentes não resilientes ($M \leq 80$) e os resilientes ($M > 80$), por forma a verificar a segunda hipótese: Existem diferenças nos traços de personalidade de acordo com o grau de resiliência. Conforme apresentado, existem diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões, variando estas diferenças, em termos de tamanho de efeito (Cohen, 1988), entre o pequeno ($.20 \leq d < .50$) e o grande ($.8 \leq d < 1.2$). Com estes resultados podemos afirmar que, para a amostra em estudo, os respondentes resilientes mostram níveis de extroversão, amabilidade, conscienciosidade e abertura a novas experiências mais altos e um nível de neuroticismo mais baixo, do que os respondentes não resilientes.

Finalmente, para verificar a terceira hipótese: Existem relações entre a resiliên-

cia e os traços de personalidade, procedeu-se ao cálculo dos coeficientes de correlação rho de Spearman, apresentando-se os resultados na Tabela 5.

Tabela 5 – Coeficientes de correlação de Spearman

	Extroversão	Amabilidade	Conscienciosidade	Neuroticismo	Abertura
Resiliência	.520**	.502**	.579**	-.212**	.654**
Extroversão	1.000	.422**	.481**	-.292**	.522**
Amabilidade		1.000	.572**	-.299**	.487**
Conscienciosidade			1.000	-.237**	.503**
Neuroticismo				1.000	-.166*

A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).**

A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).*

Conforme apresentado na Tabela 5, verifica-se que existe uma correlação positiva e moderada ($.39 < \rho < .70$) entre a resiliência e quatro dos cinco traços de personalidade, e uma correlação negativa e fraca ($.09 < \rho < .40$) entre a resiliência e o traço de personalidade neuroticismo, e que essas correlações são estatisticamente significativas, provando-se, desta forma, a terceira hipótese de investigação.

4. Conclusões

Concluimos que esta amostra de enfermeiros apresenta níveis de resiliência ligeiramente acima da pontuação média teórica, mas consideravelmente abaixo do mencionado em vários estudos com populações similares e substancialmente abaixo do que é considerado o nível de resiliência mediana (Mealer *et al.*, 2012).

No campo da saúde os profissionais lidam com desafios e adversidades diárias, emergindo assim a necessidade de conhecer e desenvolver a resiliência. A resiliência é um processo de crescimento, de desenvolvimento interior, sempre inacabado. A resiliência tem sido abordada na enfermagem e em outras áreas do conhecimento, com o foco na compreensão do estabelecimento da relação entre fatores de risco/vulnerabilidade e fatores de proteção inerentes ao indivíduo e ao ambiente, face ao enfrentamento das situações do quotidiano. Podendo assim afirmar, que se justifica a implementação de programas de desenvolvimento de resiliência, devendo ser realizados logo na fase de formação académica dos futuros enfermeiros.

5. Referências

- Asendorpf, J. B., Borkenau, P., Ostendorf, F., & Van Aken, M. A. G. (2001). Carving personality description at its joints: Confirmation of three replicable personality prototypes for both children and adults. *European Journal of Personality*, 15(3), 169–198. <https://doi.org/10.1002/per.408>
- Bishara, A. J., & Hittner, J. B. (2012). Testing the significance of a correlation with nonnormal data: Comparison of Pearson, Spearman, transformation, and

- resampling approaches. *Psychological Methods*, 17(3), 399–417. <https://doi.org/10.1037/a0028087>
- Charney, D. S. (2004). Psychobiological Mechanism of Resilience and Vulnerability: Implications for Successful Adaptation to Extreme Stress. *American Journal of Psychiatry*, 161(2), 195–216. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.161.2.195>
- Chesak, S. S., Bhagra, A., Schroeder, D. R., Foy, D. A., Cutshall, S. M., & Sood, A. (2015). Enhancing resilience among new nurses: feasibility and efficacy of a pilot intervention. *The Ochsner Journal*, 15(1), 38–44. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25829879> <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=PMC4365845>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new Resilience scale: The Connor-Davidson Resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Davey, M., Eaker, D. G., & Walters, L. H. (2003). Resilience Processes in Adolescents : Personality Profiles , Self-Worth , and Coping, 18(4), 347–362. <https://doi.org/10.1177/0743558403253810>
- de Corrêa Sória, D. D. A., Bittencourt, A. R., De Menezes, M. D. F. B., De Sousa, C. A. C., & De Souza, S. R. (2009). Resiliência na área da Enfermagem em Oncologia. *ACTA Paulista de Enfermagem*, 22(5), 702–706. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002009000500017>
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 14(1), 29. Retrieved from http://assetcloud.innerrange.com/ProductFiles/4449-630053_Insight_V5_User_Manual.pdf
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489.
- Grafton, E., Gillespie, B., & Henderson, S. (2010). Resilience: 3rd wave The Power Within. *Oncology Nursing Forum*, 37(6), 698–705. <https://doi.org/10.1188/10.ONF.698-705>
- Jacelon, C. S. (1997). The trait and process of resilience. *Journal of Advanced Nursing*, 25(1), 123–129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.1997025123.x>
- John, O., Donahue, E., & Kentle, R. (1991). The Big Five Inventory - Versions 4a and 54. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504–528. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00046-1](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00046-1)
- Martins, S., Galvão, A., & Pinheiro, M. (2017). Social entrepreneurship, psychological coaching as a developer of competences. In *III Congresso Ibero-Americano de Empreendedorismo, Energia, Ambiente e Tecnologia Social* (pp. 413–418).
- Mealer, M., Jones, J., Newman, J., McFann, K. K., Rothbaum, B., & Moss, M. (2012). The presence of resilience is associated with a healthier psychological profile in intensive care unit (ICU) nurses: Results of a national survey. *International Journal of Nursing Studies*, 49(3), 292–299. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2011.09.015>
- Qualls, M., Pallin, D. J., & Schuur, J. D. (2010). Parametric versus nonparametric



- statistical tests: The length of stay example. *Academic Emergency Medicine*, 17(10), 1113–1121. <https://doi.org/10.1111/j.1553-2712.2010.00874.x>
- Rammstedt, B., Riemann, R., Angleitner, A., & Borkenau, P. (2004). Resilients, overcontrollers, and undercontrollers: The replicability of the three personality prototypes across informants. *European Journal of Personality*, 18(1), 1–14. <https://doi.org/10.1002/per.495>
- Rey, L., & Extremera, N. (2014). Positive psychological characteristics and interpersonal forgiveness: Identifying the unique contribution of emotional intelligence abilities, Big Five traits, gratitude and optimism. *Personality and Individual Differences*, 68(May), 199–204. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.04.030>
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307–321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
- Rioli, L., Savicki, V., & Cepani, A. (2002). Resilience in the face of catastrophe: Optimism, personality, and coping in the Kosovo crisis. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(8), 1604–1627. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb02765.x>
- Sullivan, G. M., & Feinn, R. (2012). Using Effect Size—or Why the P Value Is Not Enough. *Journal of Graduate Medical Education*, 4(3), 279–282. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-12-00156.1>
- Thode, H. C. (2002). *Testing for Normality*. New York, NY: Marcel Dekker, Inc. Retrieved from <http://ir.obihiro.ac.jp/dspace/handle/10322/3933>
- Van Hoek, G., Portzky, M., & Franck, E. (2019). The influence of socio-demographic factors, resilience and stress reducing activities on academic outcomes of undergraduate nursing students: A cross-sectional research study. *Nurse Education Today*, 72(July 2018), 90–96. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.013>
- Winkens, B., Engelen, G. J. J. A., Verhey, F. R. J., Schols, J. M. G. A., Collet, J., & de Vugt, M. E. (2017). Well-being of nursing staff on specialized units for older patients with combined care needs. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 25(2), 108–118. <https://doi.org/10.1111/jpm.12445>
- World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. World Medical Association. <https://doi.org/10.3917/jib.151.0124>



Competência emocional do enfermeiro no cuidado à pessoa em situação crítica

Emotional abilities of the nurse in the care of the person in critical situation

Ana Marques

Serviço de Cirurgia Geral da USLMatosinhos, Universidade Católica, Instituto de Ciências da Saúde do Porto, Porto, Portugal

Patrícia Coelho

Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Ciências da Saúde do Porto, Porto, Portugal

Resumo

Com a evolução dos contextos de saúde, ao nível da prestação de cuidados de Enfermagem, emerge a necessidade do desenvolvimento da competência emocional do enfermeiro. Dada a complexidade do estado de saúde da pessoa em situação crítica, é essencial identificar as atitudes e comportamentos mais frequentemente vivenciados pelos enfermeiros que lhe prestam cuidados. Neste sentido foi desenvolvido um estudo descritivo e exploratório, com abordagem quantitativa, desenvolvido num Serviço de Medicina Intensiva, de um hospital da zona norte de Portugal, com aplicação de um questionário com a Escala Veiga da Competência Emocional (EVCE). Para utilização da escala foi solicitado o consentimento à autora, tendo obtido a sua autorização. Previamente ao processo de colheita de dados, foi obtida autorização da Comissão de Ética para realização do estudo. Os questionários foram preenchidos no mês de Dezembro de 2018.

Palavras-chave: Enfermeiro, Pessoa em situação crítica, Competência Emocional

Abstract

With the evolution of the health contexts, at the level of Nursing care delivery, emerges the need to develop nurses emotional competence. Given the complexity of the health status of the critically ill person, it is essential to identify the attitudes and behaviors most often experienced by nurses who provide care. In this sense, a descriptive and exploratory study was developed with a quantitative approach developed at an Intensive Care Unit of a hospital in the northern part of Portugal, applying a questionnaire with the Emotional Competence Scale Veiga (EVCE). For the use of the scale, the consent was requested to the author and obtained its authorization. Prior to the data collection process, authorization was obtained from the Ethics Committee to carry out the study. The questionnaires were completed in December 2018.

Keywords: Nurse, Critical Situation, Emotional Competence

1. Introdução

A Competência Emocional (CE) é um conceito amplamente complexo e de difícil definição, uma vez, que as emoções estão intrinsecamente ligadas à condição humana e são utilizadas como ferramenta diárias pelo indivíduo, pois influenciam a forma como este se relaciona com os outros e com ele próprio (Xavier, Nunes & Basto, 2014), constituindo-se num pilar essencial para a construção das suas vivências e comportamentos.



O estudo das emoções tornou-se um desafio na Investigação em Enfermagem. Estas, ocupam um papel fundamental e determinante no desenvolvimento das emoções nos enfermeiros, em várias fases da sua vida, e vão desde os processos formativos aos contextos de cuidados (Veiga-Branco, 2004). Face a este desafio, assistimos que na prática de cuidados são concebidas estratégias e vivências ao nível emocional, entre enfermeiro, doente e família e/ou cuidador, sendo um fator determinante para o desenvolvimento da competência emocional do enfermeiro.

As competências do enfermeiro, preconizadas pela Ordem dos Enfermeiros (2011), não residem, no simples fato, de executar uma intervenção de uma ação ou tratamento, mas também passam pela forma, como os enfermeiros percecionam essa execução, tendo por base, os sentimentos e emoções, pois estes estão sempre envolvidos no processo vivencial e emocional de saúde/doença e na dualidade cuidado/cuidador (Veiga-Branco, 2004).

2. Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo, exploratório e com abordagem quantitativa, desenvolvido num Serviço de Medicina Intensiva (SMI), de um hospital a norte de Portugal.

A população do estudo é constituída por 21 enfermeiros.

Os critérios de inclusão foram enfermeiros em situação laboral ativa e no cuidado direto à pessoa em situação crítica. Obteve-se uma amostra não probabilística de 21 enfermeiros que concordaram participar no estudo, após obtenção do seu consentimento, explicação dos objetivos e procedimentos inerentes ao estudo. Os enfermeiros preencheram o questionário em formato de papel, num envelope com um código numérico, atribuído aleatoriamente pelos investigadores, de forma, a assegurar a confidencialidade, anonimato e sigilo dos dados, bem como, para facilitar o tratamento dos mesmos. A colheita de dados foi efetuada durante o mês de Dezembro de 2018, tendo obtido autorização pela Comissão de Ética e Conselho de Administração da instituição para a realização do estudo.

Para a colheita de dados foi utilizada a Escala Veiga da Competência Emocional (EVCE), previamente autorizada pela autora.

Os participantes responderam a um questionário constituído por duas partes, sendo a primeira relativa à caracterização sociodemográfica, composta por diferentes variáveis, onde constam elementos como o género, estado civil, habilitações literárias, situação profissional atual, sucesso profissional, relação interpessoal, entre outros. A segunda parte, diz respeito, ao preenchimento da EVCE, que se encontra dividida em subescalas, relativas às capacidades: empatia, auto-consciência, auto-motivação, gestão de emoções e gestão de emoções em grupo.

O preenchimento do questionário foi efetuado em horário pós-laboral, de forma, a não influenciar as respostas dos enfermeiros.

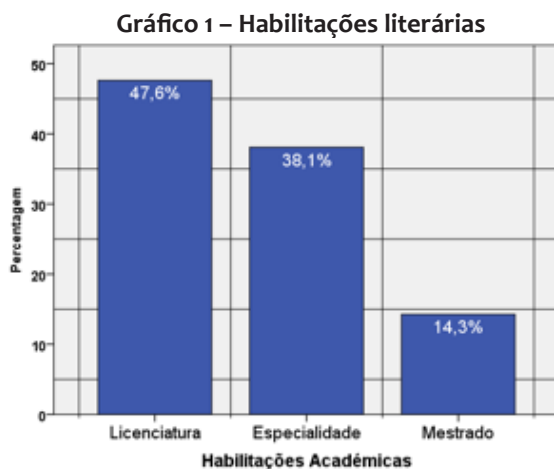
O processamento e análise dos dados foi feito com recurso ao sistema informático *Statistical Package for the Social Sciences versão 24.0* (SPSS).



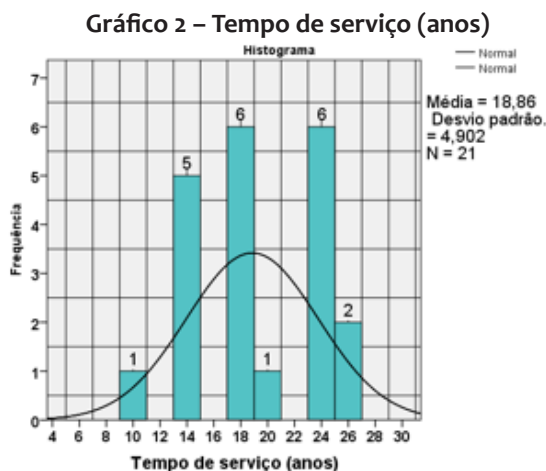
3. Resultados

Na análise dos dados foram utilizados testes não paramétricos, dado o tamanho das amostras. Para correlacionar as dimensões em estudo foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman. Para comparar as dimensões foi utilizado o teste de Mann-Whitney.

A amostra total do estudo foi constituída por 21 enfermeiros, verificando-se que a maioria era do sexo masculino (n=12; 57%), não sendo esta diferença de género estatisticamente significativa ($p=0,513$). Aproximadamente metade dos participantes possuía Licenciatura (n=10; 47,6%), e os restantes a Especialidade em Enfermagem (n=8; 38,1%) e Mestrado em Enfermagem (n=3; 14,3%) (Gráfico 1).



Relativamente ao número de anos de serviços (conforme Gráfico 2), os participantes apresentavam entre 10 e 26 anos de serviço, média de 18,86 anos de serviços e desvio-padrão 4,902.



No que concerne às questões da situação profissional (Tabela 1), a totalidade dos participantes gostava do seu local de trabalho e sentia que o chefe reconhecia o seu trabalho; apenas 1 participante sentia que as suas ideias não eram escutadas e reconhecidas e apenas 3 participantes não se sentiam realizados a nível profissional.

Tabela 1 – Distribuição das questões da situação profissional

	Sim		Não	
	n	%	n	%
Gosta do seu local de trabalho?	21	100%	0	0
Sente que o seu chefe reconhece o seu trabalho?	21	100%	0	0
Sente que as suas ideias são escutadas e reconhecidas?	20	95,2%	1	4,8%
Sente-se realizado a nível profissional?	18	85,70%	3	14,3%

Relativamente ao grau de importância atribuído às questões da situação profissional (Tabela 2), foi considerado como sendo “**muito importante**” a “*relação interpessoal com os outros*”, a “*estabilidade emocional na relação com os outros*” e a “*estabilidade emocional na prestação de cuidados*”; e como sendo “**bastante importante**” e a “*relação com os colegas e a estabilidade emocional*”, e a “*relação com o doente e a estabilidade emocional*”.

Tabela 2 – Distribuição das questões da situação profissional

	Média	dp	Min	Máx
Considera a sua relação interpessoal com os outros importante para o seu sucesso profissional?	4,52	0,60	3	5
Considera a sua estabilidade emocional importante na relação interpessoal com os colegas de trabalho?	4,62	0,59	3	5
Considera a sua estabilidade emocional importante na prestação de cuidados à pessoa em situação crítica?	4,52	0,60	3	5
Considera importante a relação que estabelece com os colegas de trabalho com a sua estabilidade emocional?	4,48	0,60	3	5
Considera importante a relação que estabelece com a pessoa em situação crítica com a sua estabilidade emocional?	4,19	0,93	2	5

(1=Sem importância | 2=Pouco importante | 3=Indiferente | 4=Bastante importante | 5=Muito importante)

Relativamente ao grau de sucesso do desenvolvimento pessoal ao longo da experiência profissional (Tabela 3), os resultados indicam um grau tendencialmente bastante elevado (média=3,86).

Tabela 3 – Distribuição das questões da situação profissional

	Média	dp	Min	Máx
Ao longo da sua experiência profissional, qual o nível de sucesso relativamente ao seu desenvolvimento pessoal?	3,86	0,57	3	5

(1=Muito baixo | 2=Baixo | 3=Normal | 4=Bastante elevado | 5=Muito elevado)

Da correlação existente entre a Competência Emocional e as suas dimensões (Tabela 4), constatamos que a amostra em estudo, percebe-se “frequentemente” competente emocionalmente, auto-consciente e auto-motivada.

Tabela 4 – Distribuição da Competência Emocional e subdimensões

	Média	dp	Mínimo	Máximo
Competência Emocional	4,66	0,49	4,01	6,05
Auto-Consciência	5,11	0,80	3,50	6,40
Gestão das Emoções	4,41	0,58	2,89	5,40
Auto-Motivação	5,05	0,61	3,76	6,14
Empatia	4,77	0,64	3,83	6,67
Gestão das Emoções em Grupo	4,43	0,74	3,14	6,43

(1=Nunca | 2=Raramente | 3=Pouco frequente | 4=Por norma | 5=Frequente | 6=Muito frequente | 7=Sempre)

Da correlação das dimensões em estudo e os anos de serviço (Tabela 5) verificamos uma correlação positiva moderada estatisticamente significativa com a Gestão das Emoções em Grupo ($r=,486$).

Tabela 5 – Correlação das dimensões e anos de serviço

	Anos de serviço
Competência Emocional	0,243
Auto-Consciência	0,044
Gestão das Emoções	0,163
Auto-Motivação	0,063
Empatia	0,060
Gestão das Emoções em Grupo	,486*

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

Da correlação entre a Competência Emocional, as dimensões e a idade dos participantes (Tabela 6) verificamos uma correlação positiva moderada estatisticamente significativa com a Gestão das Emoções em Grupo ($r=,545$).

Tabela 6 – Correlação das dimensões e a idade

	Idade
Competência Emocional	0,321
Auto-Consciência	0,147
Gestão das Emoções	-0,139
Auto-Motivação	0,276
Empatia	0,309
Gestão das Emoções em Grupo	,545*

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

Da comparação das dimensões em estudo, em função das habilitações académicas (Tabela 7), os resultados indicam que não existem diferenças estatisticamente significativas, contudo constatamos em todas as dimensões, o grau de ocorrência foi superior no grupo de participantes que tinha o grau de Especialidade.

Tabela 7 – Comparação das dimensões em estudo entre as habilitações académicas

	Licenciatura (n=10)		Especialidade (n=8)		p
	Média	Dp	Média	Dp	
Competência Emocional	4,48	0,35	4,96	0,57	0,062
Auto-Consciência	5,00	0,78	5,41	0,72	0,286
Gestão das Emoções	4,22	0,65	4,70	0,46	0,142
Auto-Motivação	4,95	0,59	5,29	0,51	0,182
Empatia	4,56	0,54	5,04	0,80	0,154
Gestão das Emoções em Grupo	4,14	0,62	4,83	0,87	0,109

(1=Nunca | 2=Raramente | 3=Pouco frequente | 4=Por norma | 5=Freqüente | 6=Muito frequente | 7=Sempre)

Da comparação das dimensões em estudo, em função do sexo (Tabela 8), os resultados indicam que existe uma diferença estatisticamente significativa na Empatia (p=0,027), cujo grau de ocorrência foi superior no sexo feminino.

Tabela 8 – Comparação das dimensões em estudo entre as habilitações académicas

	Masculino (n=12)		Feminino (n=9)		p
	Média	Dp	Média	Dp	
Competência Emocional	4,53	0,34	4,84	0,62	0,227
Auto-Consciência	5,05	0,63	5,20	1,02	0,545
Gestão das Emoções	4,37	0,56	4,47	0,64	0,915
Auto-Motivação	4,96	0,41	5,17	0,82	0,393
Empatia	4,53	0,54	5,07	0,66	0,027
Gestão das Emoções em Grupo	4,19	0,60	4,75	0,83	0,165

(1=Nunca | 2=Raramente | 3=Pouco frequente | 4=Por norma | 5=Freqüente | 6=Muito frequente | 7=Sempre)

4. Discussão

Os enfermeiros apresentam várias atitudes e comportamentos ao nível emocional no cuidado à pessoa em situação crítica.

A competência emocional deve ser desenvolvida ao nível do enfermeiro, uma vez, que este se assume o profissional mais próximo do doente e, deverá estar provido de capacidades como: a empatia, a auto-motivação, a auto-consciência, a gestão de emoções e a gestão de emoções em grupo, para que, consiga criar e manter uma relação interpessoal, num ambiente afetivo.

A CE é considerada uma competência básica para a vida (Bisquerra, 2003) e,

quando aplicada a contextos hospitalares, potencia um trabalho mais flexível entre equipas multidisciplinares (Alves, 2012).

Comparando a perceção desta amostra em estudo, com amostras de alguns autores que realizaram estudos acerca da CE, nomeadamente nos estudos: Veiga-Branco (2005) acerca da CE em professores; Vilela (2006) acerca das capacidades de Inteligência emocional em enfermeiros; Rodrigues (2017) acerca da CE em profissionais de saúde na abordagem ao doente crítico, podemos denotar que os resultados do presente estudo dão ênfase aos resultados obtidos nestes estudos.

5. Conclusão

Com a realização deste estudo, verificamos que não foi possível a obtenção de mais correlações, dado o tamanho reduzido da amostra e, pelo fato de, não existir na literatura muitos estudos sobre a CE nos enfermeiros. No entanto, os resultados obtidos contribuirão para melhorar e planear intervenções ao nível do desenvolvimento da Competência Emocional dos enfermeiros no cuidado à pessoa em situação crítica. Por outro lado, foi possível verificar com a realização deste estudo, que a CE é uma área emergente que carece de mais estudos, devendo este estudo ser replicado em amostras maiores e em outros contextos de saúde, de forma, a existir obtenção de resultados mais abrangentes e significativos.

6. Referências

- Alves, J.; Ribeiro, C.; Campos, S. (2012). *A inteligência emocional em enfermeiros responsáveis por serviços hospitalares*, Revista Referência, III série – nº7.
- Bisquerra, R. (2009) *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Sintesis. Madrid.
- Ordem dos Enfermeiros. (2011). Regulamento das Competências Comuns do Enfermeiro Especialista. *Regulamento n.º 122/2011, publicado no Diário da República, 2.ª série, de 18 de fevereiro de 2011.*
- Rodrigues, P. (2017). *Determinantes da Competência Emocional de Profissionais de Saúde na Abordagem ao Doente Crítico*. Dissertação de Mestrado. Bragança. Portugal.
- Veiga-Branco, A.R. (2004a). *Competência Emocional*. Quarteto. Coimbra.
- Veiga-Branco, A.R. (2004b). *Auto-motivação*. Quarteto. Coimbra.
- Veiga-Branco, A.R. (2005). *Competência Emocional em professores. Um estudo em discurso do campo educativo*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação apresentada na U. Porto.
- Veiga-Branco, A. R. (2009). *Escala Veiga Branco das Capacidades da Inteligência Emocional (EVBCIE): partes I e III*. In Mendonça, Susana Sobral. *Competências Profissionais dos Enfermeiros: a Excelência do Cuidar*. Penafiel: editorial Novembro p.162-164.
- Veiga-Branco, A. R. (2011). *Auto-motivación como factor de la competencia emocional*. In XVII Congreso Internacional Infad. Roma.
- Vilela, A. (2006). *Capacidades da Inteligência Emocional em Enfermeiros: validação de um instrumento de medida*. Dissertação de Mestrado. Aveiro. Portugal.
- Xavier, S.; Nunes, L. & Basto, M. (2014), *Competência Emocional do Enfermeiro: a significação do constructo*, in *Pensar Enfermagem*, vol.18, nº2, 2ºsem.

Empatia e traços de personalidade em enfermeiros

Empathy and personality traits of nurses

Ana Galvão

*Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal
IUCISA: E, Coimbra, Portugal*

Augusta Veiga-Branco

Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal

María José Gomes

*Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal
IUCISA: E, Coimbra, Portugal*

Resumo

Assistimos a vários debates sobre competências humanitárias em enfermagem, tais como o cuidar, a compaixão e a empatia. Continuam a existir dúvidas sobre se essas competências são inatas ou se podem ser ensinadas. Há também o interesse por parte dos profissionais do ensino da enfermagem sobre como desenvolver estas competências nos estudantes. Assim, torna-se indispensável identificar qual o estado da expressão destas competências.

Objetivou-se identificar: os níveis de empatia e dos traços de personalidade dos enfermeiros; e, relações entre as variáveis socioprofissionais e as dimensões sob estudo. Estudo exploratório, transversal, descritivo, correlacional e inferencial. Amostra de 232 enfermeiros: 186 (80.2%) do sexo feminino; 149 (64.5%) mais de cinco anos de tempo de serviço. Utilizou-se um questionário online, constituído por duas partes: questões socioprofissionais; o Jefferson Scale of Physician Empathy, medindo as dimensões: Compaixão, Tomada de perspectiva do doente e Capacidade de colocar-se no lugar do doente; e o Big-Five Inventory (BFI-44), medindo os cinco grandes traços de personalidade: Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade, Neuroticismo, e Abertura para Experiências.

Verificou-se que os respondentes do presente estudo apresentam níveis altos nas três dimensões da empatia analisadas: Compaixão ($M=6.00$; $DP=.899$); Perspetiva ($M=5.47$; $DP=1.486$); e, Colocar ($M=5.55$; $DP=.955$). Também nos traços de personalidade as pontuações são acima da média: Extroversão ($M=3.55$; $DP=.613$); Amabilidade ($M=3.95$; $DP=.504$); Conscienciosidade ($M=3.95$; $DP=.531$); e Abertura ($M=3.43$; $DP=.620$); com exceção da dimensão neuroticismo, onde a pontuação média é relativamente baixa ($M=2.43$; $DP=.504$).

Identificaram-se correlações (Spearman) positivas, moderadas e estatisticamente significativas, entre as dimensões: tomada de perspectiva do doente; extroversão; amabilidade; conscienciosidade; e abertura. Testes de Mann-Whitney revelaram diferenças estatisticamente significativas para as dimensões extroversão e compaixão, para a variável socioprofissional Sexo, pontuando os respondentes do sexo masculino superior na extroversão ($M=3.73$; $DP=.501$) e as do sexo feminino na compaixão ($M=6.05$; $DP=.903$).

Conclui-se que os enfermeiros demonstram níveis altos nas dimensões da empatia. A empatia é uma competência multidimensional, permitindo ao enfermeiro compreender sentimentos, necessidades e perspetivas dos doentes. No campo da saúde, a empatia é essencial na prática profissional. Propomos a inclusão de um programa específico para a capacitação dos estudantes e conseqüentemente para a qualidade dos cuidados prestados.

Palavras-chave: Empatia, Personalidade, Enfermeiros

Abstract

We have seen a number of debates on humanitarian skills in nursing, such as caring, compassion

and empathy. There are still doubts as to whether these competencies are innate or can be taught. There is also interest on the part of nursing education professionals about how to develop these skills in students. It is therefore essential to identify the current state of these competencies.

The objective was to identify: empathy levels and personality traits of nurses; relationships between the socio-professional variables and the dimensions under study. Exploratory, transversal, descriptive, correlational and inferential study. Sample of 232 nurses: 186 (80.2%) female; 149 (64.5%) with more than five years of service. An online questionnaire was used, consisting of two parts: socio-professional questions; the Jefferson Scale of Physician Empathy (JSPE), measuring the dimensions: Compassion, Taking a Patient's Perspective, and Ability to put oneself in the patient's shoes; and the Big-Five Inventory (BFI-44), measuring the five major personality traits: Extroversion, Agreeableness, Conscientiousness, Neuroticism, and Openness to Experiences.

It was verified that the respondents of the present study present high levels in the three dimensions of empathy: Compassion ($M=6.00$; $SD=.899$); Perspective ($M=5.47$; $SD=1.486$); and Placing ($M=5.55$; $SD=.955$). Also, in what concerns the personality traits the scores are above average: Extroversion ($M=3.55$; $SD=.613$); Agreeableness ($M=3.95$; $SD=.504$); Conscientiousness ($M=3.95$; $SD=.531$); and Openness ($M=3.43$; $SD=.620$); with the exception of the dimension Neuroticism, where the mean score is relatively low ($M=2.43$; $SD=.504$).

Positive, moderate and statistically significant correlations (Spearman) were identified, between the dimensions: patient perspective; extroversion; agreeableness; conscientiousness; and openness.

Mann-Whitney tests revealed statistically significant differences for the dimensions: extroversion and compassion, for the socio-professional variable Gender, with male respondents higher in extroversion ($M=3.73$; $SD=.501$) and female subjects in compassion ($M=6.05$; $DP=.903$).

It is concluded that the nurses demonstrate high levels in the dimensions of empathy. Empathy is a multidimensional competence, allowing the nurse to understand the patient's feelings, needs and perspectives. In the field of health, empathy is essential in professional practice. We propose the inclusion of a specific program for the training of students and consequently for the quality of care provided.

Keywords: Empathy, Personality, Nurses

1. Introdução

“Não sei o que nos espera, mas sei o que me preocupa: é que a medicina, empolgada pela ciência, seduzida pela tecnologia e atordoada pela burocracia, apague a sua face humana e ignore a individualidade única de cada pessoa que sofre, pois embora se inventem cada vez mais modos de tratar, não se descobriu ainda a forma de aliviar o sofrimento sem empatia ou compaixão.”
João Lobo Antunes

Atualmente assistimos com frequência a várias reflexões sobre competências de relação terapêutica em enfermagem, tais como a comunicação, a relação de ajuda, a compaixão e a empatia. Continuam a existir dúvidas sobre se essas competências são inatas ou se podem ser ensinadas/aprendidas. Há também o interesse por parte dos profissionais do ensino da enfermagem sobre como desenvolver estas competências



nos estudantes. Assim, torna-se indispensável identificar qual o estado atual destas competências.

Para contextualizar o construto de empatia, focámo-nos na Teoria do Cuidado Humano de Margaret Jean Watson, a qual, tem aprofundado a sua teoria continuamente. Em 1979, teve lugar a primeira publicação da sua teoria (Watson, 1979). De forma continuada têm sido desenvolvidos alguns aspetos, tendo sempre como meta a valorização de dimensões para além do campo concreto, com ênfase nas perceções subjetivas e experiências do outro.

Watson, considera o cuidado efetivo através do relacionamento transpessoal, ou seja, o cuidado que transcende tempo, espaço e matéria do paciente e do enfermeiro para construírem um único elemento em sintonia, além do momento pontual da interação, de maneira a favorecer a restauração (healing). Por mais que o atendimento de enfermagem privilegie, muitas vezes, a dimensão física, com a execução de procedimentos técnicos, num nível mais avançado do cuidado, a enfermagem é capaz de aceder aos aspetos emocionais e subjetivos, de forma a objetivar a transpessoalidade, por meio da comunicação e da empatia, que podem desenvolver e manter a harmonia e a confiança necessárias para este processo.

A Teoria do Cuidado Humano de Watson integra dez elementos direcionados à relação do Cuidar. Estes elementos, na sua maioria, estão relacionados de forma direta com a empatia. Por exemplo, o elemento 2, Estar presente nas relações, espelha o fundamento da empatia. Segundo a teoria, é a partir do foco e da atenção dispensada ao outro que o processo empático se inicia e que torna possível a compreensão da experiência do doente. Estamos presentes onde a está nossa atenção. Se ao cuidarmos estivermos preocupados com outras questões e ou situações não relacionadas com o outro que está a nossa frente, dificilmente conseguiremos desenvolver e demonstrar empatia, sublinha a autora.

Os elementos oito e nove estão relacionados com a promoção do equilíbrio do ambiente e dos doentes, respetivamente. A postura empática, que acolhe e aceita o outro, é capaz de influenciar fortemente estes aspetos. O comportamento empático tanto pode provocar uma mudança num ambiente desfavorável, como pode atender às necessidades físicas, mentais e emocionais dos doentes. Reconhecer o que num ambiente é hostil para o outro, colocar-se no seu lugar e optar não só por intervenções técnico-procedimentais, mas por uma postura que o modifique, está no cerne da restauração e atendimento das necessidades previstas nesses elementos.

Sobre o elemento dez, recai a reflexão de como a empatia auxilia nos aspetos relacionados à espiritualidade, à vida e à morte. Como colocar-se no lugar do outro que está em processo de morte.

Segundo Watson, um dos instrumentos mais adequados para estabelecer e manter a importante relação de ajuda e confiança entre enfermeiro e doente é a empatia. Diz a autora que, a partir da verdadeira intenção de cuidar, é possível desenvolver uma relação empática, quando se reconhece o outro como quem vivencia a sua experiência única de ser doente e expressa compreensão e aceitação através de linguagem verbal e não verbal. As evidências mostram que, a Teoria do Cuidado Humano de Watson, quando implementada, é capaz de contribuir para a autonomia dos envolvidos, bem como favorecer um cuidado ético e humano.



O desenvolvimento da empatia é influenciado por diversos fatores, destacando-se os fatores internos (fatores genéticos, aspetos do desenvolvimento neural e variáveis de temperamento), e os fatores externos ou de socialização, como imitação, estilos parentais e relacionamento pais e filho (McDonald & Messinger, 2011), conforme ilustrado na Figura 1.

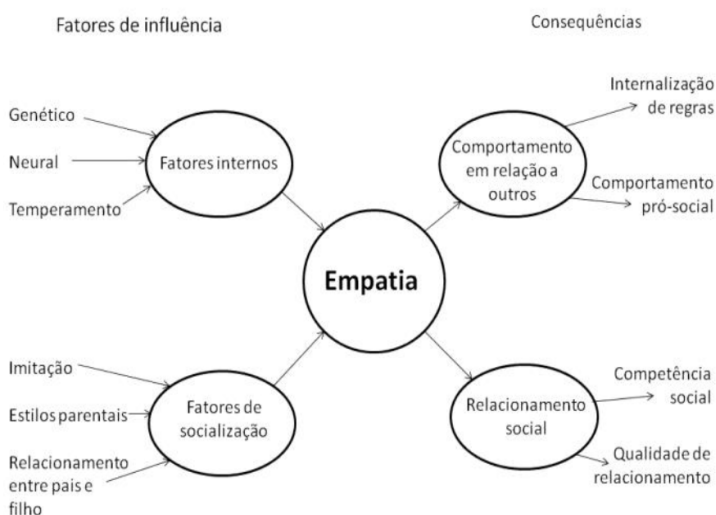


Figura 1 – Fatores de influência e consequências do desenvolvimento da empatia (McDonald & Messinger, 2011)

Não há um consenso teórico sobre a definição operacional de empatia. Mencionamos a definição elaborada por Hojat et al. (2002), visto que abrange os principais pontos comumente enfatizados em estudos sobre esta temática. Então, empatia é: Um atributo cognitivo que envolve a habilidade de entender e suportar as experiências e perspectivas internas do paciente e a capacidade de comunicar esse entendimento (Hojat et al., 2002, p. 1564).

Hoffman (1984) fez uma distinção entre as diferentes formas que o indivíduo pode compreender o outro a partir da perspectiva deste. A empatia compreende um componente emocional e um cognitivo. O emocional seria a capacidade de experimentar algo semelhante ao sentimento do outro, que está relacionada com a discriminação perceptual. O indivíduo observa os sinais emocionais do outro, como expressão facial, postura corporal e tom de voz, e de forma condicionada sente a mesma emoção. Considera-se também que a percepção dos sinais emocionais no outro pode lembrar ao sujeito experiências passadas, quando ele já viveu esta emoção e esta lembrança fá-lo sentir como quem ele observa.

O componente cognitivo é o entendimento intelectual dos estados internos e pensamentos do outro, ou seja, a capacidade de compreender a situação a partir da perspectiva do outro. Para tanto, é necessário que o indivíduo desenvolva a consciência de que existe um outro e que este possui pensamentos e sentimentos diferentes dos seus.

Sentir empatia envolve compreender os sentimentos de outro sujeito, seja pela capacidade de colocar-se no lugar deste ou pela experiência semelhante das emoções, porém isto não define como o indivíduo irá reagir a este sentimento. Classificam-se ao menos duas diferentes e possíveis reações empáticas. A primeira é a tendência de agir pró-socialmente, quando o indivíduo utiliza esta capacidade de compreensão para ajudar o outro sujeito a aliviar este desconforto. A segunda é o sofrimento pessoal no qual, ao presenciar o desconforto do outro, o sujeito tende a se empenhar em estratégias para aliviar o próprio sofrimento (Denham, 1998). Esta primeira reação, também chamada de consideração pelo outro, é o pressuposto teórico mais utilizado para explicar as respostas de empatia ao considerar que esta é um processo interno e o comportamento pró-social de ajuda é uma possível consequência externa com mensuração facilitada.

O conceito de empatia possui várias vertentes, no entanto, todas consideram a capacidade de compreender os sentimentos de outra pessoa e o comunicar de tal experiência, sempre baseada nos pilares cognitivos, afetivos e comportamentais. Para o desenvolvimento do comportamento empático, destaca-se a real vontade em se preocupar com o sofrimento alheio, representando um processo consciente, que visa o aperfeiçoamento das relações interpessoais por meio da consolidação do vínculo afetivo e das habilidades comunicacionais. Citando outra teórica, a qual deu o seu valioso contributo para a qualidade do Cuidar, Peplau (1997) a qual define enfermagem como um processo significativo, terapêutico e interpessoal que visa promover a saúde das pessoas e comunidades através do desenvolvimento da personalidade com vista a alcançar progressos a nível criativo, construtivo, produtivo, pessoal e comunitário. Peplau concebe esta relação, como sendo interpessoal, desenvolvendo-se entre uma pessoa doente ou que necessita de cuidados de saúde e um enfermeiro com formação especializada para reconhecer e responder ao pedido de ajuda. O processo de doença surge quando o confronto com as necessidades, as frustrações, os conflitos e a ansiedade não permitem à pessoa reorganizar e reconstituir eficazmente a sua personalidade (Peplau, 1997). Numa relação terapêutica, para o enfermeiro conseguir ajudar a pessoa é fundamental que consiga mobilizar não só o saber e a perícia adquiridos, mas também as características pessoais que constituem os principais recursos na relação (Chalifour, 2008) nomeadamente a empatia, a congruência e a consideração positiva incondicional (Rogers, 1975). No Regulamento do Perfil de Competências do Enfermeiro de Cuidados Gerais (Ordem dos Enfermeiros, 2011), podemos ler que é competência do enfermeiro estabelecer relações terapêuticas com o cliente e/ou cuidadores, através da utilização de comunicação apropriada e capacidades interpessoais.

A perspetiva rogeriana, define empatia como um processo, complexo, exigente e intenso, ainda que subtil e suave, através do qual o enfermeiro, imaginariamente, se coloca no papel e na situação da pessoa, de modo a interpretar os seus sentimentos, atitudes e comportamentos (Rogers, 1975).

Para Goleman (1995) a empatia emerge da autoconsciência, ou seja, quanto maior for o conhecimento que o enfermeiro tem das suas emoções, maior será a sua capacidade de intuir os sentimentos da pessoa. O terceiro elemento da Teoria do Cuidado Humano de Watson diz respeito ao cultivo de práticas que melhorem o

autoconhecimento (Watson, 1979). A manutenção de atividades que desenvolvam o autoconhecimento é incentivada pelos teóricos que analisam a empatia, pois ele é fundamental para o movimento interno que proporciona a capacidade de se colocar no lugar do outro. Sendo uma das competências do enfermeiro no domínio do desenvolvimento das aprendizagens profissionais, desenvolver o autoconhecimento e a assertividade.

Goleman, considera que a empatia, enquanto habilidade para reconhecer o que sente e vive o outro, reside na observação e interpretação da sua comunicação não-verbal. Sustentando-se em estudos fisiológicos, este autor concluiu que só existe empatia quando a comunicação não-verbal dos intervenientes está sincronizada e, sugere, que para se ser empático é necessário estar calmo e recetivo para que os sinais, mais subtis, originados pelos sentimentos da outra pessoa sejam recebidos e replicados pelo cérebro emocional do enfermeiro.

Rogers (1975) defende que para ser empático é necessário que o enfermeiro tenha, permanentemente, sensibilidade para compreender as constantes mudanças que ocorrem na pessoa, a sua perceção do significado, sentimentos e emoções que vivencia. Segundo o autor, o profissional, ao ser empático, vive temporariamente no universo da pessoa, movendo-se delicadamente dentro dele sem julgar, perceber os significados que ele/ela quase não percebe, tudo isto sem tentar revelar sentimentos dos quais a pessoa não tem consciência, pois isto poderia ser muito ameaçador.

No processo de relação terapêutica torna-se fundamental que o enfermeiro compreenda e acolha a pessoa na sua singularidade, desprendendo-se de diagnósticos clínicos e julgamentos de valor (Chalifour, 2008), com vista a identificar e satisfazer as necessidades da pessoa, promovendo o tratamento da mesma.

2. Metodologia

2.1. Questões Éticas

Foram cumpridos todos os procedimentos éticos elencados na Declaração de Helsínquia (World Medical Association, 2013), tendo sido garantida a participação anónima e voluntária e explicado aos participantes o objetivo do estudo. A participação só era possível após aceitação explícita.

2.2. Caracterização da Amostra

A amostra é constituída por 232 enfermeiros, dos quais 186 (80.2%) são do sexo feminino, a faixa etária mais representada é a de idade inferior a 29 anos (n=85; %=36.6), existe um igual número de profissionais casados/união de facto e solteiros (n=109; %=47.0) e sendo a antiguidade de serviço mais frequente a de menos ou igual a 5 anos (n=82; %=35.5), conforme apresentado na Tabela 1.



Tabela 1 Caracterização da amostra

		n	%
Sexo	Masculino	46	19.8%
	Feminino	186	80.2%
	Total	232	100.0%
Fx_Etaria	<= 29	85	36.6%
	30 - 35	70	30.2%
	36+	77	33.2%
Estado_Civil	Casado(a) / União de Facto	109	47.0%
	Solteiro(a)	109	47.0%
	Divorciado(a)	14	6.0%
Antig_Serv	<= 5	82	35.5%
	6 - 12	72	31.2%
	13+	77	33.3%

2.3. Objetivos, Hipóteses de Investigação e Tipo de Estudo

Neste estudo, formularam-se os seguintes objetivos:

1. Conhecer os níveis de empatia dos enfermeiros;
2. Conhecer os níveis dos traços de personalidade dos enfermeiros.

Colocaram-se as seguintes hipóteses de investigação:

1. Existem diferenças nos níveis de empatia de acordo com os dados socioprofissionais;
2. Existem diferenças nos níveis dos traços de personalidade de acordo com os dados socioprofissionais;
3. Existem relações entre as dimensões da empatia e dos traços de personalidade.

Para ir ao encontro dos objetivos e verificar as hipóteses de investigação, desenvolveu-se um estudo exploratório, transversal, descritivo e correlacional.

2.4. Instrumento de Recolha de Dados

Utilizou-se um questionário online, constituído por três partes:

1. Questões socioprofissionais;
2. O Jefferson Scale of Physician Empathy, um questionário de autorrelato de vinte itens, respondidos numa escala de tipo Likert de sete pontos, medindo as dimensões: Compaixão, Tomada de perspectiva do doente e Capacidade de colocar-se no lugar do doente (Hojat *et al.*, 2001); e
3. O Big-Five Inventory (BFI-44), um questionário de autorrelato de 44 itens, respondidos numa escala de tipo Likert de cinco pontos, que avalia os cinco grandes traços de personalidade: Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade, Neuroticismo, e Abertura a Novas Experiências (John, Donahue, & Kentle, 1991).

2.5. Tratamento Estatístico e Análise de Dados

Os dados foram processados e as estatísticas calculadas, recorrendo ao programa estatístico IBM SPSS, na sua versão 23 para macOS.

Foram calculados as médias e os respetivos desvios padrão para as oito dimensões em estudo: compaixão, perspetiva, colocar-se no lugar dos outros, extroversão, amabilidade, conscienciosidade, neuroticismo, e abertura a novas experiências.

Procedeu-se à análise da normalidade da distribuição dos dados, para os vários grupos em estudo, através da observação visual dos gráficos de dispersão e pelo teste de Shapiro-Wilk (Ghasemi & Zahediasl, 2012; Thode, 2002), bem como ao cálculo da homogeneidade das variâncias para cada dimensão e respetivo grupo socioprofissional, para definir os testes correlacionais a utilizar, paramétricos ou não-paramétricos, de acordo com o recomendado em vários estudos recentes (Qualls, Pallin, & Schuur, 2010; Van Hoek, Portzky, & Franck, 2019; Winkens et al., 2017).

Nos casos em que existia diferenças estatisticamente significativas, foi também calculado o tamanho de efeito através do *d* de Cohen (Cohen, 1988; Sullivan & Feinn, 2012).

Para averiguar a existência de relações entre as oito dimensões em estudo, procedeu-se ao cálculo do coeficiente de correlação rho de Spearman, seguindo também as recomendações mais recentes (Bishara & Hittner, 2012).

De acordo com os resultados obtidos, aplicaram-se os testes apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Análise de dados e testes efetuados

Objetivo (O) ou hipótese (H)	Análise de dados e testes efetuados
O1: Conhecer os níveis de empatia dos enfermeiros	Cálculo das médias e desvios padrão das três dimensões da empatia
O2: Conhecer os níveis dos traços de personalidade dos enfermeiros	Cálculo das médias e desvios padrão das cinco dimensões da personalidade
H1: Existem diferenças nos níveis de empatia de acordo com os dados socioprofissionais	Testes de Kruskal-Wallis, Mann-Whitney, ANOVA, t para amostras independentes e cálculo do <i>d</i> de Cohen
H2: Existem diferenças nos níveis dos traços de personalidade de acordo com os dados socioprofissionais	Testes de Kruskal-Wallis, Mann-Whitney, ANOVA, t para amostras independentes e cálculo do <i>d</i> de Cohen
H3: Existem relações entre as dimensões da empatia e dos traços de personalidade	Cálculo dos coeficientes de correlação ρ de Spearman

3. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Para responder ao primeiro objetivo: conhecer os níveis de empatia dos enfermeiros, calcularam-se as pontuações médias e respetivos desvios padrão, conforme apresentado, subdivididos por sexo, na Tabela 3.



Tabela 3 – Valores médios e desvios padrão para as dimensões da empatia

Sexo		Compaixão	Perspetiva	Colocar
Masculino	M	5.78	5.54	5.33
	DP	.858	1.199	.874
	n	46	46	46
Feminino	M	6.05	5.45	5.60
	DP	.903	1.551	.968
	n	186	186	186
Total	M	6.00	5.47	5.55
	DP	.899	1.486	.955
	n	232	232	232

Como pode ser observado na Tabela 3, os respondentes do sexo masculino pontuam mais alto na dimensão perspetiva, sendo as respondentes do sexo feminino as que respondem mais alto nas outras duas dimensões da empatia, a compaixão e o colocar-se no lugar do doente. Comparando os resultados com o estudo de Aguiar, Salgueira, Frada e Costa (2009), os respondentes do nosso estudo pontuam mais baixo na dimensão perspetiva ($M_{\text{Aguiar}}=5.77$; $DP_{\text{Aguiar}}=.70$) e mais alto na dimensão colocar ($M_{\text{Aguiar}}=5.06$; $DP_{\text{Aguiar}}=.99$). Na dimensão compaixão as pontuações são quase idênticas.

Para responder ao segundo objetivo: conhecer os níveis dos traços de personalidade dos enfermeiros, calcularam-se as médias e respetivos desvios padrão para os cinco grandes traços de personalidade, sendo os resultados apresentados na Tabela 4, neste caso, divididos por sexo.

Tabela 4 –Valores médios e desvios padrão para as dimensões dos traços de personalidade

Sexo		Extroversão	Amabilidade	Conscienciosidade	Neuroticismo	Abertura
Masculino	M	3.73	3.85	4.00	2.35	3.61
	DP	.501	.447	.498	.587	.530
	n	46	46	46	46	46
Feminino	M	3.51	3.98	3.94	2.45	3.39
	DP	.631	.514	.539	.481	.635
	n	186	186	186	186	186
Total	M	3.55	3.95	3.95	2.43	3.43
	DP	.613	.504	.531	.504	.620
	n	232	232	232	232	232

No que concerne os cinco traços de personalidade, não se encontram diferenças consideráveis com outros estudos recentes (Martins, Galvão, & Pinheiro, 2017;

Rey & Extremera, 2014).

