III Congresso da RESAPES

Novas Fronteiras para a Intervenção Psicológica no Ensino Superior

LIVRO DE ATAS

Editores

Célia Figueira

Cláudio Pina Fernandes

Inês Magalhães

Isabel Gonçalves

Maria Odília Abreu

Teresa Espanssandim

resapes Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior Associação Profissional

U LISBOA UNIVERSIDADE DE LISBOA

ISBN Nº 978-989-20-4827-7

Design Gráfico

Bárbara Stobbaerts

APOIOS

Comissão Organizadora

Célia Figueira

Cláudio Pina Fernandes

Inês Magalhães

Isabel Gonçalves

Maria Odília Abreu

Teresa Espanssandim

Comissão Cientifica

Ana Melo

Ana Torres

Anabela Pereira

Célia Figueira

Cláudio Pina Fernandes

Csongor Juhos

Diana Vieira

Eugénia Ribeiro

Feliciano Veiga

Graça Figueiredo Dias

Graça Seco

Helena Afonso

Inês Direito

Isabel Gonçalves

Luísa Bizarro

Maria do Céu Taveira

Maria Odília Teixeira

Maria Teresa Medeiros

Marina Carvalho

Paula Vagos

Teresa Neves

Nota abertura

Intervenção psicológica no ensino superior: novas realidades, novas fronteiras!

Há muito tempo que as Instituições de Ensino Superior (IES) em Portugal marcam uma posição de inovação e de desafio no desbravar de novos caminhos, contribuindo para a melhoria da sociedade e da qualidade de vida dos cidadãos, investindo na formação científica e pessoal das gerações futuras. A Rede de Serviços de Aconselhamento Psicológico (RESAPES-AP) foi fundada, enquanto Associação Profissional, a 24 de Setembro de 2004, celebrando este ano a sua primeira década de existência, e desde o início pautou a sua atuação em torno de três vetores principais: a troca de experiências entre sócios e a partilha de recursos, a cooperação científica, e a representação dos Serviços de Aconselhamento Psicológico (SAPES) junto da Tutela, coadjuvando o trabalho das IES no seu triplo papel de formação das novas gerações, de promoção do desenvolvimento e da inovação e de criação de novo conhecimento através da investigação.

Na última década o panorama profissional da psicologia em Portugal sofreu alterações profundas, nomeadamente com a criação, em Setembro de 2008, da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) e, posteriormente, com a publicação (Outubro de 2011) do estudo "Sobre custo – efetividade de intervenções psicológicas em cuidados de saúde", que reproduz as conclusões de alguns estudos realizados nos últimos anos sobre a eficácia dos acompanhamentos psicológicos em estudantes do Ensino Superior na promoção do sucesso académico.

O panorama do Ensino Superior em Portugal conheceu, nesta última década, um desenvolvimento sem precedentes, nomeadamente através da implementação do Processo de Bolonha (1999 em diante) e da necessidade de responder a um conjunto de desafios que incluem a implementação de Sistemas de Garantia da Qualidade nas IES, que contribuam para aumentar a probabilidade de as IES portuguesas poderem desempenhar, em conjunto com as suas congéneres europeias, o seu papel na construção de uma Europa mais inovadora, mais competitiva e mais coesa.

Mais recentemente, em Fevereiro de 2012, foi lançada a discussão pública de uma proposta de criação de uma nova Universidade, resultante da vontade de duas instituições centenárias

(Universidade de Lisboa e Universidade Técnica de Lisboa) responderem aos desafios acima identificados, e que necessariamente conduzem à necessidade de reorganização dos sistemas universitários em torno de três vetores principais: ligação das universidades à sociedade, com a consequente valorização social e económica do conhecimento; valorização da investigação como base do desenvolvimento científico, tecnológico e económico; expansão e abertura do ensino superior, aumentando o universo de estudantes, que são já cerca de 170 milhões no mundo.

Esta proposta, que se viria a concretizar em Setembro de 2013 pretende criar condições para promover estruturas científicas competitivas no plano internacional e, simultaneamente, responder às reais necessidades dos estudantes, assegurando uma formação exemplar, de oferta alargada, complementar e inovadora.

É neste enquadramento que se realiza o III Congresso da RESAPES-AP, simbolicamente nos espaços da Reitoria da jovem Universidade de Lisboa, sob o lema "Novas Fronteiras para a Intervenção Psicológica no Ensino Superior", e com a presença do Bastonário da OPP, dando seguimento ao trabalho da atual Direção, cujo programa se desenvolve privilegiando a promoção da Qualidade do Apoio aos Estudantes do Ensino Superior", alargando a sua área tradicional de intervenção – o acompanhamento individualizado a estudantes – para acolher, sistematizar, apoiar e divulgar atividades de base mais ampla, que incluem nomeadamente o mentorado, o *peer counselling*, as intervenções de grupo, o tutorado, a promoção da empregabilidade ou o apoio no treino de competências transversais.

Este movimento de mudança e transformação do Ensino Superior, que vem sendo acompanhado pela RESAPES-AP ao longo dos últimos dez anos, é um movimento que a todos convida para a saída da sua "zona de conforto", e também, consequente e inevitavelmente, para a sua "zona de desenvolvimento proximal".

Também os estudantes do Ensino Superior se sentem muitas vezes "empurrados" no sentido do desenvolvimento de novas áreas da sua vida social, cognitiva, interpessoal e psicológica, num movimento que pode ser mais ou menos harmonioso, consoante as estruturas de apoio que para eles se encontrem disponíveis. Recentemente a questão das Praxes tornou-se um tema de discussão fundamental na vida académica, na universidade e na sociedade em geral,

surgindo a discussão sobre a prática das mesmas e o debate público sobre questões associadas que merecem ser equacionadas.

Surgindo como «tradição» académica de integração e de boas vindas aos «caloiros», as praxes encerram uma série de questões que urgem ser debatidas. Urge aprofundar as razões que levam alunos a optar por comportamentos de submissão e, por vezes, de humilhação, enquadrados em práticas inspiradas no contexto militar, numa lógica de «pertencer» e ser «integrado», podendo instaurar, de forma ambivalente, medo, obediência e silêncio nos jovens estudantes. Trata-se, portanto, de um tema a necessitar de uma longa e séria reflexão, assim como de um debate urgente entre estudantes, professores, psicólogos e outros elementos da sociedade.

Neste caminho e na situação muito particular em que os estudantes se encontram, a Intervenção Psicológica no Ensino Superior, (com base nos **Serviços de Apoio Psicológico - SAPES**), tem tido uma função singular na transformação de desequilíbrios em novas sinergias.

O programa do **III Congresso Nacional da RESAPES** centra-se em três áreas principais: "Saúde Mental no Ensino Superior: Caracterizar, Intervir e Avaliar"; "Desenvolvimento Pessoal nos Estudantes do Ensino Superior" e "Aconselhamento e Psicoterapia no Ensino Superior: Caraterização, Avaliação e Intervenção". Está ainda prevista a realização de ***workshops*** sobre «Conceção e Avaliação de Programas de Intervenção» e «Promover a Empregabilidade no Ensino Superior»; **oficinas de análise** subordinadas aos temas «Desenvolvimento Pessoal e Bem-Estar dos Técnicos dos SAPES», «Promoção do Sucesso Académico: questões de ensino e aprendizagem, o papel dos SAPES», «Supervisão de equipas / gestão de projectos» e ainda «Medidas de Apoio e Integração dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais».

Finalmente, destaca-se o último painel a encerrar o Congresso, em que é proposto um debate, envolvendo técnicos dos SAPES e representantes dos Estudantes, sobre as Praxes e as práticas de integração no Ensino Superior em Portugal.

Este Congresso, que pela primeira vez se realiza em Lisboa, celebra também a cidade capital, e procura trazer este espaço de debate à recém - criada Universidade de Lisboa como uma

forma simbólica de compromisso com projetos ousados e integradores no Ensino Superior que, por si próprios, estabelecem Novas Fronteiras no panorama nacional.