Para verificar as primeiras duas hipóteses de investigação: existem diferenças nos níveis de empatia de acordo com os dados socioprofissionais; e, existem diferenças nos níveis dos traços de personalidade de acordo com os dados socioprofissionais, efetuaram-se os testes conforme descritos na Tabela 2, tendo-se encontrado somente diferenças estatisticamente significativas para a variável independente sexo e as dimensões compaixão e extroversão, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 – Resultados Análise Inferencial

Dimensão	Grupos	M	p	d de Cohen
Compaixão	Masculino	5.78	.024	.300
	Feminino	6.05		
Extroversão	Masculino	3.73	.032	.284
	Feminino	3.51		

Em ambos os casos o tamanho de efeito (Cohen, 1988) é pequeno ($.20 \leq d < .50$).

Finalmente, para verificar a terceira hipótese: Existem relações entre as dimensões da empatia e dos traços de personalidade, procedeu-se ao cálculo dos coeficientes de correlação rho de Spearman, apresentando-se os resultados na Tabela 5.

Tabela 5 – Coeficientes de correlação de Spearman

	Perspetiva	Colocar	Extroversão	Amabilidade	Conscienciosidade	Neuroticismo	Abertura
Compaixão	.036	.481**	-.042	.044	-.029	-.124	-.051
Perspetiva	1.000	-.054	.458**	.596**	.562**	-.128	.563**
Colocar		1.000	-.025	-.009	-.100	-.161*	-.073
Extroversão			1.000	.422**	.481**	-.292**	.522**
Amabilidade				1.000	.572**	-.299**	.487**
Conscienciosidade					1.000	-.237**	.503**
Neuroticismo						1.000	-.166*

A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).***

A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).*

Conforme apresentado na Tabela 5, verifica-se que existem correlações positivas, estatisticamente significativas e moderadas ($.39 < \rho < .70$) entre várias das dimensões, e uma correlação negativa e fraca ($.09 < \rho < .40$) entre a dimensão neuroticismo e várias das outras dimensões em estudo. Contudo, em doze das 27 situações, as correlações não são estatisticamente significativas, provando-se, desta forma, somente parcialmente a terceira hipótese de investigação.

4. Conclusões

Constata-se nas evidências, que apesar de já existirem modelos teóricos para a compreensão do desenvolvimento da empatia, a literatura aponta para poucas práticas que visem à promoção desta.

Atualmente, o modelo de Watson é adotado em diversas instituições de saúde, hospitais, centros médicos e universidades com cursos na área da saúde, nos EUA e no México. O Watson Caring Science Institute foi criado pela própria autora para divulgação dos princípios da teoria e auxílio na implantação e manutenção dos pressupostos nos serviços de saúde, além de oferecer programas de treino dirigidos a profissionais, promover pesquisas e eventos científicos.

Existem recomendações para a inclusão deste conteúdo na formação inicial e pós graduada de profissionais de saúde, uma vez que a empatia proporciona tanto a satisfação dos doentes quanto a dos enfermeiros, todavia a sua articulação teórico-prática na enfermagem e nas demais áreas da saúde ainda são escassas.

Refletir sobre a Empatia inserida na Teoria de Jean Watson mostra-nos com clareza o quanto a Enfermagem precisa aprimorar a sua prática para preencher a lacuna do real cuidado, cumprir a sua missão e evoluir como ciência. A sustentação teórica e a valorização de aspetos humanísticos podem contribuir fortemente para uma maior magnitude da assistência dos cuidados de Enfermagem, e, conseqüentemente, para melhor recuperação dos doentes.

Estamos convictos e corroboramos com Watson, que, a presença efetiva da empatia é capaz de qualificar os processos assistenciais, que, por sua vez, necessitam estar ancorados em referenciais teóricos coerentes com os pressupostos humanísticos. Sendo desta forma possível construir um contexto de cuidado harmonioso que constantemente valorize o outro. Torna-se imperativo o desenvolvimento de projetos que promovam estas práticas.

5. Referências

- Aguiar, P., Salgueira, A., Frada, T., & Costa, M. J. (2009). Empatia Médica: tradução, validação e aplicação de um instrumento de medição. In *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3705–3716). Braga: Universidade do Minho.
- Bishara, A. J., & Hittner, J. B. (2012). Testing the significance of a correlation with nonnormal data: Comparison of Pearson, Spearman, transformation, and resampling approaches. *Psychological Methods*, 17(3), 399–417. <https://doi.org/10.1037/a0028087>
- Chalifour, J. (2008). *A intervenção terapêutica: os fundamentos existencial-humanistas da relação de ajuda*. Loures: Lusodidacta.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. E. Izard, J. Kagan, & R. B. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 103–131). New York, NY: Cambridge University Press.
- Hojat, M., Gonnella, J. S., Nasca, T. J., Mangione, S., Vergare, M., & Magee, M. (2002). Physician empathy: Definition, components, measurement, and relationship to gender and specialty. *American Journal of Psychiatry*, 159(9), 1563–1569. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.159.9.1563>
- Hojat, M., Mangione, S., Nasca, T. J., Cohen, M. J. M., Gonnella, J. S., Erdmann, J. B., ... Magee, M. (2001). The Jefferson Scale of Physician Empathy: Development and preliminary psychometric data. *Educational and Psychological Measurement*, 61(2), 349–365. <https://doi.org/10.1177/00131640121971158>
- John, O., Donahue, E., & Kentle, R. (1991). The Big Five Inventory - Versions 4a and 54. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504–528. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00046-1](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00046-1)
- Martins, S., Galvão, A., & Pinheiro, M. (2017). Social entrepreneurship, psychological coaching as a developer of competences. In *III Congresso Ibero-Americano de Empreendedorismo, Energia, Ambiente e Tecnologia Social* (pp. 413–418).
- McDonald, N. M., & Messinger, D. S. (2011). The Development of Empathy: How, When, and Why. In A. Acerbi, J. A. Lombo, & J. J. Sanguinetti (Eds.), *Moral Behavior and Free Will: A Neurobiological and Philosophical Approach* (pp. 341–368). Rome: If Press.
- Ordem dos Enfermeiros. (2011). Regulamento do Perfil de Competências do Enfermeiro de Cuidados Gerais. Portugal: Ordem dos Enfermeiros.
- Peplau, H. E. (1997). Peplau's theory of interpersonal relations. *Nursing Science Quarterly*, 10(4), 162–167. <https://doi.org/10.1177/089431849701000407>
- Qualls, M., Pallin, D. J., & Schuur, J. D. (2010). Parametric versus nonparametric statistical tests: The length of stay example. *Academic Emergency Medicine*, 17(10), 1113–1121. <https://doi.org/10.1111/j.1553-2712.2010.00874.x>
- Rey, L., & Extremera, N. (2014). Positive psychological characteristics and interpersonal forgiveness: Identifying the unique contribution of emotional intelligence abilities, Big Five traits, gratitude and optimism. *Personality and Individual Differences*, 68(May), 199–204. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.04.030>
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An Unappreciated Way of Being. *The Counseling Psychologist*, 5(2), 2–10. <https://doi.org/10.1177/001100007500500202>
- Sullivan, G. M., & Feinn, R. (2012). Using Effect Size—or Why the P Value Is Not Enough. *Journal of Graduate Medical Education*, 4(3), 279–282. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-12-00156.1>
- Thode, H. C. (2002). *Testing for Normality*. New York, NY: Marcel Dekker, Inc.
- Van Hoek, G., Portzky, M., & Franck, E. (2019). The influence of socio-demographic factors, resilience and stress reducing activities on academic outcomes of undergraduate nursing students: A cross-sectional research study. *Nurse Education Today*, 72(July 2018), 90–96. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.013>
- Watson, J. (1979). Nursing: The philosophy and science of caring. *Nursing Administration Quarterly*, 3(4), 86–87.



- Winkens, B., Engelen, G. J. J. A., Verhey, F. R. J., Schols, J. M. G. A., Collet, J., & de Vugt, M. E. (2017). Well-being of nursing staff on specialized units for older patients with combined care needs. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 25(2), 108–118. <https://doi.org/10.1111/jpm.12445>
- World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. World Medical Association. <https://doi.org/10.3917/jib.151.0124>

A Educação Emocional na Formação dos Professores Cooperantes

Emotional education in the training of cooperating teachers

Dulce Noronha-Sousa

Vitorino Costa

Liliana Neto

IESF, Portugal

Resumo

A Educação Emocional apresenta-se hoje como um dos alicerces da formação pessoal, social e profissional da docência, num paradigma de uma educação transversal a toda a personalidade humana. Tal estatuto, no entanto, está longe de ser uma realidade na percepção e consciência de grande parte dos docentes, nos objetivos e desejos dos responsáveis educativos. A fim de promover uma maior consciencialização para as sinergias advindas de uma efetiva educação emocional, o Instituto de Estudos Superiores de Fafe desenvolveu o 'Projeto Fenómeno Fénix', enquanto projeto de Inovação Educacional, estruturado a partir do trabalho colaborativo dos docentes das didáticas. Alicerçado na reflexão sobre a ação, o projeto desenvolveu um conjunto de atividades que levaram os docentes a refletir sobre a importância da educação emocional, enquanto 'scaffold' transversal dos saberes e práticas socioeducativas, enquanto vertente incontornável de um perfil que importa desenvolver e implementar. Os resultados evidenciaram a importância destas ações, uma vez que a maior parte dos professores, não dispõe das indispensáveis bases de literacia emocional.

Palavras-Chave: Educação Emocional, Trabalho Colaborativo, Inovação Educacional

Abstract

Emotional education presents itself today as one of the anchoring aspects of the personal, social and professional training of teaching, in a paradigm of an education across the whole human personality. Such status, however, is far from being a reality in the perception and awareness of most teachers in educational goals. In order to raise awareness of the synergies arising from an effective emotional education, the IESF developed the 'Fénix Phenomenon Project', while educational innovation project, structured from the collaborative work of teaching professors. Based on the reflection on the action, the project developed a set of activities that led teachers to reflect on the importance of emotional education, while 'scaffold' transversal of knowledge and socio-educational practices, while strand essential to a profile that matter develop and implement. The results showed the importance of these actions, since most professors do not have the necessary bases for the development of appropriate strategies in the field of emotional literacy.

Keywords: Emotional education, collaborative work, educational innovation.



1. Introdução

As bases socioeducativas e culturais da modernidade viram ruir progressivamente os seus alicerces a partir dos finais da década de 60 do século passado. Com o declínio da pós-modernidade a perenidade, racionalidade e linearidade que sustentavam o *'modus vivendi'* deram lugar à incerteza, ao vórtice da transformação e mudança. Ao sentimento de certeza do amanhã da modernidade, sucedeu a certeza de se não saber o que ele seria na vivência pós-moderna, num sobrepor da subjetividade, do espírito de mudança, face à racionalidade, à continuidade.

Tais transformações, todavia, não surgiram de um momento para o outro, não se criaram no vórtice de qualquer acontecimento circunstância. Pelo contrário, elas são a expressão de um lento germinar no crisol social, são a expressão de forças e sinergias que lenta, mas inexorável e dialeticamente vão transformando a sociedade, vão delineando o *'zeitgeist'* propício à mudança. As novas tecnologias, a globalização, os novos conhecimentos epistemológicos e científicos vieram transformar os alicerces socioculturais, económicos, políticos e axiológicos da sociedade moderna, lançando novos desafios para uma sociedade mais justa, mais humanizadora, mais solidária, educada no desenvolvimento de competências que lhe permitissem dar resposta às inúmeras e diversificadas solicitações do quotidiano.

Sendo a escola a instituição educativa por excelência na transmissão e preservação dos conhecimentos e valores da sociedade, natural se torna que também no seu seio, tais transformações se fizessem sentir, tais ventos de mudança soprassem nos seus muros, a exigir novas posturas, novos enquadramentos, nova mentalidade, pese embora o caráter *'conservador'* característico da *'cultura da escola'*.

À memorização de estereotipados conhecimentos que transitavam quase incólumes de geração a geração, sucedeu a necessidade de a escola centrar a sua ação no desenvolvimento de competências, na educação das emoções, enquanto corolário de um *'saber ser'* e *'saber estar'*, enquanto *'scaffold'* de uma nova mundividência, de um novo *'zeitgeist'*. Deste modo, a educação emocional foi-se progressivamente pautando, a partir dos finais do século XX, como base de uma educação para a vida, como alicerce de uma nova consciência e postura face aos desafios do quotidiano, como corolário do sucesso pessoal e social, com a conseqüente minimização da influência do Q.I.

Tal reconstrução socioeducativa e cultural, no entanto, não é tarefa fácil nem linear. Com efeito, para desconstruir toda uma mentalidade e práticas, para conseguir que a escola abra as suas portas à nova mentalidade, possa transmitir tais valores tornando-se um efetivo agente de educação emocional, imperioso se torna que os professores comecem por consciencializar a sua importância, sintam real necessidade de uma adequada formação neste domínio. Ninguém, no entanto, anseia ou reconhece o desconhecido, razão pela qual a primeira e indiscutível medida para a mudança de paradigma educacional uma adequada formação no domínio emocional, de modo a que os professores possam colaborar com os seus alunos no autoconhecimento e autorregulação emocional.

As mudanças exigem *'aggiornamentos'*, exigem consciencialização, alicerçada em e por uma formação adequada e circunstancializada. Não se pode dar o que se não tem, pelo que não pode haver efetiva educação emocional nas nossas escolas,

se os professores não forem dotados das bases essenciais para tal educação, não consciencializarem a sua importância.

Este prolegómeno, à partida curial e evidente, implica desde logo que as instituições de formação, nomeadamente as de Ensino Superior, assumam como missão da sua função educativa a educação emocional dos seus alunos, independentemente do curso que frequentem, já que as sinergias desta educação são transversais a todo o ser humano e à vida.

Foi na convicção deste pressuposto que o *Instituto de Estudos Superiores de Fafe*, através da sua Escola Superior de Educação, desenvolveu um projeto de educação emocional com os professores cooperantes. Sendo estes agentes educativos um elo fundamental na formação socioprofissional dos futuros educadores de infância e professores, é fundamental que detenham os alicerces técnicos, científicos e pedagógicos indispensáveis para uma boa formação, para uma adequada contextualização educativa, de que é elo essencial a educação emocional. O projeto assumiu vertentes inovadoras, já que foram as próprias formandas quem, após terem frequentado um curso de formação neste âmbito específico, foram transmitir as bases da educação emocional às suas formadoras, numa ótica de educação cooperativa e partilhada, de reflexão na e sobre a ação.

Os resultados foram animadores, como se verá nas conclusões, a recordar que a educação é um processo interativo onde professores e alunos comungam ideais e processos, procuram, em conjunto, as estratégias mais adequadas para o desenvolvimento das suas competências, num calibrar de sinergias, onde as emoções motivam e fundamentam as interações.

2. A educação Emocional: de ‘Zeitgeist’ a ‘Scaffold’ da educação

Na sociedade nada acontece por mero acaso. A dialética subjacente às sinergias que movimentam e sustentam as estruturas sociais vão-se caldeando progressivamente num conjunto nem sempre visível de forças e transformações, que paulatinamente se vão impondo, transformando as nossas atitudes e valores. A educação emocional foi um desses constructos, um desses paradigmas socio culturais e educativos. Se, como se referiu, a era da modernidade se caracterizava por uma certa estabilidade e linearidade, onde “padrão de relações sociais, familiares e laborais eram estáveis e homogêneos, de modo a que as pessoas desenvolviam laços fortes com o seu meio e habituavam-se a um estilo de vida que não exigia do indivíduo exigências contínuas de adaptação” (Díaz & Hernández, 2007, p. 81), a partir dos meados do século XX e com as transformações anteriormente referidas, vimo-nos inseridos numa transformação sociocultural que, para além de uma inquestionável maior exigência, se revestiu igualmente na transformação ou “ausência de pilares sociais importantes, sentimentos de pertença e identidade e gerando nas pessoas stress e insegurança, manifestadas muitas vezes em condutas problemáticas, ou seja, perigosas, molestas ou disruptivas para o próprio sujeito ou para aqueles que o rodeiam...” (Id.)

Emergindo na esteira das inteligências múltiplas de Gardner (1983) e da triarquia de Sternberg (1985), a inteligência emocional veio alterar profundamente o modo de encarar a inteligência, até então involucrada na roupagem psicométrica. Se é certo que a dificuldade de consenso quanto ao constructo de inteligência cognitiva, de-



monstrada quer no Congresso Internacional de 1921, quer no de 1986 (Costa, 2019) veio trazer ao de cima algumas das limitações enquadradoras do próprio conceito, não será menos certo que essas mesmas dificuldades serviram de ponto de partida para novas perspectivas, para o alargar de novos horizontes.

Estas dificuldades, aliadas a novas perspectivas, advindas sobretudo das neurociências, vieram consolidar as bases para um novo olhar sobre a inteligência, encarada não apenas no restrito domínio cognitivo, mas também no interacional, nos das relações connosco próprios e com os outros. As inteligências inter e intrapessoal, preconizadas por Gardner (1983), serviram de alicerce a uma nova dimensão da inteligência, que não a mera cognição, a inteligência emocional.

Dizia Ortega y Gasset (1985) que ‘yo soy yo y mis circunstancias’. Esta perspectiva fenomenológico-existencialista realça precisamente a interação do indivíduo consigo e com os outros, releva a interação como campo expressivo da inteligência enquanto palco onde as emoções caldeiam cada uma das nossas ações, perspectiva acentuada em 1990 por Mayer e Salovey, quando apresentaram o constructo de inteligência emocional, então encarada enquanto capacidade que nos permite dar respostas adequadas às solicitações do meio, já não apenas com o domínio cognitivo, mas, numa idiosincrasia característica do ser humano que alia a cognição à emoção, numa união estrutural, estruturante e funcional.

O pensamento ocidental viveu durante séculos dominado pelo racionalismo, pela cognição. Desde Platão (séc. V-IV a.C.), para quem a verdadeira realidade, a *Ideia*, era essencialmente racional, até Descartes (séc. XVII), que condicionava a própria existência à razão (*cogito, ergo sum*) ou mesmo a Kant, que nela encontrava a fonte da moral e da ética, o homem foi sempre encarado como um ser eminentemente racional, onde as emoções eram símbolo de animalidade, de inferioridade humana. A crescer a tudo isso estavam os princípios judaico-cristãos, para quem as emoções representavam essa mesma irracionalidade, eram a expressão cabal da falta de domínio, de humanidade, enfim, fonte do próprio pecado.

Este modo de pensar começou a ser questionado nos finais do século XX. Os progressos das neurociências, as novas possibilidades emergentes das novas tecnologias, nomeadamente da imagiologia, iam dando novas perspectivas na nossa interação neuronal, iam abrindo novos horizontes no domínio emocional. O cérebro começa a ser lido e entendido numa ótica bem mais fundamentada e as suas relações com a conduta humana perspectivadas numa dimensão bem mais interativa, bem mais estruturante.

É neste contexto que surge o constructo de inteligência emocional de Mayer e Salovey (1990), que neurocientistas como Damásio (1995) vêm a terreiro questionar a primazia do racionalismo cultural ocidental, contestando que não é por pensar que existo, mas, pelo contrário só consigo pensar porque existo (*sum, ergo cogito*). Ou seja e numa máxima muito simples, antes de pensar o homem já sentia; a emoção precede a razão (Damásio, 1995). Caso não existisse, caso não sentisse, certamente não pensaria. É um volte face total no modo de encarar a relação corpo-razão, é uma verdadeira ‘revolução copernicana’ na relação razão-emoção.

O conceito de inteligência emocional viria, no entanto, a conseguir visibilidade universal em 1995 com a publicação da obra ‘*Emotional Intelligence: why it can mat-*



ter more than Q.1', de Daniel Goldman. Encarando-a como base do sucesso pessoal e social, como alicerce de uma boa liderança e interação organizacional, Goleman vai potencializar a curiosidade e as investigações sobre o novo constructo, criando um clima favorável ao seu estudo e desenvolvimento, embora, diga-se de passagem, com bases nem sempre rigorosas.

Cria-se assim, nos finais do século XX, todo um ambiente social e cultural propício ao estudo da inteligência emocional. Como refere Bisquerra (2003), “o *zeitgeist* dos finais do século XX era favorável ao emocional. Como consequência da obra de Goleman (1995), a inteligência emocional ocupou as páginas dos principais periódicos e revistas de todo o mundo, incluindo a capa da Revista Time (Gibs, 1995). O termo Inteligência Emocional foi selecionado como expressão mais utilizada pela American Dialect Society (1995)” (Bisquerra, 2003, p. 20).

Do constructo de Inteligência Emocional ao de Educação Emocional foi apenas um passo. Efetivamente se, como referem os autores do constructo, a inteligência emocional é evolutiva, a sua aprendizagem tem de ser equacionada num processo educativo que favoreça e potencialize a *‘literacia emocional’*. A escola tradicional, de que muitos resquícios infelizmente ainda perduram na cultura da escola de hoje e, sobretudo, na mentalidade dos responsáveis educativos, assentava os seus pilares no mero domínio cognitivo. A aquisição de conhecimentos, a insistência nas línguas e nas matemáticas, tornaram-se pilares de pseudoreformas educativas, que a mais nada conduziram do que a dados estatísticos a tentar justificar o injustificável. Efetivamente e por muito que gritem os corifeus de tais valores, jamais haverá aprendizagem sem afetos, jamais haverá aprendizagens sem motivação. E isso, por muito que se queira, não se extravasa no aumento de horas curriculares de conhecimentos mais ou menos estereotipados que de muito pouco servirão para a vida, ou mesmo de outros que poderão ter a sua relativa utilidade. Hoje, mais do que amontoar conhecimentos importa desenvolver competências, capacidades que permitam dar respostas eficazes aos constantes e cada vez mais diversificados desafios do quotidiano, num ambiente de equilíbrio e bem-estar.

Dizia um grande pedagogo português, Sebastião da Gama (2004) na sua obra *Diário, a minha vida de professor*, que ninguém consegue ensinar a quem não quer aprender. Traduzido para uma linguagem mais atual significa que sem uma educação efetivamente emocional, não há possibilidade de motivar o aluno, não é fácil conseguir a sua adesão ao processo educacional. Gostar, estar motivado, sentir o processo de aprendizagem como um desafio onde a cada momento me construo e desenvolvo é o corolário primeiro de uma efetiva aprendizagem, de um desenvolvimento de competências. Já Aristóteles, no século IV antes de Cristo comungava desta opinião, quando referia que “Educar a mente sem educar o coração não é educação”.

Na verdade, é na medida em que “somos motivados pelo entusiasmo e pelo prazer que procuramos o que fazemos”, uma vez que “as emoções nos levam ao sucesso”. É neste sentido que a inteligência emocional é uma atitude-chave que influencia profundamente todas as outras, ora estimulando-as, ora inibindo-as” (Bouuaert, 2017). Sendo, como se sabe, a emoção uma informação advinda do nosso corpo, no sentido da procura do equilíbrio (Damásio, 1995), a respetiva leitura, interpretação e enquadramento homeostático poderão equacionar-se num processo de educação



que se vai desenvolvendo e aperfeiçoando ao longo da vida. Encarando a educação emocional como um processo contínuo ao longo do ciclo vital Bisquerra (2003) alerta para o elevado índice social de ‘*analfabetismo emocional*’, responsável, em grande parte pela grande prevalência da violência, de condutas perigosas ou disruptivas, de suicídios e problemas de foro mental, sobretudo entre os jovens e adolescentes.

Esta realidade, que as estatísticas diariamente vêm confirmando, traz desde logo à colação a importância da educação emocional enquanto suporte de um maior bem-estar pessoal e social, enquanto efetivo alicerce de uma educação da e para a vida, pois que, como referem Mathews et al. (2002), é cada vez maior o número de estudos, psicólogos e investigadores que acentuam a capacidade de compreensão das emoções em si e nos outros como preditor de uma maior bem-estar, de uma melhor qualidade de vida.

Não se julgue que a educação emocional é mais uma moda. Ela faz parte integrante do nosso ‘*zeitgeist*’ é já um dos corolários do pensamento da ‘era digital’. Como refere a *National Commission on Social, Emotional, & Academic Development* dos USA, no seu relatório ‘*From a nation at risk to a nation with hope*’, (2019), a promoção da aprendizagem social, emocional não é um modismo educacional transitório; é a substância da própria educação, é condição para que a aprendizagem académica possa ter sucesso. Consolidando esta convicção, o relatório sustenta-a na experiência de pais, professores e alunos, nas mais diversas e qualificadas pesquisas educacionais das últimas décadas, que revelam que “nove em cada dez professores e pais acreditam que a aprendizagem social e emocional é crucial para a educação”, enquanto “pelo menos dois terços dos alunos do ensino médio consideram isso como óbvio”.

Mas o relatório vai mesmo mais longe questionando as primazias do conhecimento académico, num pretensão ar de rigor científico e escolar, afirmando que tal rigor só se consegue com uma efetiva relevância na educação emocional, ‘*scaffold*’ do próprio rendimento e aprendizagem académica.

É um erro encarar a educação social e emocional como uma aproximação «soft» à educação. Muito pelo contrário. Uma ênfase nessas capacidades não é o sacrifício do rigor; é uma fonte de rigor. A par da melhoria de muitos elementos da vida de uma criança com o cultivo destas competências, surge um dos principais resultados, que é um melhor desempenho académico. Uma análise de mais de 200 estudos de programas que desenvolvem as competências sociais e emocionais evidenciam nos alunos um significativo esforço na melhoria das condutas, nos sentimentos acerca da escola e, a mais importante conquista é que tornaram a escola mais segura. Isto encontra apenas uma razão. Quando as crianças estão motivadas, responsáveis e focalizadas, são mais capazes de persistir em tarefas difíceis e colaborar num bom ensino. Tais recursos são uma luz para tudo o que podemos medir, incluindo testes, resultados. Todavia, a questão é bem mais profunda. Ninguém em educação pode encarar os valores e as crenças dos alunos como algo de trivial ou secundário. Eles são a efetiva realidade que pode despoletar a imaginação e determinar a direção de uma vida (National Commission on Social, Emotional, & Academic Development, Introduction).



Alicerçada no progressivo autoreconhecimento das emoções, na sua gestão e regulação, enquanto base de uma empática interação, a educação emocional apresenta-se também como corolário de uma educação efetivamente democrática, como preditor de uma escola inclusiva. Na verdade, ela contribui para

uma educação equitativa. Como reporta o documento, a educação social e emocional beneficia todas as crianças, dos diversos meios. Mas é desproporcionalmente benéfica para as crianças provenientes de comunidades mais desfavorecidas, muitas das quais com vivências de traumas e adversidades resultantes da insegurança no acesso à habitação, alimentação, saúde e segurança. (Id.)

A educação emocional tem por isso de assentar no ‘cérebro emocional’ (LeDoux, 2002), cujo conhecimento se torna fundamental para um gizar de estratégias pedagógicas e educativas consentâneas com um correto desenvolvimento socio-emocional. Só um adequado conhecimento das estruturas e funcionamento desta zona cerebral e das suas implicações com as restantes zonas, nomeadamente as mais diretamente vocacionadas para a operacionalização, permitirá recorrer à potencialização de experiências capazes de evocar emoções direcionadas para uma psicologia positiva, nomeadamente capazes de desenvolver e alicerçar a auto confiança, a regulação emocional e, em nosso entender sobretudo, a empatia. Empatia que é essa capacidade que nos permite ser solidários, que nos possibilita compreender e aproximar do outro, ‘calçando os seus sapatos’, que fundamenta a nossa consciência moral, a axiologia que nos vai permitir viver em comunidade, no respeito pelos valores sustentadores do bem-estar individual, social e comunitário -BISUCO- (Hernández, 2002).

Esta dimensão da empatia enquanto suporte da axiologia e da consciência moral parece-nos fundamental no processo de uma educação emocional, uma vez que sustenta todas as interações no respeito pelos valores do outro, na certeza de que a minha liberdade não pode de modo algum alicerçar-se na violação daquelaoutros. É um dos axiomas da educação emocional, que numa só dimensão implica praticamente todas as competências emocionais, uma vez que para respeitar o outro, tenho de ter uma acurada auto consciência emocional, uma boa gestão e regulação das emoções, uma consistente auto motivação e a plena consciência do ‘tamanho do sapato’ alheio, sabendo o que ele sente e do que precisa.

É esta compreensão que alicerça a capacidade de resolução de conflitos, de mediação entre pares, de diminuição da agressividade e violência. A empatia consolida o bem-estar individual e comunitário, ancora as relações, como o vêm demonstrando inúmeros estudos,

que evidenciam que estudantes emocionalmente inteligentes possuem melhor nível de ajuste psicológico e bem-estar emocional, apresentam uma maior quantidade e qualidade de redes interpessoais e de apoio social, são menos propensos a comportamentos disruptivos, agressivos ou violentos, podem alcançar melhor rendimento escolar, já que enfrentam as situações stressantes com maior facilidade (Lirola, 2019, p. 38).

E tudo isto porque a empatia lhes permite uma melhor compreensão de si próprios, mas, sobretudo uma melhor compreensão do estado emocional alheio, dos



seus sentimentos e das necessidades que uma interação empática pode minimizar, pois permite que decodifiquemos os nossos próprios sentimentos e os dos outros, estabelecendo a possibilidade de resolver problemas e de enfrentar uma ampla gama de desafios (Cohen, 2003).

É nesta perspectiva que a educação emocional pode efetivamente ser encarada como efetivo «scaffold» educativo, como inquestionável alicerce da aprendizagem. De facto, e como refere Lirola (2019), ao estribarmos a educação na empatia, nos valores, estamos decisivamente a contribuir para que o aluno assuma um compromisso tanto pessoal como coletivo com os problemas sociais, de modo a que o processo de ensino aprendizagem saia enriquecido, já que alicerçado na cooperação e, conseqüentemente, na solidariedade e justiça social (Salinas, 2014). É um contributo que não fica pelos redutores domínios cognitivos, antes alarga os seus horizontes a uma aprendizagem sustentadora da práxis solidária, da justiça social, de uma interação dirigida para o BISUCO, ou seja para o bem-estar individual, social e comunitário (Hernández, 2002).

3. O Professor Emocionalmente Literato

Há um princípio na filosofia popular que diz que ninguém pode dar o que não tem. Se assim é, então nenhum professor pode contribuir acuradamente para a educação emocional dos seus alunos, se não for emocionalmente literato. Tal princípio torna-se ainda mais relevante se tais professores tiverem a seu cargo a orientação profissional de outros pares, como é o caso dos professores cooperantes.

Hoje parece desajustado, face às evidências de inúmeras investigações, questionar a importância da educação emocional, a literacia emocional daqueles que institucionalmente se inserem no processo educativo. O que se questiona é o processo como estes agentes educativos, a maior parte deles sem qualquer alicerce de literacia emocional na sua formação inicial, podem adquirir tais bases, de modo a desenvolverem nos seus alunos ou formandos as competências emocionais indispensáveis para uma “participação eficaz e construtiva na vida social e profissional, de exercer a sua liberdade na plena consciência dos valores do outro, de recusar a violência” (Bouuaert, 2017), no desenvolvimento de um cada vez mais sólido e eficaz bem-estar físico, emocional e mental, de responsabilidade para com o outro e com o meio.

Um dos princípios cruciais da aprendizagem é o papel que a imitação ou modelação desempenha, quer esta seja perspectivada no desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (2003), onde a imitação dos mais capazes serve de alicerce, quer na aprendizagem por modelação de Bandura, onde a observação ancora as aprendizagens, quer mesmo na interação da pessoa com o meio e tempo específicos de Bronfenbrenner e Morris (1998), onde cada um bioecologicamente se desenvolve em interações em meios e tempos específicos (PPCT).

Assim sendo, então desde logo se realça o papel do professor na educação emocional dos seus alunos, que imitam muitas das suas condutas e princípios axiológicos, do professor cooperante, que serve de modelo de aprendizagem profissional. De facto, desenvolver no professor a literacia emocional “não só servirá para conseguir alunos emocionalmente mais preparados, como ajudará ao próprio professor a ad-

quirir habilidades de afrontamento” (Diaz & Hernández, 2007, p. 82). Ou seja, se a educação emocional se vem afirmando como uma das dimensões fundamentais do perfil do docente da ‘era digital’, tal relevância torna-se acrescida quando tal docente assume a responsabilidade de profissionalmente preparar os futuros pares.

Alicerçada em dimensões diversas que vão desde as inteligências múltiplas, à educação ativa e cooperativa, à psicologia positiva, à tolerância e solidariedade, numa ótica de desenvolvimento pessoal, integração social, equilíbrio e bem-estar, a educação emocional apresenta-se como catalisador de todo o desempenho docente, como condição essencial de sucesso pessoal, profissional e social, uma vez que os docentes emocionalmente mais literatos, ou seja, os que apresentem maior capacidade de perceber, compreender e regular as próprias emoções e as dos outros, “terão mais recursos para enfrentar as situações stressantes e manejar adequadamente as respostas emocionais negativas que surjam no contexto da escola. Tais professores terão mais uma razão para aprender as matemáticas dos sentimentos e a linguagem das emoções” (Diaz & Hernández, 2007, p. 83).

Tornar os professores emocionalmente literatos mais não é do que ir de encontro a uma educação voltada para a vida, para a felicidade e bem-estar. Na verdade, tal literacia permite que as pessoas se tornem mais positivas, “reconheçam os seus próprios sentimentos e emoções, tenham capacidade para controlar as emoções e os sentimentos, capacidade para tomar decisões adequadas, estejam motivadas [...] tenham capacidade para ultrapassar dificuldades e frustrações” (Goleman, 1995, p.64).

Ao adquirir tais competências o professor deixará inevitavelmente de dimensionar a sua ótica profissional pelos meros resultados académicos dos seus alunos, preocupando-se fundamentalmente no desenvolvimento de competências que lhes permitam dar repostas adequadas às solicitações do quotidiano, que façam deles pessoas integradas na sociedade, com ferramentas sociais e emocionais adequadas a tais desafios (Fernández-Berrocal & Ruiz-Aranda, 2008). Hoje, importa reforçar, a educação é um processo que atravessa a transversalidade do indivíduo, não se ficando pelo domínio dos conhecimentos, antes abarcando o desenvolvimento de competências essenciais à vida e à mudança, vertentes que têm de expressar-se na programação educativa e na prática docente, o que exige, desde logo, a formação de professores *emocionalmente inteligentes*, pois que as interações no contexto da sala de aula marcarão indelevelmente a aprendizagem dos alunos.

É um desafio que a sociedade da ‘era digital’ lança aos professores, no seguimento do relatório da UNESCO (1987), onde o ‘saber ser’ se apresenta como corolário natural dos outros três pilares. Todavia, para que possa dar uma resposta cabal a tal desafio o professor tem de equacionar primeiramente e antes de tudo a sua própria educação emocional, a fim de estar preparado para a tarefa que as novas vertentes educativas exigem.

O desenvolvimento dos recursos emocionais do docente deve ser o primeiro passo para iniciar esta transformação educativa. O professor emocionalmente inteligente deve apetrechar-se com os recursos emocionais indispensáveis para propiciar o desenvolvimento afetivo dos seus alunos. Com isso criará laços saudáveis de proximidade, compreenderá os seus estados emocionais e ensinar-los-á a conhecer-se



e a resolver os conflitos do cotidiano de forma conciliadora e pacífica (Buitrón & Talavera, 2008, p.5)

No âmbito de tal processo formativo Vivas de Chacón (2004), no pressuposto de que as emoções apresentam um papel central nas interações sociais, nomeadamente no contexto da sala de aula, desenvolveu um estudo transversal no qual identificou quatro pilares fundamentais, que perpassavam pelos conhecimentos sobre a inteligência emocional, pelas habilidades inter e intrapessoais, e pelas habilidades didáticas para a educação emocional, na certeza de que “o fluxo dos afetos é constante e reflete o mundo interno dos alunos, tal como o seu estado anímico e predisposição para a aprendizagem”, pelo que “um professor emocionalmente inteligente deve perceber tal movimento afetivo, para, de forma proveitosa o aproveitar na aprendizagem, alicerçado na sua capacidade interpessoal e de liderança” (Buitrón & Talavera, 2008, p.6).

Hoje, mais do que nunca, ser professor é um desafio. Não bastam já conhecimentos e domínios de técnicas e estratégias didáticas e pedagógicas. É preciso também e acima de tudo um compromisso pessoal e social que transcende o plano laboral e se estende ao plano afetivo e pessoal (*Id.*). Hoje o universo do professor expressa uma efetiva transformação, pois que transfere o centro da sua ação, já que começa por exigir uma transformação pessoal, onde o crescimento como pessoa capaz de um verdadeiro auto conhecimento e de capacidade de equilíbrio e bem-estar, se apresentam como condição de um desempenho firme, seguro e, acima de tudo, empático.

Um professor emocionalmente inteligente começará, por isso, por uma profunda auto reflexão, no sentido de se apetrechar das competências emocionais imprescindíveis a um desempenho empático, potencializador de equilíbrio e bem-estar. Alicerçado em tal reflexão e no desenvolvimento de tais competências, caberá ao professor encarar o microsistema da sala de aula como um universo onde as sinergias criam um clima único que se sustentado na e pela educação emocional poderá propiciar um ambiente de aprendizagem segura, efetiva e vertente expressiva de uma formação integral, transversal, pessoal e socialmente adequada. Como a propósito refere Seligman (2005) “a criação de um clima de segurança na sala de aula, assim como a geração de emoções positivas, contribuem para o bem-estar e felicidade dos alunos”, o que só será possível com professores emocionalmente inteligentes, que ao apresentarem “uma maior capacidade de identificar, compreender, regular e pensar com as emoções de forma inteligente, terão mais recursos para conseguir alunos emocionalmente mais preparados e para melhor enfrentar os eventos stressantes que surgem no contexto educativo” (Cabello, Ruiz-Aranda e Fernández-Berrol, 2009, p. 44).

O equilíbrio e o clima de bem-estar no contexto da sala de aula tornam-se cruciais para um desenvolvimento equilibrado, para interações positivas, para aprendizagens significativas. Não podemos nunca esquecer que, como referimos anteriormente, o professor se apresenta como real modelo dos seus alunos e, conseqüentemente se emocionalmente educado, como promotor da educação emocional. O exemplo sempre foi e será uma das grandes vertentes da aprendizagem. Se assim é, então “para

que o aluno aprenda e desenvolva as habilidades emocionais e afetivas relacionadas com o uso inteligente das suas emoções necessita de um ‘educador emocional’ (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, p.2), neste caso o professor, que, neste contexto específico, se torna efetivamente “no seu referente mais importante no que respeita a atitudes, comportamentos, emoções e sentimentos” (*id.*).

É efetivamente uma realidade a que se não pode fugir. Naquele microcosmos que é a sala de aula, o professor, quer queira, quer não, torna-se um «agente ativo de desenvolvimento afetivo e deveria fazer um uso consciente destas capacidades no seu trabalho. Os professores são um modelo adulto a seguir pelos seus alunos, não só porque são quem possui o conhecimento, mas também a forma ideal de ver, raciocinar e reacionar perante a vida» (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, p.1), o que lhe permite, sobretudo nos primeiros anos escolares, «modelar e ajustar na sala de aula o perfil emocional dos seus alunos» (*Id.*). Tal ação deve ter como escopo último o desenvolvimento da diversidade emocional de cada um, na perceção e entendimento das próprias emoções e das dos outros, de modo a lidar da melhor forma nas interações quotidianas, com vista a uma cada vez maior homeostasia, a um cada vez maior bem-estar, através de uma progressiva ensinagem e desenvolvimento do processo de conhecimento e regulação emocional minimizador dos comportamentos disruptivos, violentos ou menos ajustados.

Realça-se assim o papel do professor enquanto modelador dos comportamentos dos alunos, enquanto catalisador de sinergias no microsistema da sala de aula. A consciência e importância deste papel faz com que o professor da ‘era digital’ tenha necessariamente de se alfabetizar emocionalmente para poder contribuir para a educação emocional dos seus alunos, vertente crucial nos paradigmas educativos quotidianos, como aliás preconiza o relatório da UNESCO (1987). Com efeito, são cada vez mais incontestáveis as evidências da importância da educação emocional no desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, na consecução de uma maior qualidade de vida e bem-estar. E pese embora a possibilidade do ‘dark-side’ da IE, o certo é que a educação emocional se apresenta como efetiva âncora de sucesso pessoal, social e académico (Bouuaert, 2017; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004) de desenvolvimento competente, de equilíbrio e de prevenção inespecífica de comportamentos disruptivos e desajustados (Bisquerra, 2003; Goleman, 1995; Seligman, 2005).

A educação do futuro necessita de docentes que devem ser, segundo Relvas (2009): “Um estimulador de aprendizagem, um verdadeiro “jardineiro” de memórias cognitivas, afetiva e emocional potenciador de cidadãos que acrescentem valor...” que criem meios de busca do conhecimento, onde os modelos educativos devem servir a curiosidade das crianças, a tomada de decisão, a iniciativa e a construção autónoma do conhecimento, resultantes de uma interação com os outros/ambiente e de uma ludicidade promotora da intra e inter aprendizagem (Goldstein, 2012; Kishimoto, 1994; Vigotsky, 2008).

Decorrente dos ecos à educação da infância, propõe-se um modelo de “saberes docentes” (ver Diagrama 1), baseado nos “conhecimentos necessários à docência” referidos por Lee Shulman (2005b), aos quais acrescentamos uma nova dimensão, o conhecimento de si.



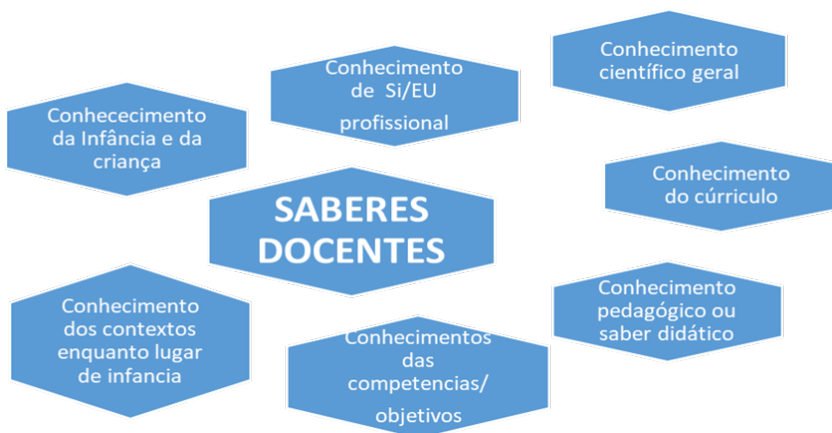


Diagrama 1 – Saberes docentes (Noronha-Sousa & Cruz Mateus, 2017, p 967), (adaptado de Shulman, 2005b)

Quando abordamos o conceito do conhecimento de si pretendemos conceber o um “EU profissional” (Noronha-Sousa, 2014), isto é, como uma competência do novo educador da educação contemporânea e do séc. XXI. Pensando, como nos ensina Morin, na complexidade do conhecimento e nos conteúdos curriculares necessários à atividade docente e nas capacidades individuais a desenvolver nos futuros educadores/ professores, enquanto aprendentes de uma profissão, procurámos identificar alguns caracterizadores ou geradores da especificidade desse saber, implicando uma desconstrução crítica de algumas das crenças que se enraizaram na representação do saber específico do professor Goodson (2008). relaciona-se desde logo a construção dessa profissionalidade, a compreensão dos papéis e funções da atividade docente resultante numa identidade profissional, baseada na pessoa do educador, enquanto agente de intervenção educativa, único e autêntico, descobrindo-se um “EU profissional” como resposta ao mundo alargado de interações humanas e sociais (Noronha-Sousa, 2015). O “EU profissional” surge de um processo formativo, e transportador de metacompetência, traduzindo-se então num educador empático (Rogers, 1985), onde a carreira surge como um comprometimento perante si próprio, adquirindo capacidades para se colocar no lugar do outro, focando-se na infância mas também na criança, ao planear e desenhar currículos que vão ao encontro dos interesses e necessidades dos grupos, implementando práticas pedagógicas baseadas em ética profissional.

Tal como refere Baptista (2005), a educação direciona-se para o futuro, onde a construção humana se torna prioritária ou construção fundamentalmente ética, por oposição a perpetuar por repetição o presente tornando-o imutável. Tornando-se um educador consciente da sua própria ação, de si e do outro enquanto pessoas, construindo assim a verdadeira apropriação do seu “EU profissional”.

O surgimento e o desenvolvimento dos estudos referentes aos saberes da docência marcam a “descoberta” da prática pedagógica dos professores nos contextos

educativos, como locus privilegiado da construção e mobilização de saberes profissionais. Em simultâneo a evolução formativa, orienta a aquisição de conhecimentos construídos das reflexões da e sobre a prática docente e promove a aquisição de novas competências como a de professor-investigador, que vem ultrapassar o desafio de construir professores reflexivos surgidos a partir da década de 80. Esta nova dimensão formativa permite além de refletir promover a autoavaliação e a qualidade educativa, para além de consolidar o perfil de um professor construtor de novas ideias e de conhecimento prático.

4. Dos Princípios à ação: O projeto ‘Fenómeno Fénix’

Sendo a educação para a cidadania uma das metas principais da escola, desde logo se intui que tal objetivo implica o conhecimento e regulação emocional, a par de toda uma axiologia que a competência emocional da empatia sustenta e desenvolve. Tal pressuposto, torna curial uma efetiva capacitação dos professores para o desenvolvimento da educação emocional nas escolas, para a sua implementação no contexto da sala de aula. Todavia, tal capacitação implica, por sua vez, a consciência da importância da educação emocional enquanto ‘*scaffold*’ da formação pessoal e social do docente e enquanto fator de sucesso pessoal, académico e social dos seus alunos.

De facto, se por um lado existe a perceção, cada vez mais acurada, da importância da educação emocional, enquanto vertente ancoradora da formação pessoal, social e profissional da docência, tal entendimento está longe de ser uma realidade na cultura das escolas, na prática de grande parte dos docentes e mesmo nas respetivas mentalidades.

Parte significativa das competências profissionais dos docentes começam a desenvolver-se na formação inicial, nomeadamente nas etapas de estágio profissional, onde o contributo dos professores cooperantes se apresenta como fundamental. Para que as competências socioprofissionais exigidas ao desempenho docente sejam efetivamente desenvolvidas, necessário se torna que os professores cooperantes delas sejam detentores. Ora, no que concerne concretamente à educação emocional, o que se constata é que tais professores, como a maioria dos seus pares, não tiveram qualquer formação específica neste domínio, nem tão pouco a adquiriram após a sua formação, o que desde logo se apresenta como uma limitação no seu contributo para o desenvolvimento de um docente com perfil que o paradigma da educação do século XXI preconiza e recomenda.

Consciente de tal limitação e da importância de alertar tais docentes para as sinergias advindas de uma efetiva educação emocional, o IESF desenvolveu o ‘Projeto Fenómeno Fénix’ (PFF), enquanto projeto de Inovação Educacional, estruturado a partir do trabalho colaborativo dos docentes das didáticas. Alicerçado na reflexão sobre a ação, o projeto desenvolveu um conjunto de atividades que levaram os docentes a refletir sobre a importância da educação emocional, enquanto alicerce transversal dos saberes e práticas socioeducativas, enquanto efetiva essência de um desempenho docente fundamentador de uma real cidadania, onde a liberdade, o espírito crítico, de inovação e reflexão e a solidariedade se apresentam como vertentes cruciais do perfil do cidadão do amanhã.

Convictos de que a educação mais não é do que a reflexão sobre o destino do



homem, comunga-se neste projeto o paradigma de a encarar como um processo de aperfeiçoamento integral e intencional do ser humano, orientado para a sua realização e integração ativa na sociedade e na cultura, processo onde as emoções e respetiva educação desempenham papel insubstituível e essencial.

Estribados no pensamento de Damásio, para quem as emoções são a essência da própria humanidade e cultura (Damásio, 2017), o projeto apresenta como preocupação estruturante desenvolver o nível de literacia emocional dos professores cooperantes, na convicção de que com tal ação se estará a apetrechar os professores cooperantes de fundamentos essenciais ao seu desempenho, enquanto professores, formadores e, sobretudo, enquanto seres humanos livres, críticos e responsáveis.

5. Relato de Experiência

Os princípios teóricos anteriormente abordados serviram de ‘capeamento’ epistemológico ao projeto. Neste sentido e tendo como base a importância da imitação no processo de aprendizagem e o papel da educação emocional no desempenho docente e a influência que tais vertentes desempenham no caso específico da interação dos professores cooperantes com os professores em formação profissional equacionaram-se um conjunto de pressupostos que deram corpo ao projeto, orientaram o seu desenvolvimento e operacionalização.

Partiu-se, antes de mais do princípio já anteriormente explícito de que é fundamental, no processo de formação de docentes, o acompanhamento e supervisão dos professores cooperantes. Complementou-se tal entendimento com a reconhecida influência que as sinergias advindas do ‘exemplo’ exercem nas práticas e aprendizagens, na modulação do perfil de desempenho. Tais sinergias, no entanto, efetivam-se num microsistema muito específico, que é a sala de aula, onde toda a ação desenvolvida surge envolta num clima onde as emoções desempenham papel determinante, o que leva desde logo à consciência da importância da educação emocional nas aprendizagens, desenvolvimento, e interação dos formandos. Acresce a tudo isto a efetiva constatação do baixo índice de literacia emocional de grande parte dos professores cooperantes que, como a sondagem prévia mostrou não possuíam conhecimentos de educação emocional.

Todos estes pressupostos levaram ao equacionar do projeto que, partindo da convicção da relevância da necessidade do desenvolvimento das competências emocionais nos futuros docentes, e da situação de literacia emocional patenteada pelos professores cooperantes, a par da importância da aprendizagem cooperativa, assente na reflexão sobre a ação, se apresentou como uma ação necessária, importante e digna de procedimento.

Neste sentido, e como corolário da sua operacionalização, o primeiro passo consistiu no diagnóstico da situação dos docentes cooperantes no que respeitava aos respetivos índices de literacia emocional. Começar por analisar a situação dos docentes cooperantes na formação inicial dos seus professores acerca do conhecimento, importância e prática da educação emocional no contexto da sala de aula, foi o alvo do diagnóstico, indicador de ações a desenvolver. Para tal, foi elaborado um questionário cujos dados permitiram perceber com maior propriedade o estado da questão neste domínio.