Lisboa, 29 de maio de 2014

Isabel Cristina Gonçalves (IST,ULisboa)

Presidente da RESAPES-AP

Índice

1. **SAÚDE MENTAL NO ENSINO SUPERIOR: CARACTERIZAR, INTERVIR E AVALIAR 10**

Saúde Mental e Comportamentos de Risco no Estudante do Ensino Superior 10

Caraterização dos níveis de stresse dos alunos de saúde da Universidade de Aveiro 10

Eficácia de um programa de confronto com o stresse 21

2. **DESENVOLVIMENTO PESSOAL NOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR 32**

Desenvolvimento de competências transversais no ensino superior: *HUB* Universidade-Empresas 32

Programa de intervenção de métodos de estudos em universitários de Angola 46

Motivação para o voluntariado entre pares na Universidade de Aveiro 56

Entre PARES: Um programa de tutoria na Universidade da Madeira 67

(Re)pensar formas de promover o bem estar dos estudantes, alicerçadas na psicologia positiva 76

Programa PhD – Contagem Final: Formação baseada num sistema de aprendizagem emocional para alunos com dificuldades no término do doutoramento 86

Intervenção psicológica no ensino superior: desafios aos (jovens) ativos da sociedade do futuro 98

3. **ACONSELHAMENTO E PSICOTERAPIA NO ENSINO SUPERIOR: CARACTERIZAÇÃO, AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO 109**

Trabalho psicoterapêutico com alunos de doutoramento: o desafio ao nível das tarefas de desenvolvimento na transição para a idade adulta 109

O email como complemento da terapia no contexto do ensino superior 117

Aconselhamento Vocacional no Ensino Superior: Estudo de caso 129

Relaxamento físico e mental: construção, implementação e avaliação de um programa de intervenção em grupo 144

Exercícios existenciais e de focagem: bons alimentos para um sistema de aprendizagem emocional 155

4. **COMUNICAÇÕES LIVRES 168**

***Grupo Projeto Creche*: significado(s) para o Ensino Superior Politécnico 168**

Adaptação da Escala de Autoconceito Forma 5 a uma Amostra de Estudantes do Ensino Superior 178

Práticas de avaliação do impacto de intervenções dos serviços de apoio psicológico no ensino superior.. 190

Métodos de Estudo e Qualidade na Aprendizagem: programa de formação para estudantes da FCUL . 201

Saúde Mental no Ensino Superior: caracterizar, intervir e avaliar

Saúde Mental e Comportamentos de Risco no Estudante do Ensino Superior

Maria Sarmento, Sara Monteiro & Anabela Pereira

Universidade de Aveiro

Resumo

A saúde mental está na agenda da saúde pública de todo o mundo. No Ensino Superior (ES), o número de jovens estudantes com perturbações mentais tem vindo a aumentar progressivamente. O presente estudo tem como objetivo principal averiguar se existem diferenças no que diz respeito à saúde mental e aos comportamentos de risco entre dois grupos: o grupo clínico, composto por estudantes que atualmente recebem apoio psicológico e/ou psiquiátrico, e o não clínico, constituído por elementos que não recebem qualquer tipo de apoio no presente. Para tal, foi utilizada uma amostra de 1031 estudantes do ES, com idades compreendidas entre os 18 e os 62 anos. Os instrumentos utilizados para este fim foram o Inventário de Sintomas Psicopatológicos, a Escala de Ansiedade e Depressão Hospitalar e o Questionário de Comportamentos de Risco em Estudantes Universitários. Os resultados mostraram que a saúde mental evidenciada pelo grupo clínico é inferior à generalidade da população e que a saúde mental do grupo não clínico é superior, exceto quanto à sintomatologia depressiva. Entre os dois grupos confirmou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas que apontam para índices de ansiedade e de depressão mais elevados no grupo clínico. No que concerne aos comportamentos de risco, a inatividade física está presente, assim como o consumo de álcool que é mais prevalente do que o consumo de marijuana, seguido do consumo de tranquilizantes ou barbitúricos em ambos os grupos. Os comportamentos de risco praticados pelos jovens correlacionam-se com a sua saúde mental.

Palavras-chave: Saúde mental; comportamentos de risco; psicopatologia

Introdução

A saúde mental está na agenda da saúde pública de todo o mundo. Sabe-se hoje que as perturbações mentais afetam todas as faixas etárias e são responsáveis por elevados custos sociais e económicos (Campos, 2007). No ensino superior (ES) o número de jovens estudantes com perturbações mentais tem vindo a aumentar progressivamente (Castillo & Schwartz, 2013; Eisenberg, Gollust, Golberstein, & Hefner, 2007) assim como a própria severidade dos problemas psicológicos evidenciados pelos estudantes que procuram ajuda nos serviços de aconselhamento disponibilizados nas instituições de ensino superior (IES) (Hunt & Eisenberg, 2010; Zivin, Eisenberg, Gollust, & Golberstein, 2009). De acordo com os dados obtidos pelo National Survey of Counseling Center Directors (2010, 2013), está patente um aumento substancial de casos de alunos com problemas psicológicos severos (82%), situações de crise que requerem uma resposta imediata (80%), questões relacionadas com a medicação (73%), dificuldades de aprendizagem (61%), uso de drogas ilícitas (52%), automutilações (48%), agressões sexuais no campus (40%), abuso de álcool (34%), perturbações alimentares (34%) e preocupações com o futuro profissional (30%) (Gallagher, 2013). Apesar de o consumo de etanol estar a decrescer na população portuguesa, a maior ingestão desta substância *per capita* verifica-se em Portugal (WHO, 2009). Quanto à população académica, num estudo realizado em Portugal, suportado no Questionário de Comportamentos de Risco em Estudantes Universitários (QCREU; Santos, Pereira, & Veiga, 2009), a cerveja é a bebida mais consumida entre os estudantes (54.2%) e cerca de 11% admitiu ter consumido pelo menos quatro (ou mais) bebidas alcoólicas por semana, sendo a percentagem mais elevada no sexo masculino. Segundo Pedersen (2013), no sexo masculino a depressão está diretamente associada ao *binge driking*. No que diz respeito ao abuso de drogas, em Portugal, a marijuana é a substância mais consumida (WHO, 2009) e o seu uso

frequente está associado a indivíduos com níveis de psicopatologia e de distress psicossociais mais elevados que os não consumidores (Brodbeck, Matter, Page, & Moggi, 2007). De salientar que na população estudantil esta substância é também a mais requerida (Calado, 2011; Nicholi, 1983; WHO, 2009) e ainda que o seu consumo está associado ao consumo de outras drogas ilícitas (Fergusson, Horwood, & Swain-Campbell, 2002). Paralelamente, identificam-se estudos que se focam nos benefícios que a atividade física tem na saúde mental (Bostani & Saiiari, 2011; Hawker, 2012), assim como na importância que esta adquire na prevenção de perturbações mentais (Tyson, Wilson, Crone, Brailsford, & Laws, 2010). Estudantes que sejam inativos fisicamente estão sujeitos a um aumento do risco de vir a sofrer de problemas mentais e de doenças físicas (Nguyen-Michel, Unger, Hamilton, & Spruijt-Metz, 2006). Os problemas de saúde mental e os comportamentos de risco parecem relacionar-se entre si, sendo esta relação confirmada por outros autores (Braithwaite et al., 2010; Santos, 2011).

Método

Amostra e Procedimento

Para a recolha dos dados disponibilizou-se um questionário numa plataforma *online* que se dirigiu à população académica de todo o IPC (10.240 alunos) e simultaneamente aplicou-se um questionário presencial em contexto de consulta cuja seleção obedeceu aos seguintes critérios: a) participar voluntariamente no estudo; b) frequentar o Instituto Politécnico de Coimbra (IPC). Obteve-se um total de 1636 respondentes, sendo 1613 do questionário online e 23 do questionário presencial. Foram rejeitados 593 pois não completaram todas as respostas e 12 não aceitaram participar no estudo. A amostra é, então, constituída por 1031 estudantes do ES do IPC, com idades compreendidas entre os 18 e os 62 anos e foi dividida em dois grupos: o primeiro referente ao grupo não clínico, ou seja, aquele constituído por sujeitos que atualmente não recebem apoio psicológico ou psiquiátrico; e o

segundo, o grupo clínico, composto por sujeitos que recebem atualmente apoio psicológico e/ou psiquiátrico. As características sócio-demográficas da amostra são apresentadas na Tabela 1 (cf. Anexos).