Face à constatação de que a maioria dos professores cooperantes apenas conheciam ligeira e intuitivamente os contornos da IE e respetiva educação e que careciam de bases para a sua implementação, não podendo, por isso, dar contributo positivo neste domínio na formação dos professores que acompanhavam, os próprios formandos propuseram o projeto, onde se prontificavam a levar a cabo uma formação destinada a consciencializá-los para a importância da EE no contexto da sala de aula, dando-lhes, de seguida a conhecer as vertentes fundamentais deste processo educacional continuado ao longo da vida.

Para a consecução de tais objetivos, o projeto assumiu duas vertentes que, embora complementares, se apresentaram em dois momentos distintos. O primeiro consistiu na consolidação de conhecimentos e estratégias de educação emocional por parte das formandas. Realizaram-se para tal um conjunto de sessões, ministradas por professores com formação específica no domínio. O segundo momento consistiu no contributo das alunas em formação para com as suas professoras de ‘estágio’. Foi uma ação que se dividiu em duas partes concomitantes: na primeira, foram dados os conhecimentos de base e as estratégias da educação emocional, consolidadas com entrevistas por Skype a especialistas na educação emocional; na segunda, foi levado a cabo um Workshop onde foram ministradas estratégias e práticas de educação emocional.

No final desta segunda sessão foi distribuído um novo questionário, que permitiu cruzar os dados com o primeiro inquirido e analisar os resultados da ação.

6. Discussão

Como se referiu, o primeiro questionário veio revelar que a maior parte dos professores cooperantes tinham um conhecimento muito genérico do que era a educação e inteligência emocional, havendo apenas dois que referiam ter já lido algo sobre o assunto. Por isso a sua perceção acerca da importância da educação emocional no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos era meramente intuitiva, sem qualquer fundamento epistemológico ou causal. Nenhum dos inquiridos havia posto em ação qualquer projeto ou plano estratégico de educação emocional nas suas aulas. Todos eles reconheciam a necessidade de uma formação específica e a importância da mesma.

A ação desenvolvida foi reconhecida por todos como altamente positiva, meritória e fundamentadora de novas perspetivas formativas, quer enquanto docente, quer enquanto pessoa. Foi por todos os participantes realçada tal importância, enquanto vertente de uma formação contínua da e para a vida.

Uma das provas que evidenciam o aspeto positivo e meritório do projeto foi o facto de todos os participantes terem manifestado a vontade e necessidade de frequentar uma nova ação que viesse consolidar os conhecimentos agora adquiridos, ajudando a adquirir as competências necessárias para a implementação de estratégias de educação emocional nas suas salas de aula. Foi unanimemente reconhecida esta necessidade, como complemento desta formação geral, que deu início ao projeto.

De realçar também nas opiniões manifestadas pelos participantes a importância do trabalho colaborativo, de que esta ação foi exemplo, e da reflexão na e sobre a



ação, como ‘scaffolders’ da inovação e de uma educação conducente a uma melhor cidadania, a uma troca de experiências, onde as narrativas vivenciais se entrecruzam numa formação cada vez mais consolidada, porque em vivências fundamentada.

7. Referências

- Baptista, I. (2005). Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético. Porto: Profedições.
- Bisquerra, R.A. (2003) Educación emocional y competencias basicas para la vida. In *Revista de Educación Educativa*, Vol.21, nº1, pp. 7-43
- Bouuaert, M.C. (2017). L’education emotionnelle, un outil pour l’école. <https://www.education-emotionnelle.com/.../leducation-emotionnelle>
- Buitrón, B. S. & Talavera, P.N. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. In RIDU, Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. In REIFOP, 13 (1), pp. 41-48
- Cohen, J. (2003). *La Inteligencia Emocional en el aula*. Argentina: Troquel S.A
- Costa, V.S. (2001) A escola de ontem, de hoje e de amanhã. In *Gil Vicente*, IV, 1, pp. 108-115.
- Costa, V.S. (2019) *A competência emocional dos decisores políticos portugueses*. Lisboa: Novas Edições Académicas.
- Damáσιο, A. (1995). *O Erro de Descartes*. Lisboa: Pub. Europa-América
- Damáσιο, A. (2017). *A Estranha Ordem das Coisas*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Delors, J. (1986). *Relatório da UNESCO: A Educação, Um tesouro a descobrir*. Porto: Porto Ed.
- Díaz, A.C.A. & Hernández, V.P.A. (2007). Educación emocional una alternativa para evitar el fracaso escolar y social. In *RVE*, Vol III, Núm. 4, pp. 81-95.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). “La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado”. In *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, pp. 1-10.
- Gama, S. (2004). *Diário*. Setúbal: Edições Arrábida
- Goleman, D. (1995). *A Inteligencia Emocional*. Lisboa: temas e Debates.
- Hargreave, Andy. (1998). Os professores em tempos de mudança - O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: Editora McGraw-Hill.
- Hernandez, P. (2002) *Los Moldes de la Mente. Más allá de la inteligencia emocional*. Tenerife: Ed. Taford.
- LeDoux, J. (2002). *O Cérebro Emocional*. Coimbra: Pergaminho
- Lirola, M.M. (2017). Aproximación a las relaciones entre la educación para el desarrollo y la educación emocional. In *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, n.º 8, p. 31 – 46
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- National Commission on Social, Emotional, & Academic Development (2019). *Aspen final report: From a nation at risk to a nation with hope*. N.York.
- Mateus, Cristina. (2012). A pessoa(lidade) do Educador de Infância e o

- Desenvolvimento da Criança: um estudo correlacional. Dissertação de Doutorado em Pedagogia não publicada, Faculdade Ciências de Educação da Universidade Santiago de Compostela.
- Mateus, C., & Noronha-Sousa, D. (2016). A educação em mudança no século XXI: Ecos de ciências na educação contemporânea para a 1ª Infância. *Saber e Educar*, 21, p.76-85. <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/issue/view/25/showToc>
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. In *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, pp. 185-211.
- Morin, E. (2002). Os sete saberes para a educação do futuro. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2003). A Humanidade da humanidade: A identidade humana. Lisboa, Portugal: Publicações Europa-América.
- Morin, E., Almeida, M.C., & Carvalho, E. (2000). Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Noronha, Tejedor & Carvalho (2007), Instrumento de pesquisa sobre desenvolvimento de competências profissionais de educadores de infância. Consultar em: <http://int.search.myway.com/search/GGmain.jhtml?n=783971d1&p2=%5EBSB%5Exdm009%5ES20164%5Ept&pg=GGmain&pn=1&ptb=4C5C341E135A4AF79D111CD70696B3A9&qS=&searchfor=Maria+Dulce+de+Noronha+Abreu+e+Sousa&si=CIXy8NTqwtlCFdQWwodXUkING&ss=sub&st=tab&tp=Hst&trs=wtt&ots=1501918185789>
- Noronha-Sousa, D. (2014). Play, toys and culture: Erasmus intensive programme. Consultado em <https://www.iesfafe.pt/IP/>
- Noronha-Sousa, D. (2015). Supervisão e competências profissionais: Um modelo E-Tutoring na formação dos Educadores de Infância. Tese Doutoral. Departamento de Didática, Organização e Métodos de Investigação, Faculdade de Educação, Universidade de Salamanca, Espanha.
<http://int.search.myway.com/search/GGmain.jhtml?n=783971d1&p2=%5EBSB%5Exdm009%5ES20164%5Ept&pg=GGmain&pn=1&ptb=4C5C341E135A4AF79D111CD70696B3A9&qS=&searchfor=Maria+Dulce+de+Noronha+Abreu+e+Sousa&si=CIXy8NTqwtlCFdQWwodXUkING&ss=sub&st=tab&tp=Hst&trs=wtt&ots=1501918185789>
- Noronha-Sousa, D., & Mateus, C. (2016). A contemporaneidade como novo paradigma socioepistemológico: Da sociedade da informação à educação do homem do século XXI. *Educar para o Futuro*, 1, 5-17.
- Noronha- Sousa, D. e Cruz-Mateus, C. (2017). A educação em mudança no século XXI: Ecos de Ciências enquanto recursos na contemporaneidade nas práticas educativas de qualidade para a infância. (pp.963.973). In González Sanmamed, M. et al. (Coords), *Actas publicadas #RepePoio17, I XIV Symposium Internacional Recursos para un prácticum de calidad*. ISBN:978-84-8408-372-6, <http://repe.org/wp-content/uploads/2016/06/actas17.pdf> ...
- Ortega Y Gasset, J. (1999). *O que é a filosofia*. Lisboa: Ed. Cotovia
- Relvas, M. (2016) Professor representa um importantíssimo foco afetivo para o aluno. Artigo consultado em 25/06/2017 publicado em :<http://vyaestelar.uol.com.br/>



- post/5998/professor-representa-um-importantissimo-foco-afetivo-para-o-aluno
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa, Portugal: Moraes Editores.
- Sá-Chaves, I. (1997). (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora,
- Seligman M. E. P. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B
- Sternberg, R. J. (1995). *Theory of Mental Self-Government: Thinking Styles*. New York: Cambridge University Press.
- Shulman, L. S. (1986) Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 4, p. 4-14,
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22
- Schulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30
- Tardif, M. (2006). *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis: Vozes.
- Vivas de Chacón, M. (2004) Las competencias socio-emocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores. Ponencia presentada en la *I Jornada Universitaria sobre Competencias Socio-Profesionales de la titulación de Educación*, UNED, Madrid.
- Vygotsky, L. (2003). *Linguagem e Pensamento*. S.Paulo: Martins Fontes



Programa de Intervenção com Enfermeiros de uma Unidade de Cuidados Coronários para Desenvolvimento de Competências Emocionais

Intervention program for the development of emotional competences with nurses from a coronary care unit

Ana Macedo

*Escola Superior de Enfermagem da Universidade do Minho, Braga, Portugal
Unidade das Ciências da Saúde: Enfermagem, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra*

João Cainé

Escola Superior de Enfermagem da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Lisa Gomes

Escola Superior de Enfermagem da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Rui Pereira

*Escola Superior de Enfermagem da Universidade do Minho, Braga, Portugal.
Unidade das Ciências da Saúde: Enfermagem, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra*

Resumo

A permanência dos indivíduos no mercado de trabalho exige que lhes sejam proporcionadas oportunidades de educação e formação ao longo da vida, fazendo parte de um mesmo processo de atualização de conhecimentos, e de desenvolvimento de competências emocionais. Estas últimas tornam-se importantes para os enfermeiros que prestam cuidados em ambientes geradores de emoções, stress e cansaço, colocando à prova as suas capacidades. O presente estudo pretende promover o desenvolvimento de competências emocionais dos profissionais de enfermagem que lhes permitam ultrapassar os obstáculos à sua intervenção com doentes do foro cardíaco. Por outro, intervir com ações de educação e formação de tipo não formal, utilizando formas inovadoras de conceber, de iniciar e de realizar a formação, nas quais os participantes envolvidos se auto-organizam ou, pelo menos, assumem uma intervenção ativa. Nesta dinâmica entra o *Serious Games* como elemento capaz de produzir a atenção, a memória e a motivação aos participantes, proporcionando-lhes experiências efetivas e afetivas. Um *scoping review* sobre o tema releva o potencial do *Serious Games* no desenvolvimento do afeto, na atenção, na memória e na motivação em relação à aprendizagem. Estudo de cariz participativo, de abordagem qualitativa, cujos métodos previstos são as oficinas de educação e formação interativas, utilizando-se um *Serious Games* construído com conteúdos de saúde pertinentes e adaptados às necessidades e ao contexto onde estes profissionais de saúde atuam. O dispositivo permite a deteção e reconhecimento de emoções; modelagem e expressão de emoções pelos personagens do jogo e jogadores. Trata-se de uma amostra de oportunidade, tomando como princípio a inclusão de todos os enfermeiros da unidade de cuidados coronários. A robustez do desenho permitirá avaliar, com rigor, a eficácia de um programa de intervenção. Prevê-se a sustentabilidade no decorrer do tempo, e com efeitos além do horizonte temporal do programa de intervenção, na medida em que o dispositivo SGs poderá ser utilizado noutros contextos similares. Os ganhos estão relacionados com a preparação dos enfermeiros capacitando-os para o desenvolvimento de competências emocionais, contribuindo para o empowerment de autocuidado no doente pós-Enfarte Agudo do Miocárdio durante o período de internamento.

Palavras-chave: Profissionais de Enfermagem, Desenvolvimento de Pessoal, Capacitação



Abstract

The permanence of individuals in the labor market for an increasing number of years requires that they are provided with lifelong education and training opportunities, as part of the same process of updating knowledge and developing emotional skills. These skills become important for nurses who provide care in environments that generate emotions, stress, and fatigue, testing their ability to self-recognize and control their own emotions. The present study aiming to promote the development of emotional skills for nurses to overcome obstacles and improve care quality for cardiac patients. In this dynamic comes as an *Serious Games* element capable of producing attention, memory and motivation of the participants, providing them with effective and affective experiences. A scoping review on the subject highlights the potential of *Serious Games* in developing affection, attention, memory and motivation in relation to learning, but there are other factors that must be considered, such as collaborative learning environments. Methodology: a participatory, qualitative approach with interactive education methods such as *Serious Games* with pertinent health contents and adapted to the context where these health professionals work and training workshops. The device allows the detection and recognition of emotions, modeling and expression of emotions by the characters of the game and players. According to the objectives of the study the sample is that of opportunity, taking as a principle the inclusion of all the nurses of the coronary care unit. The robustness of the design will allow a rigorous evaluation of the effectiveness of an intervention program. Sustainability is predicted over time, and with effects beyond the timeframe of the intervention program, to the extent that the *Serious Games* device can be used in other similar contexts. The gains are related with the preparation of nurses, training them to develop emotional skills contributing to the empowerment of self-care in patients with acute myocardial infarction during hospitalization.

Keywords: Nursing professionals; Personnel Development; Professional Training; Emotional Skills; Care Unit, Coronary; *Serious Games*

1. Introdução

O desenvolvimento do pensamento educativo e das teorias que implicitamente e explicitamente envolvem a aprendizagem e a relação dos adultos com os diversos saberes tem vindo a persuadir as concepções de competência ao longo do tempo. As últimas décadas do século XX trouxeram evidência na abordagem da educação/formação baseada em competências, primeiramente na década de oitenta, nos países como França Reino Unido, Alemanha, mais tarde, na década de noventa, na Austrália, no âmbito do ensino e da formação profissional, e posteriormente no Québec, no domínio da formação profissional, e ainda em alguns países nórdicos, como a Finlândia e a Noruega, em todos os níveis de ensino.

Fruto desta evolução, pretende-se que a educação e a formação ao longo da vida promova processos de articulação entre as organizações de ensino e as organizações de trabalho, traduzindo-se no desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. Se para o caso da educação, há o entendimento da existência de uma base estruturada dos processos ensino aprendizagem, anteriores à profissão do indivíduo, para o caso da formação, esta surge direcionada para processos de ensino aprendizagem formais e não formais adequados aos interesses pessoais e sobretudo às necessidades decorrentes da evolução tecnológica e psicossocial do mundo do trabalho.

Este último parece constituir o grande desafio da nossa sociedade, particularmente dos países pertencentes à União Europeia, quando se pretende que haja uma maior harmonização entre sub-populações distanciadas por ritmos de saber e de aprendizagem adquiridos entre duas ou três gerações que, em simultâneo, subsistem no mercado de trabalho.

Ambientes complexos como é o contexto de atuação dos profissionais de enfermagem inclui uma articulação conhecimentos e competências, sendo certo que uma forte exigência do processo de construção de competências implique também um maior emprego de conhecimentos. Por outro, quanto mais presentes as ações humanas maior aprofundamento exige na preparação para a obtenção de conhecimentos por parte dos profissionais e mais tempo disponível para o seu desenvolvimento.

É neste propósito que se direciona o presente estudo, em diferentes dimensões do conhecimento, designadamente, na promoção e qualificação individual e, ainda, na qualificação relacional, abrangentes, portanto do desenvolvimento das competências sociais e emocionais. Significa que para além da necessidade de cada profissional possuir conhecimentos técnicos em domínios especializados, tem também de reunir um conjunto de competências essenciais de carácter pessoal e interpessoal, tais como, a resiliência e o controlo emocional, a capacidade de adaptação e de colaboração, a reflexão, a flexibilidade, a autonomia, a iniciativa, a liderança, a comunicação, o trabalho em equipa, a capacidade organizativa, a tomada de decisão, a resolução de problemas, a inovação, a criatividade, a gestão de conflitos a negociação, entre outras. Nesta descrição parece crucial o interprofissionalismo como “território ao real da atividade” (Ceccim, 2018: 1747), partindo-se de duas suposições: “Quanto mais se trabalha em equipe, mais se pode partilhar dos saberes uns dos outros, ampliando-se o arsenal de competências e a capacidade de resposta. Quanto mais se trabalha isoladamente, mais se precisa saber individualmente dos saberes dos outros e maior o risco de erro ou prática insegura” (Ceccim, 2018: 1741). Neste caso a gestão organizacional assume um papel fundamental que é de providenciar o bom uso das “alavancas da acção” (Le Boterf, 2005: 103), de modo a reunir as condições propícias para a cooperação interprofissional: “O desenvolvimento da cooperação é uma responsabilidade partilhada. Para que as pessoas interajam com competência numa organização, a gestão, o dispositivo de formação e as próprias pessoas devem dar o seu contributo específico” (Le Boterf, 2005: 101).

No âmbito da supervisão clínica assume um papel importante na implementação de estratégias para o desenvolvimento de competências emocionais dos profissionais de saúde, nomeadamente, na partilha de experiências, nos momentos reflexivos, nas ações formativas em contexto de trabalho e promovidas pelas organizações, nas metodologias de trabalho que valorizam as oportunidades de encontros das equipas multiprofissionais e dos estudantes em ensino clínico/estágio, nas dinâmicas de Educação para a Saúde com os doentes internados, nas atividades que envolvem os profissionais na acreditação dos serviços e, ainda nas que implicitamente e/ou explicitamente estão presentes na gestão de suas carreiras.

Neste estudo considera-se diferentes estratégias para o desenvolvimento deste tipo de competências dos profissionais de enfermagem, valorizando-se as suas



perspetivas e ações no espaço das oficinas onde ocorreram as sessões de educação e formação.

As oficinas formativas dinamizadas no contexto de uma organização hospitalar, concretamente numa Unidade de cuidados coronários, surgem como métodos capazes de albergarem as estratégias de desenvolvimento de um grupo de enfermeiros/cuidadores de doentes do foro coronário. Nesta dinâmica entra o *Serious Games* (SGs), com potencial formativo, favorecedor de dinâmicas coletivas, capaz de relacionar as dimensões de aprendizagem e de trabalho, dentro quadro evolutivo, normativo e legal da profissão.

A opção por este tipo de unidade cuidados justifica-se pela dimensão prioritária, e permanente de intervenção na área da saúde, que a doença crónica do foro cardíaco exige. As Doenças Cardiovasculares são as que apresentam maior taxa de morbili-dade e mortalidade mundial. O elevado número de internamentos por Enfarte Agudo do Miocárdio e a baixa adesão aos Programas de Reabilitação Cardíaca constituem momentos de intervenção para os profissionais de saúde desenvolverem ações diri-gidas para a promoção, capacitação e responsabilização da pessoa para o seu auto-cuidado, contribuindo para a qualidade dos processos de transição vivenciados (An-derson, 2017). O processo educativo é necessário para aquisição de conhecimento e desenvolvimento de competências para que o doente possa alcançar o seu potencial e melhorar a sua qualidade de vida. Conscientes desta importância, é neste contex-to que o presente projeto pretende conceber, implementar e avaliar os contributos educativos no desenvolvimento de competências amplas aos profissionais de saúde, durante o período de internamento do doente pós-Enfarte Agudo do Miocárdio.

A aplicação do SGs no campo da saúde dá-nos conta da existência de métodos interessantes, inovadores e potencialmente eficazes para aumentar o conhecimento, transmitir mensagens persuasivas, mudar comportamentos e influenciar os resulta-dos de saúde (Ricciardi & De Paolis, 2014; Baranowski *et al.*, 2016; Drummond, *et al.*, 2017). No entanto, o desenvolvimento do SGs é complexo na medida em que é essencial assegurar três aspetos na sua construção: i) o jogo tem que motivar os uti-lizadores, seja motivação intrínseca (a aprendizagem efetiva de conteúdos), seja mo-tivação extrínseca (atingir os resultados esperados); ii) o potencial de aprendizagem do jogo deve ser maximizado, a eficácia da aprendizagem do jogo passa por garantir “quatro pilares da aprendizagem”, (Dehaene, 2013); e iii) a avaliação dos jogos se-gundo regras pré-definidas. Neste ponto torna-se necessário estabelecer grupos de controlo de modo a comprovar a relevância do jogo no processo de ensino/aprendi-zagem. Como referem alguns autores (Laamarti, *et al.*, 2014), para que os jogos sérios sirvam o seu objetivo, torna-se fundamental uma especial atenção ao processo de desenvolvimento do seu projeto.

O presente estudo apresenta a seguinte questão de partida:

Qual o impacto do SGs como estratégia promotora do desenvolvimento de com-petências emocionais dos enfermeiros de uma Unidade de Cuidados Coronários?

2. Metodologia

O estudo, ainda em fase de desenho, pretende promover o desenvolvimento de competências emocionais dos profissionais de enfermagem que lhes permitam



ultrapassar os obstáculos à sua intervenção com doentes do foro cardíaco. Por outro, intervir com ações de educação e formação de tipo não formal, utilizando formas inovadoras de conceber, de iniciar e de realizar a formação, nas quais os participantes envolvidos se auto-organizam ou, pelo menos, assumem uma intervenção ativa. Delimitaram-se os seguintes objetivos específicos: i) Diagnosticar os problemas e as necessidades de educação e formação ao longo da vida, dos profissionais de enfermagem que trabalham na unidade de cuidados coronários; ii) Construir um SGs apropriado ao público alvo, tendo em conta o desenvolvimento de competências emocionais; iii) Planear intervenções ajustadas aos profissionais de enfermagem que trabalham na unidade de cuidados coronários; iv) Implementar intervenções ajustadas aos profissionais de enfermagem que trabalham na unidade de cuidados coronários; Avaliar as intervenções ajustadas aos profissionais de enfermagem que trabalham na unidade de cuidados coronários; v) Disseminar as boas práticas de educação e formação ao longo da vida.

Estudo de cariz participativo, de abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 2010), cujos métodos são as oficinas de educação e formação interativas, utilizando-se um SGs construído com conteúdos de saúde pertinentes e adaptados às necessidades e ao contexto onde estes profissionais de saúde atuam. O dispositivo permite a deteção e reconhecimento de emoções; modelagem e expressão de emoções pelos personagens do jogo e jogadores (Silva, 2016). De acordo com os objetivos do estudo a amostra é de oportunidade, tomando como princípio a inclusão de todos os profissionais de saúde da unidade de cuidados coronários.

O estudo inicia-se pelo enquadramento ético, sendo solicitado um parecer à Subcomissão de Ética para as Ciências da Vida e da Saúde da Universidade do Minho. Nesta fase é realizado um encontro, tendo como público alvo todos profissionais de enfermagem que trabalham na Unidade Coronária do Hospital da zona norte, com vista a apresentação do projeto, discutindo temas relacionados com o desenvolvimento de competências, espírito crítico e operacionalização do mesmo. Neste encontro serão exploradas as necessidades formativas colaborativas, fundamentais para operacionalizar no SGs, convidando os enfermeiros a descreverem os incidentes relevantes, no âmbito da sua experiência profissional. Os participantes entram voluntariamente para esse efeito e assinam um consentimento informado, de livre e esclarecida vontade para o desenvolvimento de um Plano de Intervenção estruturado de Educação e Formação.

A fase seguinte constitui-se na construção do SGs, com base na análise das narrativas dos profissionais são desenvolvidos conteúdos cruciais para estes implementarem ações dirigidas para a promoção, capacitação e *accountability* da pessoa para o seu autocuidado, contribuindo para a qualidade dos processos de transição vivenciados. Os métodos e técnicas para o desenvolvimento do SGs são: Definição do *storyboard* do(s) jogo(s); Modelação de personagens e cenários; Definição da sonoplastia; Projeto e desenvolvimento do *backoffice* para armazenamento e configuração de jogadores e resultados de forma a registar desempenhos e avaliação de utilização; Integração do sistema; Testes em laboratórios e em ambiente real (Martins, et al., 2017, Barbosa, et al., 2018).

As oficinas formativas, em número de quatro, pretendem favorecer dinâmicas



coletivas, capazes de relacionar as dimensões de aprendizagem e de trabalho, dentro quadro evolutivo, legal da profissão. Para além dos momentos de síntese para cada tópico temático, desenvolvido em cada oficina, prevêem-se outros momentos em que se utiliza o *focus group* com o grupo de profissionais, o primeiro, devolvendo o feedback das narrativas, antes do enquadramento do SGs e o último para a avaliação final do projeto.

O método *focus group* caracteriza-se por permitir discussões em grupo, sobre determinado tópico, selecionado pelos investigadores, apresentado como um conjunto de perguntas, anúncios, vinhetas, entre outros, procurando um *feedback* mais aberto, por ser possível a expressão de ideias e sentimentos, por parte dos participantes (6-8 e raramente mais de 12). Um dos seus benefícios é que o moderador pode observar a dinâmica entre os membros do grupo focal enquanto discutem suas opiniões entre si (Wilkinson, 1998).

Seguidamente, depois da transcrição dos discursos das sessões, proceder-se-á à análise de conteúdo, de acordo com os pressupostos de Laurence Bardin (2016).

A análise dos dados, relativos ao Plano de Intervenção estruturado de Educação e Formação com profissionais de saúde, será efetuada através do software de análise qualitativa de dados, baseado na web (webQDA).

Na avaliação final de cada oficina formativa utilizar-se-á um questionário e notas de campo que servirão também como fontes de recolha de dados (Lüdke & André, 2003).

3. Conclusão

O estudo, ainda numa fase preliminar, surge no âmbito de uma parceria entre a Escola de Enfermagem e a Escola de Engenharia da Universidade do Minho, envolvendo a Unidade de Coronária de um Hospital da Zona Norte do país.

A eficácia do programa de intervenção, inserida na formação contínua dos profissionais de saúde, está no seu desenho, com potencial no desenvolvimento de competências emocionais, através do cultivo da multiprofissionalidade e interdisciplinaridade, da comunidade de aprendizagem. O *focus group* surge neste estudo como uma forma de investigação ação participativa, capacitando os participantes para ações convenientes com doentes do foro cardíaco, promovendo a mudança social (Wilkinson, 1998).

A aplicação do SGs como estratégia e como ferramenta pode potenciar a tomada de decisão, a motivação entre outros benefícios. Algumas apreciações acerca dos jogos encontraram resultados positivos em relação ao seu uso, nomeadamente, na tomada de decisão, na motivação, na exposição repetida, no valor logístico e financeiro. O desígnio desta estratégia no presente estudo é que a mesma prevê a sua sustentabilidade no decorrer do tempo, e com efeitos além do horizonte temporal do programa de intervenção, na medida em que o dispositivo SGs poderá ser utilizado noutros contextos similares.

Os proventos, resultado da evolução do estudo, estão relacionados com a preparação dos profissionais de saúde para a capacitação e desenvolvimento de competências emocionais, capazes de promoverem o *empowerment* de autocuidado ao doente pós-Enfarte Agudo do Miocárdio durante o período de internamento, concor-



rendo para a diminuição de complicações e consequentemente a taxa de mortalidade destes doentes.

4. Referências

- Anderson, L., Brown, J. P., Clark, A. M., Dalal, H., Rossau, H. K., Bridges, C., & Taylor, R. S. (2017). Patient education in the management of coronary heart disease. *Cochrane Database Syst Rev*, 6.
- Barbosa, T., Lopes, S., Leão, C., Soares, F., & Carvalho, V. (2019). Serious Game for Teaching Statistics in Higher Education: Storyboard Design. *Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social-Informatics and Telecommunications Engineering, LNICST. 7th EAI International Conference on Arts and Technology, Interactivity, and Game Creation, ArtsIT 2018 and 3rd EAI International Conference on Design, Learning and Innovation, DLI. Braga, Portugal*, 265, 169-175.
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baranowski, T., Blumberg, F., Buday, R., DeSmet, A., Fiellin, L. E., Green, C. S., ... Young, K. (2016). Games for Health for Children-Current Status and Needed Research. *Games for Health Journal*, Vol. 5, No. 1.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Dehaene, S. (2013). Did neuroscience find the secrets of learning? <http://parisinnovationreview.com/articles-en/did-neuroscience-find-the-secrets-of-learning>, acedido a 10 de março de 2019).
- Ceccim, R. B. (2018). Conexões e fronteiras da interprofissionalidade: forma e formação. *Interface comunicação, saúde e educação*, 22(Supl.2), 1739-1749.
- Drummond, D., Hadchouel, A., & Tesnière, A. (2017). SGs for health: three steps forwards. *Advances in Simulation*, 2:3, 1-8.
- Laamarti, F., Eid, M. & El Saddik, A. (2014). An Overview of SGs. *International Journal of Computer Games Technology*, Hindawi Publishing Corporation, Vol. 2014.
- Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas*. Edições ASA: Lisboa.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (2003). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Martins, T., Carvalho, V., & Soares, F. (2018). Physioland - A Serious Game for Rehabilitation of Patients with Neurological Diseases. M.E. Auer and D.G. Zutin (eds.), *Lecture Notes in Networks and Systems, Online Engineering & Internet of Things*. Springer International Publishing AG, 14th International Conference on Remote Engineering and Virtual Instrumentation REV 2017. Columbia: University New York, USA, 22, Chapter N. 60.
- Ricciardi, F., & De Paolis, L. T. (2014). A Comprehensive Review of SGs in Health Professions. *International Journal of Computer Games Technology*, Hindawi Publishing Corporation. Vol. 2014.
- Silva, V., Soares, F., Esteves, J. S., Figueiredo, J., Leão, C. P., Santos, C., & Pereira, A. P. (2016). Real-time Emotions Recognition System. 8th International Congress on Ultra Modern Telecommunications and Control Systems and Workshops (ICUMT). Lisboa, Portugal.

Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: a review. *International Journal of Social Research Methodology*, 1:3, 181-203.

Criatividade e Valores de Vida em Líderes e Não Líderes: O Que Faz a Diferença?

Creativity and Life Values among Leaders and Non Leaders: What makes the difference?

Leonor Almeida

ISG - Business and Economics School e UCP - Universidade Católica Portuguesa – Lisboa, Portugal

Carol Netreba

Matilde Andrade

Maria do Carmo Ramalho

Mónica Rodrigues

UCP -Universidade Católica Portuguesa – Lisboa, Portugal

Resumo

A presente investigação pretendeu caracterizar e comparar o sistema de Valores de Vida e os níveis de Criatividade de uma amostra de trabalhadores portugueses, como analisar as diferenças entre grupos com base nas variáveis: sexo, idade, habilitações literárias, estatuto profissional e tipo de função desempenhada (de líder e não líder), bem como analisar uma possível correlação entre ambos. A amostra foi composta por 347 indivíduos trabalhadores, dos quais 82 participantes líderes e 265 participantes não líderes. Para a operacionalização das variáveis, foram aplicados o *Test for Creative Thinking-Drawing Production* e o Inventário de Valores de Vida. Entre os principais resultados, destacamos a correlação positiva entre o valor Criatividade e o nível de Criatividade, e a correlação negativa entre os Valores Lealdade à Família e Grupo e Responsabilidade e o nível de Criatividade. Quando consideradas as variável sexo e idade, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para os valores.

Palavras-chave: Criatividade, Competências, Valores de Vida, Líderes, Não líderes

Abstract

The present research had as main objective, to characterize and compare the Life Value system and Creativity levels of a sample of Portuguese workers, such as analyzing the differences between groups based on the variables: gender, age, literacy, professional status and type of role performed (leader and non-leader), as well as to analyze a possible correlation between both. The sample consisted of 347 working individuals, of whom 82 were leaders and 265 were non-leaders. For the operationalization of the variables, the *Test for Creative Thinking-Drawing Production* and the *Inventory of Life Values* were applied. Among the main results, it is possible to highlight the positive correlation between the value of Creativity and the level of Creativity, and the negative correlation between the values Loyalty to Family and Group and Responsibility and the level of Creativity. When considering the variable sex and age, statistically significant differences were found for these values.

Keywords: Creativity, Skills, Life Values, Leaders, Non-Leaders

1. Introdução

Atualmente, no ambiente profissional, verifica-se uma constante valorização de outras competências para além do conhecimento técnico específico da área de traba-



lho. As exigências incidem, cada vez mais, em competências emocionais, determinados padrões de comportamento, flexibilidade e adaptabilidade. Estas competências, onde a criatividade assume particular relevo, parecem prever o comportamento do trabalhador a longo-prazo, valorizando-o de forma holística e não apenas pelas suas capacidades técnicas.

Dada a complexidade do constructo de criatividade e as várias dimensões que pode integrar, existe pouco consenso a nível teórico da sua definição, uma vez que a produção teórica é abundante e as suas fronteiras são ambíguas.

O que é, afinal, a Criatividade? A criatividade pode ser definida como a capacidade de produção de ideias ou soluções novas e úteis (Amabile, 1983a, b; Sternberg, 1988; Gaspersz, 2005; Bureson and Selker, 2002; Woodman et al., 1993; Amabile et al., 1996, citado por Klijn & Tomic, 2009), para o qual as características de personalidade assumem todo o relevo (Almeida & Ibérico Nogueira, 2016). Pode ser considerado como um traço presente em qualquer pessoa, e não só nos génios, como Picasso ou Steve Jobs (The Conversation [TC], 2015).

A criatividade distingue-se de inovação, esta distinção, para muitos autores, é significativa no contexto real. A inovação é vista como sendo um processo interno e intelectual que se traduz pela implementação bem-sucedida de ideias novas e adequadas (Mumford & Simonton, 1997 cit. in Almeida, Nogueira, e Silva, 2008).

A interseção da criatividade com a liderança, traduz-se na sintetização de algumas características encontradas nos indivíduos mais criativos, características estas como a flexibilidade de pensamento, a imaginação, a independência de juízos frente aos outros, o não conformismo, a curiosidade, a motivação, o sentido de humor (Alencar & Fleith, 2008; Cramond, 2008; Sternberg, 1988; Wechsler, 2008 citados por Almeida & Nogueira, 2016).

Mitjás (2002), em investigações com profissionais criativos de diferentes áreas, verificou que os recursos por eles mais utilizados eram a motivação, capacidades cognitivas diversas, flexibilidade, audácia, capacidade de autodeterminação, autoestima adequada, segurança e capacidade para estruturar o campo de ação para a tomada de decisões. Alencar (1998) refere a especial relevância da disposição para correr riscos e aprender com os próprios erros na expressão da criatividade, sendo a coragem um atributo fundamental, uma vez que a criatividade implica lidar com o desconhecido (Almeida & Ibérico Nogueira, 2016). Líderes e indivíduos criativos, apresentam variadas semelhanças ao nível da criatividade.

Amabile (1988) e Crosby (1972) apontam a autoconfiança, a fluência verbal e a flexibilidade como sendo características das pessoas criativas que também deveriam estar presentes em líderes. Além destas, Fields (2001) verificou a importância da intuição nestes papéis, sendo principal para desempenhar a tarefa do líder, estar atento às necessidades da equipa, dos clientes e do mercado com o intuito de propor inovações através do incentivo de novas ideias, podendo constituir-se a diferença entre o criativo e o líder, o facto de que neste cargo não basta incentivar as ideias, mas sim ter a capacidade de as colocar em prática (Almeida & Ibérico Nogueira, 2016). Este vasto conjunto de características inerentes a uma personalidade criativa, estão diretamente relacionadas com a capacidade de um indivíduo poder constituir-se como líder.

É também possível relacionar criatividade com os valores de um indivíduo, os valores e as necessidades cognitivas que orientam o comportamento, influenciam o grau de criatividade alcançada na medida em que, caso o colaborador tenha a oportunidade de satisfazer os seus valores prioritários, obtém não apenas níveis mais elevados de satisfação, mas também motivação para elaborar objetivos, metas e planos de ação para a sua concretização, tomando decisões que requerem graus diferentes de criatividade. Os produtos criativos podem-se fazer esperar, caso o trabalho seja efetivamente significativo para os indivíduos, se tiverem oportunidade e iniciativa de discutir abertamente (Almeida, Ibérico Nogueira, Jesus & Mimoso, 2013).

Importa então, questionar o papel dos valores na criatividade identificando quais os valores que parecem ter maior evidência nos indivíduos criativos, para compreender de que forma os valores e a criatividade podem estar relacionados com o nível da função desempenhada, ou seja, líder e não líder. Na presente investigação, relativamente ao conceito de valores, consideramos a perspetiva de Brown (Brown & Crace, 1996), e segundo a qual os valores são princípios que guiam não apenas o nosso comportamento, mas servem de base para guiar o comportamento dos outros.

Neste sentido, o presente estudo tem como objectivo caracterizar e comparar o sistema de Valores de Vida e os níveis de Criatividade de uma amostra de trabalhadores portugueses, bem como analisar as diferenças entre grupos com base nas variáveis: sexo, idade, habilitações literárias, estatuto profissional e tipo de função desempenhada (de líder e não líder), bem como analisar uma possível correlação entre ambos.

2. Método

Este estudo empregou um desenho da investigação quantitativo, descritivo, correlacional e transversal. Quantitativo uma vez que, mediante o recurso à inferência estatística, se pretende descrever as características do contexto através da medição de hipóteses construídas a respeito do problema de pesquisa. Descritivo dado que se trata de um estudo de caso, no qual a informação foi recolhida através de instrumentos aplicados junto de cada participante. Correlacional, dado que, através de inferência estatística de correlação, se pretende identificar e determinar as relações existentes entre as variáveis. Transversal, já que tem como objeto uma população de contornos bem definidos, e tudo o que é observado é mensurado uma única vez.

2.1. Participantes

Os participantes deste estudo foram selecionados de forma não probabilística, por conveniência, não havendo forma de avaliar o grau de representatividade. Para a realização deste estudo, recolheu-se uma amostra de líderes e não líderes. Foram definidos critérios de inclusão para a respetiva seleção. Para os não-líderes, estes foram: serem maiores de idade, desempenharem uma atividade profissional e compreenderem a língua portuguesa. Para os líderes, os critérios de seleção foram os mesmos, com acrescento da condição de desempenho de cargos de liderança. Cargos de liderança foram caracterizados pelo desempenho de funções de CEO, Diretor Geral e Diretor de Departamento.



Neste estudo, participaram um total de 347 indivíduos trabalhadores portugueses, sendo 82 (23.6%) participantes líderes e 265 (76.4%) não líderes. A distribuição por sexo identificou 206 do sexo feminino (59.4%) e 141 do sexo masculino (40.6%), com idades compreendidas entre os 18 e os 86 anos ($m=41$ anos; $dp=12,1$).

Relativamente às habilitações literárias, 29 (8.4%) participantes são habilitados ao nível do Ensino Básico, 86 (24.8%) são habilitados ao nível do Ensino Secundário e 232 (66.9%) têm habilitações académicas ao nível do Ensino Superior. Em termos do estatuto profissional desempenhado, 328 (94.5%) são trabalhadores e 19 (5.5%) são trabalhadores-estudantes.

2.2. Instrumentos

Os instrumentos aplicados aos participantes deste estudo, de forma a recolher informação sobre a questão de investigação, foram: Um questionário de dados Sociodemográficos, o Life Values Inventory Revised (LVI-R) e o Test for Creative Thinking-Drawing Production (TCT-DP).

Questionário de dados Sociodemográficos. O questionário de dados Sociodemográficos recolheu informação para a caracterização dos participantes. Forneceu dados relativos à idade, sexo, nacionalidade, nível de escolaridade, área de formação, profissão, designação da função e estatuto socioprofissional.

Life Values Inventory Revised (LVI-R). O LVI-R (Crace & Brown, 1996) foi aplicado na sua versão portuguesa Inventário de Valores de Vida, revista por Almeida (2007). Este instrumento é constituído por três partes. A primeira, de natureza quantitativa e as segunda e terceira, de natureza qualitativa. Na recolha de informação para este estudo, só foi aplicada a Parte I do LVI-R e a sua aplicação decorreu de acordo com as normas descritas no manual de instruções.

A Parte I avalia 14 valores independentes, através de 42 itens. Nesta Parte, cada item é respondido através de uma escala Likert de 5 pontos, em que 1 significa “quase nunca guia o meu comportamento” e 5 “quase sempre guia o meu comportamento”. Cada item apresenta uma crença e ao ser respondido, permite identificar em que medida a crença apresentada guia o comportamento do indivíduo. É pedido a quem preenche o instrumento que se foque não só no comportamento atual, mas que pense nele de uma forma geral ao longo da sua vida. Os valores avaliados na Parte I do LVI-R são: a Realização, a Pertença, a Preocupação com o ambiente, a Preocupação com os outros, a Criatividade, a Prosperidade económica, a Saúde e atividade física, a Humildade, a Independência, a Lealdade à família ou grupo, a Análise objetiva, a Privacidade, a Responsabilidade e a Espiritualidade.

Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP). O TCT-DP (Urban & Jellen, 1986) destina-se a avaliar o construto Criatividade, de forma mais holística. Foi concebido com o objetivo de mensurar de forma simples, prática e económica, o potencial criativo através da produção de um desenho. Permitindo uma análise quantitativa e qualitativa da criatividade, avaliando o conteúdo, o todo, o tipo de composição e elaboração do desenho, a predisposição para o risco e para quebrar barreiras, os afetos e o humor.

A folha de resposta é composta por seis fragmentos de figuras e é pedido que o participante o complete, desenhando de forma livre. A análise dos desenhos



construídos a partir destes fragmentos, é feita através de 14 critérios de avaliação, atribuindo-se uma classificação por critério. Estes critérios são: Continuações, Completações, Novos elementos, Conexões feitas com linhas, Conexões que contribuem para um tema, Quebra do limite dependente do fragmento, Quebra do limite independente do fragmento, Perspetiva, Humor e afetividade, Não convencional (A, B e C), e Velocidade.

3. Resultados

Os cinco valores com médias mais elevadas tanto nos líderes, como nos não líderes, são os mesmos, mas apresentam-se com uma ordem de prioridade diferente. São estes, a Realização, a Preocupação com os Outros, a Independência, a Lealdade à Família ou Grupo e a Responsabilidade (Tabela 1).

Tabela 1 – Médias e Desvios Padrão dos Valores de vida em Líderes e Não Líderes

	Não Líderes	Líderes
Realização	(m=11.84; dp=1.935)	(m=12.48; dp=1.573)
Pertença	(m= 10.35; dp= 2.283)	(m= 10.59; dp= 1.819)
Preocupação com o ambiente	(m=11.57dp= 2.294)	(m=11.72; dp= 2.496)
Preocupação com os outros	(m= 12.42; dp= 1.917)	(m= 12.51; dp= 1.786)
Criatividade	(m= 11.26;dp= 2.452)	(m= 11.49; dp= 2.327)
Prosperidade económica	(m= 10.29; dp= 2.505)	(m= 10.57; dp= 2.304)
Saúde e atividade física	(m= 9.66; dp= 2.466)	(m= 9.45; dp= 2.658)
Humildade	(m=9.68; dp= 1.777)	(m=10.13; dp= 2.071)
Independência	(m=11.91; dp= 1.839)	(m=12.21; dp= 1.683)
Lealdade à família ou grupo	(m= 11.95; dp= 2.356)	(m= 12.43; dp= 2.000)
Análise objetiva	(m= 10.54; dp= 2.178)	m= 11.16; dp= 2.111)
Privacidade	(m= 10.95; dp= 2.366)	(m= 10.00; dp= 2.558)
Responsabilidade	(m=13.69; dp= 1.617)	(m=13.90; dp= 1.073)
Espiritualidade	(m= 10.43; dp= 3.687)	(m= 9.67; dp= 3.739)

Os participantes com função de liderança apresentam maior grau de Realização do que os participantes sem funções de liderança sendo que as diferenças são estatisticamente significativas, $U=8805,500$, $p=0.009$.

Existem diferenças estatisticamente significativas entre as funções de liderança e não liderança no que respeita a Análise Objetiva, $U= 9294.000$, $p=0.046$.

Os participantes que desempenham funções de liderança apresentam níveis mais elevados de Análise Objetiva que os participantes que não desempenham funções de liderança.

No que diz respeito ao estudo das correlações existe uma associação positiva

fraca e estatisticamente significativa entre o valor de vida Criatividade e a Criatividade, $r=0.123$, $p=0.022$. Este resultado indica que quanto mais elevado for o valor de vida Criatividade maior é a Criatividade e vice-versa.

Existe uma associação negativa fraca e estatisticamente significativa entre a Lealdade à Família ou Grupo e a Criatividade, $r=-0.111$, $p=0.039$. Este resultado indica que quanto mais elevado for o valor de vida Lealdade à Família ou Grupo menor é a Criatividade e vice-versa.

Existe uma associação negativa fraca e estatisticamente significativa entre a Responsabilidade e a Criatividade, $r=-0.108$, $p=0.045$. Este resultado indica que quanto mais elevado for o valor de vida Responsabilidade menor é a Criatividade e vice-versa.

Relativamente à variável género verifica-se uma correlação negativa, fraca e estatisticamente significativa entre criatividade e idade dos participantes, $Rsp=-0.208$, $p=0.000$.

O teste de Mann Whitney indicou que existem diferenças estatisticamente significativas na criatividade no que respeita as habilitações literárias, $U=10972.500$, $p=0.07$. Os participantes com ensino superior apresentam maior criatividade do que os participantes sem ensino superior.

Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, líderes e não líderes no que respeita aos níveis de criatividade $U=10655.500$, $p=0.792$

4. Discussão

Ao tentarmos caracterizar de forma global os valores de vida da amostra de trabalhadores portugueses líderes e não líderes, os valores de vida prioritários são a Responsabilidade, a Preocupação com os Outros, a Realização, a Lealdade à Família e a Realização. Esta hierarquia de valores foi identificada em estudos anteriores elaborados por Almeida (2004;2013).

Contudo, quando comparamos os valores entre trabalhadores portugueses Líderes e Não Líderes a hierarquia é semelhante relativamente aos dois primeiros valores, Responsabilidade e Preocupação com os Outros, enquanto que os restantes três diferem na ordem de prioridade.

Relativamente às diferenças entre Sexos em função dos Valores de Vida, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas congruentes com Almeida et al. (2013). As mulheres apresentam os Valores, Preocupação com o Ambiente, Preocupação com os Outros, Responsabilidade e Espiritualidade mais elevados que os homens, enquanto que os homens apresentam o Valor Saúde e Atividade Física mais elevados.

Foi ainda possível observar que homens e mulheres apresentam níveis idênticos de criatividade, não tendo sido encontradas diferenças estatisticamente significativas no que respeita a Criatividade medida pelo TCT-DP, nem no Valor de Vida Criatividade.

No que diz respeito à Idade, este estudo confirma uma relação positiva entre idade e os Valores de Vida Preocupação com o Ambiente, Preocupação com os Outros, Humildade, Lealdade à Família ou Grupo, Análise Objetiva, Espiritualidade. E uma relação negativa com os Valores de Vida Prosperidade Económica e Saúde e Atividade Física, o que parece sugerir que os mais jovens preocupam-se mais com os aspetos



económicos da vida e com os aspetos de saúde e atividade física. O que parece significar, por outro lado que os mais velhos, por se encontrarem num ciclo de vida diferente, identifiquem outros papéis de vida e, por consequência, valores diferentes.

Ao observar a relação existente entre a Idade e a Criatividade do TCT-DP, podemos concluir que os mais novos apresentam níveis mais elevados de criatividade, e que esta característica tende a diminuir com o aumento da idade.

As Habilitações Literárias parecem ser uma variável importante no que diz respeito, tanto à Criatividade quanto aos Valores de Vida. Os participantes com Ensino Superior apresentam níveis mais elevados de Criatividade, medida através do TCT-DP, enquanto que os participantes sem Ensino Superior apresentam níveis mais elevados dos Valores de Vida Preocupação com o Ambiente, Prosperidade Económica e Responsabilidade.

De acordo com a função exercida, a Criatividade avaliada parece ser semelhante entre Líderes e Não Líderes. Apesar das diferenças encontradas no Valores de Vida, onde os Líderes apresentam maior Análise Objetiva e Realização, enquanto que os Não Líderes apresentam maior Privacidade.

Relacionando a Criatividade com os Valores de Vida foi-nos possível encontrar, uma relação positiva entre a Criatividade do TCT-DP e o Valor de Vida Criatividade.

Acresce a relação negativa entre a Criatividade do TCT-DP com os Valores Lealdade à Família e Responsabilidade, o que parece sugerir que a valorização da competência criativa diminui na medida em que se confirma a importância atribuída ao papel social que o indivíduo mantém com os grupos a que pertence. Tal pode significar ainda a valorização da estabilidade no trabalho em detrimento da criatividade.

5. Conclusão

A presente investigação pretendeu caracterizar e comparar o sistema de Valores de Vida e os níveis de Criatividade de uma amostra de trabalhadores portugueses, analisar as diferenças entre grupos com base nas variáveis: sexo, idade, habilitações literárias, estatuto profissional e tipo de função desempenhada (de líder e não líder), bem como analisar uma possível correlação entre ambos.

Relativamente aos Valores de Vida o estudo permitiu caracterizar os sistema de valores da amostra de trabalhadores portugueses. Os cinco valores com médias mais elevadas são os mesmos quer para líderes quer para não líderes, são estes, a Realização, a Preocupação com os Outros, a Independência, a Lealdade à Família ou Grupo e a Responsabilidade

Quando comparados os líderes e os não líderes são evidentes os níveis significativamente mais elevados dos valores Realização e Análise Objetiva nos líderes. No que concerne ao níveis de criatividade não há diferenças estatisticamente significativas entre líderes e não líderes.

Ainda no que respeita à criatividade pode-se observar que os participantes com formação superior apresentam níveis significativamente mais elevados comparativamente aos participantes sem formação superior.

O estudo das correlações entre Criatividade e Valores de Vida mostra que a Criatividade se correlaciona positivamente com o valor Criatividade e negativamente com os valores Lealdade à Família ou Grupo e Responsabilidade.



Apesar do potencial dos instrumentos e da pertinência das hipóteses colocadas, o estudo permanece aberto quanto a críticas. O tamanho da amostra pode ser considerado uma limitação, pois pode influenciar a existência, ou não, de correlações, uma vez que a amostra não é suficientemente grande para o número de variáveis utilizadas, de acordo com a literatura. A amostra usada pode ainda demonstrar resultados que não podem ser generalizados para a população portuguesa, não apenas pelo tamanho da amostra, mas também devido ao tipo de amostragem usado (não probabilístico convencional).

Outro aspeto relevante a ser referido é a falta de critérios ao definirem-se os líderes, principalmente por não se especificar a sua área de trabalho.

Quanto à cotação do TCT-DP, a margem de erro aumenta significativamente por haverem vários avaliadores, pois a sua avaliação, que já conta com alguma subjetividade, poderá ser diferente entre os diferentes avaliadores, tornando a sua avaliação menos concreta.

O facto de existirem poucos estudos nesta área é considerada uma vantagem, pelo carácter inovador que confere ao estudo em questão, mas, ao mesmo tempo, uma limitação, pois não nos permite uma comparação de resultados.

Dadas as presentes limitações, sugere-se que estudos futuros possam, dentro do possível, atender a outros aspetos. Primeiro, sugere-se desenvolver um maior esforço na melhor caracterização sociométrica da amostra, num sentido de maior compreensão do perfil do Líder e Não-Líder (o seu setor em específico, pois tem várias implicações a nível dos valores de vida), o perfil da organizações (talvez será importante a diferenciação entre pública ou privada), o nível funcional da organização e a área de estudos superiores frequentadas, ou outra frequentadas ao longo do período de trabalho, como sugere Almeida (2016). Considerar estas novas variáveis permitirá compreender qual o sentido da influência nos níveis de criatividade e nos valores de Líderes e Não Líderes, permitindo uma melhor comparação entre os dois grupos. Sugere-se também uma diferença no desenho de estudo, sendo este qualitativo relativamente à perceção subjetiva dos indivíduos quanto ao nível de criatividade, aos seus valores de vida e aos da organização.

6. Referências

- Almeida, M.L. (2007b). O Inventário dos Valores de Vida. In M. R. Simões, C. Machado, M.M.Gonçalves & L. Almeida (coords.), *Avaliação Psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa*, 169-187
- Almeida, L., Ibérico Nogueira, S. & Miranda da Silva, J. (2008). Propensão para inovar e criatividade: um estudo com adultos trabalhadores portugueses. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9(2), 183-196. Retirado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v9n2/v9n2a07.pdf>
- Almeida, I., Ibérico Nogueira, S., Jesus, A., & Mimoso, T. (2013). Valores e Criatividade em Trabalhadores Portugueses. *Estudos de Psicologia*, 30(3), 425-435. Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v30n3/v30n3a12.pdf>
- Almeida, L. & Nogueira, I. (2016). Criatividade e estilos de pensar e criar futuros gestores músicos e arquitetos. *Estudos de Psicologia*, 33(3), 477-488. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275201600030001>



- Acar, S., Burnett, C. & Cabra, J. (2017). Ingredients fo Creativity: Originality and More. *Creativity Research Journal*. 29(2), 133-144
- Agars, M., Kaufman, J., & Locke, T. (2008). Social influence and creativity in organizations: A multi-level lens for theory, research, and practice. Emerald Group Publishing Limited, 2008, 2-61. Retirado de: <https://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1016/S1475-9144%2807%2900001-X>
- Amabile, T. M. (1982). Social Psychology of Creativity: A Consensual Assessment Technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(5), 997-1013. Retirado de: <https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=7355>
- Amabile, T. M. (1983). Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376. Retirado de: <https://www.hbs.edu/faculty/Pages/item.aspx?num=7393>
- Anderson, N., Potcnik, K. & Zhou, J. (2014). Innovation and Creativity in Organizations: A State-of-the Science Review, Prospective Commentary and Guiding Framework. *Journal of Management*, 40(5), 1297 – 1333. doi:10.1177/0149206314527128
- Bam, L & Vlok, P.J. (2016), Towards a Framework for Systemic Creativity in Engineering Organisations. *South African Journal of Engineering*, 27(82) 95-108. Retirado de: <http://www.scielo.org.za/pdf/sajie/v27n2/09.pdf>
- Brown, D. & Crace, K. (1996). Value in life role Choises an outcomes: a conceptual model. *The carrer development quarterly*. 44. (pp. 211-223).
- Grojean, M., Resik, C.J., Dickson, M.W. & Smith, D.B. (2004). Leaders, Values, and Organizational Climate: Examining ledership Strategies for Establishing an Organizational Climate Regarding Ethics. *Journal of Businnes Ethics*, 55, 223-241. Retirado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10551-004-1275-5>
- Klijn, M., Tomic, W. (2009). A review of a creativity within organizations from a psychological perpespective. *Journal of Management Development*, 29(4), 322-343. doi 10.1108/02621711011039141
- Kuhnert, K. & Lewis, P. (1987). Transactional and Transformational Leadership: A Constructive / Developmental Analysis. *Academy of Management Review*, 12(4), 648- 657. Retirado de: https://www.jstor.org/stable/258070?seq=1#metadata_info_tab_contents
- Scientific American. (2017). *Inspired! The Science of Creativity*. Retirado de: <https://www.scientificamerican.com/article/inspired-the-science-of-creativity1/>
- Simmonton, D.K. (2000). Creativity. Creative, Personal, Developmental and Social Aspects. *American Psychologist*. 55(1), 151-158. Retirado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11392859>
- Shalley, C., Zhou, J., & Oldham, G. (2014). The effects of Personal and Contextual Characteristics on Creativity: Where Should We Go from Here?. *Journal of Management*, 30(6), 933-958. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jm.2004.06.007>
- Tang, M. & Gruszka.A. (2017). The 4P's Creativity Model and ists application in diferent Fields. In *Handbook of the Management of Creativity and Innovation Theory and Practice*, (pp. 51-7)
- Urban, K. (2004). Assessing Creativity: The Test for Creative Thinking-Drawing



Production (TCT – DP). The Concept, Application, Evaluation and International Studies. *International Education Journal*, 6(2), 272-280. Retirado de: <http://iej.cjb.net>

Valentine, S., Godkin, L., Fleishman, G & Kidwell, R. (2011). Corporate Ethical Values, Group Creativity, Job Satisfaction and Turnover Intention: The Impact of Work Context on Work Response. *Journal of Business Ethics*, 98, 353-371. Retirado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10551-010-0554-6>

Motivações, Comportamentos e Consequências das Festas Académicas nos Estudantes Cabo-Verdianos

Motivations, Behaviours and Consequences of Student Parties in Cape Verdean Students

José Micael Pereira

Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal

Carlos Morais

*Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal
CIEC – Centro de Investigação de Estudos da Criança (UMinho) – Bragança, Portugal*

Resumo

A internacionalização do ensino superior trouxe alterações na forma de estar e de viver dos estudantes que se deslocam dos seus países para outros, para poderem adquirir formação académica superior, e das localidades que os recebem. Como exemplo desta situação destaca-se a cidade de Bragança com um elevado número de estudantes estrangeiros, sendo Cabo Verde o país com maior número de estudantes a frequentar o Instituto Politécnico de Bragança. Como este número de estudantes é superior a sete centenas com presença assídua na cidade sete dias por semana, e alguns deles, doze meses por ano, faz com que estes estudantes se organizem e tenham as suas realizações próprias, entre as quais, a realização ou frequência de festas estudantis em locais públicos e privados. Neste sentido, constitui preocupação dos investigadores compreender a perceção que os estudantes cabo-verdianos têm destas festas, das suas motivações, dos seus comportamentos e das suas consequências. Assim, os objetivos a atingir com esta investigação são: identificar as perceções dos estudantes cabo-verdianos se preferem festas em locais públicos ou privados, e identificar as motivações que levam os estudantes cabo-verdianos a frequentarem as festas em locais públicos ou em locais privados. Este artigo incidirá na resposta ao primeiro objetivo referido. A investigação é de natureza predominantemente qualitativa e os resultados foram obtidos por questionário, a partir de questões essencialmente abertas. As conclusões foram obtidas a partir da análise das respostas dos estudantes a um questionário, construído e validado para o efeito, tendo sido posteriormente realizada a análise qualitativa dos dados a partir da definição de unidades de análise e da consequente categorização, e respetiva análise e interpretação. Como principais resultados, salienta-se que a maioria dos estudantes cabo-verdianos tem maior preferência por festas em locais públicos do que em locais privados, e que as principais motivações que levam os estudantes cabo-verdianos a frequentarem festas académicas em locais públicos são o convívio, a diversão e em conhecer pessoas, enquanto as principais motivações para frequentarem festas académicas em locais privados são o ambiente ser calmo, confortável, organizado e seguro.

Palavras chave: Motivação, Festas Académica, Ensino Superior, Cabo Verde

Abstract

The internationalization of higher education has brought changes in the way of living of students that are study abroad and changes in the localities that receive them. An example of this situation is the city of Bragança with a large number of foreign students from Cape Verde, being the country with the highest number of students attending the Polytechnic Institute of Bragança. As this number of students is more than seven hundred with a regular presence in the city, seven days a week, and some of them, twelve months a year, these



students organize and have their own parties in public or private places. In this sense, it is the researchers' concern to understand the perception that Cape Verdean students have of these parties, their motivations, their behaviours and their consequences. Thus, the main objectives to be achieved with this research are: to identify the perceptions of Cape Verdean students if they prefer parties in public or private places; to identify the motivations that lead Cape Verdean students to attend parties in public places or in private places. This article will focus on the answers to the first objective. The research is predominantly qualitative in nature and the results were obtained by questionnaire, based on essentially open questions. The conclusions were obtained from the analysis of the students' answers to a questionnaire, constructed and validated for this purpose, after which the qualitative analysis of the data was carried out after the definition of units of analysis and the consequent categorization and respective analysis and interpretation. Most Cape Verdean students have a greater preference for parties in public places than in private places. The main motivations that lead Cape Verdean students to attend academic parties in public places are to have fun and to meet people, while the main motivations for to attend academic parties in private places are to be calm, comfortable, organized and safe.

Keywords: motivation, academic party, higher education, Cape Verde.

1. Introdução

O acesso ao ensino superior desencadeou uma grande demanda ou aderência dos jovens em apostar nas suas formações e em potencializar os seus horizontes e sonhos. Essa aposta ganhou contornos irreversíveis, propiciando novas vivências e a criação de uma identidade para a vida dos estudantes, fruto dessa relação interpessoal e intrapessoal estabelecidas no seio académico.

Essa forma de interação entre os estudantes cria laços indissociáveis para poderem ter sintonia de adaptação e de socialização face às realizações recreativas “festas” públicas ou privadas desenvolvidas em contextos associados aos estudantes do ensino superior.

Estas festas, públicas ou privadas, vêm influenciar a comunidade académica em diferentes instituições de ensino superior, moldando a ação e dinâmica social dos jovens estudantes. A internacionalização do ensino superior trouxe alterações na forma de estar e de viver dos estudantes que se deslocam dos seus países para outros, para poderem adquirir formação académica superior, e das localidades que os recebem.

Sendo um dos investigadores um jovem cabo-verdiano e tendo em consideração a diversidade de motivações e comportamentos que os jovens experimentam, esta investigação pode contribuir para responder às preocupações em torno das motivações, comportamentos e consequências das festas académicas na vida dos estudantes, em particular no seu sucesso académico. Neste sentido, e sendo este artigo parte de uma investigação mais ampla, os principais objetivos a que se pretende dar resposta neste artigo são: identificar as perceções dos estudantes cabo-verdianos se preferem festas em locais públicos ou privados, e identificar as motivações que levam os estudantes cabo-verdianos a frequentarem as festas em locais públicos ou em locais privados.

O artigo, para além do resumo e da introdução, apresenta como tópicos prin-



cipais, Festas acadêmicas no ensino superior e sua contextualização, Metodologia, Resultados e Considerações Finais, terminando com as referências bibliográficas.

1.1. Festas acadêmicas no ensino superior e sua contextualização

É notório verificar que o lazer e a diversão têm dominado cada vez mais o espaço universitário, possibilitando várias ofertas aos acadêmicos, fruto do seu caráter multidisciplinar e multidimensional, como revela Dutra e Menezes (2017), apesar das festas universitárias estarem a aproximar-se de processos que as transformam em mercadoria, ainda assim são momento de prazer, divertimento e de relaxamento das tensões do cotidiano acadêmico.

Neste sentido vários autores definiram e caracterizaram o que é ser estudante do ensino superior, onde Chickering e Reisser (1993, citado por Agante, 2009) sugere que o Ensino Superior desempenha um papel fundamental, proporcionando variadas experiências sociais, culturais e intelectuais, auxiliando estudantes na decisão do que está certo ou errado perante cada situação, confrontando-os com conflitos morais, encaminhando-os a fazer escolhas difíceis e, acima de tudo, estimulando-os a agir de acordo com o seu quadro de referência de valores. O grupo de pares funciona como filtro das mensagens da cultura estudantil, transmitindo atitudes, interesses, atividades e ideais e levando o estudante à experimentação de diferentes papéis, quando esta cultura é flexível e aberta.

Por outro lado, autores como Baptista (2004, citado por Agante, 2009), realça que à entrada no Ensino Superior os jovens deverão tornar-se cada vez mais autônomos e independentes dos pais, com confiança em si para poderem prosseguir um projeto profissional e um projeto afetivo. Trata-se de um período de transição psicossocial, de transformações e de grandes investimentos para o estudante do Ensino Superior.

A vivência acadêmica é um marco na vida do estudante, não só pelo seu próprio desenvolvimento pessoal, como pelas relações interpessoais que estabelece, e ainda pela adaptação e transição aos novos contextos. Esta adaptação é vivida de forma particular por cada estudante, considerando-se dois conjuntos de fatores determinantes: fatores internos, como a vulnerabilidade do indivíduo ao estresse e fatores externos, como a capacidade do contexto em responder às necessidades do estudante (Rodrigues, 2006, citado por Agante, 2009).

No entender de Dutra e Menezes (2017), a origem das festas universitárias está ligada a reuniões e encontros de confraternização entre amigos nos cursos, mas, ao longo do tempo, foram adquirindo o espírito de rentabilidade e acabaram por se tornar negócios lucrativos.

Perante esta situação, alguns empresários observaram nesse cenário uma oportunidade de empreender novos negócios. Assim, muitas festas universitárias emergem e tomam o cenário da diversão, sobretudo no lazer noturno.

Como exemplo desta situação destaca-se a cidade de Bragança com um elevado número de estudantes estrangeiros, sendo Cabo Verde o país com maior número de estudantes a frequentar o Instituto Politécnico de Bragança. Como este número de estudantes é superior a sete centenas com presença assídua na cidade sete dias por semana, e alguns deles, doze meses por ano, faz com que estes estudantes se organi-



zem e tenham as suas realizações próprias, entre as quais, a realização ou frequência de festas estudantis em locais públicos e privados.

As festas são, sobretudo, eventos e celebrações nos quais é mais claramente percebido o caráter dinâmico da cultura popular. Ao mesmo tempo em que enraízam em cada membro do grupo social, seus valores, suas normas e suas tradições abrem espaços, continuamente, para novas maneiras de representar o sentir, o ser e o viver no mundo atual, numa lenta – às vezes mesmo impercetível, o que não quer dizer inexistente –, mas efetiva mudança de mentalidade (Silva, 2008, p. 246).

Pereira e Freitas (2013, citado por Dutra e Menezes, 2017) defendem que o cotidiano universitário, na sua maioria, é encarado como algo cansativo, monótono e irracional. Estes momentos muitas vezes podem-se tornar uma compensação para os estudantes. As festas abrem espaço para a diversão, o emocional, o prazer e a vivência mais intensa da música através da dança, sendo o corpo o meio para tais vivências.

Os mesmos autores sublinham que esses excessos que permeiam as festas universitárias, muitas vezes, terminam em situações desagradáveis como violência, casos de abuso de álcool e até mesmo situações de risco para os participantes, que se acabam envolvendo em brigas ou chegam a cometer crimes, exemplificados nas ocorrências relatadas por jovens após as festas ou durante as mesmas. Diante destas situações, os estabelecimentos estão adotando procedimentos mais cautelosos quanto à autorização de festas nas suas instalações. Tais restrições nas autorizações podem ter contribuído para aumentar a procura por espaços privados para se realizarem eventos deste tipo.

Tem-se observado que os comportamentos desviantes no contexto acadêmico têm sido uma temática pouco explorada, admitindo-se que a percepção e identificação destes comportamentos pode resultar em informações benéficas para a sociedade ou seja, este fenômeno converteu-se num problema social inquietante face às mudanças de comportamentos, valores e atitudes destes perante as manifestações festivas e acadêmicas. Portanto, requerem-se estudos nesta matéria para se poder atuar de forma conjunta, no sentido de diminuir a frequência de cenários menos agradáveis.

A sociedade de consumo ao longo das últimas décadas, elegeu os jovens como seu símbolo máximo de consumo, transformando a imagem do jovem em um ícone que traduz beleza, desejo, vitalidade, possibilidades infinitas, voltadas a um imaginário de uma suposta permissividade. O fato do mercado de consumo ter elegido a figura dos jovens como ligada ao consumo, associa-os a produtos, a modos de ser em que o corpo juvenil é objeto invejado. Os estilos de vida juvenis passam, então, a fazer parte de moda, suas músicas, suas expressões, sua linguagem, ganham visibilidade na mídia, processo essa que acaba fazendo com que os jovens se estabeleçam como modelo cultural (Amaral, 2011, p. 37).

Por outro lado, Freitas (2004, citado por Agante, 2009), refere que nos estudantes do ensino superior ocorrem inúmeras mudanças, dificuldades e exigências, sendo marcadas por um conjunto de mudanças de estatutos e papéis, e de intera-

ções sociais, sexuais e profissionais. Estas mudanças são influenciadas por diversos fatores, como o grupo social de pertença (grupo de pares), o viver, ou não, com os pais/familiares, o ser do sexo feminino ou masculino, o estado civil, o ser trabalhador ou estudante.

Durkheim (1989, citado por Dutra e Menezes, 2017) realça que no geral as festas universitárias são marcadas por excessos e muita efervescência, em que o contato corpo a corpo favorecido por aglomerações são propícios a emanar e liberar grande fluxo energético, causando assim uma efervescência na massa de pessoas. O mesmo autor acrescenta, ainda, que o impulso inicial vai assim se amplificando à medida que repercute, como uma avalanche aumenta à medida que avança, e com paixões tão intensas e tão liberadas de todo controle não podem deixar de se extravasar.

Associados às festas existem determinados rituais. Para Segalen (*cit in*. Cossa, 2013), o ritual reconhece-se como sendo o fruto de uma aprendizagem, implicando a continuidade das gerações, dos grupos etários ou dos grupos sociais em que se produz. A mesma autora afirma que, o ritual é uma linguagem eficaz no sentido em que age na realidade social. Contudo ao fazer a análise dos rituais na sociedade moderna, alerta para que se evitem dois obstáculos: o de fortalecer a ideia de uma certa diminuição dos rituais nas sociedades modernas e o de ver os rituais em todo o lado.

Segundo a mesma autora a ideia de diminuição de rituais remete-nos à ideia da extinção dos rituais, admitindo que os rituais não desaparecem, mas tomam novas formas e se expandem pelos vários campos da sociedade, acrescentando que não mais se pode falar de rituais somente ligados à religião, pois encontram-se, entre outros, nos domínios do desporto, das festas, da celebração de aniversários, de nascimentos de crianças.

Os rituais tornam-se instrumentos de definição e de reagrupamento sociológico dos membros de uma comunidade. Os rituais dramatizam as relações morais do grupo, permitem esconder as desarmonias fundamentais da estrutura social. Mas o esforço dos papéis prescritos pelo ritual, os laços entre as explicações místicas ou religiosas fazem do ritual a máquina de produção e reprodução do social por excelência. O ritual exprime o conjunto das representações, das decisões dos mecanismos que fundam e refundam o conjunto social (Copans, 1997, citado por Cossa, 2013).

Atendendo que as festas académicas e os rituais que lhe possam estar associados não podem ser isolados da cultura de quem as frequenta e considerando que todos os sujeitos da amostra são estudantes de Cabo Verde, apresentam-se algumas considerações sobre este país.

Cabo Verde, oficialmente República de Cabo Verde é um país insular localizado num arquipélago formado por dez ilhas vulcânicas na região central do Oceano Atlântico, a cerca de 570 quilómetros da costa da África Ocidental, ocupando as ilhas uma área aproximada de 4000 quilómetros quadrados.

As festas populares são uma tradição comum a todas as ilhas de Cabo Verde, fruto do encontro entre pessoas com vicissitudes e culturas diferentes (europeus e africanos).

A forma como o povoamento se processou, justamente com as relações estabelecidas entre os grupos em presença, o próprio espaço físico e o isolamento das ilhas, criaram condições favoráveis para uma rápida fusão etnocultural. A localização do



arquipélago permitiu-lhe que se tornasse um ponto de encontro de culturas, da qual sobreviveram ou resistiram traços culturais de um ou de outro grupo, alguns foram recriados e outros perderam-se surgindo também novos elementos a partir da fusão das origens (Filho, 2003).

A sociedade cabo-verdiana desde a sua origem foi caracterizada por uma unidade cultural que é *inter-ilia*, a sua *crioulidade*, o seu *sincretismo*, presente em todas as expressões culturais, sejam literárias, rituais festivas, linguísticas e musicais (Semedo & Turano, 2007).

Cabo Verde diferenciou-se das outras colónias portuguesas por ter conseguido, num período relativamente cedo, uma coesão cultural que se identifica, em primeiro lugar, com a língua crioula e, em geral, com uma coesão étnico cultural que os países resultantes das restantes ex-colónias portuguesas ainda estão longe de atingir (Semedo, 2007).

Cabo Verde caracteriza-se como um país marcado pela forte tradição de festas populares entre ilhas, localidades, municípios e regiões a fim de louvarem os santos padroeiros, propiciando uma grande pujança cultural ao país. É isso que demonstra a real importância das festas populares, numa aproximação coletiva entre familiares (emigrantes), turistas, juventudes, amigos, vizinhos comemorando as tradições culturais e religiosas da vida quotidiana, o que fez com que sejam caracterizadas de identidade cultural essencial das comunidades ou municípios de Cabo Verde.

2. Metodologia

O estudo é de natureza predominantemente qualitativa, com características associadas ao paradigma de investigação qualitativa e características associadas ao paradigma de investigação quantitativa. Os dados foram obtidos por questionário.

A amostra é constituída por 54 estudantes cabo-verdianos do ensino superior. Desses estudantes 28 são do género masculino e 26 são do género feminino; a idade mínima é de 18 anos, a idade máxima é de 28 anos, sendo a média das idades de 21, a moda 19, a mediana 21 e o desvio padrão 2,21; 26 estudam na Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTIG), 20 na Escola Superior de Educação (ESE), 5 estudam na Escola Superior de Saúde (ESS) e 3 na escola Superior Agrária (ESA); 39 frequentam o 1.º ano, 10 o 2.º e 5 o 3.º ano; 45 são em regime ordinário e 9 têm o estatuto de estudante trabalhador. Relativamente ao estado civil 52 são solteiros e 2 casados.

A distribuição dos sujeitos da amostra pelas idades é apresentada na Figura 1.

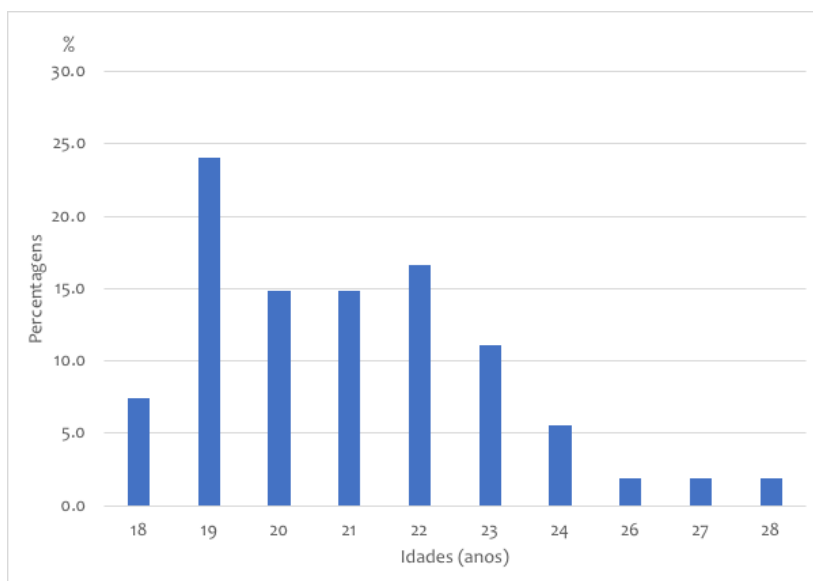


Figura 1 – Distribuição dos estudantes por idades (n=54)

A distribuição dos estudantes pelas escolas que frequentam é apresentada na Figura 2.

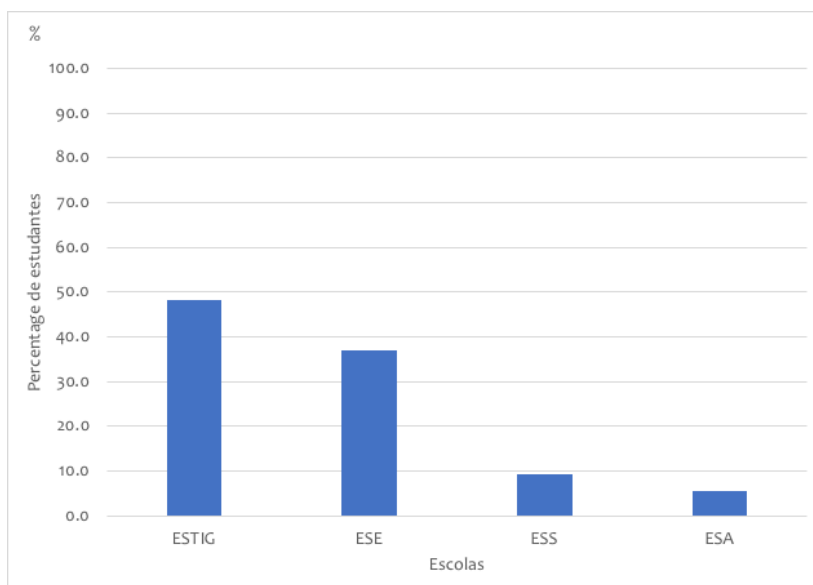


Figura 2 – Distribuição dos estudantes por escolas (n=54)

Legenda:

ESE – Escola Superior de Educação; ESTIG - Escola Superior de Tecnologia e Gestão
 ESS - Escola Superior de Saúde; ESA - Escola Superior Agrária

Na Figura 3 apresenta-se a distribuição dos estudantes pelo ano curricular que frequentam.

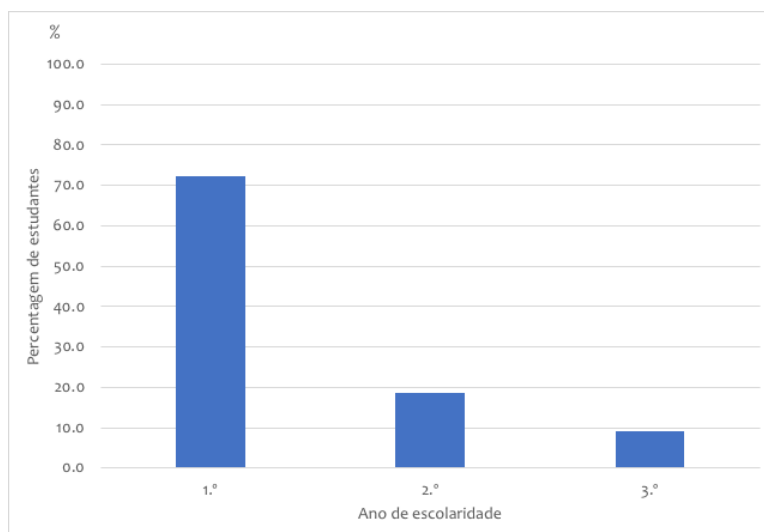


Figura 3 – Distribuição dos estudantes por anos de escolaridade (n=54)

Segue-se a apresentação dos resultados em função dos objetivos definidos para esta investigação.

3. Resultados

Os resultados são apresentados tendo em conta as respostas dos sujeitos da amostra dadas às questões apresentadas relativas aos objetivos de investigação concretizados neste artigo. Assim, os contributos para a concretização do objetivo: identificar a percepção dos estudantes cabo-verdianos sobre a preferência por festas em locais públicos ou privados foram obtidos a partir das respostas dadas às questões propostas no questionário. Dos 54 sujeitos da amostra, à questão “Preferes as festas: em locais públicos ou em locais privados?”, 36 (66,7%) responderam em local público e 16 (29,6%) responderam em local privado, tendo existido 2 (3,7%) que manifestaram preferência por ambos os locais. Os dados permitem admitir que a maioria dos estudantes tem maior preferência por festas em locais públicos do que em locais privados. A distribuição das respostas à questão “Quantas festas frequentas, em média, por mês, em locais públicos?” é apresentada na Tabela 1.

Tabela 1 – Número médio de festas frequentadas por mês em locais públicos (n=54)

Nº. de festas frequentadas em local público	Número de sujeitos	Porcentagem de sujeitos (%)
0	11	20,4
1	20	37,0
2	8	14,8
3	8	14,8
4	3	5,6
5	2	3,7
10	1	1,9
Não sabe	1	1,9

Pela observação da Tabela 1, o número médio de festa frequentadas em locais públicos varia de zero a 10, constatando-se que a maioria dos sujeitos frequenta 1 (37%), 2 (14,8%) ou 3 (14,8 %) festas. De realçar que 20,4 % dos sujeitos não frequenta qualquer festa em local público.

Os dados relativos às respostas à questão “Quantas festas frequentas, em média, por mês, em locais privados?” são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Número médio de festas frequentadas por mês em locais privados (n=54)

Nº. de festas Frequentadas em local privado	Número de sujeitos	Porcentagem de sujeitos (%)
0	26	48,1
1	16	29,6
2	5	9,3
3	1	1,9
4	1	1,9
5	1	1,9
9	1	1,9
10	1	1,9
Não sabe	2	3,7

Pela observação da Tabela 2, o número médio de festa frequentadas em locais privados varia, também, de zero a 10, verificando-se que 26 (48,1%) não frequenta qualquer festa em local privados, 16 (29,6%) frequenta uma festa por mês, 5 (9,3%) frequentam duas festas e apenas 5 (9,3%) sujeitos dizem frequentar mais do que duas festas por mês.

Atendendo aos dados apresentados nas tabelas 1 e 2 constata-se quer as festas realizadas em locais públicos ou em locais privados têm grande aderência dos estudantes, pois as festas realizadas em locais públicos têm a frequência de aproxima-

damente 80 % dos estudantes cabo-verdianos e as realizadas em locais privados de mais de 50% dos estudantes, considerando que as frequentam pelo menos uma vez por mês.

Relativamente às percepções dos estudantes sobre as motivações que os levam a frequentar as festas em locais públicos ou em locais privados, seguiu-se uma metodologia próxima da defendida por Bardin (2015), definindo-se como unidade de análise cada uma das opiniões identificadas nas respostas dos estudantes, em seguida identificou-se cada unidade como uma unidade de registo e em seguida de acordo com a analogia dos seus significados integraram-se em categorias.

Nas respostas à questão “Quais são as motivações que te levam a frequentar uma festa num local público?” foram identificadas, nas respostas dos 54 sujeitos da amostra, 67 unidades de registo, as quais foram integradas nas categorias: conhecer pessoas, conviver, diversão, custo, musica/dança e outras.

A distribuição das unidades de registo pelas respetivas categorias é apresentada na Tabela 3.

Tabela 3 – Motivações para frequentar festas em local público (n=67)

Categorias	Número de unidades de registo	Percentagem de unidades de registo (%)
Conhecer pessoas	12	17,9
Conviver	23	34,3
Diversão	13	19,4
Custo	5	7,5
Música/dança	5	7,5
Outras	9	13,4

Pela observação da Tabela 3 constata-se que as principais motivações que levam os estudantes cabo-verdianos a frequentarem festas académicas em locais públicos são conviver, diversão, conhecer pessoas, custo e a música/dança. De salientar que as motivações mais representativas, tendo em atenção número de opiniões identificadas são conviver (34,3%) das opiniões, diversão (19,4%) e conhecer pessoas com 17,9 % das opiniões.

Segue-se análise idêntica para apreciar as motivações que motivam os estudantes cabo-verdianos a frequentarem festas em local privado. Assim, nas respostas à questão “Quais são as motivações que te levam a frequentar uma festa num local privado?” foram identificadas 47 unidades de registo, integradas nas categorias: nas categorias: conhecer pessoas, conviver, diversão, custo, musica/dança e outras.

A distribuição das unidades de registo pelas respetivas categorias é apresentada na Tabela 4.

Tabela 4 – Motivações para frequentar festas em local privado (n=67)

Categorias	Número de unidades de registo	Percentagem de unidades de registo (%)
Ambiente (calmo, confortável, organizado, seguro)	21	41,2
Convite de amigos	2	3,9
Conviver	6	11,8
Menor custo	1	2,0
Menor número de pessoas	7	13,7
Não sei	9	17,6
Outras	5	9,8

Pela observação da Tabela 4 constata-se que as principais motivações que levam os estudantes cabo-verdianos a frequentarem festas académicas em locais privados são ambientes (calmos, confortáveis, organizados e seguros) 41,2%, menor número de pessoas e convívio. É de salientar que 17,6% das opiniões traduziam que não sabiam as motivações de preferirem festas em locais privados.

Atendendo aos dados das tabelas 3 e 4 principais motivações, manifestadas por maior número de sujeitos, que levam a frequentar as festas em locais públicos ou privados são diferentes, enquanto para frequentar as festas em locais públicos as duas principais motivações são conviver e diversão, para frequentar as festas em local privado as duas principais motivações são o ambiente em que a festa decorre e o serem frequentadas por menor número de pessoas.

Foi ainda analisada, usando metodologia idêntica à utilizada nas questões anteriores, a questão “Sentes mais motivação para frequentar festas em locais públicos ou privados? Porquê?” A distribuição das respostas é apresentada na tabela 5.

Tabela 5 – Motivação para frequentar festas em local público ou privado (n=54)

Local de realização das festas	Número de sujeitos	Percentagem de sujeitos (%)
Local privado	15	27,8
Local público	34	63,0
Ambos (público e privado)	4	7,4
Não frequenta	1	1,9

A tabela 5 permite evidenciar que a percentagem de estudantes que se sente motivado para frequentar festas em local público (63%) é muito superior à percentagem que se sente motivado para frequentar festas em local privado (27,8 %). Por outro lado 7,4 %, sente motivação por frequentar festas em ambos os locais.

Das justificações associadas ao “porquê?” da motivação dos estudantes cabo-verdianos para a frequência de festas nos locais públicos, privados, ou ambos, destacamos: festas em local privado - bem organizado, calmo, interessante e atrativo, convívio muito forte, diversão sem muita confusão; festas em local público – mais

divertimento, maior liberdade, diversidade das pessoas, músicas e formas de se conhecerem, todo o mundo vai e se sente livre; preferência por ambos os locais público e privado - abertura entre as pessoas e sentimento de à-vontade.

Seguem-se as principais conclusões, em função dos objetivos que foram objeto de investigação.

4. Considerações finais

A interação entre as pessoas e a integração das pessoas na sociedade que as recebe é sempre algo muito importante e que merece a maior atenção. Assim nesta investigação a partir de uma amostra de 54 estudantes cabo-verdianos do ensino superior foram obtidos indicadores sobre a sua preferência pelo local de realização das festas académicas, bem como da sua motivação para a frequência dessas festas. Assim dos resultados obtidos destaca-se:

- A maioria dos estudantes cabo-verdianos tem maior preferência por festas em locais públicos do que em locais privados.
- O número médio de festa frequentadas por mês em locais públicos varia de zero a 10, a maioria dos sujeitos frequenta 1, 2 ou 3 festas.
- O número médio de festas frequentadas em locais privados varia, também, de zero a 10, no entanto 48,1% não frequenta qualquer festa em local privados e 29,6% frequenta uma festa por mês, 9,3% dos sujeitos frequentam duas festas por mês e 9,3% dizem frequentar mais do que duas festas por mês.
- As principais motivações que levam os estudantes cabo-verdianos a frequentarem festas académicas em locais públicos são conviver, diversão, conhecer pessoas, custo e a música/dança. As motivações mais representativas, por serem evocadas por maior percentagem de estudantes são conviver, diversão e conhecer pessoas.
- As principais motivações que levam os estudantes cabo-verdianos a frequentarem festas académicas em locais privados são o ambiente (calmo, confortável, organizado seguro), o menor número de pessoas e o convívio.
- A percentagem de estudantes que se sente motivado para frequentar festas em local público (63%) é muito superior à percentagem de estudantes que se sente motivado para frequentar festas em local privado (27,8 %). Há uma percentagem reduzida de estudantes que sente motivação para frequentar festas em ambos os locais, público e privado. Destaca-se que a maiorias destes académicos sentem mais atração pelas festas em local público do que em local privado.

Como desafio para esta investigação sobressai a análise dos dados e posterior publicação da perceção dos estudantes cabo-verdianos sobre os comportamentos nas festas académicas bem como as suas consequências na vida académica, na relação com os colegas, com os amigos e familiares.

5. Referências

Agante, D. C. (2009). *Comportamentos relacionados com o consumo de bebidas alcoólicas durante as festas académicas nos estudantes do ensino superior.*

- Dissertação de Mestrado em Saúde Pública. Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Amaral, M. F. (2011). *Culturas juvenis e experiência social, modos de ser jovem na periferia*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre.
- Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo* (4.ª Ed.). Lisboa: Edições 70.
- Cossa, D. M. A. (2013). *O ritual de Ukanhy: Uma tradição na modernidade*. Monografia apresentada em cumprimento parcial dos requisitos exigidos para a obtenção do grau de Licenciatura em Sociologia. Universidade Eduardo Mondlane, Maputo.
- Dutra, R. G. & Menezes M. L. P. (2017). *O lazer dos estudantes universitários: O caso das festas Universitárias*. *RPGeo*. Revista Presença Geográfica, VI (1), 64-72.
- Filho, J. L. (2003). *Introdução à cultura cabo-verdiana*. Instituto Superior de Educação, Praia.
- Semedo, J. M, Turano, M. R. (2007). *O ritual das festas das bandeiras da Ilha do Fogo*. Praia: IIPC, s/ed.
- Silva, R. M.C. (Org.). (2008). *Cultura popular e educação*. Brasília: Ministério da Educação – Secretaria de Educação à Distância.



A Educação Emocional No Pré-Escolar

Early childhood emotional education

Paula Gomes

USC-Universidade de Santiago de Compostela, Spain

Sidónia Isabel Henriques

IESF-Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal

Resumo

Hoje torna-se inquestionável o papel da educação emocional no desenvolvimento social e emocional do indivíduo. As evidências de inúmeros estudos comprovam-no, a experiência daqueles que o praticam no quotidiano confirmam.

As neurociências vieram alertar para a importância da primeira infância no desenvolvimento cerebral, nas aprendizagens e no desenvolvimento de competências para a vida. Tal constatação vem relevar a importância da implementação da educação emocional nesta idade, enquanto alicerce de uma melhor socialização, de uma melhor qualidade de vida.

Com base em tais princípios está-se a desenvolver um projeto de educação emocional nos Jardins de Infância de um Agrupamento de Escolas do Norte do país, com a finalidade de delinear as linhas fundamentadoras de um programa de educação emocional para o pré-escolar.

Palavras-Chave: Inteligência Emocional, Educação Emocional, Programa de Educação Emocional

Abstract

Today becomes undisputed the role of emotional education in social and emotional development of the individual. The evidence from numerous studies show, as so the experience of those who practice it in everyday life.

The Neurosciences came alert to the importance of early childhood brain development, the learning and development of skills for life. This comes to highlight the importance of the implementation of emotional education in this age, as foundation of a better socialization, a better quality of life.

Based on such principles is to develop a project of emotional education in kindergartens in a group of schools in the North of the country, with the purpose of outlining the guides lines of an emotional education program for preschool.

Key words: Emotional Intelligence, Emotional Education, Emotional education program

1. Introdução

A importância da educação emocional vem assumindo cada vez maior importância educativa e social. O reconhecimento do papel das emoções no comportamento e nas interações tem vindo a desenvolver todo um conjunto de estudos e investigações no sentido de ajudar a consolidar a literacia emocional como condição de sucesso e bem-estar.

Sendo que é na infância que o cérebro humano mais se desenvolve e que nós mais aprendemos, natural se torna que seja também esta a idade privilegiada para o início da educação emocional, para a aquisição e progressivo desenvolvimento da



literacia emocional. A importância da educação emocional na creche e no Jardim de Infância, mais do que evidente corolário, apresenta-se como verdadeiro axioma a não permitir contestação face às inúmeras e conclusivas evidências dos estudos e investigações até ao momento desenvolvidos neste domínio.

Importa, por isso, que responsáveis pelo sistema educativo consciencializem de uma vez por todas tal importância, deixando de encarar a educação emocional como um luxo, ou pior ainda como um desperdício, face à importância de mais horas de outras disciplinas, por muito meritórios que sejam tais conhecimentos. A educação emocional não é um luxo; é sim uma efetiva necessidade, uma imposição de quem tem o mínimo de perspetivas sobre o perfil de cidadão que se exige para o amanhã.

Como em Portugal a educação emocional não passa ainda de um resquício de amostras do trabalho de uns quantos voluntários, sem qualquer enquadramento formal ou legal, importante se torna alertar para o facto, começar a desbravar os caboucos de uma educação emocional, a começar pela infância.

Nesse sentido e no âmbito da investigação do doutoramento na Universidade de Santiago de Compostela, vem-se desenvolvendo uma pesquisa com educadores de infância de um Agrupamento de Escolas do Norte do país, com a finalidade de criar e implementar um programa de educação emocional para a educação pré-escolar, que sirva sobretudo de guia e orientação para os educadores, de suporte para uma reflexão permanente na e sobre a ação, na partilha comungada de experiências e dificuldades.

2. Enquadramento

Foi sobretudo a partir dos finais do século passado que as emoções deixaram de ser encaradas como reflexo de menoridade humana, face à dimensão racional. A teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983) veio abrir uma brecha no modo de encarar a aprendizagem, no processo de construção do pensamento. Quando em 1990 Mayer e Salovey apresentaram o constructo de inteligência emocional, não só alargaram as dimensões que Gardner expressara na sua obra *'Frames of Mind'*, como vieram alertar para a importância das emoções na conduta humana.

O progresso das neurociências e da imagiologia vieram, por sua parte, dar precioso contributo, na medida em que permitiram equacionar as emoções numa perspetiva de verdadeiro suporte do comportamento humano, de vertente fundamental da própria humanidade, da sua génese evolução (Damásio 1995; 2017).

Não admira, por isso, que neste contexto se presenciassem, a partir dos finais do século XX, inúmeras investigações no domínio da inteligência emocional, encarada como a capacidade de acuradamente entender, gerir e equacionar nas interações as próprias emoções e as dos outros (Mayer & Salovey, 1990), como algo com uma dinâmica evolutiva e, conseqüentemente passível de desenvolvimento ao longo da vida.

Se, por um lado, se assistia a este despertar por parte da comunidade científica para o papel das emoções e da respetiva leitura e gestão na conduta e aprendizagem humanas, por outro, a escola continuava, e em grande parte continua, indiferente a esta realidade, permanecendo prisioneira dos paradigmas da modernidade que privilegiavam os conhecimentos, face ao desenvolvimento de competência.

Este alheamento da escola reflete-se nos próprios *'curricula'* plenos de prescri-



ções cognitivas e vazios da vertente afetiva ou emocional, pese embora as inúmeras investigações que vêm atestando e confirmando a importância desta dimensão na aprendizagem e no sucesso pessoal, social e académico. Efetivamente o lugar de 'pódio' ocupado pelo Q.I. e que determinava o perfil de inteligência do indivíduo e, implicitamente, a sua capacidade de sucesso, acabou por ser destronado pela inteligência emocional, responsável por cerca de 80% do sucesso pessoal, social e académico do indivíduo (Goleman, 1995).

Sendo assim, natural se torna a preocupação no desenvolvimento da inteligência emocional, no processo de educar as emoções, como corolário de um maior sucesso, de melhores interações, de melhor preparação para a vida, de uma sociedade mais justa, mais solidária e com valores humanizadores.

A escola tem de assumir-se como lugar privilegiado do processo educativo dos cidadãos, como lugar onde a vida se apresenta como patamar alicerçador dos conhecimentos e das competências a desenvolver. O mundo em que vivemos pauta-se pelo paradigma da mudança, da subjetividade, das transformações rápidas e imediatas. Tal, face às cada vez mais diversificadas fontes tecnológicas de armazenamento dos saberes, implica que se preparem os jovens para os desafios do amanhã, o que apenas se consegue com o desenvolvimento de competências e não propriamente com a súmula de conhecimentos mais ou menos estereotipados (Costa, 2001; 2019).

Face a tudo isto e tendo como dado adquirido a importância socio educativa da educação emocional na infância delinear-se-ão algumas das vertentes consolidadoras do trabalho desenvolvido e das respetivas conclusões.

2.1. A Educação Emocional no pré-Escolar, como e porquê

Sendo a inteligência emocional a capacidade de entender e gerir as próprias emoções e as dos outros, num processo de interações empáticas e auto motivadoras (Mayer & Salovey, 1990; Goleman, 1995), a sua operacionalização concretiza-se através do desenvolvimento de um conjunto de competências ou ramos, que vão desde a autoconsciência emocional, à gestão e regulação emocional, à auto motivação, à empatia e à regulação das emoções em grupos. São vertentes que sustentam os diversos modelos (Mayer & Salovey, Goleman, Bar-On, 1997; 2003) e cujas diferenças assentam mais na perspetiva de uma ou outra dimensão, do que propriamente na essência. Pessoalmente entendemos que o modelo de Mayer e Salovey (1990) se aproxima mais do que preconizamos para a educação emocional no pré-escolar, do que o de Goleman (1995; 1997), mais voltado para as interações nas organizações ou mesmo o de Bar-On.

A operacionalização destas competências, a sua aprendizagem e desenvolvimento, -recorde-se que a IE é evolutiva, ou seja, fruto de aprendizagem e prática-, implica um processo educativo sistémico e sistemático, capaz de alicerçar as estratégias e práticas educativas, capaz de congregar as indispensáveis sinergias emocionais.

Encarada como um processo ao longo da vida (Bisquerra, 2003), a educação emocional tem como objetivo último o desenvolvimento emocional do indivíduo, a sua integração harmoniosa na sociedade, o seu bem-estar e felicidade. Considerada como prevenção inespecífica (Bisquerra, 2003), a educação emocional vem sendo encarada como fator de minimização de comportamentos desviantes e disruptivos,

como elemento capaz de fazer diminuir o recurso às drogas, o suicídio, aumentando a saúde e o bem-estar (Bisquerra, 2003; Frenández-Berrocal, 2004).

Sendo, como anteriormente se referiu, a infância a idade em que o sistema nervoso central mais se desenvolve (Eagleman, 2017,) refere que o cérebro de uma criança de dois anos pode formar dois milhões de sinapses, por segundo, possuindo mais de cem bilhões de sinapses, que é o dobro das que possui o adulto) e que o ser humano mais aprendizagens adquire, é importante que todo este desenvolvimento seja consolidado no pelo mundo emocional, seja estruturado numa educação emocional.

Evidencia-se assim a importância da educação emocional na infância, relevância que diversos estudos confirmam, a postular a necessidade da formalização da educação emocional nesta idade, seguida, naturalmente depois ao longo da vida, já que sequencial, já que processo.

Quanto mais cedo a criança começar a ser emocionalmente educada, maior será a sua competência emocional para enfrentar os desafios do quotidiano, para interagir com os outros e com o meio, numa interação onde cada o processo de desenvolvimento é efetuado por cada pessoa num contexto e tempo concretos e únicos, com sinergias específicas que as competências emocionais moldam, potencializam (Cartwright & Solloway, 20015). O gizar de estratégias pedagógica e psicologicamente sustentadas é uma tarefa essencial nesta fase educativa, o que implica desde logo uma formação adequada dos agentes responsáveis pelo processo, sejam os pais, sejam os educadores de infância. Não sendo um luxo, antes uma necessidade, a educação emocional exige conhecimentos específicos para o respetivo desenvolvimento por parte daqueles que orientam a educação da criança. Não é uma ‘ciência infusa’, mas uma prática epistemologicamente alicerçada, científica e educativamente enquadrada, no sentido de orientar todo o processo de desenvolvimento.

2.2. O Processo

Neste sentido, antes de se ir para o desenvolvimento de estratégias conducentes à formalização da educação emocional, procedeu-se à sensibilização/formação dos agentes educativos. Começando pelos pais, fizeram-se duas sessões de formação específica, a fim não só de os sensibilizar para a importância da educação emocional, como também de lhes ministrar alguns dos princípios básicos da mesma. Foi um trabalho onde a participação dos pais se mostrou importante, já que, partindo das suas próprias experiências, se conseguiu dar a conhecer algumas das noções fundamentais de todo este processo educativo, a par de uma profícua reflexão sobre estratégias de coordenação com o próprio educador de infância.

Sendo os educadores de infância quem mais tempo passa diariamente com as crianças e sendo os mais diretos agentes educativos da criança, natural se tornava que sobre eles incidisse uma atenção especial neste processo de formação em educação emocional. Constatando-se, através de um questionário prévio, que a maior parte apenas tinha conhecimentos muito gerais sobre a educação emocional e sobre estratégias do seu desenvolvimento, foi considerado essencial proceder a uma formação específica neste domínio.