Instrumentos

A recolha de informação dos dados sócio-demográficos da amostra foi feita a partir da elaboração de um questionário. Com o intuito de avaliar a sintomatologia psicopatológica recorreu-se ao Brief Symptom Inventory [BSI] (Derogatis, 1982), que inclui nove dimensões de sintomatologia - somatização, obsessões-compulsões, sensibilidade interpessoal, depressão, ansiedade, hostilidade, ansiedade fóbica, ideação paranoide e psicoticismo - que se destinam a avaliar a saúde mental e três índices globais - Índice Geral de Sintomas (IGS), Índice de Sintomas Positivos (ISP) e Total de Sintomas Positivos (TSP). Estudos psicométricos com a versão Portuguesa do instrumento (Canavarro, 1999) revelaram valores de consistência interna adequados. Com uma nota no ISP do BSI superior ou igual a 1.7 (ponto de corte) é provável encontrar sujeitos perturbados emocionalmente e abaixo desse valor indivíduos da população normal (Canavarro, 2007). Já para avaliar em particular a ansiedade e a depressão foi utilizada a Hospital Anxiety and Depression Scale (HADS; Zigmond & Snaith, 1983). O manual da HADS indica que uma pontuação entre 0 e 7 é considerada "normal", entre 8 e 10 "ligeira", entre 11 (ponto de corte) e 14 "moderada" e entre 15 e 21 "severa" (Pais-Ribeiro et al., 2007). No que concerne à consistência interna do instrumento, os resultados são satisfatórios para ambas as subescalas (Herrmann, 1997). Por forma a realizar um levantamento dos comportamentos de risco mais comuns entre os estudantes, utilizou-se o Questionário de Comportamentos de Risco em Estudantes Universitários (QCREU; Santos, 2011). Com uma escala de resposta tipo *likert* que varia entre os 3 e os 5 pontos, apresenta questões de caráter intervalar e nominal (Santos, 2011).

Análise dos Dados

Utilizou-se o *software* informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 19, necessário para os cálculos de estatísticas descritivas e inferenciais. Relativamente às estatísticas descritivas, foram calculadas percentagens, médias e desvios-padrão das variáveis caracterizadoras. As estatísticas inferenciais consistiram em testes t para amostras independentes, com correção de Bonferroni, para comparações entre dois grupos e em correlações de *Spearman*, para medir a associação entre duas variáveis ordinais e entre variáveis ordinais e intervalares (Pallant, 2007).

Resultados

A Saúde Mental dos estudantes do IPC

A caracterização da saúde mental dos grupos clínico e não clínico foi levada a cabo através da análise dos resultados obtidos a partir da aplicação do BSI e da HADS. Com base na análise do ISP do BSI em ambos os grupos, foi possível observar que 52 (71.2%) elementos do grupo clínico se encontram acima do ponto de corte (≥1.7) e 21 (28.8%) abaixo deste, situação inversa à espelhada pelo grupo não clínico, uma vez que 279 (29.1%) alunos pontuam acima do ponto de corte e 679 (70.9%) pontuam abaixo. Por outras palavras, e tendo em conta que acima do ponto de corte é provável encontrar sujeitos perturbados emocionalmente e abaixo desse ponto se situa a população em geral (Canavarro, 2007), é possível afirmar que, com base neste índice, 71.2% dos estudantes pertencentes ao grupo clínico e 29.1% dos alunos pertencentes ao grupo não clínico são provavelmente sujeitos que sofrem de perturbações emocionais. Tal como se pode verificar na Tabela 2 (cf. Anexos), nas subescalas do BSI e nos três índices globais, tanto o grupo clínico como o grupo não clínico evidenciaram diferenças estatisticamente significativas quanto à sintomatologia psicopatológica, isto quando comparados com a população geral, à exceção da dimensão