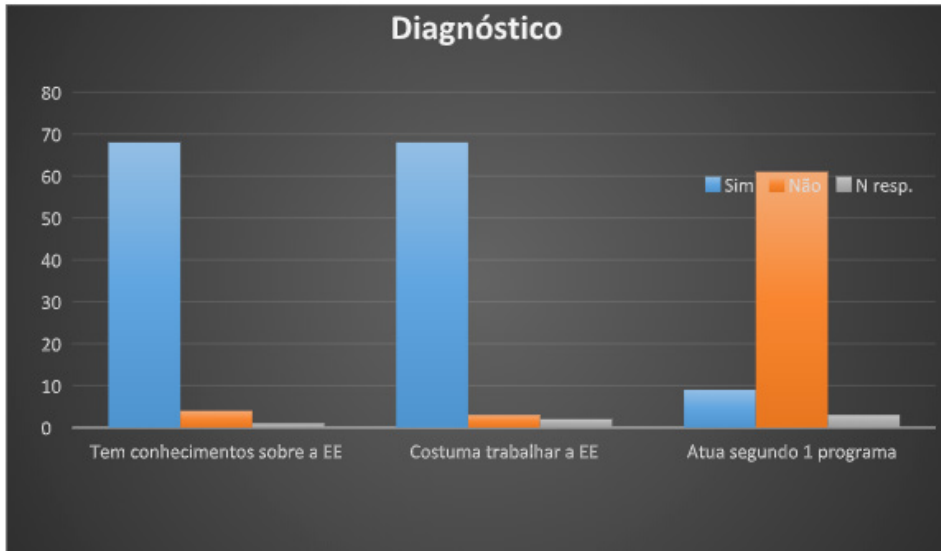


Fig.1 – Resultados do inquérito de diagnóstico

Assim, foram realizadas três ações de formação, uma em cada trimestre. A primeira, onde foram ministrados os principais conhecimentos sobre inteligência emocional, educação emocional, desenvolvimento cerebral da criança em idade pré-escolar e interações de aprendizagem. Foi uma ação que contou com a presença de especialistas, desde um catedrático em Psicologia da Universidade de Santiago de Compostela, a uma coordenadora da educação pré-escolar de um colégio internacional, o Colégio Atlântico - SEK de Pontevedra, a um professor doutor, com especialização em educação emocional e à coordenadora da educação de infância de um Instituto Politécnico (Instituto de Estudos Superiores de Fafe - IESF).

A segunda sessão, de caráter mais didático, incidiu sobre estratégias de desenvolvimento emocional no pré-escolar. Foi uma formação mais prática onde, a partir da reflexão sobre a ação educativa dos educadores presentes no seu contexto de sala se equacionaram vertentes de intervenção estratégica, no sentido de potenciar a educação emocional numa ótica vivencial, interativa, relacional e situacional.

A terceira sessão dos educadores, no final do terceiro trimestre, foi de reflexão sobre o trabalho desenvolvido. Abordaram-se experiências, confrontaram-se dificuldades, inovações estratégicas e resultados e preconizaram-se medidas alternativas para as situações que menor resultado evidenciaram.

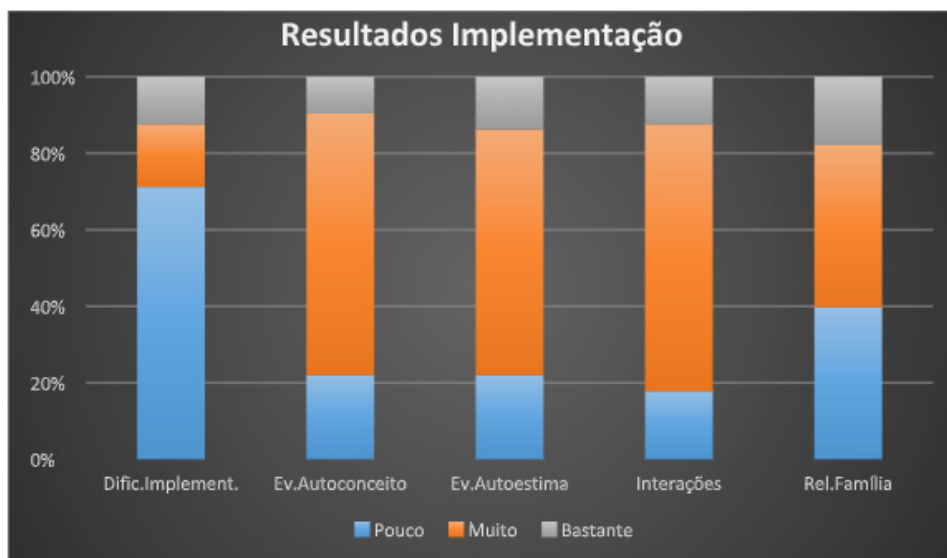


Fig.2 – Percepção dos participantes no projeto.

A ação terminou com uma entrevista semi-estruturada aos educadores e cuja categorização de respostas mostrou que:

1. As crianças apresentavam no final do ano um comportamento menos disruptivo, mais colaborativo e mais empático;
2. A educação emocional havia dado um contributo positivo para o desenvolvimento de outras áreas, como a comunicação, linguagem, expressão e interação;
3. Os encarregados de educação, na sua maioria, haviam-se mostrado recetivos e cooperantes com a educadora.

O projeto continua em desenvolvimento no presente ano letivo, findo o qual e face a nova entrevista, serão delineadas as linhas estruturantes do programa de educação emocional.

3. Conclusão

O projeto em desenvolvimento permitiu, por um lado consciencializar a importância da educação emocional, nomeadamente na fase etária do pré-escolar, bem como despoletar todo um conjunto de sinergias que conduziram a uma reflexão sobre a ação educativa por parte de pais e educadores de infância no sentido de perceber quais as linhas e estratégias estruturantes de m futuro programa.

Como se pode constatar pelos dados da figura 1, o conhecimento dos educadores de infância sobre o assunto era mínimo ou demasiado vago, o que implicava desde logo a necessidade de uma formação ajustada a uma consciencialização sobre a temática, a par de uma reflexão sobre estratégias e práticas conducentes ao desenvolvimento da literacia emocional por parte das crianças, e mesmo educadores e pais.

Os dados da figura 2 revelam que as estratégias em conjunto delineadas não encontraram grande resistência nem dificuldade, permitiram o desenvolvimento de competências como o autoconceito, a autoestima e a empatia internacional, havendo ainda a registar a adesão dos pais.

Como se referiu anteriormente as condutas tornaram-se menos disruptivas, mais assertivas e compreensivas, num processo de progressivo desenvolvimento da autoconsciência, regulação emocionais, da auto motivação e da empatia. Ficam assim abertas de par em para as janelas para desenhar um programa de educação emocional para o pré-escolar, que possa, de algum modo, servir de guia e suporte às práticas educativas naquele subsistema educativo.

4. Referências

- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (E-Q-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems
- Bar-On, R. (2003). How important is it educate people to be emotionally and socially intelligent and can it be done? *Perspectives in Education*, 21, 4, pp. 3-13
- Bisquerra, A. R. (2000). Educación emocional e bien-estar. Barcelona: Praxis
- Bisquerra, A.R. (2003). Educación emocional e competencias básicas para la vida. *Revista de Educación Educativa*, 21, pp. 7-43
- Cartwright, A. & Solloway, A. (2015). *A Inteligência Emocional: Atividades de desenvolvimento pessoal e profissional*. Lisboa: Monitor
- Costa, V.S. (2001). A escola de ontem, de hoje e de amanhã. *Rvista Gil Vicente*, IV, 1, pp.107-115
- Costa, V.S. (2019). *A Competência emocional dos decisores políticos portugueses*. Lisboa: Novas Edições Académicas
- Damásio, A. (1995) *O Erro de Descartes*. Lisboa: Ed. Europa-América
- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa*. Lisboa: Ed. Europa-América
- Damásio, A. (2017). *A Estranha ordem das coisas*. Lisboa: Círculo de Leitores
- Eagleman, D: (2017). *O Cérebro*. Lisboa: Lua de Papel
- Fernández – Berrocal, P. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metacocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación psicológica*. Málaga
- Gardner, D. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1990) Emotional intelligence and identification of emotion. *Intelligence*, 22, p. 89-113



“Endireita” - A Intervenção Psicomotora na Promoção de Competências Sociais e Emocionais em jovens delinquentes

“Endireita” – Psychomotor intervention in the promotion of socioemotional competences with delinquents youth

Margarida Santos

Alice de Sousa

Carlota Gomes

Mariana Silva

Bárbara Paiva

Paula Lebre

Celeste Simões

Faculdade de Motricidade Humana/ Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Resumo

A delinquência juvenil é um tema recorrente por ser um fenómeno de problematização social. Os jovens com comportamentos delinquentes ou antissociais apresentam frequentemente défices ao nível da comunicação interpessoal, autorregulação e resolução de problemas. Assim, o presente estudo compreendeu a implementação e avaliação do impacto do Programa “Endireita” – um programa de intervenção psicomotora que visa promover competências sociais e emocionais e contribuir para a redução da reincidência criminal. Essa intervenção psicomotora, com recurso a atividades lúdicas e técnicas de relaxação, aliadas aos programas de treino de competências sociais, é dirigida a adolescentes e jovens adultos com comportamentos delinquentes, em acompanhamento no âmbito de medidas penais e tutelares educativas de execução na comunidade.

O programa referido tem a duração de 6 meses, sendo composto por 22 sessões semanais e três domínios de intervenção: Comunicação Interpessoal, Autorregulação e Resolução de Problemas. Cada sessão tem a duração de 90 minutos, que são divididos pelos seguintes momentos da sessão: diálogo inicial, atividades centrais, retorno à calma e diálogo final. As atividades realizadas durante cada sessão encontravam-se preestabelecidas e a intervenção ocorreu em estruturas da comunidade.

Desde a sua criação, em 2015, o programa tem sido aplicado anualmente, perfazendo um total de 40 participantes até à data, maioritariamente do género masculino (92,50%), com idades entre os 13 e os 29 anos.

Os instrumentos de avaliação utilizados no âmbito da aplicação do programa apresentado corresponderam aos seguintes: *Beck Youth Inventories*; *Cantril Ladder*; *Checklist de Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais*; *Inventário de Resolução de Problemas Sociais*; *Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social*; *Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal*; fichas de avaliação e relatórios de sessão; ficha de avaliação do impacto do programa; entrevistas finais a técnicos gestores de caso, participantes e encarregados de educação.

Após a intervenção, verificou-se, de um modo geral, um aumento, embora, na sua maioria, não estatisticamente significativo, do autoconceito, autoconfiança, satisfação com a vida profissional, capacidade de reflexão, expressão de ideias/opiniões, melhorias na comunicação interpessoal, resolução de problemas; registando-se também uma diminuição ao nível da defesa, timidez, depressão e ansiedade.



Os resultados obtidos apontam para um aumento das competências comportamentais, relacionais e emocionais dos participantes, indo ao encontro dos objetivos da intervenção. Porém, a manutenção de tais resultados está dependente da continuidade da intervenção, da resiliência dos indivíduos e dos seus fatores de risco e proteção.

Palavras-chave: Competências sociais e emocionais; Delinquência; Comportamentos antissociais; Intervenção Psicomotora

Abstract

Juvenile delinquency is a recurring theme because it is a significant social problem. Adolescents with delinquent or antisocial behaviour frequently show deficits on interpersonal communication, self-regulation and problem solving. Therefore, the present studying included the implementation and evaluation of the “Endireita” Program’s impact – a psychomotor intervention’s program aimed to promote social and emotional competences and to contribute to reducing recidivism. This psychomotor intervention, using ludic activities and relaxation techniques, allied to the training of social skills, targets adolescents and young adults with delinquent behaviour, that were being followed-up in parole and probation teams.

The referred program has a duration of 6 months, comprising 22 weekly sessions and three intervention domains: Interpersonal Communication, Self-regulation and Problem Solving. Each session has 90 minutes, which are divided by the following session moments: initial dialogue; central activities; cool down; and final dialogue. The activities executed during each session were preestablished and the intervention occurred in community facilities. Since its creation, in 2015, the program has been applied yearly, making a total of 40 participants until this date, mainly from the male gender (92,50%) with ages between 13 and 29 years.

The assessment instruments used within the scope of application of the introduced program corresponded to the following: Beck Youth Inventories; Cantril Ladder; Checklist – Social Skills Structured Learning; Social Problem Solving Inventory; Social Skill Behavior Assessment System; Psychological Inventory of Criminal Thinking Styles; evaluation forms for each session and session reports, evaluation forms of the programs impact; and final interviews with the parole and probation officers, participants and caregivers. After the intervention it was verified, in general, although mostly not statistically significant (in analysis by intervention year), an increase of self-concept, self-confidence, career satisfaction, reflection capacity, expression of ideas/opinions, improvements in interpersonal communication, problem solving; and a reduction of defensiveness, shyness, depression and anxiety.

The results obtained point to an improvement in the participants’ behavioural, relational and emotional skills, meeting the purposes of the intervention. However, maintenance of those results is dependent on the continuity of the intervention, individuals’ resilience and risk and protection factors present in its lives.

Keywords: Social and Emotional Competences; Delinquency; Antisocial Behaviours; Psychomotor Intervention

1. Introdução

O Comportamento Antissocial é um problema social de elevada significância, já que adolescentes e jovens adultos com comportamentos antissociais apresentam baixos níveis de competências socioemocionais (Snow & Powell, 2008) – capazes de potenciar o seu risco de reincidência criminal (van der Put et al., 2012).

Por isso, os comportamentos delinquentes, enquanto forma de expressão do



Comportamento Antissocial, têm vindo a ser estudados, visando a compreensão da sua etiologia e a suas possibilidades de intervenção no sentido da sua minimização (McGuire & Hatcher, 2001).

No que respeita à competência socioemocional, de acordo com a Rede Europeia para a Competência Social e Emocional (www.enseceurope.org), a mesma inclui processos intra e interpessoais relativos a conhecimentos, atitudes e competências que sustentam o comportamento pró-social. Assim, expressa-se em comportamentos manifestados pelo indivíduo, que envolvem a regulação dos seus pensamentos e emoções, por forma a realizar uma tarefa social de forma adequada (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning - CASEL, 2015; Cook *et al.*, 2008; OECD, s.d.). Portanto, e segundo a Rede Europeia para a Competência Social e Emocional (www.enseceurope.org), a competência mencionada engloba competências de resolução de problemas, competências de tomada de decisão, gestão do stress, autoconfiança, autorregulação e competências de comunicação e cooperação. É uma característica individual fundamental para a adaptação e sucesso do ser humano ao longo da vida, permitindo contrariar potenciais efeitos negativos associados à exposição a situações de risco, ou seja, manifestar resiliência (Domitrovich, Durlak, Staley, & Weissberg, 2017).

Posto isto, esclareça-se que sujeitos com comportamentos de delinquência, genericamente, apresentam dificuldades quotidianas centradas na sua interação com os outros, no estabelecimento e manutenção de relações saudáveis e na negociação/resolução de conflitos, dados os seus défices socioemocionais (van der Put *et al.*, 2012).

Os baixos níveis de competências socioemocionais associados à delinquência incidem na comunicação interpessoal, autorregulação e resolução de problemas, entre outras áreas (Barnes & Boutwell, 2012; Golden, 2002; Snow & Powell, 2008), podendo, posteriormente, levar ao agravamento das condutas antissociais (Bornstein *et al.*, 2010; Calkins & Perry, 2016). Associadas a estes défices socioemocionais estão dificuldades no pensamento crítico e distorções cognitivas, fruto de um défice na regulação emocional, pelo que os indivíduos em questão tendem a interpretar e expressar emoções e mensagens de forma negativa (Beaver, Delisi, Vaughn, Wright, & Boutwell, 2008; Calkins & Perry, 2016; Helmond, Overbeek, Brugman, & Gibbs, 2015). As referidas distorções cognitivas são muitas vezes desencadeadas pelos níveis baixos de empatia e culpa característicos da população em análise (Kimonis, Frick, Fazekas, & Loney, 2006) que, conseqüentemente, podem levar a uma maior agressividade, bem como dificuldades no controlo da ansiedade (Lynam *et al.*, 2005, cit in., Kimonis *et al.*, 2008).

A baixa autoestima, o baixo autoconceito, também recorrente nestes indivíduos, em conjunto com os défices socioemocionais, levam a uma procura de pares com características semelhantes, que aceitam, incentivam e normalizam os comportamentos antissociais (Frick & Viding, 2009; Hemphill, Heerde, Herrenkohl, & Farrington, 2015; Kõiv, 2016; Lo & Cheng, 2018; Rean, 2018; Sirohi, 2014; Trentacosta & Shaw, 2009; Wan, 2012).

Para além disso, os indivíduos considerados costumam apresentar dificuldades na definição de objetivos e posterior cumprimento dos mesmos, face a um reduzido



nível de comprometimento (Carroll, Gordon, Haynes, & Houghton, 2013).

Todavia, a intervenção no âmbito dos comportamentos antissociais e da delinquência incide, na sua maioria, na educação para o Direito e em respostas punitivas pela Lei, sendo reduzida a intervenção com uma base terapêutica (Artello, Hayes, Muschert, & Spencer, 2015). No caso da população mais jovem, particularmente, a intervenção é ainda muito reduzida, pese embora fulcral, uma vez que as competências socioemocionais ainda se encontram em desenvolvimento (MacKenzie & Farrington, 2015). Desta forma, a intervenção com carácter terapêutico deve incidir na promoção da modificação comportamental e das competências em défice (de Vries, Hoeve, Assink, Stams, & Asscher, 2015; Wilson & Hoge, 2012), recorrendo a uma metodologia que tenha em foco as relações sociais positivas e os fatores de risco e proteção dos indivíduos, ausente de elementos punitivos e repressivos (Gill, 2016; Lemos, 2014; Wilson & Hoge, 2012). Esta modificação pode ser alcançada através da promoção da aprendizagem socioemocional, que corresponde ao processo através do qual ocorre o desenvolvimento da competência socioemocional, mediante a aquisição e aplicação eficaz de conhecimentos, atitudes e habilidades essenciais para a realização das funções socioemocionais; encontrando-se dependente da integração de sistemas afetivos, cognitivos e comportamentais (Beauchamp & Anderson, 2010; CASEL, 2015).

Neste sentido, entenda-se que a Intervenção Psicomotora é uma terapia de mediação corporal que, pela observação do corpo em movimento analisa as suas manifestações, permitindo ao indivíduo reduzir a intensidade das suas problemáticas e desenvolver capacidades de ajuste e adaptação ao contexto (Maximiano, 2004; Thurin, 2010). Esta intervenção visa promover efeitos positivos nos sistemas humanos afetivo, cognitivo, comportamental e perceptual, através de uma abordagem dinâmica, que permite ao indivíduo, pela oportunidade de ação, desenvolver uma maior consciencialização corporal, melhorando as relações interpessoais, a autoimagem, o bem-estar (Probst, 2017) e a capacidade de resposta a situações que incitam a perceção das emoções, pensamentos e sinais corporais (Didden, Visser, Schaafsma, Totsika, & van Busschbach, 2018; Hornsveld, Muris, Kanters, Langstraat, & van Marle, 2016). Na população com conduta antissocial e delinquente, a intervenção psicomotora já apresenta resultados positivos (Kim, Kim, Ko, Kim, & Yeo, 2016), nomeadamente ao nível da redução da agressividade e aumento do controlo da raiva, bem como do desenvolvimento da capacidade de expressão dos sentimentos e emoções (Boerhout, Swart, Van Busschbach, & Hoek, 2016; Boerhout, van Busschbach, Wiersma, & Hoek, 2013; van den Broek, Keulen-de Vos, & Bernstein, 2011; Zwets *et al.*, 2016).

Desta forma, este estudo tem como objetivo verificar o impacto do Programa Endireita e da Intervenção Psicomotora, nas competências sociais e emocionais de jovens e jovens adultos com comportamentos antissociais e delinquentes.

2. “Endireita”

O “Endireita” é um programa que tem como base de intervenção a Psicomotricidade, associada ao treino de competências sociais e emocionais, e visa a promover as competências sociais e emocionais, a autorregulação emocional e comportamental, a noção do corpo, o bem-estar psicológico, e ainda reduzir a reincidência de jovens



e adultos que se encontrem a cumprir medidas judiciais penais/tutelares educativas de execução na comunidade. O mesmo foi desenvolvido em 2015, no âmbito do Mestrado em Reabilitação Psicomotora, da Faculdade de Motricidade Humana e, desde então, tem sido aplicado anualmente, contando já com a conclusão quatro edições.

O programa, constituído por três módulos (comunicação interpessoal, autorregulação e resolução de problemas), tem um total de 22 sessões, realizadas semanalmente, durante um período de noventa minutos. Cada sessão é composta por quatro momentos distintos: 1) diálogo inicial, por forma a rever a sessão anterior e introduzir o novo tema da sessão; 2) atividades centrais, de expressão, cooperação, modelagem e *roleplay*, focadas nos temas dos módulos, visando a promoção de competências e respetivo *transfer* para o quotidiano, seguida de reflexão em grupo; 3) retorno à calma, com atividades de relaxação focadas na consciencialização corporal e controlo respiratório, com base nos Métodos de Relaxação Progressiva de *Jacobson* e o Treino Autógeno de *Schultz*; 4) diálogo final, com reflexão de grupo sobre a sessão e posterior avaliação da mesma.

3. Intervenção

Em 2 das suas 4 edições já realizadas, participaram no programa 23 indivíduos, no total, divididos em grupos de 7 a 8 elementos, com idades entre os 13 e os 29 (19,70 ± 4,54 anos). De entre esse total de participantes, 91.36% eram do género masculino e 86.96% tinham nacionalidade Portuguesa. Adicionalmente, quase metade dos participantes (47.80%) foi condenada pelo crime de roubo e 52.17% dos participantes encontravam-se a cumprir a medida de Suspensão de Execução da Pena, subordinada a Regime de Prova.

4. Instrumentos

Os instrumentos de avaliação utilizados foram aplicados em dois momentos distintos, numa fase pré e pós intervenção, i.e. na primeira e última sessão do Programa, respetivamente, para posterior comparação da evolução. Os instrumentos corresponderam aos seguintes:

Beck Youth Inventories (Beck et. Al, 2005, traduzido e adaptado por Simões, Matos & Lebre, 2005) - cujo objetivo é avaliar as seguintes áreas: depressão; ansiedade; ira; comportamento disruptivo; e autoconceito.

Checklist de Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais (Goldestein et al., 1980, 1997, traduzido por Simões e Matos (1999), adaptado por Pais, 2009 e Fração, 2014) - criada com o intuito de avaliar as competências sociais da população em geral, nomeadamente: competências sociais básicas; competências sociais avançadas; competências para lidar com os sentimentos; competências alternativas à agressividade; competências para lidar com o stress; e competências de planeamento.

Cantril Ladder (Cantril, 1965, adaptado por Gomes, 2015) - considerada um instrumento eficaz na forma de avaliar o bem-estar geral, saúde mental e felicidade (Mazur et al., 2015). Este instrumento permite avaliar o grau de satisfação do avaliado ao nível da satisfação com a vida, mas foi adaptado pela autora do Programa “Endireita” para ir ao encontro do contexto de intervenção, sendo as áreas avaliadas as



seguintes: Satisfação com a vida; Satisfação com o próprio; Satisfação com a família; Satisfação com os amigos; Satisfação com a vida profissional; Satisfação com a vida amorosa; Expetativa de satisfação no final do Programa (Gomes, 2015).

Sistema de Avaliação Comportamental da Habilidade Social (Caballo, 1987, traduzido e adaptado por Dinis & Mateus, 2007) - avalia as componentes comportamentais dos sujeitos durante uma interação social, através de 21 itens divididos em três principais componentes: não-verbais, expressão facial, olhar, sorrisos, postura, orientação, distância, contacto físico, gestos, aparência pessoal e utilização de reforços; paralinguísticos, volume da voz, entoação, timbre, fluidez, velocidade, clareza e tempo de fala; verbais, nomeadamente o conteúdo, humor, atenção pessoal, perguntas e respostas às mesmas.

Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal [IPEPC] (Walter, 1995, traduzido e adaptado por Vieira, 2011) - é uma medida de autorrelato, cujo objetivo é medir os estilos de pensamento criminal, através da avaliação das competências cognitivas do indivíduo com processo judicial; sendo que quanto mais elevada for a cotação, maior será o nível de pensamento criminal.

Avaliação do Impacto do Programa (Simões, 1993, adaptado por Paiva, 2017) - é aplicado no momento final do Programa e tem como objetivo avaliar a satisfação dos participantes relativamente às sessões e à sua utilidade e importância. É constituída por três questões principais: a primeira de escolha múltipla, subdividida em cinco alíneas, cujo objetivo é compreender o mais apreciado nas sessões, as suas aprendizagens e qual o impacto emocional sobre os participantes; duas questões semiabertas relacionadas com o retorno ao programa e a divulgação do mesmo a terceiros.

Avaliação das sessões (Gomes, 2016) - aplicada semanalmente, no final de cada sessão, onde se distribuiu uma pequena folha com quatro itens para os participantes responderem. Este modo de avaliação tem como objetivo aferir a satisfação dos participantes em cada sessão, assim como o interesse e compreensão da mesma. Os quatro itens, (1) “Gostei da sessão”; (2) Achei interessante”; (3) “Acho que os conteúdos me vão ajudar no dia-a-dia”; (4) “Nesta sessão aprendi...”, são cotados numa escala de *likert* de 1 a 5 (1 – Nada, 5 – Muito), com exceção da quarta questão, onde são apresentadas várias opções de resposta, devendo o participante assinalar com um “X” a sua escolha. Note-se que para além da avaliação de cada sessão por parte dos participantes foram realizados relatórios de sessão por parte dos dinamizadores.

Entrevistas finais com participantes (Sousa, 2018), **Técnicos Gestores de Caso [TGC]** (Sousa, 2018 adaptado por Santos, 2019) e **outras fontes próximas dos participantes** (Santos, 2019) - as três tipologias de entrevistas foram desenvolvidas com o objetivo de realizar uma avaliação mais qualitativa e também para enriquecer a análise e interpretação de dados. As entrevistas finais com os participantes tiveram como base dois questionários já existentes, o LS/CMI – *Level of Service/ Case Management Inventory* e o YLS/CMI – *Youth Level of Service/ Case Management Inventory*. Assim, a adaptação dos questionários originou um guião de entrevista, constituído por 83 questões divididas em dez capítulos. As entrevistas aos TGC e a outras fontes próximas dos participantes são semelhantes, sendo constituídas por três questões de resposta aberta. As duas primeiras questões são iguais em ambas as entrevistas, primeiramente questionando as alterações observadas nos participantes após a apli-

cação do Programa, seguida da pertinência do mesmo. A terceira questão da entrevista aos TGC, de resposta aberta, pretende avaliar a pertinência da continuidade da aplicação do Programa. Para as fontes próximas dos participantes, a terceira questão direciona-se para o *feedback* dado pelos participantes quando questionados acerca do Programa.

Importa referir que os participantes foram informados acerca da finalidade da utilização de todos os dados recolhidos, garantindo-se o anonimato. Decorrente desta informação nenhum participante se mostrou indisponível para consentir na sua utilização.

5. Resultados

Para o presente artigo apenas serão apresentados os resultados, pré e pós programa, da *Checklist* de Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais, *Beck Youth Inventories* e *Cantril Ladder*. Na conclusão serão apresentados os resultados das entrevistas realizadas aos técnicos gestores de caso, participantes e outras fontes próximas dos participantes.

Valores Médios *Checklist* de Aprendizagem Estruturada de Competências Sociais

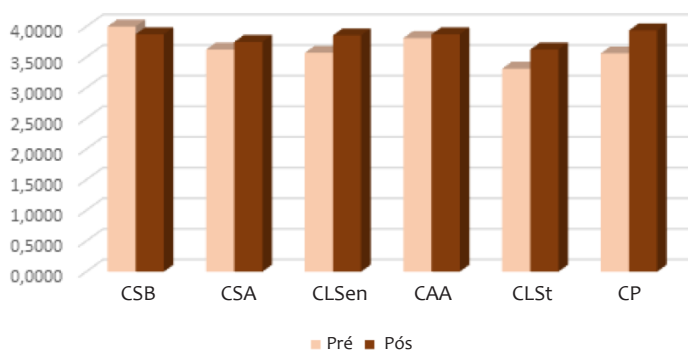


Figura 1 – Resultados referentes à Checklist de Aprendizagem de Competências Sociais: pré e pós Programa

O Teste de Wilcoxon para a Mediana, revelou uma diferença estatisticamente significativa nas Competências para Lidar com os Sentimentos ($z = -2.80$, $p = .005$) e nas Competências para Lidar com o Stress ($z = -2.40$, $p = .017$) após a implementação do programa, com um efeito médio ($r = .44$, para as Competências para Lidar com os Sentimentos; $r = .34$, para as Competências para Lidar com o Stress). O valor médio das Competências para Lidar com os Sentimentos aumentou entre o momento de avaliação pré-programa ($Md = 3.57$) e pós-programa ($Md = 3.86$) e também de ($Md = 3.31$) para ($Md = 3.63$) nas Competências para Lidar com o Stress. Todavia, como é possível observar no Gráfico 1, a maioria das competências sofreu um aumento, entre os dois momentos de avaliação (com exceção das Competências Sociais Básicas (pré-programa: $Md = 4.00$; pós-programa: $Md = 3.88$), embora a alteração não seja

considerada estatisticamente significativa [Competências Sociais Básicas (CSB), $z = -.15$, $p=.878$; Competências Sociais Avançadas (CSA), $z = -1.52$, $p=.128$; Competências de Planejamento (CP), $z = -1.33$, $p=.183$].

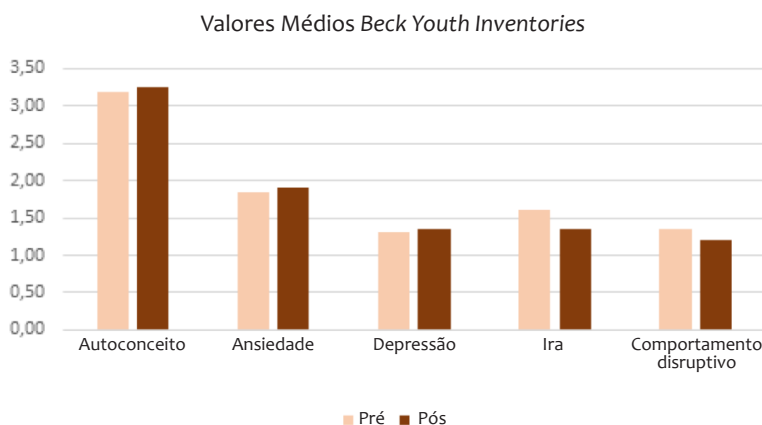


Figura 2 – Resultados pré e pós programa - Beck Youth Inventories

Não foram observadas diferenças estatisticamente significativas nas dimensões do Beck Youth Inventories (Autoconceito, $z = -.57$, $p=.569$; Ansiedade, $z = .00$, $p=1.000$; Depressão, $z = -.04$, $p=.972$; Ira, $z = -.85$, $p=.395$; Comportamento Disruptivo, $z = -.95$, $p=.343$), embora observado um ligeiro aumento dos valores médios do Autoconceito e diminuição da Ira e Comportamento Disruptivo. Não foram observadas diferenças significativas na Satisfação com a Vida ($z = -1.16$, $p=.248$) entre os momentos de avaliação pré e pós-programa na Cantril Ladder.

6. Conclusão

Os resultados obtidos na avaliação quantitativa e qualitativa revelam uma melhoria das competências emocionais, comportamentais e relacionais dos participantes, o que vai de encontro aos objetivos da intervenção. Outras alterações foram registradas, nomeadamente o aumento do autoconceito e a redução da ira e do comportamento disruptivo, pese embora sem uma diferença entre as fases pré e pós intervenção estatisticamente significativa. Estes resultados, embora pouco expressivos, são positivos uma vez que, segundo Kõiv (2016), o baixo autoconceito está associado a uma aumento dos comportamentos antissociais e delinquentes. Por sua vez, a redução da conduta agressiva e da ira pode estar associada à melhoria das competências para lidar com o stress e com os sentimentos, uma vez que estes indivíduos apresentam dificuldades ao nível da interpretação e expressão de emoções e mensagens, levando a uma resposta desadequada e negativa por parte dos mesmos em situações que impliquem a expressão dessas competências (Bornstein et al., 2010; Calkins & Perry, 2016). Já a redução do comportamento disruptivo pode ter-se devido à aprendizagem e melhoria das competências socioemocionais, uma vez que esta promove a capacidade de autorregulação, de comunicação e resolução de problemas dos indi-

víduos e que, quando na presença de défices nestas competências, há uma maior evidência de comportamentos antissociais e delinquentes (Bornstein *et al.*, 2010; Calkins & Perry, 2016; Collaborative for Academic Social and Emotional Learning, 2015; Cook *et al.*, 2008), sendo a sua aprendizagem fulcral, tendo a sua globalidade um impacto no indivíduo, minimizando os riscos a que são expostos (Domitrovich *et al.*, 2017). Os testemunhos dos técnicos, dos participantes e das fontes próximas, sugerem diferentes tipos de ganhos, notados no seu quotidiano. No caso dos técnicos, estes verificaram melhorias ao nível da comunicação verbal e não-verbal, apresentando uma adequabilidade do discurso, postura, capacidade de expressar os seus sentimentos, redução da impulsividade e motivação para a mudança, com o intuito de diligenciar para a resolução de problemas e cumprimento dos objetivos, após a intervenção. Já os participantes consideram apresentar uma postura mais calma, com redução da sua impulsividade, mais cooperantes, com maior sentido de regras sociais, capacidade de autocontrolo e uma melhoria das suas competências sociais e emocionais. Estas alterações foram também observadas pelas fontes próximas dos participantes e ainda uma melhoria ao nível da comunicação, relação interpessoal e responsabilidade. Esta alteração e melhoria da conduta apontada pelos técnicos e fontes próximas é positiva na medida em que estes indivíduos apresentam um discurso monossilábico, caracterizado por um fraco reportório lexical, défices ao nível da comunicação verbal e não-verbal, da regulação emocional e inibição dos comportamentos (Beaver *et al.*, 2008; Gregory & Bryan, 2010; Perry, Calkins, Dollar, Keane, & Shanahan, 2017; Snow & Powell, 2008, 2012), assim como na resolução de problemas, com tendência para a definição reduzida de objetivos e um nível de comprometimento satisfatório (Carroll *et al.*, 2013).

A intervenção psicomotora deteve também um impacto positivo, sendo os dados corroborados pela literatura que aponta para uma redução da agressividade e maior controlo da raiva (Boerhout *et al.*, 2016; Boerhout *et al.*, 2013; Zwets *et al.*, 2016), desenvolvimento da competência de expressão das emoções e sentimentos (Boerhout *et al.*, 2013), maior capacidade para lidar com o stress e melhoria geral das competências sociais e emocionais (Chyle, Ostermann, & Boehm, 2018).

Este estudo apresenta algumas limitações associadas ao número reduzido da amostra e o facto de a maioria dos instrumentos ser de autorrelato. Ainda assim, trata-se de um estudo que permitiu verificar o impacto positivo do Programa “Endireita” e da Intervenção Psicomotora, na promoção de competências sociais e emocionais. Assim, os resultados obtidos evidenciaram melhorias ao nível da conduta e das competências dos indivíduos que participaram no programa. No entanto, a manutenção dos mesmos está dependente da continuidade da intervenção, da resiliência dos indivíduos e dos fatores de risco e proteção presentes nas suas vidas.

7. Referências

- Artello, K., Hayes, H., Muschert, G., & Spencer, J. (2015). What do we do with those kids? A critical review of current responses to juvenile delinquency and an alternative. *Aggression and violent behavior*, 24, 1-8. doi:doi.org/10.1016/j.avb.2015.04.014
- Barnes, J. C., & Boutwell, B. B. (2012). On the relationship of past to future involvement



- in crime and delinquency: A behavior genetic analysis. *Journal of Criminal Justice*, 40(1), 94-102. doi:doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2011.12.003
- Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39-64. doi:10.1037/a0017768
- Beaver, K. M., Delisi, M., Vaughn, M. G., Wright, J. P., & Boutwell, B. B. (2008). The relationship between self-control and language: evidence of a shared etiological pathway*. *Criminology*, 46(4), 939-970. doi:10.1111/j.1745-9125.2008.00128.x
- Boerhout, C., Swart, M., Van Busschbach, J. T., & Hoek, H. W. (2016). Effect of Aggression Regulation on Eating Disorder Pathology: RCT of a Brief Body and Movement Oriented Intervention. *European Eating Disorders Review*, 24(2), 114-121. doi:10.1002/erv.2429
- Boerhout, C., van Busschbach, J. T., Wiersma, D., & Hoek, H. W. (2013). Psychomotor therapy and aggression regulation in eating disorders. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 8(4), 241-253. doi:10.1080/17432979.2013.833134
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717-735. doi:10.1017/S0954579410000416
- Calkins, S.D. & Perry, N.B. (2016). The Development of Emotion Regulation: Implications for Child Adjustment. In *Developmental Psychopathology*, D. Cicchetti (Ed.). doi:10.1002/9781119125556.devpsy306
- Carroll, A., Gordon, K., Haynes, M., & Houghton, S. (2013). Goal Setting and Self-Efficacy Among Delinquent, At-Risk and Not At-Risk Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(3), 431-443. doi:10.1007/s10964-012-9799-y
- Chyle, F., Ostermann, T., & Boehm, K. (2018). Body- and movement-based interventions with male offenders – a narrative review *International Journal of Comparative and Applied Criminal Justice*, 42(4), 359-375. doi:10.1080/01924036.2017.1364278
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. (2015). CASEL Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs. Retirado de <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>
- Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L., Barreras, R. B., Thornton, S., & Crews, S. D. (2008). Social Skills Training for Secondary Students With Emotional and/or Behavioral Disorders: A Review and Analysis of the Meta-Analytic Literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(3), 131-144. doi:10.1177/1063426608314541
- de Vries, S. L. A., Hoeve, M., Assink, M., Stams, G. J. J. M., & Asscher, J. J. (2015). Practitioner Review: Effective ingredients of prevention programs for youth at risk of persistent juvenile delinquency – recommendations for clinical practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(2), 108-121. doi:doi:10.1111/jcpp.12320
- Didden, R., Visser, R., Schaafsma, D., Totsika, V., & van Busschbach, J. T. (2018). Psychomotor therapy for anger and aggression in mild intellectual disability or borderline intellectual functioning: an Intervention Mapping approach AU - Bellemans, Tina. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 13(4), 234-250. doi:10.1080/17432979.2018.1471006
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-

- Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408-416. doi:10.1111/cdev.12739
- Frick, P. J., & Viding, E. (2009). Antisocial behavior from a developmental psychopathology perspective. *Development and Psychopathology*, 21(4), 1111-1131. doi:10.1017/S0954579409990071
- Gill, C. (2016). Community Interventions. In D. Weisburd, D. P. Farrington, & C. Gill (Eds.), *What Works in Crime Prevention and Rehabilitation: Lessons from Systematic Reviews* (pp. 77-109). New York, NY: Springer New York.
- Golden, L. S. (2002). *Evaluation of the efficacy of a cognitive behavioral program for offenders on probation: Thinking for a Change*. University of Texas Southwestern Medical Center at Dallas Dallas,
- Gregory, J., & Bryan, K. (2010). Speech and language therapy intervention with a group of persistent and prolific young offenders in a non-custodial setting with previously undiagnosed speech, language and communication difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 1-14. doi:10.3109/13682822.2010.490573
- Helmond, P., Overbeek, G., Brugman, D., & Gibbs, J. C. (2015). A Meta-Analysis on Cognitive Distortions and Externalizing Problem Behavior: Associations, Moderators, and Treatment Effectiveness. *Criminal Justice and Behavior*, 42(3), 245-262. doi:10.1177/0093854814552842
- Hemphill, S. A., Heerde, J. A., Herrenkohl, T. I., & Farrington, D. P. (2015). Within-individual versus between-individual predictors of antisocial behaviour: A longitudinal study of young people in Victoria, Australia. *Australian & New Zealand Journal of Criminology*, 48(3), 429-445. doi:10.1177/0004865815589829
- Hornsveld, R. H. J., Muris, P., Kanters, T., Langstraat, E., & van Marle, H. J. C. (2016). Psychomotor Therapy as an Additive Intervention for Violent Forensic Psychiatric Inpatients: A Pilot Study AU - Zwets, Almar J. *International Journal of Forensic Mental Health*, 15(3), 222-234. doi:10.1080/14999013.2016.1152613
- Kim, H., Kim, S. D., Ko, D. K., Kim, I. M., & Yeo, S. S. (2016). Effect of Psychomotricity by the Adolescent on the Anger Management of Convergence. *Indian Journal of Science Technology*, 9(26).
- Kimonis, E. R., Frick, P., Fazekas, H., & Loney, B. R. (2006). *Psychopathy, aggression, and the processing of emotional stimuli in non-referred girls and boys*. *Behav. Sci. Law*, 24: 21-37. doi:10.1002/bsl.668
- Kimonis, E. R., Frick, P. J., Skeem, J. L., Marsee, M. A., Cruise, K., Munoz, L. C., Morris, A. S. (2008). Assessing callous-unemotional traits in adolescent offenders: Validation of the Inventory of Callous-Unemotional Traits. *International Journal of Law and Psychiatry*, 31(3), 241-252. doi:https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2008.04.002
- Kõiv, K. (2016). Perceived multiple emotional self-concepts in groups of juvenile delinquents and nondelinquents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 49-56.
- Lemos, I. (2014). Contextualizar a delinquência juvenil. Para uma intervenção centrada nos recursos de resiliência. *Omnia*, 1, 31-37.
- Lo, W. T., & Cheng, H. C. (2018). Predicting Effects of the Self and Contextual Factors



- on Violence: A Comparison between School Students and Youth Offenders in Macau. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(2). doi:10.3390/ijerph15020258
- MacKenzie, D. L., & Farrington, D. P. (2015). Preventing future offending of delinquents and offenders: what have we learned from experiments and meta-analyses? *Journal of Experimental Criminology*, 11(4), 565-595. doi:10.1007/s11292-015-9244-9
- Maximiano, J. (2004). Psicomotricidade e relaxação em psiquiatria. *PsiLogos: Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Fernando Fonseca*, 1(1), 85-95.
- McGuire, J., & Hatcher, R. (2001). Offense-Focused Problem Solving: Preliminary Evaluation of a Cognitive Skills Program. *Criminal Justice and Behavior*, 28(5), 564-587. doi:10.1177/009385480102800502
- OECD. (s.d.). *Social and Emotional Skills Well-being, connectedness and success*. Paris: OECD Publishing.
- Perry, N. B., Calkins, S. D., Dollar, J. M., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2017). Self-regulation as a predictor of patterns of change in externalizing behaviors from infancy to adolescence. *Development and Psychopathology*, 30(2), 497-510. doi:10.1017/S0954579417000992
- Probst, M. (2017). Psychomotor therapy for patients with severe mental health disorders.
- Rean, A. A. (2018). Deformation of the Personality in Delinquent Behavior. *Russian Education & Society*, 60(1), 14-23. doi:10.1080/10609393.2018.1436291
- Sirohi, J. P. S. (2014). *Criminology and Penology*: Allahabad Law Agency.
- Snow, P. C., & Powell, M. (2008). *Oral Language Competence, Social Skills and High-risk Boys: What are Juvenile Offenders Trying to Tell us?* Oral Language Competence, Social Skills and High-risk Boys: What are Juvenile Offenders Trying to Tell us?. *Children & Society*, 22: 16-28. doi:10.1111/j.1099-0860.2006.00076.x.
- Snow, P. C., & Powell, M. (2012). Youth (in) justice: Oral language competence in early life and risk for engagement in antisocial behaviour in adolescence. *Trends and Issues in Crime and Criminal Justice*, 435, 1-6.
- Thurin, J. (2010). Évaluation de l'efficacité des thérapeutiques en psychomotricité. *Entretiens de Psychomotricité*, 1-8.
- Trentacosta, C. J., & Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: Developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), 356-365. doi:https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.016
- van den Broek, E., Keulen-de Vos, M., & Bernstein, D. P. (2011). Arts therapies and schema focused therapy: A pilot study. *The Arts in Psychotherapy*, 38(5), 325-332. doi:10.1016/j.aip.2011.09.005
- van der Put, C. E., Stams, G. J. J. M., Hoeve, M., Deković, M., Spanjaard, H. J. M., van der Laan, P. H., & Barnoski, R. P. (2012). Changes in the Relative Importance of Dynamic Risk Factors for Recidivism During Adolescence. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 56(2), 296-316. doi:10.1177/0306624X11398462
- Wan, Y. T. Y. (2012). Cognitive and emotional determinants of delinquent behaviour. *Discovery – SS Student E-Journal*, 1, 42-59.

- Wilson, H. A., & Hoge, R. D. (2012). The Effect of Youth Diversion Programs on Recidivism: A Meta-Analytic Review. *Criminal Justice and Behavior*, 40(5), 497-518. doi:10.1177/0093854812451089
- Zwets, A. J., Hornsveld, R. H. J., Muris, P., Kanters, T., Langstraat, E., & van Marle, H. J. C. (2016). Psychomotor Therapy as an Additive Intervention for Violent Forensic Psychiatric Inpatients: A Pilot Study *International Journal of Forensic Mental Health*, 15(3), 222-234. doi:10.1080/14999013.2016.1152613



Propriedades psicométricas da Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law em adolescentes

Psychometric properties of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale in adolescents

Henrique Costa

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Vila Real, Portugal

Helder Miguel Fernandes

*Research Centre in Sports Sciences, Health Sciences and Human Development, CIDESD-UTAD
Vila Real, Portugal*

Research in Education and Community Intervention, RECI- Instituto Piaget – Viseu, Portugal

Resumo

A inteligência emocional tem originado um interesse crescente em vários domínios de intervenção e etapas do desenvolvimento humano. Contudo, a pertinência de estudar o desenvolvimento de competências emocionais e sociais para lidar com situações desafiadoras em diferentes contextos, não tem sido suficientemente explorada em adolescentes, possivelmente pela escassez de instrumentos de avaliação validados. Como tal, este estudo objetiva analisar as propriedades psicométricas da Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (WLEIS) em adolescentes portugueses.

A amostra foi constituída por 1074 adolescentes (57,9% de raparigas), com idades entre 11 e 20 anos ($M= 14,40$; $DP= 1,63$), matriculados entre o 7º e 12º anos de escolaridade. O processo de amostragem foi do tipo não-probabilístico, por conveniência (Registo N° 0395700001/MIME). Foram administradas as versões portuguesas dos seguintes questionários: Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (Rodrigues, Coelho, & Rebelo, 2011); Escala de Autoestima de Rosenberg (Raposo & Freitas, 1999); Escala de Ansiedade Social para Adolescentes (Cunha et al., 2004); e, Escala de Satisfação com a Vida (Neto, 1993). A análise estatística incluiu procedimentos de análise de normalidade univariada, consistência interna e correlação de Pearson, com recurso ao SPSS 17.0, e análise fatorial confirmatória, com recurso ao EQS 6.1.

Em termos de resultados obtidos, os valores de normalidade univariada situaram-se num intervalo associado a uma distribuição normal (entre $-0,85$ e $1,40$). Os valores de alpha de Cronbach variaram entre 0,72 (avaliação das próprias emoções) e 0,80 (uso das emoções e regulação das emoções). Comparados os índices de qualidade de ajustamento para as três estruturas fatoriais testadas (modelo unidimensional, modelo 4 fatores ortogonais e modelo de 4 fatores oblíquos), a que revelou um melhor ajustamento foi o modelo multidimensional de fatores correlacionados (oblíquos), nomeadamente: $CFI= 0,94$; $GFI = 0,95$; $SRMR= 0,058$; $RMSEA (IC 90\%) = 0,058 (0,053-0,064)$. As cargas fatoriais dos itens variaram entre 0,43 e 0,87. Os fatores da escala de inteligência emocional correlacionaram-se positiva e significativamente com as dimensões autoestima e satisfação com a vida, e negativamente com as dimensões da ansiedade social.

Em suma, a versão portuguesa da WLEIS-P revela boas propriedades psicométricas para ser utilizada em adolescentes.

Palavras-chave: Inteligência Emocional, Adolescentes, WLEIS

Abstract

Emotional intelligence has generated growing research interest in different intervention

domains and stages of human development. However, the relevance of studying the development of emotional and social skills to deal with challenging situations in different contexts has not been sufficiently explored in adolescents, possibly due to the scarcity of validated instruments. As such, this study aims to analyze the psychometric properties of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS) in Portuguese adolescents.

The sample consisted of 1074 adolescents (57.9% of girls), aged between 11 and 20 years ($M = 14.40$, $SD = 1.63$), enrolled between 7th and 12th grades. A non-probability sampling technique (by convenience) was used (Registration No. 0395700001/MIME). The Portuguese versions of the following questionnaires were administered: Wong and Law Emotional Intelligence Scale (Rodrigues, Coelho, & Rebelo, 2011); Rosenberg Self-Esteem Scale (Raposo & Freitas, 1999); Social Anxiety Scale for Adolescents (Cunha *et al.*, 2004); and, Satisfaction with Life Scale (Neto, 1993). Statistical analysis included procedures such as univariate normality, reliability and Pearson correlation analyses, using SPSS 17.0, and confirmatory factor analysis (CFA) using the EQS 6.1.

Results showed that the univariate normality values were within a range associated with a normal distribution (between -0.85 and 1.40). Cronbach's alpha values ranged from 0.72 (self emotion appraisal) to 0.80 (use of emotion and regulation of emotion). When comparing the fit indexes for the three CFA models tested (one-dimensional model, model with 4 orthogonal factors and model with 4 oblique factors), the 4 correlated (oblique) factors model showed a better fit to the data, namely: CFI = 0.94; GFI = 0.95; SRMR = 0.058; RMSEA (90% CI) = 0.058 (0.053-0.064). The factor loadings of the items ranged from 0.43 to 0.87. The WLEIS subscales correlated positively and significantly with the self-esteem and satisfaction with life dimensions, and negatively with the social anxiety factors.

In summary, the Portuguese version of the WLEIS showed good psychometric properties in adolescents.

Keywords: Emotional Intelligence, Adolescents, WLEIS

1. Introdução

No início dos anos 90 (séc. XX) surgem os primeiros trabalhos académicos na área da Inteligência Emocional (IE) apresentados por Salovey e Mayer (1990). Desde logo, este conceito atraiu um inigualável interesse por parte da comunidade científica, tendo sido popularizado a partir da publicação de Goleman (1995). Atualmente, o construto da IE tem originado um número crescente de investigações, no qual se pretende medir/quantificar os níveis de IE em diferentes contextos, relacionando-os com níveis de saúde (Martins, Ramalho, & Morin, 2010), performance no trabalho (Di Fabio & Kenny, 2015), bem-estar subjetivo (Sánchez-Álvarez, Extremera, & Fernández-Berrocá, 2016) e rendimento académico (Costa & Faria, 2015).

Em termos conceptuais, a IE refere-se à capacidade de identificar e expressar emoções, compreender emoções, assimilar emoções no pensamento e regular emoções positivas e negativas em si e nos outros (Matthews, Zeidner, & Roberts, 2003). Para Mayer e Salovey (1997) a IE é entendida como um conjunto de capacidades interrelacionadas para sentir e avaliar a emoção com exatidão, identificar e/ou criar sentimentos quando estes facilitam o pensamento, compreender a emoção e o conhecimento emocional, e regular as emoções que incentivam o crescimento emocional e intelectual.

Diversos instrumentos de medida têm sido desenvolvidos e validados para efeitos da mensuração da IE. Neste âmbito, a Escala de Inteligência Emocional de Wong

e Law (2002) foi inicialmente desenhada na Ásia e desde então tem sido traduzida e adaptada para diferentes idiomas/nacionalidades, nomeadamente: Coreia (Fukuda et al., 2011a), Japão (Fukuda et al., 2011b), Portugal (Rodrigues, Coelho, & Rebelo, 2011), Bélgica e Singapura (Libbrecht et al., 2014), Perú (Soto, Manuel Lunahuaná-Rosales, & Pradhan, 2016), Espanha (Pacheco, Rey, & Sanchez-Alvarez, 2019), entre outras. No caso da versão portuguesa, esta foi desenvolvida e testada numa amostra adulta de engenheiros informáticos, o que compromete a sua adequabilidade e aplicabilidade na população jovem. De um modo geral, estas pesquisas têm demonstrado evidências de validade fatorial para a estrutura fatorial de 4 dimensões (avaliação das próprias emoções, avaliação das emoções dos outros, uso das emoções e regulação das emoções), tal como previsto originalmente, assim como, validade convergente/divergente com medidas de satisfação com a vida, felicidade, bem-estar psicológico, burnout, ansiedade, depressão e stress.

Especificamente nos jovens em idade escolar, a temática da IE tem recebido um interesse crescente, existindo, contudo, poucos instrumentos de autorrelato devidamente adaptados e validados para esta população em Portugal. Como tal, o presente estudo tem como objetivos analisar as propriedades psicométricas da Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (WLEIS-P) em adolescentes portugueses, nomeadamente os índices de confiabilidade, validade fatorial e validade concorrente/ discriminante.

2. Métodos

2.1. Participantes

A amostra foi constituída por 1074 adolescentes (57,9% de raparigas e 42,1% de rapazes), com idades entre os 11 e os 20 anos ($M= 14,40$; $DP= 1,63$), matriculados entre o 7º e 12º anos de escolaridade.

2.2. Instrumentos

Os alunos responderam a um conjunto de questionários que incluíam variáveis sociodemográficas e as seguintes escalas:

- Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law - versão portuguesa desenvolvida por Rodrigues et al. (2011). A WLEIS é um instrumento de autorresposta que é constituído por 16 itens que avaliam quatro dimensões de inteligência emocional: Avaliação das Próprias Emoções, Avaliação das Emoções dos Outros, Uso das Emoções e Regulação das Emoções. Cada dimensão resulta do somatório de 4 itens respondidos de acordo com uma escala tipo Likert de cinco pontos, variando entre 1 (discordo plenamente) e 5 (concordo plenamente).
- Escala de Autoestima de Rosenberg - versão portuguesa desenvolvida por Raposo e Freitas (1999). Esta escala é constituída por 10 itens, sendo cinco de orientação positiva (e.g. “No geral, estou satisfeito comigo mesmo”) e cinco de orientação negativa (e.g. “Sinto que não tenho muito de que me orgulhar”), respondidos de acordo com uma escala tipo Likert em que as op-

ções de resposta variam entre 1 (discordo plenamente) e 4 (concordo plenamente).

- Escala de Ansiedade Social para Adolescentes (SAS-A) - versão portuguesa desenvolvida por Cunha *et al.* (2004). A SAS-A avalia as experiências de ansiedade social dos adolescentes no contexto das relações com os pares, sendo constituída por 22 itens (4 dos quais eram neutros) respondidos segundo uma escala tipo Likert de 5 pontos (1: de forma nenhuma a 5: todas as vezes). Os restantes 18 itens dividem-se em três subescalas: Medo da Avaliação Negativa (FNE), Desconforto e Evitamento Social em Situações Novas (SAD-New) e Desconforto e Evitamento Social Geral (SAD-G).
- Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) - versão portuguesa desenvolvida por Neto (1993). A SWLS é uma escala constituída por 5 itens, respondidos de acordo com uma escala tipo Likert de 7 pontos (1: discordo plenamente a 7: concordo plenamente), os quais são agrupados posteriormente num único fator que representa o nível de satisfação com a vida do indivíduo.

2.3. Procedimentos

O processo de amostragem foi do tipo não-probabilístico (i.e., por conveniência), tendo sido recrutados alunos de turmas selecionadas de forma não aleatória de escolas públicas da região centro (Registo N° 0395700001/MIME).

O processo de recolha de dados somente se verificou após a obtenção do consentimento de aplicação do questionário, por parte dos diretores das escolas/agrupamentos de escolas e dos encarregados de educação dos respetivos alunos. O preenchimento do questionário decorreu em contexto escolar, num ambiente de sala de aula o mais calmo e sereno possível, demorando entre 15 e 20 minutos.

2.4. Análise Estatística

A análise estatística incluiu procedimentos de análise descritiva (médio e desvio padrão), normalidade univariada (*skewness* e *kurtosis*), consistência interna (*alpha* de Cronbach) e correlação de Pearson, com recurso ao SPSS 17.0.

A validade de construto da escala WLEIS foi avaliada nas suas facetas de validade fatorial, validade convergente e validade discriminante. Diferentes estruturas fatoriais propostas para a WLEIS foram avaliadas através de procedimentos de análise fatorial confirmatória (AFC), estimação de máxima verosimilhança, com recurso ao software EQS 6.1. As estruturas fatoriais testadas incluíram um modelo unidimensional, um modelo multidimensional de 4 fatores ortogonais e um modelo multidimensional de 4 fatores oblíquos. A qualidade do ajustamento global destes modelos fatoriais foi feita de acordo com os índices e valores de referência descritos em Marôco (2014), a saber: χ^2/df , CFI, GFI, SRMR, RMSEA e respetivo intervalo de confiança de 90% (IC 90%). A validade convergente de cada fator foi determinada a partir do valor de variância extraída média (VEM), assumindo-se valores iguais ou superiores a 0.50 como indicadores de validade convergente adequada. A validade discriminante dos fatores foi avaliada através da comparação dos valores de VEM com os quadrados da correlação entre esses fatores. A fiabilidade compósita foi calculada para os fatores do WLEIS de acordo com as orientações de Marôco (2014).



3. Resultados

A Tabela 1 apresenta os valores de média, desvio padrão e normalidade univariada (*skewness* e *kurtosis*) para cada um dos itens da Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (WLEIS).

Tabela 1 – Análise descritiva e de normalidade univariada dos itens da WLEIS

	Média	Desvio Padrão	Skewness	Kurtosis
Item 1	3,94	0,76	-0,77	1,40
Item 2	3,82	0,82	-0,56	0,30
Item 3	3,77	0,89	-0,50	-0,01
Item 4	4,01	0,87	-0,74	0,30
Item 5	4,08	0,69	-0,40	0,27
Item 6	3,85	0,81	-0,25	-0,29
Item 7	3,70	0,97	-0,53	0,01
Item 8	3,83	0,76	-0,26	0,05
Item 9	4,06	0,81	-0,70	0,49
Item 10	3,58	0,95	-0,37	-0,13
Item 11	3,70	0,93	-0,48	-0,07
Item 12	3,99	0,85	-0,74	0,64
Item 13	3,59	0,90	-0,43	0,24
Item 14	3,47	0,97	-0,31	-0,33
Item 15	2,99	1,18	-0,09	-0,85
Item 16	3,41	0,99	-0,41	-0,12

Em termos de normalidade univariada, os valores situaram-se num intervalo associado a uma distribuição normal (i.e., entre -0.85 e 1.40).

Relativamente à análise de confiabilidade, os fatores da escala WLEIS apresentaram bons índices de consistência interna (*alpha* de Cronbach) e fiabilidade compósita, respetivamente, a saber: Avaliação das Próprias Emoções = 0,72 e 0,75; Avaliação das Emoções dos Outros = 0,73 e 0,75; Uso das Emoções = 0,80 e 0,80; e, Regulação das Emoções = 0,80 e 0,81. Por sua vez, a escala global evidenciou um valor de 0,81 de consistência interna e 0,93 de fiabilidade compósita.

A validade fatorial do instrumento foi analisada através da comparação dos índices de qualidade de ajustamento para as três estruturas fatoriais testadas (modelo unidimensional, modelo 4 fatores ortogonais e modelo de 4 fatores oblíquos), obtidos a partir de procedimentos de AFC. Na tabela 2 são apresentados os índices de qualidade de ajustamento das AFC realizadas aos distintos modelos.

Tabela 2 – Índices de qualidade de ajustamento dos modelos testados

Modelo	χ^2/df	CFI	GFI	SRMR	RMSEA (IC 90%)
Unidimensional	26,89	0,51	0,71	0,12	0,16 (0,15-0,16)
4 Fatores Ortogonais	8,69	0,85	0,90	0,16	0,09 (0,08-0,09)
4 Fatores Oblíquos	4,66	0,94	0,95	0,06	0,06 (0,05-0,06)

Os resultados obtidos demonstram uma melhor adequação fatorial aos dados por parte do modelo multidimensional de 4 fatores correlacionados (oblíquos). A figura 1 apresenta o modelo de medida da WLEIS-P com melhores índices de qualidade de ajustamento, assim como os respetivos coeficientes estandardizados.

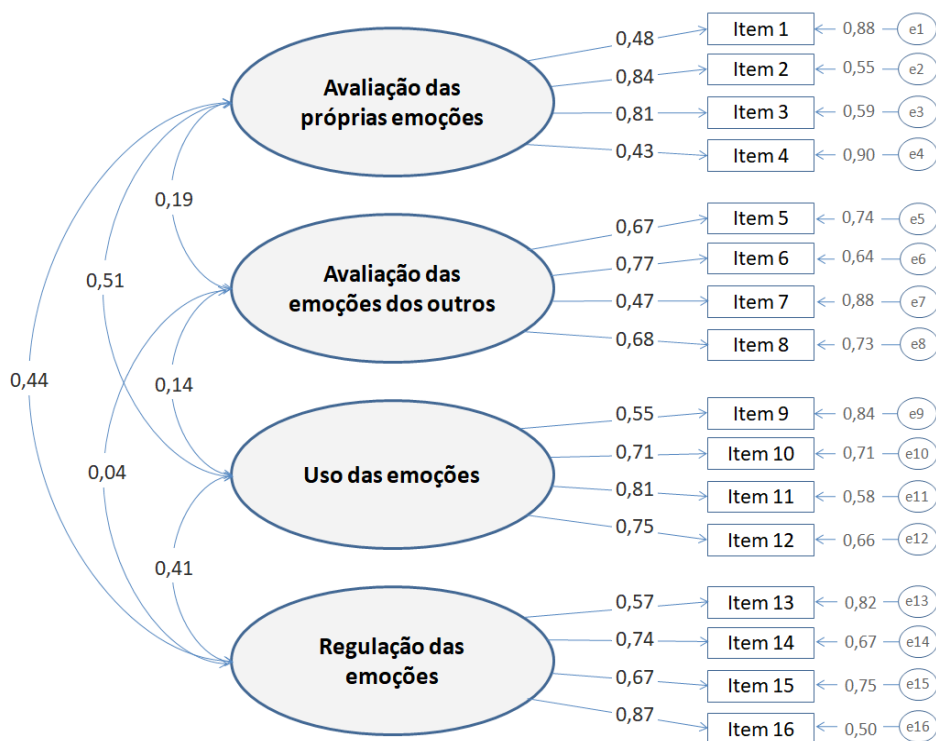


Figura 1 – Modelo de medida da WLEIS-P e respetivos coeficientes estandardizados

Verificou-se que as cargas fatoriais dos itens variaram entre 0,43 e 0,87 ($p < 0,05$). As correlações significativas entre fatores variaram entre 0,14 e 0,51 ($p < 0,05$). Contudo, observou-se uma correlação não significativa entre os fatores Avaliação das Emoções dos Outros e Regulação das Emoções.

A variância extraída média dos fatores revelou-se próxima do aceitável para os fatores Avaliação das Próprias Emoções (0,44) e Avaliação das Emoções dos Outros (0,43), e adequada para os fatores Uso das Emoções (0,51) e Regulação das Emoções (0,52).

Todos os fatores do WLEIS evidenciaram adequada validade discriminante, em virtude dos valores das correlações ao quadrado desses fatores (r^2 entre 0,00 e 0,26) serem inferiores aos valores VEM dos respectivos fatores.

Para efeitos de análise da validade concorrente da WLEIS, procedeu-se à correlação dos fatores desta escala com dimensões de autoestima, ansiedade social e satisfação com a vida, cujos resultados são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Correlação entre os fatores da WLEIS e dimensões de autoestima, ansiedade social e satisfação com a vida

	Autoestima	FNE	SAD-New	SAD-G	Satisfação com a vida
Avaliação das Próprias Emoções	0,43**	-0,10*	-0,11*	-0,16**	0,32**
Avaliação das Emoções dos Outros	0,06	0,08	0,06	-0,07	0,09*
Uso das Emoções	0,58**	-0,16**	-0,19**	-0,16**	0,41**
Regulação das Emoções	0,32**	-0,10*	-0,11*	-0,02	0,30**

Nota: FNE = Medo da Avaliação Negativa; SAD-New = Desconforto e evitamento social em situações novas; SAD-G = Desconforto e Evitamento Social Geral; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Os resultados correlacionais mostraram associações positivas e significativas entre três (Avaliação das Próprias Emoções, Uso das Emoções e Regulação das Emoções) dos quatro fatores da WLEIS e as dimensões de autoestima e satisfação com a vida. Por outro lado, estes três fatores da WLEIS correlacionaram-se negativamente com as dimensões da ansiedade social. O fator Avaliação das Emoções dos Outros da WLEIS evidenciou uma associação positiva, mas de baixa magnitude, com a dimensão satisfação com a vida.

4. Discussão

O objetivo geral deste estudo compreendeu a análise das propriedades psicométricas da Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (WLEIS) em adolescentes portugueses.

Os principais resultados revelam que a estrutura fatorial com melhor adequabilidade na presente amostra reflete os quatro fatores do Modelo de Inteligência Emocional de Mayer e Salovey (1997) e tem propriedades psicométricas similares à versão original de Wong e Law (2002), indo igualmente de encontro com os resultados de apresentados por Rodrigues *et al.* (2011), no seu estudo com uma amostra adulta portuguesa. No que se refere à confiabilidade, os nossos resultados vão de encontro aos reportados em outros estudos (Carvalho *et al.*, 2016; Fukuda *et al.*, 2011a, 2011b; Libbrecht *et al.*, 2014; Pacheco *et al.*, 2019; Rodrigues *et al.*, 2011; Soto *et al.*, 2016), denotando-se valores aceitáveis para as subescalas e valores considerados bons a muito bons para os valores de consistência interna da escala global.

Os resultados obtidos no presente estudo também providenciam suporte para a validade convergente e discriminante dos quatro fatores da escala, denotando-se correlações positivas esperadas com medidas de saúde mental positiva (ex. autoes-

tima e satisfação com a vida), e associações negativas com índices de ansiedade social. Estes resultados vão de encontro e confirmam as proposições teórico-empíricas subjacentes a esta escala (Mayer & Salovey, 1997; Wong & Law, 2002) e corroboram evidências de pesquisas anteriores noutras amostras/ contextos (Carvalho et al., 2016; Martins et al., 2010; Pacheco et al., 2019; Rodrigues et al., 2011; Sánchez-Álvarez et al., 2016).

Pese embora os resultados tenham sido bastante encorajadores, devem ser apresentadas algumas limitações. De referir que o procedimento de amostragem tido neste estudo foi do tipo não probabilístico, por conveniência e centrado na região centro de Portugal. Saliencia-se, no entanto o tamanho da amostra que é considerável. Para efetivamente poder-se generalizar a sua validação seria importante a amostra refletir todo o território português, abrangendo o setor público e privado, assim como, ter em conta o ensino profissional.

5. Conclusões

Os resultados do presente estudo demonstram que a versão portuguesa da WLEIS apresenta boas propriedades psicométricas numa amostra de adolescentes portugueses. Deste modo, sugere-se que a escala WLEIS possui adequabilidade psicométrica para ser utilizada nesta população, contribuindo para o aprofundamento do estudo sobre inteligência e regulação emocional durante a adolescência, bem como, o contributo destas dimensões para o desempenho académico e o bem-estar psicológico.

6. Referências

- Carvalho, V. S., Guerrero, E., Chambel, M. J., & González-Rico, P. (2016). Psychometric properties of WLEIS as a measure of emotional intelligence in the Portuguese and Spanish medical students. *Evaluation and Program Planning*, 58, 152-159. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2016.06.006
- Costa, A., & Faria, L. (2015). The impact of emotional intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38-47.
- Cunha, M., Pinto-Gouveia, J., Alegre, S., & Salvador, M. (2004). Avaliação da ansiedade na adolescência: A versão portuguesa da SAS-A. *Psicologica*, 35, 249-263.
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2015). The contributions of emotional intelligence and social support for adaptive career progress among Italian youth. *Journal of Career Development*, 42(1), 48-59. doi: 10.1177/0894845314533420
- Fukuda, E., Saklofske, D. H., Tamaoka, K., & Lim, H. (2011a). Factor Structure of the Korean Version of Wong and Law's Emotional Intelligence Scale. *Assessment*, 19(1), 3-7. doi: 10.1177/1073191111428863
- Fukuda, E., Saklofske, D. H., Tamaoka, K., Fung, T. S., Miyaoka, Y., & Kiyama, S. (2011b). Factor structure of Japanese versions of two emotional intelligence scales. *International Journal of Testing*, 11, 71-92. doi: 10.1080/15305058.2010.516379
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Libbrecht, N., De Beuckelaer, A., Lievens, F., & Rockstuhl, T. (2014). Measurement



- invariance of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale scores: Does the measurement structure hold across Far Eastern and European countries? *Applied Psychology: An International Review*, 63, 223-237. doi:10.1111/j.1464-0597.2012.00513.x
- Marôco, J. (2014). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações* (2ª ed.). Pêro Pinheiro: Report Number.
- Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564. doi: 10.1016/j.paid.2010.05.029
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R.D. (2003). *Emotional Intelligence: Science and myth*. MIT Press: Boston.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Neto, F. (1993). Satisfaction with life scale: Psychometric properties in an adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 22(2) 125-134.
- Pacheco, N. E., Rey, L., & Sanchez-Alvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 94-100. doi: 10.7334/psicothema2018.147
- Raposo, J. V., & Freitas, C. (1999). Avaliação da auto-estima em jovens transmontanos. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 16(3), 32-46.
- Rodrigues, N., Rebelo, T., & Coelho, J.V. (2011). Adaptação da Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (WLEIS) e análise da sua estrutura factorial e fiabilidade numa amostra portuguesa. *Psychologica*, 55, 189-207.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 276-285. doi: 10.1080/17439760.2015.1058968
- Soto, C., Lunahuaná-Rosales, M., & Kumar, R. (2016). Validación estructural del Wong-Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS): estudio preliminar en adultos. *Liberabit*, 22(1), 103-110.
- Wong, C.S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243-274. doi: 10.1016/S1048-9843(02)00099-1



Imagem Corporal Após Cirurgia Bariátrica

Body Image After Bariatric Surgery

Rita Miranda

Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal

António Fernandes

Centro de Investigação de Montanha (CIMO), Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal

Centro de Estudos Transdisciplinares para o Desenvolvimento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal

Ana Maria G.R. Pereira

Centro de Investigação de Montanha (CIMO), Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal

Resumo

A obesidade é uma doença crónica multifatorial, que envolve diferentes aspetos na sua génese e manutenção, sendo que atualmente um padrão-ouro da abordagem médica na patologia é a cirurgia bariátrica. Uma má imagem corporal (IC), leva a baixa autoestima, que se relaciona com o aumento da ansiedade, que por sua vez culmina na procura por comida. O objetivo do presente artigo foi realizar uma revisão sistemática sobre a imagem corporal em utentes após a cirurgia bariátrica. Para tal, foram selecionados 13 artigos nas plataformas Web of Science e PubMed/Medline, publicados nos últimos 11 anos (2007 a 2018), que respondessem aos nossos objetivos. Esta revisão foi conduzida de acordo com as diretrizes PRISMA e colaboração Cochrane para revisões sistemáticas. Verificou-se, no geral, uma melhoria da imagem corporal após a cirurgia bariátrica, independente da faixa etária, apesar de 15,4% dos estudos demonstrarem simultaneamente uma permanência de insatisfação corporal. Em 15,4% as mulheres apresentaram melhorias menos acentuadas da imagem corporal, comparativamente com os homens. Aferiu-se ainda, em 30,8% dos estudos, que a melhoria da imagem corporal é mais substancial entre o período pré-operatório e o pós-operatório-1. Constatou-se que na maioria dos estudos se verifica uma melhoria na IC, sendo que a cirurgia bariátrica deve ser realizada de forma consciente e deve ser incentivado o apoio multidisciplinar contínuo a estes doentes, pois é um processo que engloba muito mais do que variáveis físicas que têm um impacto igualmente importante no sucesso da mesma.

Palavras-chave: Obesidade, Imagem corporal, cirurgia bariátrica.

Abstract

Obesity is a chronic multifactorial disease, which involves different aspects in its genesis and maintenance, and currently a gold standard of the medical approach in pathology is bariatric surgery (BS). A bad body image (BI), leads to low self-esteem, which is related to increased anxiety, which in turn culminates in the search for food. The objective of this article was to do a systematic review on body image in patients after BS. In order to accomplish this, 13 articles were selected on the Web of Science and PubMed / Medline platforms, published in the last 11 years (2007 to 2018), that met their objectives. This review was conducted according to the PRISMA guidelines and Cochrane collaboration for systematic reviews. There was generally an improvement in body image after a bariatric age, regardless of age, although 15.4% of the studies demonstrated a permanence of body dissatisfaction. In 15.4% women were less advanced in body image, compared to men. Still, in 30.8% of studies, image improvement is more substantial between the preoperative and postoperative-1 groups. It was verified that in



the majority of the studies an improvement in the HF is verified, being that a bariatric surgery must be realized of conscious form and must be encouraged for the multidisciplinary support that have a important impact without success of the same.

Keywords: Obesity, body image, bariatric surgery

1. Introdução

A obesidade é uma doença multifatorial que se caracteriza por uma acumulação excessiva de gordura. Prejudica gravemente a saúde dos indivíduos, (WHO, 2016) podendo mesmo contribuir para a sua mortalidade antecipada (Sarwer & Steffen, 2015) e cujo tratamento de eleição é a cirurgia bariátrica pelo seu grau de eficácia em doentes com obesidade grau 2 e 3 (Pepino, Stein, Eagon, & Klein, 2014; Saltzman & Karl, 2013; Paula Sousa et al., 2014; A. F. M. de Sousa, 2013). A cirurgia bariátrica induz uma perda de peso pela diminuição do volume do estômago, pela má-absorção dos nutrientes ou ainda pela combinação de ambos (ASMBS, 2016), sendo as técnicas mais comuns: a Bandoplastia Gástrica (restritiva) e o Bypass Gástrico y-de-roux (mista) (Elsa Rosado, et al 2013; ASMBS, 2016), 2016; Tavares, Viveiros, Cidade, & Maciel, 2011). No entanto, por si só, estas não solucionam o problema (Coulman, MacKichan, Blazeby, & Owen-Smith, 2017; McGrice & Don Paul, 2015), constatando-se um progressivo aumento de peso, normalmente após os 24 meses da cirurgia. Tal facto relaciona-se com o insucesso na mudança do padrão alimentar dos indivíduos, que só é conseguida pela educação alimentar transmitida através dos profissionais de saúde, competentes na área (Fernanda Bassan & Daniela Gomes, 2016).

Apesar da nutrição influenciar de forma direta o sucesso pós cirúrgico, são vários os fatores preditores indiretos que se escondem por detrás desse sucesso, nomeadamente fatores psicossociais, onde se enquadra o conceito de imagem corporal (Sarwer & Steffen, 2015). Este conceito multidimensional (Sarwer & Steffen, 2015; Filipa Teixeira, & Ângela Maia, 2011) está muitas vezes relacionado com o peso (Sarwer & Polonsky, 2016) e reúne as vertentes cognitiva, afetiva e comportamental. Muitos sentimentos são englobados nesta dinâmica como: insatisfação, distorção, depreciação e preocupação (Carvalho, 2011; Ferreira, M. E. C.; Castro, M. R.; Morgado, 2014; Ferreira, Trindade, & Martinho, 2016; Longo, Matthew R. and Azanon, E. and Haggard, P, 2010; Leal, 2009; Pereira Junior, Campor Junior, & Silveira, 2013; Robinson, Webb, & Butler-ajibade, 2009; Sarwer & Polonsky, 2016;). Sabe-se também que uma perceção negativa da imagem corporal é um fator de risco para transtornos alimentares, como a compulsão alimentar periódica (TCAP), (Ferreiro, Seoane, & Senra, 2011; Mannat M, Shradha S, & Bhumika, 2016; Martins, Pelegrini, Matheus, & Petroski, 2010; Riva, 2014) que traz para além de maior recuperação de peso, maiores complicações psicológicas (Conceição et al., 2014), havendo alguns estudos que mostram uma diferença quanto ao género neste sentido, revelando que as mulheres apresentam maior incidência de distorção da imagem corporal e de transtornos alimentares, do que os homens (Batista, Neves, Meireles, & Ferreira, 2015; Legnani et al., 2012; Wendell, 2011).

Uma má perceção da imagem corporal influencia de forma negativa a perda de peso pós-cirúrgica, sendo fundamental otimizar o atendimento aos pacientes (Mar-



cela Rodrigues de Castro, Ferreira, Chinelato, & Ferreira, 2013; P. Sousa et al., 2014; Steele, Bialocerkowski, & Grimmer, 2003).

2. Metodologia

2.1. Fonte de Dados

Pesquisa na base de dados Científica Internacional PubMed/Medline e no Web of Science, no horizonte temporal 2007- 2018. Os descritores foram escolhidos após consulta ao Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), utilizando-se termos relacionados com imagem corporal e cirurgia bariátrica, optando-se pela seguinte combinação: ((perception of body image) OR (body perception) OR (body shema) OR (body representations) OR (psychological health) OR (body esteem) OR (self-concept) OR (psychological considerations) OR (self-evaluation)) AND ((gastric surgery) OR (bariatric surgery) OR gastroplasty OR (stomach stapling) OR (weight loss surgery) RYGB OR (gastric bypass surgery) OR (surgical treatment of obesity)))

2.2. Colheita de Dados e Avaliação da Qualidade Metodológica

De forma a obter artigos adequados aos objetivos do estudo, estabeleceram-se os seguintes critérios de inclusão: artigos em português, inglês e espanhol, publicados entre 2007-2018 e efetuados em humanos, cujos objetivos passassem pelo estudo da imagem corporal, em utentes após cirurgia bariátrica. Excluíram-se os artigos de revisão bibliográfica e de opinião; artigos onde os pacientes apresentassem outras patologias associadas; estudos apenas pré-operatórios.

De acordo com as recomendações *Cochrane*, foi realizada a avaliação crítica da qualidade metodológica aos 13 artigos selecionados, através de uma versão modificada de um instrumento de avaliação crítica, adaptado por Crombie em 1996. O mesmo é constituído por 16 itens, sendo que é atribuído 1 ponto caso esteja presente no estudo o que o item expressa ou o pontos quando ausente ou pouco claro. A qualidade metodológica de cada estudo foi posteriormente cotada como baixa (0-5 pontos), moderada (6-11 pontos), ou alta (12-16 pontos) (Steele et al., 2003).

Assim, tendo em conta a pontuação obtida 23% (n=3) dos estudos encontrados apresentam uma qualidade alta e 77% (n=10) qualidade moderada.

2.3. Dados Obtidos

De acordo com o fluxograma de seleção de artigos (Fig. 1), elaborado de acordo com as recomendações PRISMA foram identificados 1736 artigos, 1131 na base de dados PubMed/Medline e 605 no Web of Science. Das 1736 publicações, apenas 24 foram considerados relevantes, após verificação dos critérios de inclusão/exclusão, resultando em 13 artigos selecionados para o presente estudo.

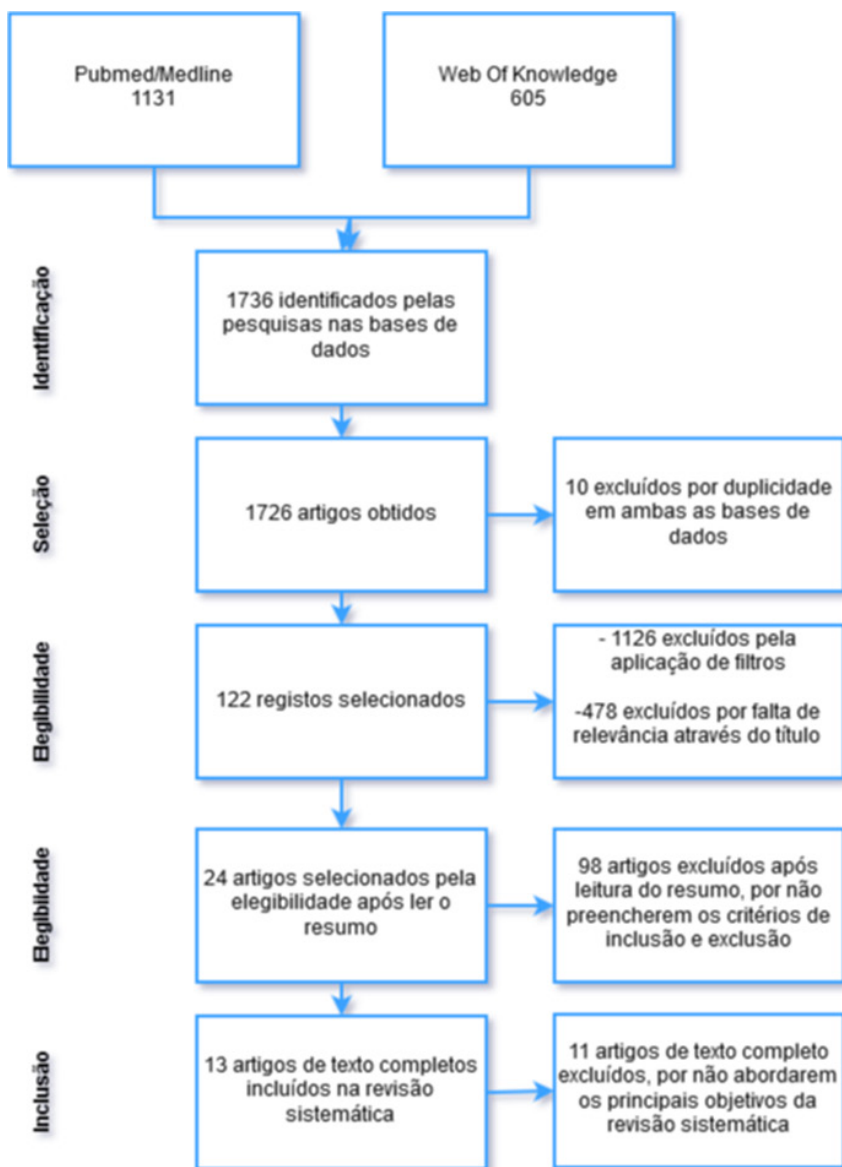


Figura 1 - Fluxograma de seleção de artigos

3. Resultados

Os dados retirados dos artigos selecionados, foram resumidos, nomeadamente os autores, o ano da publicação do estudo, o instrumento de avaliação utilizado, o número da amostra (diferenciando-se em género), o tipo de cirurgia, o objetivo do estudo (Tabela 1), assim como o momento de avaliação e os principais resultados obtidos no estudo (Tabela 2).

Os artigos incluídos eram estudos longitudinais, com a exceção de um que era transversal, tendo-se realizado: cinco (Contouring, 2016; Sarwer, B. Wadden, T. Ph. D.a, René H. Moore, Ph.D.a, d, 2011; Alegría & Larsen, 2015; Edalat, 2012; Room, Lauderdale, & Goldberg, 2015) (38,5%) nos Estados Unidos; dois (Van Hout, Fortuin, Pelle, & Van Heck, 2008; Van Hout, Hagendoren, Verschure, & Van Heck, 2009) (15,4%) na Holanda; dois (Sarwer & Polonsky, 2016; Teufel *et al.*, 2012) (15,4%) na Alemanha; um (Järholm *et al.*, 2012) (7,7%) na Suécia; um (Ribeiro *et al.*, 2013) (7,7%) no Brasil; um (Faccio, Nardin, & Cipolletta, 2016) (7,7%) em Itália e um (Rojas, Brante, Miranda, & Pérez-Luco, 2011) no Chile. O tamanho da amostra variou de 11 (Alegría & Larsen, 2015) a 423 (Ribeiro *et al.*, 2013). 7 (Alegría & Larsen, 2015; Edalat, 2012; Faccio *et al.*, 2016; Järholm *et al.*, 2012; Rojas *et al.*, 2011; Room *et al.*, 2015; Teufel *et al.*, 2012) dos trabalhos (53,8%) contaram com uma amostra inferior a 100 e os restantes 6 (de Zwaan *et al.*, 2014; Ping Song, MD, Nirav B. Patel, MD, MS, JD, [...], and Michael S. Wong, 2016; Ribeiro *et al.*, 2013; Sarwer, B. Wadden, T. Ph.D.a, René H. Moore, Ph.D.a, d, 2011; Van Hout *et al.*, 2008, 2009) (46,2%) com uma amostra entre 100 e 500. O estudo que envolveu a amostra maior foi realizado no Brasil (Ribeiro *et al.*, 2013) (Tabela 1). Dos 13 trabalhos, apenas três (Edalat, 2012; Järholm *et al.*, 2012; Sarwer & Polonsky, 2016) (23,1%) contaram com uma amostra de adolescentes representando uma idade média de 16 anos; os restantes (76,9%) utilizaram uma amostra com uma média de idades entre os 38 e 45 anos, sendo que um deles (Ribeiro *et al.*, 2013) não apresentou esta informação. Em todos os estudos, exceto 1 (92,3%) que não diferenciou a amostra em género (Sarwer & Polonsky, 2016), a percentagem de participantes do sexo feminino foi superior a 65%, havendo dois (Alegría & Larsen, 2015; Faccio *et al.*, 2016) que contaram apenas com pacientes do género feminino. No que respeita ao tipo de cirurgia, 4 (Edalat, 2012; Järholm *et al.*, 2012; Room *et al.*, 2015; Sarwer, B. Wadden, T. Ph.D.a, René H. Moore, Ph.D.a, d, 2011) (30,8%) estudos analisaram os objetivos a que se propuseram, após o bypass gástrico y-de-roux, dois (Van Hout *et al.*, 2008, 2009) (15,4%) após gastroplastia com faixas verticais, um (Teufel *et al.*, 2012) (7,7%) após gastrectomia por via laparoscópica, um (Rojas *et al.*, 2011) (7,7%) após bypass gástrico y-de-roux (65%) e cirurgia sleeve (35%), um (Alegría & Larsen, 2015) (7,7%) bandas gástricas ou bypass y-de-roux, um (Faccio *et al.*, 2016) (7,7%) bypass gástrico y-de-roux ou gastrectomia vertical e por fim um deles (de Zwaan *et al.*, 2014) (7,7%) após bypass gástrico laparoscópico (175); gastrectomia vertical (71); ajuste de banda gástrica (63) ou outro (4), havendo 2 estudos (Ribeiro *et al.*, 2013; Sarwer & Polonsky, 2016) (15,4%) que não especificaram o tipo de cirurgia bariátrica. Cada estudo utilizou apenas uma medida para avaliar a imagem corporal. A escala mais utilizado foi a Escala de Figuras e Silhuetas (n=3; 23,1%) (Edalat, 2012; Ribeiro *et al.*, 2013; Room *et al.*, 2015), inicialmente criada por Stunkard, Sorenson e Schulsinger (1983), que permite avaliar a satisfação e a perceção corporal dos indivíduos, através da seleção de um silhueta que melhor representa o seu corpo atualmente e outra, a sua forma ideal, dentre de um conjunto de silhuetas (Griep & Aquino, 2012). Outros instrumentos foram utilizados nos artigos selecionados, com diferentes abordagens da IC, que representa um constructo complexo. Assim: o Body Attitude Test (Van Hout *et al.*, 2008, 2009) (n=2; 15,4%), que foi desenvolvido para medir a experiência subjetiva e a atitude para com o próprio corpo(49); o Multidimensional Body-Self Relations Ques-



tionnaire (MBSRQ) (de Zwaan *et al.*, 2014; Sarwer & Polonsky, 2016) (n=2; 15,4%), que investiga dimensões de relação com a própria imagem corporal, como a importância da aparência percebida e sua influência no comportamento dos indivíduos; entrevista individuais semi- estruturadas (n=2; 15,4%) (50); o Beck Youth Inventories (BYI) (Järholm *et al.*, 2012) (n=1; 7,7%), que avalia o comprometimento emocional e social de crianças e adolescentes em 5 áreas: depressão, ansiedade, raiva, comportamento disruptivo e auto-conceito (Community University Partnership, 2011); o Body Shape Questionnaire (BSQ) (Sarwer, B. Wadden, T. Ph.D.a, René H. Moore, Ph.D.a, d, 2011) (n=1; 7,7%), que investiga a aparência externa e o sentimento de bem estar com o próprio corpo e os componentes enérgicos e de movimento da imagem corporal (RIAP, 2018); a Técnica de la Rejilla (TR) (Rojas *et al.*, 2011)(n=1; 7,7%), que avalia as dimensões e estrutura do significado pessoal (Feixas & Cornejo, 2002); e por fim o Body Image Questionnaire ((De Zwaan *et al.*, 2014) (n=1; 7,7%), que analisa a avaliação negativa do corpo (ANC) e a percepção das dinâmicas do corpo (PDC) (“BIQ-20,” n.d.).

Os artigos selecionados mostraram diferentes estratégias em relação ao momento de avaliação da imagem corporal. Na maioria dos estudos a avaliação ocorreu em duas etapas, no período pré-operatório (PreO) e no pós-operatório (PO) (n=12; 92,3%). Apenas um estudo (Alegría & Larsen, 2015) (7,7%) avaliou isoladamente o período PO. Somente um artigo (Rojas *et al.*, 2011) (7,7%) definiu o momento de avaliação PreO, enquanto no PO todos especificaram esta informação variando entre 3 meses (Alegría & Larsen, 2015) e 15,5 anos (De Zwaan *et al.*, 2014) o momento de avaliação sobre a imagem corporal.

Todos os artigos que avaliavam a imagem corporal antes e depois da cirurgia, demonstram uma melhoria da IC geral, apesar de 2 destes (Alegría & Larsen, 2015; Ribeiro *et al.*, 2013) (15,4%), revelarem uma permanência da insatisfação corporal.

Dos 5 estudos (38,5%) que avaliam mais do que um período pós-operatório, 4 deles (Edalat, 2012; Sarwer, B. Wadden, T. Ph.D.a, René H. Moore, Ph.D.a, d, 2011; Sarwer & Polonsky, 2016; Van Hout *et al.*, 2008) (30,8%) demonstram uma melhoria mais acentuada entre Pre e PO-1. Um destes (Ribeiro *et al.*, 2013) (7,7%) revelou também uma alteração na expectativa de silhueta futura, entre PreO e PO-1, PO-2 e PO-3, revelando expectativa futura de corpos menores nos PO's, mas não entre PreO e PO-4.

Apenas 2 estudos (De Zwaan *et al.*, 2014; Ribeiro *et al.*, 2013) (15,4%) avaliam períodos pós-operatórios significativamente superiores a 2 anos, não se constatando diferenças na imagem corporal relativamente aos estudos que avaliam no espaço temporal até 2 anos.

Dos 3 artigos (Ribeiro *et al.*, 2013; Teufel *et al.*, 2012; Van Hout *et al.*, 2009) (23,1%) que associaram a variável em estudo ao gênero, 2 (Ribeiro *et al.*, 2013; Van Hout *et al.*, 2009) (15,4%) concluíram que as mulheres têm melhorias menos significativas e acentuadas na IC que os homens. (Tabela 2)

Tabela 1 – Visão geral dos estudos incluídos na revisão sistemática sobre a imagem corporal após cirurgia bariátrica

Autor, Ano	País Tipo de estudo	Instrumento de avaliação da Imagem Corporal	n	% Gênero masculino	% Gênero feminino	Idade média (anos)	Tipo de cirurgia
Graziela A. Nogueira de Almeida Ribeiro, et al, 2013	Brasil Longitudinal	Escala de Figuras e Silhuetas (EFS)	423	PreO: 17%; PO-1: 14%; PO-2: 11%; PO-3: 21%; PO-4: 20%	PreO: 83%; PO-1: 86%; PO-2: 89%; PO-3: 79%; PO-4: 80%	NI	NI
Gerbrand C. M. van Hout, et al., 2008	Holanda Longitudinal	Body Attitude Test (BAT)	112	13%	88%	38,8 ± 8,3	Gastroplastia com faixas verticais
Kajsa Järholm, et al, 2011	Suécia Longitudinal	Beck Youth Inventories (BYI)	37	32%	68%	16,6	Bypass gástrico y-de-roux
Sanwer et al., 2011	Pensilvânia Longitudinal	BSQ Body Shape Questionnaire (BSQ)	200	18%	82%	42,6 ± 9,9	Bypass gástrico y-de-roux
Ratcliff et al, 2013	EUA Transversal	Escala de Figuras e Silhuetas (ESF)	16	31%	69%	16,3 ± 1,2	Bypass gástrico y-de-roux
Gerbrand C. M. van Hout, et al., 2007	Holanda Longitudinal	Body Attitude Test (BAT)	104	13%	88%	38,4 ± 8,3	Gastroplastia com faixas verticais
C. Rojas et al., 2011	Chile Longitudinal	Técnica de La Rejilla (TR)	20	25%	75%	PreO: 44,10; PO: 44,85	Bypass gástrico y-de-roux (65%) e Cirurgia sleeve (35%)
Christine Aramburu Alegria, et al., 2014	EUA Transversal	Entrevista individuais semi-estruturada	11	0%	100%	44,5	Bandas gástricas ou Bypass y-de-roux
E. Faccio et al., 2016	Itália Longitudinal	Entrevista individuais semi-estruturada	30	0%	100%	35	Bypass gástrico y-de-roux ou Gastrectomia vertical
Martin Teufel, et al, 2012	Alemanha Longitudinal	Body Image Questionnaire (BIQ – 20)	PreO: 15; PO: 15 PreO: 62; PO: 51	35%	65%	PreO: 43,8	Gastrectomia vertical por via laparoscópica
Song et al. 2016	Califórnia Longitudinal	Questionário multidimensional de autorrelato corporal (MBSRQ)	PreO: 175; PO-1: 16; PO-2: 19; PO-3: 4	31%	69%	16,3 ± 1,2	NI
De Zwaan et al. , 2014	Alemanha Longitudinal	Questionário multidimensional de autorrelato corporal (MBSRQ)	393 PreO: 79; PO: 314	NI	NI	PreO: 41,6 e PO: 41,9	Bypass gástrico laparoscópico (75); Gastrectomia vertical (71); Ajuste de banda gástrica: (63); Outro (4)
MUNOZ et al, 2017	EUA Longitudinal	Escala de Desenhos de Silhuetas -SF	57	18%	83%	39 ± 4,	Bypass gástrico y-de-roux

Tabela 2 - Objetivos, momentos de avaliação e síntese dos principais resultados de cada estudo

Autor, Ano	Objetivos	Momento de avaliação	Imagem corporal
Graziela A. Nogueira de Almeida Ribeiro, et al, 2013	Avaliar as diferentes percepções de tamanho e forma corporal antes e após a CB.	PreO:137; PO-1 (10-12 meses): 85; PO-2 (18-24 meses): 56; PO-3 (30-36 meses): 62; PO-4 (> 4 anos): 83	Cognição objetiva de corpora menores, apesar de permanecer a insatisfação corporal. Expectativa de corpos menores no futuro, do PreO para PO-1,2 e 3, mas não do PreO para PO-4. A exigência do tamanho corporal difere entre gêneros (mulheres são mais exigentes).
Gerbrand C. M. van Hout, et al, 2008	Avaliar o valor preditivo da atitude corporal, em mudanças de 2 anos após a CB.	PreO e PO (2 anos)	Atitude corporal mais positiva 2 anos após CB ($P \leq 0,001$). Mulheres demonstraram menores progressos na atitude corporal que os homens ($P < 0,05$).
Kajsa Järnholm, et al, 2012	Avaliar mudanças a curto prazo no autoconceito de adolescentes após CB.	PreO e PO (4,2 meses \pm 1,4 meses)	Melhoria significativa nos índices brutos de autoconceito entre o Pre e o PO ($P = 0,004$).
Sarver et al., 2011	Avaliar mudanças na insatisfação c/ a imagem corporal após CB.	PreO; PO-1 (5 meses); PO-2 (10 meses); PO-3 (23 meses)	Melhorias significativas na imagem corporal principalmente entre PreO e PO-1 ($P < 0,0001$).
Ratcliff et al, 2013	Avaliar mudanças em adolescentes, na insatisfação com a imagem corporal entre o PreO e o PO.	PreO; PO-1 (6 meses); PO-2 (12 meses)	Diminuição significativa da insatisfação com a imagem corporal com 12 meses após a cirurgia, com uma mudança mais substancial entre o PreO e o PO-1.
Gerbrand C. M. van Hout, et al, 2007	Avaliar alterações na atitude corporal entre o PreO e os primeiros 2 anos do PO.	PreO; PO-1 (6 meses); PO-2 (1 ano); PO-3 (2 anos)	Melhoria significativa da insatisfação corporal geral em todos os momentos ($P \leq 0,001$), com decréscimos significativos apenas entre PreO e o PO-1.
C. Rojas et al., 2011	Avaliar o autoconceito antes e após CB.	PreO (1 semana); PO (6 meses)	Melhoria da percepção da imagem corporal após CB ($p=0,001$)
Christine Aramburu Alegria, et al, 2014	Explorar a autoavaliação negativa e discrepante após CB.	PO (3 meses - 2 anos e 3 meses)	Cognição objetiva de corpos menores, apesar de permanecer a insatisfação corporal. Auto-imagem discrepante.
E. Faccio et al., 2016	Avaliar a percepção da imagem corporal no Pre e PO de CB	PreO; PO (1 ano)	Apesar da presença de novas posições no grupo PO, a posição “sou obeso” é ainda dominante sobre a “sou ex-obeso” em ambos os grupos.
Martin Teufel, et al, 2012	Avaliar mudanças na avaliação negativa do corpo e percepção das dinâmicas corporais entre o PreO e PO de CB.	PreO; PO (1 ano)	Melhoria geral da imagem corporal após 1 ano (redução do NEB –avaliação negativa do corpo $P < 0,001$) e (aumento do PBD- percepção das dinâmicas do corpo $P = 0,002$)). Não houve diferenças entre homens e mulheres.
Song et al. 2016	Avaliar efeitos da CB na satisfação com a área corporal.	PreO; PO-1 (6 meses); PO-2 (1 ano); PO-3 (2 anos)	Melhoria na satisfação com a área corporal ($P = 0,0079$) em todos os momentos, consistentes até 2 anos, sendo mais significativa entre PreO e PO-1.
De Zwaan et al., 2014	Avaliar alterações na imagem corporal (percepção corporal) após CB.	PreO; PO (1-15,5 anos)	Melhoria na área de satisfação corporal ($P < 0,001$)
MUNOZ et al, 2017	Avaliar a percepção e satisfação da imagem corporal, antes e após CB.	PreO; PO (1 ano)	Melhor percepção da imagem corporal, com diminuição da percepção das formas atuais e ideais ($P < 0,001$; $P < 0,01$), Melhoria da satisfação corporal ($P < 0,05$).

4. Discussão

Todos os estudos analisados revelam uma melhoria geral da IC após CB, (Herpertz *et al.*, 2003; Sarwer & Steffen, 2015; Segura, Corral, Wozniak, Scaravonatto, & Vandresen, 2016) apesar da literatura atual sobre o tema ser um pouco inconsistente, com resultados que vão desde a melhora abrangente a uma avaliação negativa persistente (Sarwer, B. Wadden, T. Ph.D.a, René H. Moore, Ph.D.a, d, 2011; Van Hout *et al.*, 2008). Neste sentido, foi possível aferir em alguns artigos (WHO 2016; Sarwer & Steffen, 2015), que apesar da melhoria global, permanecia a insatisfação corporal. Esta pode dever-se a alguns fatores, como: excesso de pele acumulada, presença contínua de sobrepeso/obesidade, baixa autoestima ou diminuição do tamanho corporal ideal (Magdaleno, R., Chaim, E. A., Pareja, J. C., & Turato, 2011; Rezende, 2011).

Relativamente à duração do acompanhamento, os estudos que avaliaram um período superior a 2 anos (Pepino *et al.*, 2014; Sarwer & Steffen, 2015), não apresentaram diferenças significativas (De Zwaan *et al.*, 2014; Ribeiro *et al.*, 2013), o que não é corroborado pela literatura que refere que, por norma, ocorre um aumento da insatisfação corporal após 2 anos, (Fernanda Bassan & Daniela Gomes 2016; Freire *et al.*, 2012). Esta Insatisfação é justificada principalmente pelo excesso de pele acumulado e pela dificuldade em assimilar a atual forma física, que resulta da ausência de suporte psicológico, fixando no emagrecimento corporal e negligenciando problemas psicológicos relacionados ao controle alimentar, autoestima, enfrentamento e o comer emocional (Hollywood, Ogden, & Pring, 2012).

Quanto à técnica cirúrgica, a maioria dos estudos analisados (30,8%), avaliaram a imagem corporal após o *bypass y-de-roux*, (Saltzman & Karl, 2013; P. Sousa *et al.*, 2014; A. F. M. de Sousa, 2013) o que coincide com a literatura que nos diz que esta opção cirúrgica é atualmente a mais utilizada e também a mais eficaz (Fobi, 2004; Hell, Miller, Moorehead, & Norman, 2000; Maggard *et al.*, 2005).

Quanto à melhoria mais acentuada detetada em alguns estudos, (Elsa Rosado *et al.*, 2013; Saltzman & Karl, 2013; P. Sousa *et al.*, 2014; Tavares *et al.*, 2011) entre o PreO e o PO-1, esta coincide com o momento em que há maior perda de peso, e, portanto, pode estar relacionada com a expectativa do momento. Este resultado acaba por revelar também uma percepção realista da forma corporal atual, o que contraria alguns estudos que defendem que a perda muito acelerada de peso impede um acompanhamento cognitivo paralelo, resultando numa distorção corporal e inacurácia perceptiva, que pode trazer consequências emocionais (Guardia *et al.*, 2013; Lacerda *et al.*, 2018; Rosa, 2009). Por outro lado revela que a perda de peso é um fator importante na melhoria da imagem corporal, o que coincide com a literatura (Dixon, Dixon, & O'Brien, 2002).

Um dos estudos (Sarwer & Steffen, 2015), ao avaliar a percepção do tamanho corporal que os pacientes poderiam alcançar, não encontrou diferenças entre o PreO e o PO-4, ao contrário do que aconteceu com os restantes momentos de avaliação, que demonstraram a escolha de silhuetas menores nos PO's. Este resultado, reforça a ideia de que com o avançar do tempo, os pacientes tomam consciência de que o percurso é longo e complexo e que a cirurgia por si só não resolve o problema, sendo necessária a adoção contínua de um estilo de vida saudável, sem o qual o ganho de peso se torna real, e daí as suas expectativas sofreram uma alteração, tornando-se



menos esperançosas e mais realistas, pois inicialmente, a perda de peso transitória pode iludir os pacientes, por criar a percepção de que será automaticamente permanente e que formas corporais menores são possíveis, para além de criar a ideia errada de que cura a obesidade e traz os comportamentos inerentes necessários à manutenção da perda de peso (Birck, 2017; T. G. Castro, Pinhatti, & Rodrigues, 2017; Hamel, 2006; Terezinha & Rodrigues, 2009).

Apenas três estudos (23,1%) utilizaram uma amostra de adolescentes não se verificando resultados diferentes, no que concerne à imagem corporal, relativamente às amostras com as restantes faixas etárias. Estes vieram de encontro aos estudos mais recentes sobre o tema, que referem haver um paralelismo nos resultados relativos à IC independentemente da faixa etária ou seja, os efeitos da CB na IC, variam com alguns fatores, mas a idade, à partida não é um deles (Grande, 2001).

Quanto ao género, observou-se em todos os estudos uma predominância do sexo feminino na amostra em comparação com o masculino, o que é coerente com a literatura, pois a incidência de obesidade é superior nas mulheres e consequentemente as mesmas, representam a generalidade dos pacientes submetidos a este tipo de cirurgia (Jakobsen, Hofsv, Røislien, Sandbu, & Hjelmæsæth, 2010; Mateus & Sousa, 2014; Newhook, 2015). A par disto, aferiu-se também em alguns estudos uma diferença na evolução pós-operatória da imagem corporal, com as mulheres em desvantagem neste contexto (Ribeiro *et al.*, 2013; Van Hout *et al.*, 2009). Este resultado, relacionado com o gradiente social do género (Almeida, Santos, Pasian, & Loureiro, 2005), para além de ir de encontro ao descrito na literatura, (Lacerda *et al.*, 2018) acentua aquilo que se sabe sobre a pressão e exigência acrescida que não só a sociedade, mas as próprias mulheres fazem sobre si mesmas no que toca a serem melhores fisicamente. A literatura revela que as mulheres apresentam maior incidência de distorção da imagem corporal e maior preocupação com a aparência o que resulta num julgamento mais crítico pelas próprias e consequentemente em piores resultados na imagem corporal (Batista *et al.*, 2015; Kelyane Oliveira de Sousa, 2014; Puhl, Andreyeva, & Brownell, 2008; Verhagen, 2016).

Importa referir que a heterogeneidade nos momentos de avaliação da imagem corporal, refletem uma limitação desta revisão, pois valores de mensuração semelhantes são fundamentais para a comparabilidade entre estudos e o desenvolvimento de protocolos mais objetivos e específicos. A par disto, as variações na operacionalização da variável imagem corporal, devido aos vários instrumentos que a avaliam, também contribui para essas dificuldades, sendo que outros estudos sobre a temática depararam-se com esta limitação (T. G. Castro *et al.*, 2017; Neves, Morgado, & Tavares, 2015; Robin Pitts & Oksana Naumenko, 2016).

5. Conclusão

Esta revisão demonstrou que houve uma melhoria da imagem corporal após a CB, principalmente nos homens. Apesar de ser um procedimento com inquestionáveis benefícios físicos e psicossociais, em casos de obesidade mórbida, deve ser realizada de forma consciente e com o devido apoio psicológico no período pré e pós-cirúrgico, por envolver processos complexos que implicam uma organização psíquica estável e uma identidade estruturada. Deve garantir-se o apoio, e as ferramen-

tas necessárias para lidar com o período de ajuste ao novo corpo e por consequência o sucesso da intervenção nutricional.

6. Referências

- Alegría, C. A., & Larsen, B. (2015). “That’s who I am: A fat person in a thin body”: Weight loss, negative self-evaluation, and mitigating strategies following weight loss surgery. *Journal of the American Association of Nurse Practitioners*, 27(3), 137–144. <https://doi.org/10.1002/2327-6924.12158>
- Almeida, G. A. N. de, Santos, J. E. dos, Pasian, S. R., & Loureiro, S. R. (2005). Percepção de tamanho e forma corporal de mulheres: estudo exploratório. *Psicologia Em Estudo*, 10(1), 27–35. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000100005>
- American Society for Metabolic and Bariatric Surgery, ASMBS (2016). Bariatric surgery procedures. Retrieved from <https://asmbs.org/patients/bariatric-surgery-procedures>
- Batista, A., Neves, C. M., Meireles, J. F. F., & Ferreira, M. E. C. (2015). Dimensão atitudinal da imagem corporal e comportamento alimentar em graduandos de educação física, nutrição e estética da cidade de Juiz de Fora-MG. *Revista da Educação Física*, 26(1), 69–77. <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v26i1.23372BIQ-20>. (n.d.).
- Birck, M. D. (2017). “Comer para preencher”: uma compreensão psicológica do reganho de peso após a cirurgia bariátrica. *Universidade De Brasília Instituto De Psicologia Departamento De Psicologia Clínica*, 160.
- Carvalho, L. (2011). “De Obeso a Magro: as vivências das pessoas submetidas a cirurgia bariátrica.” *Escola Superior de Enfermagem de Coimbra*, 1–142.
- Castro, M. R., Ferreira, V. N., Chinelato, R. C., & Ferreira, M. E. (2013). Imagem corporal em mulheres submetidas à cirurgia bariátrica: Interações socioculturais. *Motricidade*, 9(3), 82–95. [https://doi.org/10.6063/motricidade.9\(3\).899](https://doi.org/10.6063/motricidade.9(3).899)
- Castro, T. G., Pinhatti, M. M., & Rodrigues, R. M. (2017). Avaliação de imagem corporal em obesos no contexto cirúrgico de redução de peso: revisão sistemática. *Temas Psicologia*, 25(1), 53–65. <https://doi.org/10.9788/TP2017.1-04Pt>
- Conceição, E., Bastos, A. P., Brandão, I., Vaz, A. R., Ramalho, S., Arrojado, F., ... Machado, P. P. P. (2014). Loss of control eating and weight outcomes after bariatric surgery: A study with a Portuguese sample. *Eating and Weight Disorders*, 19(1), 103–109. <https://doi.org/10.1007/s40519-013-0069-0>
- Coulman, K. D., MacKichan, F., Blazeby, J. M., & Owen-Smith, A. (2017). Patient experiences of outcomes of bariatric surgery: a systematic review and qualitative synthesis. *Obesity Reviews*, 18(5), 547–559. <https://doi.org/10.1111/obr.12518>
- Diana Rita Caetano da Silva (2010). Peso Corporal, Satisfação com a Imagem Corporal e Prevalência de Disfunções Sexuais em Jovens Adultos: sua dinâmica e impacto na Qualidade de Vida Sexual, Universidade da Beira Interior - Ciências sociais e Humanas 416.
- Dixon, J. B., Dixon, M. E., & O’Brien, P. E. (2002). Body image: Appearance orientation and evaluation in the severely obese. Changes with weight loss. *Obesity Surgery*, 12(1), 65–71. <https://doi.org/10.1381/096089202321144612>
- Edalat, F. (2012). Prospective Changes in Body Image Dissatisfaction among, 40(6), 1301–1315. <https://doi.org/10.1007/s10439-011-0452-9>.Engineering



- E. Rosado, D. Penha, P. Cabral, P. Joao, A. Costa (2013). Artigo de Revisão / Review Article Avaliação Radiológica Pós-Cirurgia Bariátrica/ Radiologic Evaluation Following Bariatric Surgery. *Acta Radiológica Portuguesa*, Vol.XXV, 21–27.
- Faccio, E., Nardin, A., & Cipolletta, S. (2016). Becoooooming ex-obese: Narrations about identity changes before and after the experience of the bariatric surgery. *Journal of Clinical Nursing*, 25(11–12), 1713–1720. <https://doi.org/10.1111/jocn.13222>
- Feixas, G., & Cornejo, J. M. (2002). Manual de la técnica de rejilla mediante el programa RECORD V. 2.o. *Evaluación Psicológica*, 31.
- Fernanda Bassan Lopes da Silva., Daniela Lopes Gomes Ph.D, (2016). Poor diet quality and postoperative time are independent risk factors for weight regain after Roux-en-Y gastric bypass. *Elsevier*, 32, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.nut.2016.01.018>
- Ferreira, M. E. C.; Castro, M. R.; Morgado, F. F. R. (2014). Imagem corporal: Reflexões, diretrizes e práticas de pesquisa. Editora UFJF.
- Ferreira, C., Trindade, I. A., & Martinho, A. (2016). Explaining rigid dieting in normal-weight women: the key role of body image inflexibility. *Eating and Weight Disorders*, 21(1), 49–56. <https://doi.org/10.1007/s40519-015-0188-x>
- Ferreiro, F., Seoane, G., & Senra, C. (2011). A prospective study of risk factors for the development of depression and disordered eating in adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(3), 500–505. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/15374416.2011.563465>
- Filipa Teixeira, Ângela Maia. (2011). Factores preditores do insucesso na gastrobandoplastia: uma revisão de literatura, *Picologia, Saúde e Doenças* 12(2), 212–223.
- Fobi, M. A. L. (2004). Surgical treatment of obesity: a review. *Journal of the National Medical Association*, 96(1), 61–75. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2594758/>
- Freire, R. H., Borges, M. C., Alvarez-Leite, J. I., & Correia, M. I. T. D. (2012). Food quality, physical activity, and nutritional follow-up as determinant of weight regain after Roux-en-Y gastric bypass. *Nutrition*, 28(1), 53–58. <https://doi.org/10.1016/j.nut.2011.01.011>
- Grande, R. (2001). Avaliação da imagem corporal na cirurgia bariátrica: O contributo português André, 19(October 2000), 62–64.
- Griep, R., & Aquino, E. (2012). Confiabilidade teste-reteste de escalas de silhuetas de autoimagem corporal no estudo longitudinal de saúde do adulto. *Cad. Saúde ...*, 28(9), 1790–1794. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2012000900017>
- Guardia, D., Metral, M., Pigeyre, M., Bauwens, I., Cottencin, O., & Luyat, M. (2013). Body distortions after massive weight loss: Lack of updating of the body schema hypothesis. *Eating and Weight Disorders*, 18(3), 333–336. <https://doi.org/10.1007/s40519-013-0032-0>
- Hamel, Christina . C. B. B. (2006). Understanding Patients' Value of Weight Loss and Expectations for Bariatric Surgery. *Obesity Surgery*, 16(4). <https://link.springer.com/article/10.1381%2F096089206776327260>
- Hell, E., Miller, K. a, Moorehead, M. K., & Norman, S. (2000). Evaluation of health status and quality of life after bariatric surgery: comparison of standard Roux-

- en-Y gastric bypass, vertical banded gastroplasty and laparoscopic adjustable silicone gastric banding. *Obes Surg*, 10(3), 214–9.
- Herpertz, S., Kielmann, R., Wolf, A. M., Langkafel, M., Senf, W., & Hebebrand, J. (2003). Does obesity surgery improve psychosocial functioning? A systematic review. *International Journal of Obesity*, 27(11), 1300–1314. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0802410>
- Hollywood, A., Ogden, J., & Pring, C. (2012). The impact of a bariatric rehabilitation service on weight loss and psychological adjustment - Study protocol. *BMC Public Health*, 12(1), 275. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-275>
- Jakobsen, G. S., Hofsø, D., Røislien, J., Sandbu, R., & Hjelmæsæth, J. (2010). Morbidly obese patients-who undergoes bariatric surgery? *Obesity Surgery*, 20(8), 1142–1148. <https://doi.org/10.1007/s11695-009-0053-y>
- Järholm, K., Olbers, T., Marcus, C., Mrild, S., Gronowitz, E., Friberg, P., ... Flodmark, C. E. (2012). Short-term psychological outcomes in severely obese adolescents after bariatric surgery. *Obesity*, 20(2), 318–323. <https://doi.org/10.1038/oby.2011.310>
- Julia Temple Newhook., Deborah gregory, Laurie twells. (2015). “Fat girls” and “big guys”: gendered meanings of weight loss surgery. *Sociology of Health and Illness*, 37(5). Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1467-9566.12219>
- Kelyane Oliveira de Sousa[a], R. L. V. O. J. [R]. (2014). Cirurgia bariátrica e qualidade de vida, 32(79), 155–164. <https://doi.org/10.7213/psicol.argum.32.079.AO10>
- Longo, Matthew R. and Azanon, E. and Haggard, P. (2010) More than skin deep: body representation beyond primary somatosensory cortex. *Neuropsychologia* 48 (3), pp. 655-668. ISSN 0028-3932.
- Lacerda, R. M. R., Castanha, C. R., Castanha, A. R., Campos, J. M., Ferraz, A. A. B., & Vilar, L. (2018). Perception of body image by patients undergoing bariatric surgery. *Revista Do Colegio Brasileiro de Cirurgioes*, 45(2), e1793. <https://doi.org/10.1590/0100-6991e-20181793>
- Leal, S. A. (2009). Estado De Saúde Auto-Percebido, Índice De Massa Corporal E Percepção Da Imagem. *Mestrado Em Psicologia*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa
- Legnani, R. F. S., Legnani, E., Pereira, É. F., Da Silva Gasparotto, G., Vieira, L. F., & De Campos, W. (2012). Transtornos alimentares e imagem corporal em académicos de Educação Física. Motriz. *Revista de Educacao Fisica*, 18(1), 84–91. <https://doi.org/10.1590/S1980-65742012000100009>
- M. de Zwaan, E. Georgiadou, C. Stroh, et al (2014). Body image and quality of life in patients with and without body contouring surgery following bariatric surgery: A comparison of pre- and post-surgery groups. *Frontiers in Psychology*, 5(NOV), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01310>
- Magdaleno, R., Chaim, E. A., Pareja, J. C., & Turato, E. R. (2011). The psychology of bariatric patient: What replaces obesity? A qualitative research with Brazilian women. *Obesity Surgery*.Mar;21(3):336-9.
- Maggard, M. A., Shugarman, L. R., Suttorp, M., Maglione, M., Sugerman, H. J., Livingston, E. H., Shekelle, P. G. (2005). Meta-Analysis: Surgical Treatment of Obesity. *Annals of Internal Medicine*, 142(7).



- Mannat M, S., Shradha S, P., & Bhumika, T. V. (2016). Body image, eating disorders and role of media among Indian adolescents. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 12(1), 9–35. <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84953743419&partnerID=40&md5=894doe4c72deda67abob41892d8aa2e9>
- Martins, C. R., Pelegrini, A., Matheus, S. C., & Petroski, E. L. (2010). Insatisfação com a imagem corporal e relação com estado nutricional, adiposidade corporal e sintomas de anorexia e bulimia em adolescentes. *Revista de Psiquiatria Do Rio Grande Do Sul*, 32(1), 19–23. <https://doi.org/10.1590/S0101-81082010000100004>
- Mateus, C., & Sousa, S. (2014). Evolução da obesidade em Portugal – o que podemos aprender com base em dados seccionais? *CICS - Publicações / eBooks*, 207–218. http://revistacomsoc.pt/index.php/cics_ebooks/article/view/1910
- McGrice, M., & Don Paul, K. (2015). Interventions to improve long-term weight loss in patients following bariatric surgery: Challenges and solutions. *Diabetes, Metabolic Syndrome and Obesity: Targets and Therapy*, 8, 263–274. <https://doi.org/10.2147/DMSO.S57054>
- Measurement, E. C., & Areas, M. (2011). Early Childhood Measurement and Evaluation Tool Review Beck Depression Inventory 2 nd Edition (BDI-II), 4–7.
- Neves, A. N., Morgado, F. F. da R., & Tavares, M. da C. G. C. F. (2015). Avaliação da Imagem Corporal: Notas Essenciais para uma Boa Prática de Pesquisa. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 31(3), 375–380. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015031945375380>
- Paula Sousa , Ana Pinto Bastos, Carla Venâncio , Ana Rita Vaz , Isabel Brandão , José Maia da Costa, Paulo Machado, Eva Conceição (2014). Compreender a sintomatologia depressiva após a cirurgia bariátrica: o papel do peso, da alimentação e da imagem corporal. TT - [Understanding depressive symptoms after bariatric surgery: the role of weight, eating and body image]. *Acta Med Port*, 27(4), 450–457. <http://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-25203953>
- Pepino, M. Y., Stein, R. I., Eagon, J. C., & Klein, S. (2014). Bariatric surgery-induced weight loss causes remission of food addiction in extreme obesity. *Obesity*, 22(8), 1792–1798. <https://doi.org/10.1002/oby.20797>
- Pereira Junior, M., Campor Junior, W., & Silveira, F. V. (2013). Percepção e distorção da autoimagem corporal em praticantes de exercício físico: a importância do exercício físico na imagem corporal. *Revista Brasileira de Nutrição Esportiva*, 7(41), 345–352. <https://doi.org/ISSN 1981-9927>
- Ping Song, MD, Nirav B. Patel, MD, MS, JD, [...], and Michael S. Wong, M. (2016). Body Image and Quality of Life: Changes with Gastric Bypass and Body Contouring. *Annals of Plastic Surgery*, 76(May 2016), 1–20. <https://doi.org/10.1097/SAP.000000000000788>. Body
- Puhl, R. M., Andreyeva, T., & Brownell, K. D. (2008). Perceptions of weight discrimination: Prevalence and comparison to race and gender discrimination in America. *International Journal of Obesity*, 32(6), 992–1000. <https://doi.org/10.1038/ijo.2008.22>

Repositório de Instrumentos de avaliação Psicossocial-RIAP



- (2018). BSQ. <http://repositorio.fmh.ulisboa.pt/component/instruments/33?view=instrument&name=BSQ>
- Rezende, F. F. (2011). Percepção da imagem corporal , resiliência e estratégias de coping em pacientes submetidos à cirurgia bariátrica. *Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Ciências E Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação Em Psicologia.*, 148.
- Ribeiro, G. A., Giampietro, H. B., Barbieri, L. B., Pacheco, R. G., Queiroz, R., & Ceneviva, R. (2013). Percepção corporal e cirurgia bariátrica: o ideal e o possível. *Arquivos Brasileiros de Cirurgia Digestiva : ABCD = Brazilian Archives of Digestive Surgery*, 26(2), 124–128. <https://doi.org/10.1590/S0102-67202013000200011>
- Riva, G. (2014). Out of my real body: cognitive neuroscience meets eating disorders. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8(May), 236. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00236>
- Robin Thomas Pitts, Oksana Naumenko (2016). The 2014 Standards for Educational and Psychological Testing : What Teachers Initially Need to Know. *Working Papers in Education*, 2(1), 1–6.
- Robinson, S. A., Webb, J. B., & Butler-ajibade, P. T. (2009). Body Image and Modifiable Weight Control Behaviors Among Black Females : A Review of the Literature. *Obesity*, 20(2), 241–252. <https://doi.org/10.1038/oby.2011.54>
- Rojas, C., Brante, M., Miranda, E., & Pérez-Luco, R. (2011). Descripción de manifestaciones ansiosas, depresivas y autoconcepto en pacientes obesos mórbidos, sometidos a cirugía bariátrica. *Revista Medica de Chile*, 139(5), 571–578. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872011000500002>
- Room, T. B., Lauderdale, F., & Goldberg, I. J. (2015). Changes in Desired Body Shape After Bariatric Surgery, 12(2), 130–140. <https://doi.org/10.1007/s11897-014-0247-z>. Pathophysiology
- Rosa, V. (2009). Aspectos psicodinâmicos em sujeitos que fizeram a cirurgia bariátrica sem indicação médica. *Revista Mal-Estar E Subjetividade*, 9(1), 105–133.
- Saltzman, E., & Karl, J. P. (2013). Nutrient deficiencies after gastric bypass surgery. *Annual Review of Nutrition*, 33, 183–203. <https://doi.org/10.1146/annurev-nutr-071812-161225>
- Sarwer, B. Wadden, T. Ph.D.a, Reneé H. Moore, Ph.D.a, d, M. (2011). Changes in quality of life and body image following gastric bypass surgery. *Surg Obes Relat Dis*, 6(6), 608–614. <https://doi.org/10.1016/j.soard.2010.07.015>. Changes
- Sarwer, D. B., & Polonsky, H. M. (2016). Body image and body contouring procedures. *Aesthetic Surgery Journal*, 36(9), 1039–1047. <https://doi.org/10.1093/asj/sjw127>
- Sarwer, D. B., & Steffen, K. J. (2015). Quality of Life, Body Image and Sexual Functioning in Bariatric Surgery Patients. *European Eating Disorders Review November*, 23(6), 504–508. <https://doi.org/10.1002/erv.2412>
- Segura, D. de C., Corral, J. P., Wozniak, S. D., Scaravonatto, A., & Vandresen, E. P. (2016). Análise da imagem corporal e satisfação com o peso em indivíduos submetidos à cirurgia bariátrica, 7, 170–174.
- Sousa, A. F. M. de. (2013). Cirurgia bariátrica - Aspectos clínico-cirúrgicos e cuidados nutricionais inerentes, 1–28, Universidade Fernando Pessoa - Faculdade de Ciências da Saúde .



- Steele, E., Bialocerkowski, A., & Grimmer, K. (2003). The postural effects of load carriage on young people – a systematic review, 7, 1–7, *BMC Musculoskeletal Disorders*
- Tavares, A., Viveiros, F., Cidade, C., & Maciel, J. (2011). Cirurgia bariátrica do passado ao século XXI. *Acta Medica Portuguesa*, 24(1), 111–116.
- Terezinha, J., & Rodrigues, D. E. Á. (2009). “Pensei que tudo iria mudar!” Pacientes submetidos à cirurgia bariátrica e a sua percepção acerca da imagem corporal, 0–98.
- Teufel, M., Rieber, N., Meile, T., Giel, K. E., Sauer, H., Hünнемeyer, K., ... Zipfel, S. (2012). Body image after sleeve gastrectomy: Reduced dissatisfaction and increased dynamics. *Obesity Surgery*, 22(8), 1232–1237. <https://doi.org/10.1007/s11695-012-0690-4>
- Van Hout, G. C. M., Fortuin, F. A. M., Pelle, A. J. M., & Van Heck, G. L. (2008). Psychosocial functioning, personality, and body image following vertical banded gastroplasty. *Obesity Surgery*, 18(1), 115–120. <https://doi.org/10.1007/s11695-007-9309-6>
- Van Hout, G. C. M., Hagendoren, C. A. J. M., Verschure, S. K. M., & Van Heck, G. L. (2009). Psychosocial predictors of success after vertical banded gastroplasty. *Obesity Surgery*, 19(6), 701–707. <https://doi.org/10.1007/s11695-008-9446-6>
- Verhagen, M. (2016). Body image of patients with morbid obesity before and after bariatric surgery Table of contents, (June), *Clinical and Health Psychology (Master thesis)* 1–36.
- Wendell, J. (2011). Psychological Flexibility and Eating Disorder Spectrum Problems, Department of Psychology . http://scholarworks.gsu.edu/psych_theses/85/
- WHO, (2016). Obesity. <http://www.who.int/topics/obesity/en/>



Bem-estar Psicológico e Satisfação com a Imagem Corporal dos Alunos do Instituto Politécnico de Bragança

Satisfaction with body image influences the psychological wellbeing of students in higher education

Carina Domingos da Silva
Herminio da Costa Almeida Mesquita
Carina de Rodrigues
Cristina Teixeira
Filomena Sousa

Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal

Resumo

O bem-estar psicológico é considerado como uma componente da saúde. Tem sido definida como o valor mais importante da vida. A imagem corporal corresponde à percepção que o sujeito tem de si e do seu corpo. Esta imagem vai ser afetada pela sociedade em que o indivíduo se insere e pelos padrões de beleza da mesma, provocando sentimentos de rejeição ou identificação do sujeito perante tais ideais.

Este trabalho de investigação teve como objetivo principal perceber em que medida a satisfação com a imagem corporal influencia o bem-estar psicológico dos indivíduos que frequentam o ensino superior. Pretendeu-se ainda investigar como o bem-estar psicológico a satisfação com a imagem corporal variam de acordo com as variáveis idade, género e escola que os indivíduos do ensino superior frequentam.

Trata-se de um estudo quantitativo, não experimental, correlacional e transversal. A obtenção de dados foi realizada através de um questionário aplicado *online* aos alunos do Instituto Politécnico de Bragança. Utilizamos a “Escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico” e a “Escala de Stunkard”.

Os resultados evidenciam uma associação significativa entre a satisfação corporal e o bem-estar psicológico. Os inquiridos satisfeitos com a sua imagem, obtiveram um score na “escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico” mais elevado. A satisfação com a imagem corporal apresenta uma diferença estatística significativa ($p=0,007$) de acordo com o género, verificando-se uma maior satisfação nos indivíduos do sexo feminino em relação ao sexo masculino. As restantes variáveis (idade e escola frequentada) não influenciaram o bem-estar psicológico nem a satisfação corporal.

O estudo aqui apresentado, revelou que os alunos do Instituto Politécnico de Bragança apresentam, de uma forma geral, bem-estar psicológico de acordo com a escala utilizada. Verificou-se que o bem-estar psicológico é diferente segundo a percepção da sua imagem corporal. Os indivíduos que apresentam uma imagem corporal real inferior à imagem corporal, que consideram ideal para si, apresentaram um nível de bem-estar psicológico mais baixo. Aquando da análise das variáveis género, a idade e a escola que frequentam, concluímos que não há qualquer influência destas variáveis sobre o bem-estar psicológico nesta amostra.

Palavras-chave: Bem-estar psicológico; satisfação imagem corporal, alunos do ensino superior (IPB).

Abstract

The Psychological well-being is considered as a component of health. It has been defined as the most important value of life. The body image corresponds to the perception that the

subject has of himself and his body. This image will be affected by the society in which the individual is inserted and by the beauty standards of the same, provoking feelings of rejection or identification of the subject before such ideals.

This research aimed to understand the extent to which satisfaction with body image influences the psychological well-being of individuals who attend higher education. It was also intended to investigate how psychological well-being and body image satisfaction varies according to age, gender and school that individuals of higher education attend.

This is a quantitative, non-experimental, correlational and cross-sectional study. The data collection was done through a questionnaire applied online to the students of the Polytechnic Institute of Bragança. We use the “Measurement scale of manifestation of psychological well-being” and the “Stunkard scale”.

The results evidenced a significant association between body satisfaction and psychological well-being. Respondents satisfied with their image had a higher score in the Measurement scale of well being. Satisfaction with body image showed a significant statistical difference ($p = 0.007$) according to gender, with a higher satisfaction among females than males. The remaining variables (age and school attendance) did not influence psychological well-being or body satisfaction.

The present study revealed that the students of the Polytechnic Institute of Bragança present, in general, psychological well-being according to the used scale. It has been found that psychological well-being is different according to the perception of its body image. Individuals who have a lower body image than the body image, which they consider to be ideal for themselves, have a lower level of psychological well-being. When analyzing the variables gender, age and school attendance, we conclude that there is no influence of these variables on the psychological well-being in this sample.

Keywords: Psychological well-being; body image satisfaction, higher education students (IPB).

1. Introdução

A análise do bem-estar humano iniciou-se como uma preocupação no âmbito da filosofia, face à necessidade de perceber os aspetos que determinam as condições de felicidade. No século XIX esta temática é transposta para o domínio da psicologia científica e os estudos mais significativos apareceram na segunda metade do século XX, desenvolvendo-se os Modelos de Bem-estar Subjetivo e Bem-Estar Psicológico (Ryan & Deci, 2001). O primeiro conceito engloba a dimensão afetiva (positiva e negativa) e a dimensão cognitiva (satisfação com a vida) da avaliação que o indivíduo faz em relação a si e à sua vida (Diener, 1984). O segundo, isto é, o bem-estar psicológico relaciona-se com o crescimento pessoal e com a autorrealização (Ryff, 1989). Este pode ser ainda definido como o nível de felicidade do indivíduo, sendo um conceito que abrange os aspetos relacionados com o sentido da vida, como sentir-se realizado com os objetivos alcançados tendo em conta o significado que estes têm para o indivíduo (Freire & Tavares, 2011).

Tem sido efetuados alguns estudos para compreender a variação no Bem-estar de jovens universitários. De acordo com Caíres & Almeida (1998), nessa fase da vida, o jovem é confrontado com tarefas e experiências distintas como o estabelecimento de outro tipo de relações, a independência em relação à família (gestão do tempo e do dinheiro), o contacto social mais alargado, verdadeiros desafios que exigem mudanças, de forma a possibilitar a sua adaptação.



A imagem corporal corresponde à percepção que o sujeito tem de si e do seu corpo, sendo então uma representação mental do próprio corpo e do modo como ele é percebido (Schilder, 1999). Esta imagem vai ser afetada pela sociedade em que o indivíduo se insere e pelos padrões de beleza da mesma, provocando sentimentos de rejeição ou identificação do sujeito perante tais ideais (Tavares, 2003).

A imagem corporal, ao longo do tempo, foi sendo definida por vários autores tendo como resultado uma diversidade de definições (Osório, 1992; Becker, 1999; Barros, 2005) em que imagem corporal aparecia como representação interna, mental (“retrato mental”) ou um auto esquema da aparência física de uma pessoa e uma representação condensada das experiências passadas e presentes, reais ou fantasiadas e conscientes ou inconscientes que o indivíduo tem do seu próprio.

Rodrigues (2010) discute a análise das variáveis “satisfação” e “bem-estar” sob duas perspetivas: a primeira, sob o pressuposto de que a satisfação imediata de necessidades produz felicidade, enquanto a persistência de necessidades causa infelicidade; a segunda, sob o pressuposto de que o grau de satisfação necessário para produzir felicidade depende da adaptação ou do nível de aspiração, que é influenciado pelas experiências vividas, pelas comparações com os outros, pelos valores pessoais e outros fatores.

Pretendeu-se com este trabalho investigar a relação da satisfação com a imagem corporal com o bem-estar psicológico em indivíduos que frequentam o ensino superior, bem como a influência de outras variáveis nestes dois aspetos da saúde mental.

2. Material e Métodos

Este estudo foi realizado entre o mês de setembro de 2018 e janeiro de 2019 com recurso a questionários *online* disponível ao público-alvo durante o mês de dezembro. A cada participante foram garantidas a confidencialidade das informações com a possibilidade de acesso aos resultados, se assim o entendessem.

3. Amostra

A população alvo selecionada foram os estudantes do Instituto Politécnico de Bragança. A nossa população alvo engloba os alunos do Instituto Politécnico de Bragança, um total de 7000 alunos. Após a recolha e análise dos instrumentos preenchidos a amostra ficou constituída por 124 estudantes (1,77%). A amostra em causa classifica-se não probabilística ou intencional, em que a probabilidade relativa de um qualquer elemento ser incluído na amostra é desconhecida, e acidental, por ser constituída por indivíduos que acidentalmente participaram no estudo.

4. Instrumentos de Recolha de Dados

O instrumento de recolha de dados utilizado apresenta 3 partes. Uma, composta por questões que permitiram a caracterização sociodemográfica (género, idade, escola frequentada) da amostra. A segunda constituída pela Escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico” (EMMBEP) validada na população portuguesa por Monteiro, Tavares e Pereira (2012). Esta escala é constituída por um total de 19



itens, É uma escala tipo “likert”, apresenta 5 possibilidades de resposta (1 Nunca; 2 raramente; 3 algumas vezes; 4 frequentemente e 5 Quase sempre), sendo o score mínimo é 19, médio 57 e o máximo 95.

A terceira parte é composta pela escala de Stunkard (Nicida, 2014), caracterizada por uma imagem (Imagem 1) com 8 silhuetas de ambos os sexos, que nos permitirá saber o grau de satisfação da nossa população alvo em relação á sua imagem corporal. Na Escala de Stunkard, o indivíduo escolhe o número da silhueta que considera semelhante a sua aparência real e também o número da silhueta que acredita ser mais condizente a sua aparência corporal ideal. Para a avaliação da satisfação corporal subtrai-se da aparência corporal real a aparência corporal ideal, podendo esse número variar de -8 a +8. Caso essa variação seja igual a zero, o indivíduo é classificado como satisfeito com sua aparência e se for diferente de zero classifica-se como insatisfeito. Caso a diferença for positiva considera-se uma insatisfação pelo excesso de peso e, quando negativa, uma insatisfação pela magreza.

5. Análise Estatística

O tratamento estatístico dos dados foi efetuado por via informatizada, utilizando para o efeito o Excel para dispor a base de dados para uma melhor organização dos dados e o programa WinPepi (<https://www.pdfFiller.com/5515652-fillable-winpepi-online-form>) para a análise estatística inferencial.

Todas as variáveis em estudo foram analisadas individualmente. A comparação das características observadas nos estudantes foi efetuada com base nos dados relativos aos itens do questionário. As variáveis nominais foram apresentadas em valores absolutos e percentagens. Nas variáveis numéricas determinaram-se mediana de tendência central e medidas de dispersão.

Para a inferência estatística recorremos a testes estatísticos não paramétricos (teste Kruskal-Wallis, teste chi-square e teste Mann-Whitney). A interpretação dos dados estatísticos foi realizada com base num nível de significância de 95% ($p < 0,05$).

6. Resultados

A amostra foi constituída por 124 estudantes a estudar no Instituto politécnico de Bragança, dos quais 84 (67,7%) frequentam a Escola Superior de Saúde e 34 (27,4%) frequentam as restantes escolas do IPB. Dos estudantes que participaram no estudo, 95 (76,6%) são do sexo feminino e 29 (23,4%) do sexo masculino.

Apresentam uma média de idades de 21 anos (idade mínima 18 e a máxima 37 anos), 76,6% têm uma idade inferior a 23 anos e 23,4% idade igual ou superior a 23 anos.

Pela análise dos dados verificamos que 13,71% estudantes apresentam um score na EMMBEP inferior a 57, o que indica um mau estar psicológico e 86,29% estudantes apresentam um score igual ou superior a 57, o que indica um bem-estar psicológico.

Na tabela 1, é possível observar que a média e desvio padrão dos scorers obtido na EMMBEP de acordo com as variáveis estudadas. Verifica-se que os inquiridos do género masculino apresentam uma média de score superior em relação à média de score dos inquiridos do género feminino.



Tabela 1 – Média e desvio padrão do score obtido na EMMBEP de acordo com as variáveis estudadas.

	Variáveis	Média ± Desvio Padrão	Valor p
Género	Masculino	71,62 ± 8,93	0,315
	Feminino	68,08 ± 13,15	
Idade	<23	68,34 ± 11,47	0,186
	≥23	70,89 ± 15,23	
Escola frequentada	Saúde	69,57 ± 12,06	0,314
	Outras	66,85 ± 13,10	

Verifica-se que os estudantes com uma idade superior ou igual a 23 anos apresentam média do score de bem-estar psicológico mais elevada (70,89) que os estudantes com menos de 23 anos (68,34) não sendo esta uma diferença estatisticamente significativa ($p=0,186$). Verificou-se também uma média de score obtido na EMMBEP superior nos alunos que frequentam a Escola Superior de Saúde do IPB em relação aos alunos das restantes Escolas, no entanto sem significância estatística ($p=0,314$) e o mesmo se verificou em relação ao género ($p=0,315$).

Relativamente à satisfação corporal (ver tabela 2) observamos que 49,47 % dos inquiridos do género feminino estão satisfeitos com a imagem corporal, enquanto para o género masculino o valor é de apenas 17,24%, resultados que evidenciam, o que nos indica que o género influencia a satisfação com a imagem corporal ($p = 0.007$).

Dos inquiridos com menos de 23 anos, 42,1% estão satisfeitos com a imagem corporal e 57,9% estão insatisfeitos. Dos inquiridos com idade igual ou superior a 23 anos, 42,86% estão satisfeito com a imagem corporal e 57,14% estão insatisfeitos. De acordo com os resultados obtidos para os dois grupos etários, a idade parece não influenciar a satisfação com a imagem corporal ($p=0,997$).

Dos alunos que frequentam a escola superior de saúde do IPB, 44,94% estão satisfeitos com a imagem corporal e 42,7% estão insatisfeitos. Dos alunos das restantes escolas, 35,29% estão satisfeitos com a imagem corporal e 64,71% estão insatisfeitos. A escola frequentada parece não influenciar a satisfação com a imagem corporal ($p=0,429$).

Foi calculada a média e o desvio padrão do score obtido na EMMBEP de acordo com os resultados da escala de Stunkard onde observamos que os inquiridos que apresentam uma imagem corporal real inferior à imagem corporal que consideram ideal apresentam um score mais baixo na escala EMMBEP (ver tabela 3). As pessoas que consideram a sua imagem real igual à sua imagem ideal apresentam o score mais elevado. Verificamos assim que a imagem corporal influencia significativamente o bem-estar psicológico ($p = 0,029$).

Tabela 2 – Relação entre a imagem real e imagem ideal segundo as diferentes variáveis.

Variáveis		Imagem que considero ideal		Acima da imagem que considero ideal		Abaixo da imagem que considero ideal		Valor p
		n	%	n	%	n	%	
Gênero	Masculino	5	17,24	19	65,52	5	17,24	0,007
	Feminino	47	49,47	35	36,84	13	13,68	
	Total	52	41,94	54	43,55	18	14,52	
Idade	<23	40	42,1	41	43,16	14	14,28	0,997
	≥23	12	42,86	12	42,86	4	14,28	
	Total	52	42,28	53	43,09	18	14,63	
Escola	Saúde	40	44,94	38	42,70	11	12,36	0,429
	Outras	12	35,29	15	44,12	7	20,59	
	Total	52	42,28	53	43,09	18	14,63	

Tabela 3 – Correlação do score obtido na EMMBEP com os resultados da escala de Stunkard.

Imagem corporal	Média do score ± desvio padrão	Valor de p
Imagem real igual a imagem ideal	71.63± 12.27	
Imagem real acima a imagem ideal	68.09± 11.98	0,029
Imagem real abaixo a imagem ideal	63.50 ± 12.21	

7. Discussão

O bem-estar psicológico é uma dimensão positiva da saúde, integrando uma dimensão cognitiva, a satisfação com a vida. Este trabalho foi direcionado no sentido de analisar em que medida este é afetado pela satisfação com a imagem corporal, analisando também a influência de outras variáveis.

Em relação ao bem-estar psicológico, verificamos que 13,71% estudantes apresentaram um score na EMMBEP inferior a 57, o que indica um mau estar psicológico e 86,29% estudantes apresentaram um score igual ou superior a 57, o que indica um bem-estar psicológico. Os inquiridos do gênero masculino apresentam uma média de score superior em relação à média de score dos inquiridos do gênero feminino, os estudantes com uma idade ≥ 23 anos apresentaram média do score de bem-estar psicológico mais elevada (70,89) que os estudantes com menos de 23 anos (68,34). Apesar de aparecerem em minoria, chamou-nos à atenção a percentagem de inquiridos que responderam Nunca ou Raramente ao item 1, 3 e 17, onde revelaram não se terem sentido confiantes no último mês, nem orgulhosos de si próprios nem capazes de enfrentar as situações difíceis de forma positiva.

A transição e adaptação para a universidade coloca em evidência alguns problemas dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de níveis mais elevados de

ansiedade e stress. A mudança é um fator recorrente na vida dos indivíduos, mas se associada com experiências perturbadoras, resultam em efeitos adversos sobre a saúde física e psicológica (Ferraz & Pereira, 2002; Cáires & Almeida, 1998). Seria de esperar que o Bem-estar psicológico pudesse ter algumas diferenças em alunos de diferentes idades tendo em conta as vivências e diferentes períodos de adaptação.

O score na EMMBEP revelou-se superior nos alunos que frequentam a Escola Superior de Saúde do IPB em relação aos alunos das restantes Escolas. No entanto, de acordo com a análise estatística, estas variáveis não parecem influenciar significativamente o bem-estar dos alunos do ensino superior.

Várias pesquisas realizadas ao longo dos anos têm demonstrado que a satisfação com a imagem corporal têm variado em função do sexo. Estudos realizados por vários autores (Silberstein, 1988; Cash & Pruzinsky, 1990; Jacob, 1994; Abrantes, 1998), mostraram que, marcadamente, o sexo feminino apresenta menor satisfação com a imagem corporal do que o sexo masculino. O sexo feminino parece atribuir grande importância à atração física e, geralmente, percecionando com grande discrepância a sua imagem (Tommasi, 2007). Segundo Jacob, (1994), há tendência para que o sexo masculino esteja mais satisfeito com a imagem corporal do que o sexo feminino e defende também que, relativamente à idade, há tendência para que a imagem corporal diminua com o seu avanço, o que não se verificou no nosso estudo. O facto de haver esta discrepância poderá estar associado a alterações na percepção da autoimagem por parte dos indivíduos do sexo masculino, nesta faixa etária, decorrentes de mudança nos próprios dos padrões de beleza e comportamentos que se observam ao longo dos tempos nas sociedades.

Verificamos que há um impacto negativo da imagem corporal no bem-estar psicológico dos alunos do IPB, isto é, a satisfação com a imagem corporal influencia o bem-estar psicológico destes indivíduos.

O presente trabalho apresenta algumas limitações relativamente à metodologia utilizada, que importa referir. Por um lado temos o tamanho da amostra e, por outro, o critério de inclusão “alunos do IPB”, levando à dificuldade em generalizar os resultados para alunos do ensino superior.

8. Conclusão

A OMS define saúde como um estado completo de bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças. Para promover a saúde mental é necessário estudar problemas nas diferentes classes etárias que, a cada momento, afetam a nossa sociedade.

O estudo aqui apresentado, revelou que os alunos do Instituto Politécnico de Bragança apresentam, de uma forma geral, um bem-estar psicológico de acordo com a escala utilizada. Em 13,71% dos inquiridos é referido um mau estar psicológico que parece estar também relacionado com a imagem corporal. Neste grupo, a maior parte menciona que se considera insatisfeito com a sua imagem corporal.

O bem-estar psicológico é assim diferente segundo a percepção que a pessoa tem da sua imagem corporal. Os indivíduos que apresentam uma imagem corporal real inferior à imagem corporal, que consideram ideal para si, apresentaram um nível de bem-estar psicológico mais baixo. Aquando da análise das variáveis género, a idade e



a escola que frequentam, concluímos que não há qualquer influência destas variáveis sobre o bem-estar psicológico. No entanto, a satisfação com a imagem corporal apresenta diferenças significativas de acordo com o género. Estes resultados contrariam a maioria dos estudos já publicados, onde se verifica que os homens apresentam uma maior satisfação com a imagem corporal do que as mulheres.

Tendo em conta os resultados obtidos na relação do bem-estar psicológico com a satisfação corporal é importante aprofundar o conhecimento desta associação nas diferentes faixas etárias e ponderar o estudo de outras variáveis.

9. Referências

- Abrantes, H.M. (1998) Satisfação com a imagem corporal, autoestima e actividade física - Estudo comparativo em indivíduos de ambos os sexos, dos 45 aos 65 anos. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto, na área de especialização de Desporto de Recreação e Lazer. Porto, F.C.D.E.F., Universidade do Porto.
- Barros, D. D. (2005). Imagem corporal: A descoberta de si mesmo. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, 12(2), 547-554. Recuperado em 17 nov. 2007, em www.bvs-psi.org.br
- Becker, JR. B. (1999). *Manual de Psicologia aplicada ao Exercício & Esporte*. Porto Alegre: Edelbra.
- Caíres, S., & Almeida, L. (1998). Estágios curriculares: avaliação das vivências e percepções na transição do meio académico para o mundo de trabalho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 3, 83-96.
- Cash, T.F. & Pruzinsky, T. (1990) *Body Images: Development, Deviance and Change*. New York, London:, The Guilford Press.
- Carvalho A. (2003) *Satisfação Corporal, Auto-estima, Autopercepção Física e Imagem Corporal dos Instrutores de Fitness*, Coimbra.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.
- Ferreira, J. A., & Simões, A. (1999). Escalas de bem-estar psicológico (EBEP). In M. R. Ferraz, M.F., & Pereira, A.S. (2002). A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3(2), 149-164.
- Freire, T., & Tavares, D. (2011). Influência da autoestima, da regulação emocional e do género no bem-estar subjetivo e psicológico de adolescentes. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38, 184-188. doi: 10.1590/S0101-60832011000500003
- Jacob, J.L. (1994) A imagem corporal e os factores socioculturais, performance motora e sexo. *Horizonte*, X (60), 211-217.
- Monteiro, S., Tavares, J. & Pereira A. (2012). Adaptação portuguesa da escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico com estudantes universitários (EMMBEP). In *Psicologia, Saúde & Doenças*, Aveiro, Portugal.
- Melo, C. (2014). Bem-estar Psicológico e Qualidade de Vida em pessoas idosas
- Maia, J, (2015) Bem-estar psicológico e satisfação com a vida em pessoas adultas e idosas, Ponta Delgada
- Nicida, D. P. & Machado, K.S. (2014). *Revista de Saúde, Meio Ambiente e Sustentabilidade, conjunto de silhuetas para avaliação da imagem corporal segundo Stunkard et al - Vol. 9 n 02* .



- Novo, R. F. (2005). We need more than self-reports: contributo para a reflexão sobre as estratégias de avaliação do bem-estar. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 9, 477-495.
- Nunes, L. (2009). *Academia. Edu.* Departamento de Enfermagem - Instituto Politécnico de Setúbal.
- Osório, L. C. (1992). *Adolescente hoje*. 3ed. Porto Alegre: Artes médicas.
- Ribeiro, J. L. P. (2010). Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde, (pp. 16, 51, 52), Porto, Legis Editora/Livpsic.
- Rodrigues, V. B., & Madeira, M. (2010). Suporte social e saúde mental: Revisão da literatura. *Revista da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade Fernando Pessoa*, 6, 390- 399. doi: 1646- 0480. 6
- Ryan, R., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Reviews Psychology*, 52, 141-66. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069.
- Silberstein, L., Striegel-Moore, R., Timko, C. & Rodin, J. (1988) Behavioural and psychological implications of body dissatisfaction: do men and women differ? *Sex Roles*, 19 (3 e 4), 219-232.
- Schilder, P. (1999). *A imagem do corpo: as energias construtivas da psique*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, p.7; 11; 183.
- Tavares, M. C. G. C. (2003). *Imagem Corporal: Conceito e Desenvolvimento*. São Paulo: Manole.
- Tommasi, L. (2007). *O Ser Magra em um Corpo Gordo: A inconsciência entre o ser e o estar*. São Paulo: Zian Editora
- Simões, M. M. Gonçalves, L. S. & Almeida (Eds.), *Testes e provas psicológicas em Portugal*. (Vol. 2, pp. 111-121). Braga: APPORT/SHO.



Alterações Auto-Percecionadas no Envelhecimento: Gestão das Emoções

Self-Perceived Changes in Ageing: Management of Emotions

Filomena Sousa
Celeste Antão

Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal

Patrícia Alves

Casa de Repouso Dr. António Breda - Águeda, Portugal

Resumo

No processo de envelhecimento a pessoa passa por um conjunto de alterações biopsicossociais que caracterizam esta fase do desenvolvimento humano. Modificações ou transformações que estão na origem de algumas crises e perturbações, nem sempre aceites ou entendidas, mas muitas vezes emocionalmente mal geridas. Este estudo pretendeu identificar auto-perceção das alterações em idosos e a gestão emocional das mesmas. Metodologia: Trata-se de um estudo de natureza qualitativa. Amostra não probabilística accidental, constituída por 35 idosos residentes no nordeste transmontano, com idade igual ou superior a 65 anos. Na colheita de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada. A amostra é maioritariamente feminina (66%), com idades compreendidas entre 65 e 95 anos. Maioritariamente casados ou em união de facto (62,9%) e com menos de 4 anos de escolaridade (80%). Os resultados evidenciam que os idosos se auto-percecionam por um lado como um ser dependente e limitado (56,2%), com limitações a nível físico (56,2%) e a nível psíquico (15,6%). Por outro lado, auto-percecionam-se como pessoas com sabedoria e experiência (15,6%). Foram identificados determinantes positivos na gestão do processo de envelhecimento em 78 % dos idosos. Os idosos auto-percecionam alterações físicas e psíquicas. O controlo positivo das alterações do envelhecimento e das suas emoções é determinante para um envelhecimento saudável. Assim, torna-se imprescindível a promoção e o fortalecimento de fatores promotores de um envelhecimento com qualidade de vida.

Palavras Chave: Envelhecimento, Emoções, Saúde do idoso.

Abstract

In the process of aging the person undergoes a set of biopsychosocial changes that characterize this phase of human development. Modifications or transformations that are at the origin of some crises and disturbances, not always accepted or understood, but often emotionally mismanaged. This study aimed to identify self-perception of changes in the elderly and their emotional management. This is a qualitative study. Accidental non-probabilistic sample, consisting of 35 elderly people living in the north-east of Portugal, aged 65 years or older. As a data collection instrument, a semi-structured interview was used. Results: The sample is mostly female (66%), aged 65-95 years. Mostly married or in union (62.9%) and less than 4 years of schooling (80%). The results show that the elderly self-perceive on the one hand as a dependent and limited being (56.2%), with limitations at the physical level (56.2%) and at the level and psychic level (15.6%). On the other hand, they self-perceive themselves as people with wisdom and experience (15.6%). Positive determinants in managing the aging process were identified in 78% of the elderly. The

elderly self-predict physical and psychic changes. Positive control of aging changes and their emotions is key to healthy aging. Thus, it is essential to promote and strengthen factors that promote quality-of-life aging.

Keywords: Aging, Emotions, Elderly health.

1. Introdução

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS) é considerado idoso, aquele que tem 60 ou mais anos de idade. Nos países desenvolvidos, essa etapa da vida começa oficialmente aos 65 anos, ainda que alguns se sintam bem jovens nessa idade e outros comecem a sentir certos desgastes bem antes. Contudo, esta é uma idade instituída para efeitos de pesquisa, já que o processo de envelhecimento depende de três classes de fatores principais: biológicos, psíquicos e sociais. Sendo estes os fatores que preconizam a velhice, acelerando ou retardando o aparecimento e a instalação de doenças e de sintomas.

Com o passar dos anos, os indivíduos sofrem alterações hormonais, como por exemplo, a redução dos níveis das hormonas testosterona para os homens e progesterona para as mulheres. Surgem assim, diversas modificações relacionadas com o corpo e com a parte emocional, que acarretam mudanças na relação do indivíduo consigo e com a sociedade. Noutra perspetiva os fatores biológicos controlam amplamente o desenvolvimento sexual, afetando o desejo, o funcionamento sexual e, indiretamente, a satisfação sexual.

De facto, o processo de envelhecimento causa mudanças físicas, tanto nas mulheres como nos homens, que afetam muitas vezes, a habilidade, a capacidade e ou a autonomia de usufruir do normal da vida.

No processo de envelhecimento, associada às alterações fisiológicas, está o conjunto dos processos psicológicos individuais e das influências sociais, que determinam a perceção do envelhecimento por parte dos idosos.

O envelhecimento não é, nem deverá ser, sinónimo de doença, de incapacidade ou de velhice, trata-se apenas de um estágio de vida, no qual há cada vez mais gente a viver nesta idade. Daí a necessidade de olhar para ela de uma forma mais especial.

Oliveira (2012) defende que atitudes promotoras do bom envelhecimento se podem formar e desenvolver progressivamente ao longo do tempo.

As atitudes são estados mentais e neurais formados e organizados através de experiências vividas Cardoso (2010).

No processo de envelhecimento a pessoa passa por um conjunto de alterações biopsicossociais que caracterizam esta fase do desenvolvimento humano. Modificações ou transformações que estão na origem de algumas crises e perturbações, nem sempre aceites ou entendidas, mas muitas vezes emocionalmente mal geridas.

O Objetivo deste estudo pretendeu identificar a auto-perceção das alterações verificadas no envelhecimento e a gestão emocional das mesmas.

2. Metodologia

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com uma estratégia exploratória. A variável utilizada para descrever o fenómeno, constitui a variável dependente e é



a auto-percepção das alterações do envelhecimento. Foram associadas variáveis de caracterização da amostra, consideradas variáveis independentes.

Para integrar a amostra do estudo foram estabelecidos critérios de inclusão: pessoas com idade igual ou superior a 65 anos, com capacidade de resposta e orientados no tempo e espaço, que voluntariamente concordassem em participar.

Foram esclarecidas sobre os objetivos do estudo, o carácter voluntário da participação, do anonimato, da confidencialidade, da possibilidade de abandonarem o estudo em qualquer momento e do direito ao esclarecimento sempre que assim entendessem.

Posteriormente foi obtido o seu consentimento informado.

Na colheita de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada. Esta foi aplicada pelo próprio investigador através de um formulário, tendo em conta o nível de escolaridade encontrado na população em estudo.

Foram tidos em conta os pressupostos éticos, no que respeita a este tipo de investigações, de acordo com a Convenção de Helsínquia.

O tratamento estatístico dos dados foi efectuado manualmente e por via informatizada, utilizando para o efeito o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), na versão 23,0.

Relativamente às questões abertas foram objeto de tratamento qualitativo através de análise manual de conteúdo.

A análise qualitativa de conteúdo é a inferência que permite a passagem de descrição à interpretação enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas enumeradas e organizadas.

Foram aplicados procedimentos que permitam assegurar a fidelidade e validade das respostas.

Foram seguidos os procedimentos de Vala (1986), com definição de objectivos e referencial teórico e posteriormente para o tratamento de dados foi aplicada a ideia de Bardin (1991), com codificação e transformados dos dados e agregados em categorias.

Amostra não probabilística acidental, constituída por 35 idosos residentes no nordeste transmontano, com idade igual ou superior a 65 anos.

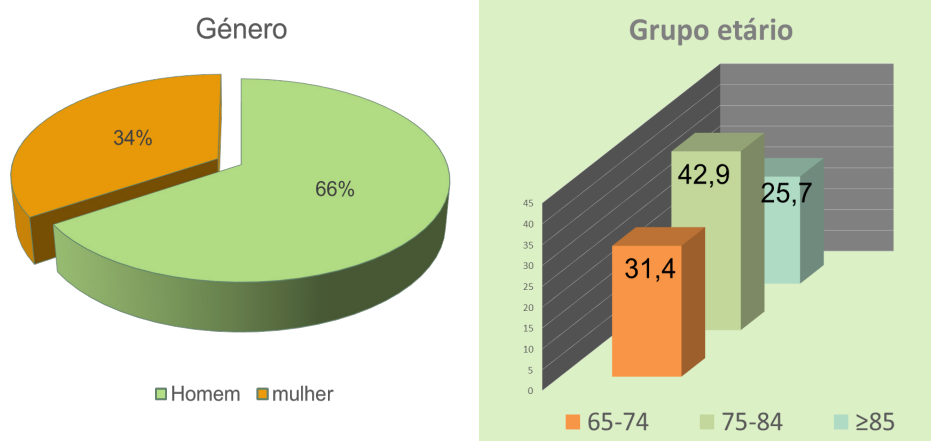
3. Resultados e discussão

A nossa amostra é maioritariamente do sexo feminino, apresentando 66% de mulheres e 34% de homens, realidade coincidente com a da população Portuguesa, apresentando valores aproximados de 54% para este grupo (PORDATA, 2017) (quadro 1).

Com idades Compreendida entre 65 e 95 anos, 34,3% dos participantes têm entre 65 e 74 anos, igual número observa-se na faixa etária dos 75 aos 84 anos e os restantes 31,4% têm 85 ou mais anos (quadro 1).



Quadro 1 – Caraterização da amostra: género e idade.



Maioritariamente casados ou em união de facto e com menos de 4 anos de escolaridade (Tabela 1), os participantes com companheiro correspondendo a 62,9% da amostra e os participantes com escolaridade mais baixa correspondendo a 80%.

Tabela 1 – Caraterização da amostra: nível de escolaridade e estado civil.

Variáveis		n (%)
Nível de escolaridade	≥85	11 (31,4)
	≤4anos	28 (80,0)
	> 4anos	7 (20,0)
Estado civil	Com companheiro	22 (62,9)
	Sem companheiro	13 (37,1)

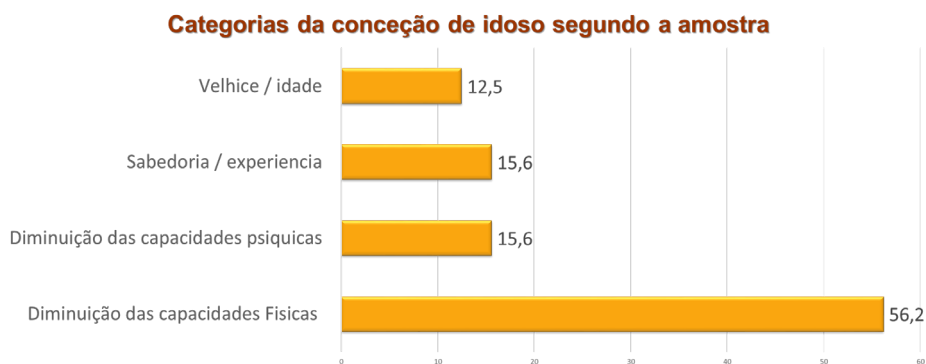
Em relação à conceção sobre a pessoa idosa (Quadro 2) os resultados evidenciam que o idoso é visto como um ser dependente e limitado, com limitações a nível físico (56,2%) e a nível e psíquico (15,6%). Osório (2007) corrobora os presentes resultados, menciona que no idoso na vertente biológica com o decorrer do tempo adquire uma série de limitações e diminuição da capacidade funcional, em comparação com às outras etapas da vida. Mas estas não impedem que a grande maioria das pessoas desfrute de uma vida com qualidade e tenha uma participação ativa na sociedade partilhando a sua experiência de vida (Bluck & Glücklich, 2004).

Por outro lado, é visto como uma pessoa com sabedoria e experiência por 15,6% dos inquiridos idosos. Schneider e Irigaray (2008) afirmam que os anos conferem experiência e sabedoria.

Foram identificados determinantes positivos na gestão do processo de envelhecimento em 78 % dos idosos. Costa (2009) defende que é fundamental desenvolver uma velhice mais saudável e com uma maior qualidade de vida e promovendo o desenvolvimento dos reforços positivos. Neste sentido torna-se fundamental abordar

questões sobre o envelhecimento de forma clara e esclarecida, mesmo que sejam questões de carácter sexual, porquanto são igualmente vitais para a promoção do bem-estar e da alegria de bem viver nesta faixa etária. Para Monteiro, (2002) a base da vida, constrói-se a partir dos laços afetivos. Afirmando que o nosso mundo é baseado nas relações afectivas, assim, o afeto e as relações afetivas são o suporte da vida.

Quadro 2 - Análise de conteúdo da questão “O que é para si ser idoso?”



4. Conclusão

Os idosos inquiridos concetualizam o idoso como uma pessoa com muita idade, com diminuição das capacidades físicas e psíquicas, por outro lado consideram este como alguém com sabedoria e experiencia.

No processo de envelhecimento a pessoa passa por um conjunto de modificações biopsicossociais que caracteriza o ciclo evolutivo do indivíduo.

Assim, a pertinência da identificação destas transformações verificadas nesta fase da vida e, determinantes de algumas crises e perturbações, são imprescindíveis na tomada de decisão, no sentido de promover a melhoria qualidade de vida dos idosos.

São limitações deste estudo, o tamanho da amostra, pelo se torna necessário a continuação desta análise.

5. Referências

- Bluck, S., & Glück, J. (2004). Making Things Better and Learning a Lesson: Experiencing Wisdom Across the Lifespan. *Journal of Personality*.
- Osório, A. (2007). Os idosos na sociedade actual. In: A. Osório e F. Pinto (coord.) *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa*, Instituto Piaget.
- PORDATA (2017). População residente do sexo feminino, estimativas a 31 de Dezembro: total e por grupo etário - Portugal. Consultado em 10 de outubro de 2016. Disponível em: <http://www.pordata.pt/Portugal/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente+do+sexo+feminino+estimativas+a+31+de+Dezembro+total+e+por+grupo+et%C3%A1rio-8>

- Schneider, R. H. & Irigaray, T. Q. (2008). O envelhecimento na atualidade: aspectos cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. Estudos de Psicologia. Campinas. 25(4). 585-593.
- Tuckman, B.W. (2012). Manual de investigação em educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica. (4ªed.), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardoso, A. (2010) Sexualidade e envelhecimento: atitudes e comportamento sexual no idoso. Instituto universitário.
- Costa, M. (2009). Sexualidade e Amor na Terceira Idade. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Dissertação de Mestrado.
- Bardin, L. (1991)- Análise de conteúdo. Lisboa. Edições 70
- Monteiro, R. "Afetividade, intimidade e sexualidade no envelhecimento" Tratado de geriatria e gerontologia. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan S.A. 2002.
- Oliveira, L., (2012). Atitudes sexuais e idade na terceira idade. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. Metodologia das ciências sociais. 7ª edição. Porto edições Afrontamento.



Sentimentos e Emoções da Pessoa Com Ostomia Intestinal: Revisão Sistemática

Feelings And Emotions of the Person With Intestinal Ostomy: Systematic Review

Muriela Fonseca

Eugenia Anes

Augusta Mata

Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal

UICISA: E, Coimbra, Portugal

Filomena Sousa

Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal

Resumo

As doenças oncológicas apresentam uma tendência crescente, ultrapassando as doenças do aparelho circulatório. O cancro colo retal (CCR) de acordo com dados da Direção Geral da Saúde é um dos tumores mais frequentes e o segundo com maior mortalidade em Portugal. Todos os dias, morrem em Portugal cerca de 9 a 10 pessoas com esta patologia. Esta doença está associada frequentemente à implementação de uma ostomia de eliminação intestinal, com enormes repercussões no bem-estar emocional e físico destes doentes. Pretende analisar os sentimentos e emoções da pessoa com cancro colo retal, com ostomia de eliminação intestinal. Metodologicamente é uma Revisão sistemática da literatura. Para a decomposição da questão de investigação recorreu-se à estratégia PICO, através do acrónimo PO. A pesquisa foi efetuada na web of science, sendo utilizados como descritores (keywords): Oncological disease, Emotional Experience; person; ostomy. Após aplicação dos critérios de inclusão, apenas 6 artigos apresentavam evidências científicas de interesse para o estudo. Através da análise dos artigos, constatámos que os sentimentos e emoções vivenciados pelas pessoas com doença oncológica, variam de acordo com os diferentes momentos da realização de uma ostomia intestinal. Os sentimentos mais observados antes da cirurgia foram a angústia, ansiedade e o medo de sofrer. Durante o período de internamento, os sentimentos identificados foram o desespero e o sentimento de incapacitação no autocuidado. No momento da alta foram observados ainda, o medo do futuro e o medo da rejeição. Após a alta hospitalar, identificou-se o medo da exposição, a tristeza e o constrangimento. A par destes sentimentos, verificaram-se ainda: a negação, a depressão, a revolta e a aceitação enquanto reações psicológicas. A prevalência destes sentimentos e emoções é mais elevada, quando não é efetuada consulta pré-operatória. São diferentes os sentimentos observados nas diversas fases deste processo. Salientamos que é de extrema importância a realização da consulta pré-operatória a doentes que irão incorporar uma ostomia de eliminação intestinal, dado que as evidências científicas demonstram que os doentes que tiveram uma consulta pré-operatória apresentam melhor adaptação e menores sentimentos negativos, adaptando-se melhor a esta nova condição de vida.

Palavras-chave: Neoplasias intestinais; Ostomia; Emoções; Doente

Abstract

Oncological diseases present an increasing tendency, surpassing diseases of the circulatory system. The colorectal cancer (CRC) according to data from the General Directorate of Health is one of the most frequent tumors and the second one with the highest mortality rate in



Portugal. Every day, about 9 to 10 people die in Portugal with this pathology. This disease is often associated with the implementation of an intestinal elimination ostomy, with enormous repercussions on the emotional and physical well-being of these patients. The objective is to analyze the feelings and emotions of the person with colorectal cancer, with intestinal elimination ostomy. Systematic review of the literature. For the decomposition of the research question, the PICO strategy was used using the acronym PO. The research was done on the web of science. The following keywords were used: Oncological disease, Emotional Experience; person; ostomy. After applying the inclusion criteria, only 6 articles presented scientific evidence of interest for the study. Through the analysis of the articles, we verified that the feelings and emotions experienced by people with oncological disease vary according to the different moments of the accomplishment of an intestinal ostomy. The most observed feelings before surgery were anxiety, anxiety and fear of suffering. During the internment period, the feelings identified were despair and the feeling of incapacitation in self-care. At the time of discharge, fear of the future and fear of rejection were still observed. After hospital discharge, the fear of exposure, sadness and embarrassment was identified. In addition to these feelings, there were still: denial, depression, revolt and acceptance as psychological reactions. The prevalence of these feelings and emotions is higher when no preoperative consultation is performed. The feelings observed in the different phases of this process are different. We emphasize that it is of utmost importance to perform preoperative consultation on patients who will incorporate an intestinal elimination ostomy since the scientific evidence shows that patients who had a preoperative consultation have better adaptation and less negative feelings, this new condition of life is best served.

Keywords: Intestinal neoplasm; Ostomy; Emotions; Patients

1. Introdução

A doença oncológica em Portugal apresenta-se como uma importante causa de morbidade e mortalidade, diagnosticando-se entre 40 a 45 mil novos casos de cancro por ano. À semelhança dos países da UE, também em Portugal o risco de um indivíduo desenvolver um cancro durante a vida ronda os 50% e contrariamente ao verificado nos restantes países, a mortalidade por esta causa continua a aumentar acima de 6% ao ano, sendo assim o país da UE que apresenta pior indicador (Pimentel, 2006).

O cancro colorretal (CCR) de acordo com dados do Ministério da Saúde (2007) é um dos tumores mais frequentes e o segundo com maior mortalidade em Portugal, sendo que, todos os dias, no nosso país, morrem cerca de 9 a 10 pessoas com esta patologia.

O diagnóstico de cancro e todo o processo da doença são experienciados, não só pelo doente como também pela sua família, como um momento de grande sofrimento, ansiedade, tristeza e angústia. Ao longo da doença e do seu tratamento, o paciente vivencia perdas e sintomas adversos, os quais comprometem as suas habilidades funcionais, vocacionais e conduzem a uma incerteza quanto ao futuro. De um modo geral, o doente oncológico sofre uma deterioração progressiva, limitações físicas, funcionais e psicológicas que aumentam diariamente e conduzem a uma dependência cada dia maior dos seus familiares, cuidadores e equipa de saúde hospitalar (Paredes, Simões, Canavarro, Vaz Serra, Pereira, Quartilho, Rijo, & Carona; 2008, p.75).



O doente ao ser informado do seu diagnóstico e da necessidade de uma intervenção cirúrgica, implicando a realização de uma ostomia. Uma ostomia intestinal é um procedimento cirúrgico que remove parte do intestino, quando este está lesado ou afetado, de forma a exteriorizar as secreções intestinais (Mohler, Coons, Hornbrook, Herrinton, Wendel, Grant & Krouse; 2008).

A grande maioria passa por uma fase de difícil aceitação, que decorre desde o período peri-operatório e após, até ao retorno à sua rotina (Medonça, Valadão, Castro, Carmargo; 2007). São evidenciadas em diversos estudos, alterações que afetam tanto a condição física, como social e psicológica na pessoa com ostomia intestinal (Ramirez, McMullen, Grant, Altschuler, Hornbrook, & Krouse, 2009; Sinha, Goyal, Singh, & Rana, 2009; Souza, Costa, Maruyama, Costa, Rodrigues & Navarro, 2011). Estas evidências mostram também que estas alterações impõem e implicam enormes mudanças nestes doentes (Grant, Ferrell, Dean, Uman, Chu, & Krouse, 2004; Mohler, Coons, Hornbrook, Herrinton, Wendel, Grant & Krouse, 2008).

A adaptação da pessoa/família portadora de uma ostomia de eliminação intestinal é um processo longo e contínuo, sendo que esta adaptação provoca um impacto físico, emocional, psicológico, emocional, social e espiritual na pessoa (Teixeira, 2015).

Neste sentido, o enfermeiro assume um papel importante na nova etapa de vida do doente ostomizado e família, de forma que a pessoa portadora de uma ostomia de eliminação intestinal desenvolva aptidões e capacidades para o autocuidado, devendo adequar e adaptar os cuidados, em função das necessidades do doente, não descurando a educação e o apoio psicológico.

A modificação da sua imagem e do seu funcionamento corporal acarreta conseqüentemente uma série de alterações nos seus sentimentos e emoções. Os sentimentos são constituídos pela percepção de um certo estado do corpo, envolvendo também o estado de espírito (Couto & Medeiros, 2013).

Assim, é objetivo deste trabalho analisar os sentimentos e emoções da pessoa com cancro colo retal com ostomia de eliminação intestinal no seu processo de adaptação.

2. Metodologia

O presente projeto de investigação assenta numa revisão sistemática da literatura. As etapas de uma revisão da literatura são: identificação do tema e seleção da questão de investigação; definição da amostragem/ critérios de inclusão e exclusão; avaliação dos estudos primários incluídos; interpretação dos resultados e apresentação da síntese do conhecimento. No sentido de dar resposta às questões da investigação, torna-se pertinente identificar a melhor evidência e por sua vez, elaborar uma adequada questão de investigação (Fortin, 2013).

Os critérios utilizados para a formulação da questão de investigação deste projeto tiveram como referência a escala PO (Quadro 1, que significa, Paciente, Intervenção e “Outcomes” (desfecho) (Santos, Pimenta & Nobre, 2007).



Quadro 1 – Método PO

P	Participantes	Quem foi estudado?	Doentes com ostomias de eliminação intestinal.
O	Resultado	Resultado/Consequências	Sentimentos e emoções

Da aplicação do método PO, resultou s seguinte questão de investigação: Quais os sentimentos e emoções do doente com ostomia de eliminação intestinal?

A pesquisa de evidências científicas para as questões formuladas foi realizada entre o mês de novembro e dezembro de 2018, através da seleção de artigos presentes na base de dados, Scielo e Google Académico, com recurso às palavras-chave: ostomia (ostomy); cuidados de enfermagem (nursing care); adaptação (adaptation).

Tendo em conta a revisão sistemática da literatura, foram ser definidos os critérios de inclusão e exclusão, de forma rigorosa, transparente e anteriores ao início da pesquisa, com o objetivo de incluir os estudos pertinentes e relevantes e excluir os irrelevantes para a questão de investigação (Santos, Pimenta & Nobre, 2007).

Na figura seguinte (Figura 1) apresentam-se o processo metodológico seguido, com identificação da base de dados utilizada, palavra-chave e critérios de seleção, através dos critérios de inclusão.



Figura 1 – Processo metodológico: base de dados, palavras-chave e critérios de inclusão.

Da aplicação deste processo resultou o fluxograma 1. Pela análise do fluxograma e da aplicação dos critérios de inclusão resultaram quatro artigos que permitiram extrair a melhor evidência científica, para dar resposta à questão e objetivo de investigação.

Pela análise do fluxograma (Figura 2) e da aplicação dos critérios de inclusão resultaram quatro artigos que permitiram extrair a melhor evidência científica, para dar resposta à questão e objetivo de investigação.

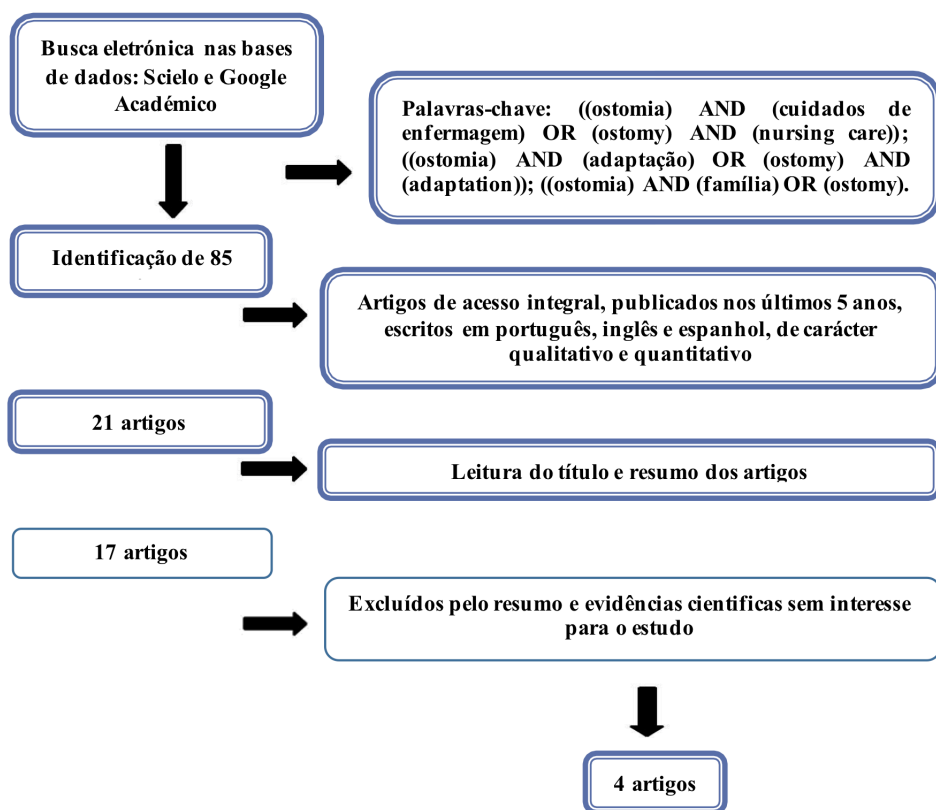


Figura 2 – Fluxograma dos estudos que cumprem os critérios de inclusão.

3. Resultados

São apresentados e analisados de seguida (Quadro 2) os 4 artigos resultantes da aplicação dos critérios metodológicos. Os artigos foram publicados entre 2014 e 2018. Dois são de carácter quantitativo e dois qualitativo. De referir que os estudos quantitativos são portugueses. As amostras em estudo foram representadas por doentes ostomizados em três estudos e noutro foi foco de estudo o doente e a sua família. O tamanho das amostras é muito diferente considerando a natureza e objetivos dos estudos, variando entre 12 e 224 participantes. Considerando os objetivos do estudo, foram utilizadas estratégias metodológicas distintas, mas complementares.

Quadro 2 – Descrição sumária dos 4 artigos analisados

Autor e Ano	Objetivos	Método	Amostra
Ferreira-Umpiérrez, A., & Fort-Fort, Z. (2014)	Compreender a experiência de um grupo de familiares e pacientes com colostomia, revelando as suas expectativas em relação à intervenção de profissionais de saúde.	Estudo qualitativo fenomenológico	12 familiares e pacientes com colostomia
Hueso-Montoro, C., Bonill-de-las-Nieves, C., Celdrán-Mañas, M., Hernández-Zambrano, S. M., Amezcua-Martinez, M., & Morales-Asencio, J. M. (2016)	Descrever o enfrentamento de pessoas ostomizadas diante da notícia da realização do estoma; Analisar o significado e a vivência diante de sua nova imagem corporal.	Estudo qualitativo fenomenológico	21 pessoas ostomizadas
Alves, P., Miranda, L., Paiva, C., Teixeira, C., Honório, M., Magalhães, H., Lopes, M. J., Silva, N., & Paula, L. (2016)	Caracterizar a pessoa ostomizada; Identificar as complicações mais comuns no pós-operatório; Avaliar a capacidade funcional e o grau de dependência funcional de pessoas com estomas eliminação intestinal.	Estudo exploratório, transversal quantitativo	224 doentes ostomizados
Miranda, L. S. G., Carvalho, A. A. S., & Paz, E. P. A (2018)	Avaliar o impacto da estomia na QV do estomizado; Analisar a relação entre a QV e os cuidados prestados na consulta de enfermagem de estomaterapia.	Estudo descritivo-correlacional, transversal, quantitativo	100 participantes adultos estomizados

Através da análise dos artigos, foram identificados os sentimentos vivenciados (Figura 1) pelos ostomizados, estes variam de acordo com as diferentes fases da doença e momentos associados à realização de uma ostomia intestinal. Os momentos identificados foram o momento do diagnóstico, o momento prévio à ostomia, o momento da alta e o momento pós-alta, ou seja, o regresso à sua vida.

Os sentimentos mais observados nos ostomizados antes da cirurgia foram a revolta, a negação, angústia, ansiedade e o medo de sofrer. Na fase prévia à ostomia observaram-se sentimentos de sofrimento, de desespero, estranheza, medo da incerteza e sentimento de incapacidade. No momento da alta, o medo continua presente, mas um medo do futuro e um medo de rejeição. Após alta hospitalar surge também o medo, mas essencialmente da exposição, a tristeza, o constrangimento, a insegurança, a vergonha, a perda, a baixa autoestima e por vezes a depressão.

A par destes sentimentos verificados nos doentes intervencionados, identificaram-se também sentimentos similares nos familiares, a incapacidade, a negação, a depressão, a revolta, a aceitação e a incapacidade de gestão desta nova experiência.



Figura 1 – Processo de adaptação: Sentimentos vivenciados pelo doente Ostomizado.

4. Conclusão

Os sentimentos vivenciados nas situações de doença grave configuram-se de forma diferente nas diversas fases da doença, o que implica um processo de adaptação da pessoa e família, a nível de várias dimensões. É de salientar que as alterações físicas e o sofrimento causado pela ostomia, originam comportamentos diferentes no modo de viver de cada pessoa, relacionados não só com a sua personalidade, mas também com o apoio prestado pela família e pelos profissionais de saúde. Neste sentido, é fundamental que haja um acompanhamento familiar permanente e constante e um acompanhamento de profissionais especializados ao longo de todo o processo. Promovendo a continuidade dos cuidados nos Cuidados de Saúde Primários e a mobilização dos recursos comunitários existentes com o intuito de proporcionar a melhor qualidade de vida aos doentes ostomizados.

5. Referências

- Alves, P., Miranda, L., Paiva, C., Teixeira, C., Honório, M., Magalhães, H., Lopes, M. J; Silva, N., & Paula, L. (2016). Caracterização da pessoa com ostomia de eliminação intestinal em Portugal.
- Couto P.G. & Medeiros, S.S. (2013). Sentimentos da pessoa submetida a ostomia intestinal – uma visão holística de enfermagem. *Rev Clin Hosp Prof Dr Fernando Fonseca*; 2(1):23-27
- Ferreira-Umpiérrez, A. & Fort-Fort, Z. (2014). Vivências de familiares de pacientes com colostomia e expectativas sobre a intervenção profissional. *Revista Latino-Am Enfermagem*, 22 (2), 241-247
- Grant, M.; Ferrell, B.; Dean, G.; Uman, G.; Chu, D. & Krouse, R. (2004). Revision and psychometric testing of the City of Hope Quality of Life-Ostomy questionnaire. *Qual Life Res.* 2004; 13: 1445-57.guidelines for the health professionals. *Indian J Palliative Care*; 15: 111-14.

- Hueso-Montoro, C., Bonill-de-las-Nieves, C., Celdrán-Mañas, M., Hernández-Zambrano, S. M., Amezcua-Martinez, M., & Morales-Asencio, J. M. (2016). Experiences and coping with the altered body image in digestive stoma patients. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*.
- Medonça, R.S.M.; Valadão, M.; Castro, L.C. & Carmargo, T.C. (2007). A Importância da consulta de enfermagem em pré-operatório de ostomias intestinais. *Rev Bras Cancerologia*; 53: 431-35.
- Ministério da Saúde. Alto Comissariado da Saúde. Coordenação Nacional para as Doenças Oncológicas. Plano nacional de prevenção e controlo das doenças oncológicas 2007/2010 (PNPCDO). 2007. Disponível em: <http://www.acs.min-saude.pt/pt/doencas-oncologicas> [acedido em 28/12/2010].
- Miranda, L. S. G., Carvalho, A. A. S. & Paz, E. P. A. (2018). A Importância da Consulta de Enfermagem de Estomaterapia na Qualidade de Vida da Pessoa Ostomizada na Comunidade (Dissertação de Mestrado, Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro – Vila Real; Miranda.
- Mohler, M.J.; Coons, S.C.; Hornbrook, M.C.; Herrinton, L.J.; Wendel, C.S.; Grant, M. & Krouse, R.S. (2008). The Health-Related Quality of Life in Long-Term Colorectal Cancer Survivors Study: objectives, methods, and patient sample. *Curr Med Res Opin*; 24: 2059-70.
- Paredes, T.; Simões, M.R.; Canavarro, M.C.; Vaz Serra, A.; Pereira, M.; Quartilho, M.J.; Rijo, D.; Gameiro, S. & Carona, C. (2008). Impacto da doença crónica na qualidade de vida: comparação entre indivíduos da população geral e doentes com tumor do aparelho locomotor. *Psicologia, Saúde & Doenças*; 9 (1), 73-87.
- Pimentel, F. L. (2006). *Qualidade de Vida e Oncologia*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Ramirez, M.; McMullen, C.; Grant, M.; Altschuler, A.; Hornbrook, M.C. & Krouse R.S. (2009). Figuring out sex in a reconfigured body: experiences of female colorectal cancer survivors with ostomies. *Women Health*; 49: 608-24.
- Santos, C. M. C., Pimenta, C. A. M. & Nobre, M. R. C. (2007). A estratégia para a construção da pergunta de pesquisa e busca de evidências. *Revista Latino-am Enfermagem*, 15 (3). Consultado em 12 de outubro de 2018, disponível em http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n3/pt_v15n3a23.pdf
- Sinha, A.; Goyal, H.; Singh, S. & Rana S.P.S. (2009). Quality of life of ostomates with the selected factors in a selected hospital of Delhi with a view to develop.
- Souza, P.C.M.; Costa, V.R.M.; Maruyama, S.A.T.; Costa, A.L.R.C.; Rodrigues A.E.C. & Navarro, J.P. (2011). As repercussões de viver com uma colostomia temporária nos corpos: individual, social e político. *Rev Eletr Enf [Internet]*. 2011 Jan/Mar; [consultado em 23 Jul 2013]; 50: 50-9. Disponível em: http://www.fen.ufg.br/fen_revista/v13/n1/v13n1a06.htm
- Teixeira, A. S. L. (2015). *Intervenções de Enfermagem Promotoras do Autocuidado no Cliente Oncológico Ostomizado*. Curso de Mestrado em Enfermagem. Área de Especialização. Enfermagem Médico-Cirúrgica. Área de Intervenção de Enfermagem Oncológica. Consultado a 14 de dezembro de 2018, disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/16427/1/Relat%C3%B3rio%20Ana%20Teixeira%202015.p>



Alterações auto-percecionadas no envelhecimento: Gestão das emoções

Eugénia Anes

*Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal
UICISA: E, Coimbra, Portugal*

Patrícia Alves

Casa de Repouso Dr. António Breda, Águeda, Portugal

Filomena Sousa

Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal

Celeste Antão

*Instituto Politécnico de Bragança, Campus de Santa Apolónia, 5300-253 Bragança, Portugal
UICISA: E, Coimbra, Portugal*

Resumo

No processo de envelhecimento a pessoa passa por um conjunto de alterações biopsicossociais que caracterizam esta fase do desenvolvimento humano. Modificações ou transformações que estão na origem de algumas crises e perturbações, nem sempre aceites ou entendidas, mas muitas vezes emocionalmente mal geridas. Este estudo pretendeu identificar auto-perceção das alterações em idosos e a gestão emocional das mesmas. Metodologia: Trata-se de um estudo de natureza qualitativo. Amostra não probabilística accidental, constituída por 35 idosos residentes no nordeste transmontano, com idade igual ou superior a 65 anos. Na colheita de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada. A amostra é maioritariamente feminina (66%), com idades compreendidas entre 65 e 95 anos. Maioritariamente casados ou em união de facto (62,9%) e com menos de 4 anos de escolaridade (80%). Os resultados evidenciam que os idosos se auto-percecionam por um lado como um ser dependente e limitado (56,2%), com limitações a nível físico (56,2%) e a nível e psíquico (15,6%). Por outro lado, auto-percecionam-se como pessoas com sabedoria e experiência (15,6%). Foram identificados determinantes positivos na gestão do processo de envelhecimento em 78 % dos idosos. Os idosos auto-percecionam alterações físicas e psíquicas. O controlo positivo das alterações do envelhecimento e das suas emoções é determinante para um envelhecimento saudável. Assim, torna-se imprescindível a promoção e o fortalecimento de fatores promotores de um envelhecimento com qualidade de vida.

Palavras Chave: Envelhecimento, Emoções, Saúde do idoso.

Abstract

In the process of aging the person undergoes a set of biopsychosocial changes that characterize this phase of human development. Modifications or transformations that are at the origin of some crises and disturbances, not always accepted or understood, but often emotionally mismanaged. This study aimed to identify self-perception of changes in the elderly and their emotional management. This is a qualitative study. Accidental non-probabilistic sample, consisting of 35 elderly people living in the north-east of Portugal, aged 65 years or older. As a data collection instrument, a semi-structured interview was used. Results: The sample is mostly female (66%), aged 65-95 years. Mostly married or in union (62.9%) and less than 4 years of schooling (80%). The results show that the elderly self-perceive on the one hand as a dependent and limited being (56.2%), with limitations at the physical level (56.2%) and at the level and psychic level (15.6%). On the other hand, they self-perceive themselves as people with wisdom and experience (15.6%). Positive determinants in managing the aging process were



identified in 78% of the elderly. The elderly self-predict physical and psychic changes. Positive control of aging changes and their emotions is key to healthy aging. Thus, it is essential to promote and strengthen factors that promote quality-of-life aging.

Keywords: Aging, Emotions, Elderly health.

Introdução

Para a Organização Mundial da Saúde (OMS) é considerado idoso, aquele que tem 60 ou mais anos de idade. Nos países desenvolvidos, essa etapa da vida começa oficialmente aos 65 anos, ainda que alguns se sintam bem jovens nessa idade e outros comecem a sentir certos desgastes bem antes. Contudo, esta é uma idade instituída para efeitos de pesquisa, já que o processo de envelhecimento depende de três classes de fatores principais: biológicos, psíquicos e sociais. Sendo estes os fatores que preconizam a velhice, acelerando ou retardando o aparecimento e a instalação de doenças e de sintomas.

Com o passar dos anos, os indivíduos sofrem alterações hormonais, como por exemplo, a redução dos níveis dos hormônios testosterona para os homens e progesterona para as mulheres. Surgem assim, diversas modificações relacionadas com o corpo e com a parte emocional, que acarretam mudanças na relação do indivíduo consigo e com a sociedade. Noutra perspetiva os fatores biológicos controlam amplamente o desenvolvimento sexual, afetando o desejo, o funcionamento sexual e, indiretamente, a satisfação sexual.

De facto, o processo de envelhecimento causa mudanças físicas, tanto nas mulheres como nos homens, que afetam muitas vezes, a habilidade, a capacidade e ou a autonomia de usufruir do normal da vida.

No processo de envelhecimento, associada às alterações fisiológicas, está o conjunto dos processos psicológicos individuais e das influências sociais, que determinam a perceção do envelhecimento por parte dos idosos.

O envelhecimento **não é, nem deverá ser**, sinónimo de doença, de incapacidade ou de velhice, trata-se apenas de um estágio de vida, no qual há cada vez mais gente a viver nesta idade. Daí a necessidade de olhar para ela de uma forma mais especial.

Oliveira (2012) defende que atitudes promotoras do bom envelhecimento se podem formar e desenvolver progressivamente ao longo do tempo.

As atitudes são estados mentais e neurais formados e organizados através de experiências vividas Cardoso (2010).

No processo de envelhecimento a pessoa passa por um conjunto de alterações biopsicossociais que caracterizam esta fase do desenvolvimento humano. Modificações ou transformações que estão na origem de algumas crises e perturbações, nem sempre aceites ou entendidas, mas muitas vezes emocionalmente mal geridas.

O Objetivo deste estudo pretendeu identificar a auto-perceção das alterações verificadas no envelhecimento e a gestão emocional das mesmas.



Metodologia

Trata-se de um estudo de natureza qualitativo, com uma estratégia exploratória. A variável utilizada para descrever o fenómeno, constitui a variável dependente e é a auto-percepção das alterações do envelhecimento. Foram associadas variáveis de caracterização da amostra, consideradas variáveis independentes.

Para integrar a amostra do estudo foram estabelecidos critérios de inclusão: pessoas com idade igual ou superior a 65 anos, com capacidade de resposta e orientados no tempo e espaço, que voluntariamente concordassem em participar.

Foram esclarecidas sobre os objetivos do estudo, o carácter voluntário da participação, do anonimato, da confidencialidade, da possibilidade de abandonarem o estudo em qualquer momento e do direito ao esclarecimento sempre que assim entendessem.

Posteriormente foi obtido o seu consentimento informado.

Na colheita de dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada. Esta foi aplicada pelo próprio investigador através de um formulário, tendo em conta o nível de escolaridade encontrado na população em estudo.

Foram tidos em conta os pressupostos éticos, no que respeita a este tipo de investigações, de acordo com a Convenção de Helsínquia.

O tratamento estatístico dos dados foi efectuado manualmente e por via informatizada, utilizando para o efeito o programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), na versão 23,0.

Relativamente às questões abertas foram objeto de tratamento qualitativo através de análise manual de conteúdo.

A análise qualitativa de conteúdo é a inferência que permite a passagem de descrição à interpretação enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas enumeradas e organizadas.

Foram aplicados procedimentos que permitam assegurar a fidelidade e validade das respostas.

Foram seguidos os procedimentos de Vala (1986), com definição de objectivos e referencial teórico e posteriormente para o tratamento de dados foi aplicada a ideia de Bardin (1991), com codificação e transformados dos dados e agregados em categorias.

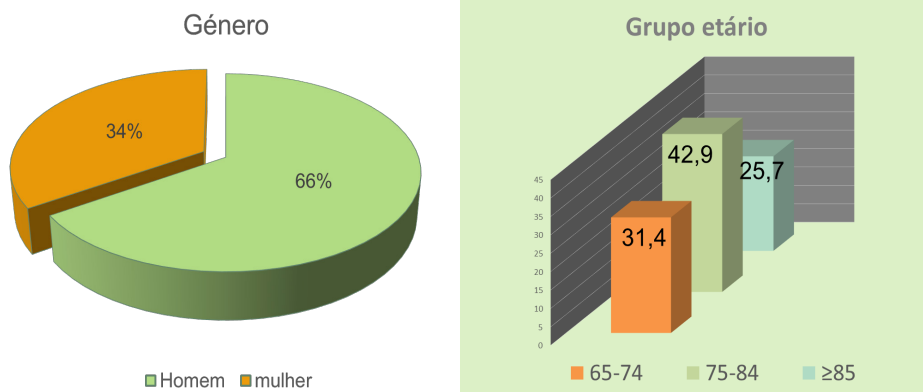
Amostra não probabilística acidental, constituída por 35 idosos residentes no nordeste transmontano, com idade igual ou superior a 65 anos.

Resultados e discussão

A nossa amostra é maioritariamente do sexo feminino, apresentando 66% de mulheres e 34% de homens, realidade coincidente com a da população Portuguesa, apresentando valores aproximados de 54% para este grupo (PORDATA, 2017) (quadro 1).

Com idades Compreendida entre 65 e 95 anos, 34,3% dos participantes têm entre 65 e 74 anos, igual número observa-se na faixa etária dos 75 aos 84 anos e os restantes 31,4% têm 85 ou mais anos (quadro 1).

Quadro 1 – Caraterização da amostra: género e idade.



Maioritariamente casados ou em união de facto e com menos de 4 anos de escolaridade (Tabela 1), os participantes com companheiro correspondendo a 62,9% da amostra e os participantes com escolaridade mais baixa correspondendo a 80%.

Tabela 1 – Caraterização da amostra: nível de escolaridade e estado civil.

Variáveis		n (%)
Nível de escolaridade	≥85	11 (31,4)
	≤4anos	28 (80,0)
	> 4anos	7 (20,0)
Estado civil	Com companheiro	22 (62,9)
	Sem companheiro	13 (37,1)

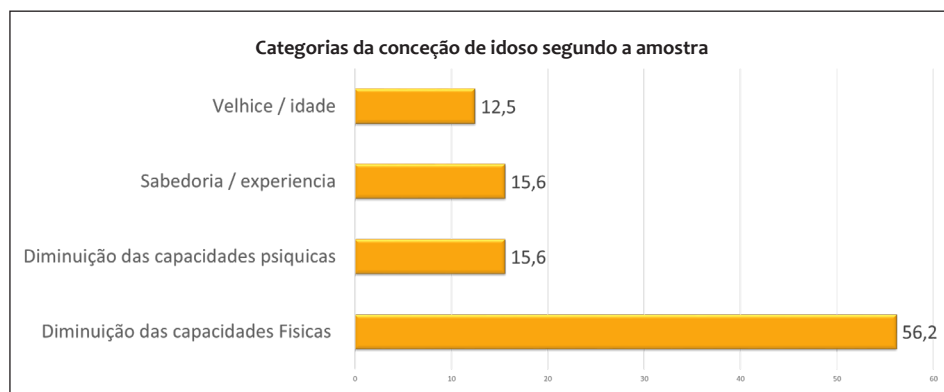
Em relação à conceção sobre a pessoa idosa (Quadro 2) os resultados evidenciam que o idoso é visto como um ser dependente e limitado, com limitações a nível físico (56,2%) e a nível e psíquico (15,6%). Osório (2007) corrobora os presentes resultados, menciona que no idoso na vertente biológica com o decorrer do tempo adquire uma série de limitações e diminuição da capacidade funcional, em comparação com às outras etapas da vida. Mas estas não impedem que a grande maioria das pessoas desfrute de uma vida com qualidade e tenha uma participação ativa na sociedade partilhando a sua experiência de vida (Bluck & Glück, 2004).

Por outro lado, é visto como uma pessoa com sabedoria e experiência por 15,6% dos inquiridos idosos. Schneider e Irigaray (2008) afirmam que os anos conferem experiência e sabedoria.

Foram identificados determinantes positivos na gestão do processo de envelhecimento em 78 % dos idosos. Costa (2009) defende que é fundamental desenvolver uma velhice mais saudável e com uma maior qualidade de vida e promovendo o desenvolvimento dos reforços positivos. Neste sentido torna-se fundamental abordar questões sobre o envelhecimento de forma clara e esclarecida, mesmo que sejam questões de carácter sexual, porquanto são igualmente vitais para a promoção do

bem-estar e da alegria de bem viver nesta faixa etária. Para Monteiro, (2002) a base da vida, constrói-se a partir dos laços afetivos. Afirmando que o nosso mundo é baseado nas relações afetivas, assim, o afeto e as relações afetivas são o suporte da vida.

Quadro 2 – Análise de conteúdo da questão “O que é para si ser idoso?”



Conclusão

Os idosos inquiridos concetualizam o idoso como uma pessoa com muita idade, com diminuição das capacidades físicas e psíquicas, por outro lado consideram este como alguém com sabedoria e experiencia.

No processo de envelhecimento a pessoa passa por um conjunto de modificações biopsicossociais que caracteriza o ciclo evolutivo do indivíduo.

Assim, a pertinência da identificação destas transformações verificadas nesta fase da vida e, determinantes de algumas crises e perturbações, são imprescindíveis na tomada de decisão, no sentido de promover a melhoria qualidade de vida dos idosos.

São limitações deste estudo, o tamanho da amostra, pelo se torna necessário a continuação desta análise.

Referências bibliográficas

- Bluck, S., & Glück, J. (2004). Making Things Better and Learning a Lesson: Experiencing Wisdom Across the Lifespan. *Journal of Personality*.
- Osório, A. (2007). Os idosos na sociedade actual. In: A. Osório e F. Pinto (coord.) *As pessoas idosas: Contexto social e intervenção educativa*, Instituto Piaget.
- PORDATA (2017). População residente do sexo feminino, estimativas a 31 de Dezembro: total e por grupo etário - Portugal. Consultado em 10 de outubro de 2016. Disponível em: <http://www.pordata.pt/Portugal/Popula%C3%A7%C3%A3o+residente+do+sexo+feminino+estimativas+a+31+de+Dezembro+total+e+por+grupo+et%C3%A1rio-8>
- Schneider, R. H. & Irigaray, T. Q. (2008). *O envelhecimento na atualidade: aspectos*

- cronológicos, biológicos, psicológicos e sociais. Estudos de Psicologia. Campinas. 25(4). 585-593. Tuckman, B.W. (2012). Manual de investigação em educação: metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica. (4ª ed.), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardoso, A. (2010) Sexualidade e envelhecimento: atitudes e comportamento sexual no idoso. Instituto universitário.
- Costa, M, (2009). Sexualidade e Amor na Terceira Idade. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Dissertação de Mestrado.
- Bardin, L.(1991)- Análise de conteúdo. Lisboa. Edições 70
- Monteiro, R. “Afetividade, intimidade e sexualidade no envelhecimento ” Tratado de geriatria e gerontologia. Rio de Janeiro :guanabara Koogan S.A. 2002.
- Oliveira, L., (2012). Atitudes sexuais e idade na terceira idade. Porto: faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. Metodologia das ciências sociais. 7ª edição. Porto edições Afrontamento.



Emotional Intelligence

Education, Inclusion, Development



Inteligência Emocional

Educação, Inclusão, Desenvolvimento

Fevereiro 2019 February 21-23 · Bragança · Portugal

1st International Congress · 3rd International Seminar
I Congresso Internacional · III Seminário Internacional

Apoios e patrocínios



VIDRARIABRIGANTINA, LDA.



Farmácia
Confiança



UNIÃO EUROPEIA
Financiado pelo
Programa Erasmus +