ideação paranoide no grupo clínico e da dimensão depressão no grupo não clínico. Em todas as variáveis analisadas, estatisticamente significativas, o grupo clínico pontuou acima da média esperada para a população geral e o grupo não clínico abaixo, revelando que os jovens estudantes que não estão a usufruir de acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico, possuem uma saúde mental superior à da população geral e aqueles que o recebem, possuem uma saúde mental inferior à da população geral. No que concerne aos resultados obtidos a partir do instrumento HADS, na componente de ansiedade, é possível situar 31 (42.5%) sujeitos do grupo clínico acima do ponto de corte (≥11) e 42 (57.5%) abaixo do ponto de corte. Quanto à componente de depressão, 11 (15.1%) indivíduos apresentam-se acima do ponto de corte e 62 (84.9%) abaixo. Tendo em conta que acima do ponto de corte, na subescala da ansiedade, é provável encontrar sujeitos com perturbações de ansiedade e acima do ponto de corte, na subescala da depressão, indivíduos com perturbações do humor (Pais-Ribeiro et al., 2007), estes dados sugerem que 42.5% dos estudantes que recebem acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico sofrem provavelmente de perturbações de ansiedade e 15.1% de perturbações do humor. Quanto ao grupo não clínico, 119 (12.4%) alunos encontram-se acima do ponto de corte e 839 (87.6%) abaixo do ponto de corte para a componente de ansiedade. Para a componente de depressão, 55 (5.7%) alunos pontuam acima do ponto de corte e 903 (94.3%) abaixo, sendo provável que 12.4% dos estudantes que não recebem qualquer tipo de acompanhamento possuam perturbações de ansiedade e 5.7% perturbações do humor.

Os Comportamentos de Risco dos estudantes do IPC

Conforme se pode observar na Tabela 3 (cf. Anexos), 57.5% dos estudantes do grupo clínico e 74.1% do grupo não clínico consumiram álcool nos últimos 30 dias. A bebida mais consumida foi a cerveja no grupo não clínico (40.3%). No grupo clínico 30.1% e no grupo

não clínico, 36.4% dos jovens, tiveram episódios de *binge drinking* em festas académicas. No que diz respeito ao consumo de substâncias, os dados da tabela mostram que a grande maioria dos estudantes não consumiu nos últimos 30 dias, no entanto, no grupo não clínico, a marijuana foi a droga mais consumida (2.6%), seguida dos tranquilizantes e/ou barbitúricos sem consentimento médico (0.8%), em 10 ou mais vezes nos últimos 30 dias, sendo o inverso verificado no grupo clínico. Relativamente à inatividade física, foi possível constatar que a grande maioria desta população não pratica exercício físico regular.

Correlações entre a Saúde Mental e os Comportamentos de Risco

Segundo os dados obtidos na Tabela 4 (cf. Anexos), com as correlações entre a saúde mental e os comportamentos de risco no grupo clínico, verifica-se uma correlação estatisticamente significativa (r_s=0.308, N=73, p=0.008) entre a ansiedade (medida através da HADS) e o consumo de pelo menos uma bebida alcoólica, durante os últimos 30 dias. Esta correlação é positiva e de efeito médio, o que permite inferir que quanto maior o número de dias em que exista consumo, maiores são os níveis de ansiedade evidenciados pelos estudantes. Existe também uma correlação estatisticamente significativa, de efeito médio, entre a hostilidade e o uso de marijuana (r_s=0.308, N=73, p=0.008) e o consumo de tranquilizantes ou barbitúricos (r_s=0.310, N=73, p=0.008). As correlações são positivas, o que significa que quanto maior for o consumo destas substâncias, maior serão os níveis de hostilidade apresentados pelos alunos. Relativamente à prática de atividade ou exercício físico, foi encontrada uma correlação negativa, estatisticamente significativa (r_s= -0.315, N=73, p=0.007) e de efeito médio, com a ansiedade (medida através da HADS). Esta correlação permite deduzir que existe uma clara associação entre a prática de atividade/exercício físico e uma redução dos níveis de ansiedade. No grupo não clínico, de referir apenas uma correlação estatisticamente significativa (rs=0.203, N=958, p=0.000), de

efeito pequeno, entre o consumo de tranquilizantes ou barbitúricos sem consentimento médico e o ISP o que sugere que um aumento na toma destas substâncias sem o consentimento médico, provoca um aumento no número médio de intensidade de sintomas assinalados.

Discussão

A par do crescente número de investigações que evidenciam o interesse no conhecimento do perfil da saúde mental e dos comportamentos de risco dos estudantes do ES, têm sido vários os estudos que visam adequar os programas de prevenção e intervenção existentes nas IES às reais necessidades dos seus estudantes. É com anseio de poder contribuir para este fim que se discutem os dados que traduzem a realidade atual dos estudantes de uma IES pública: o IPC. No que concerne à saúde mental, embora os dados apontem para uma saúde mental superior à generalidade da população, no caso dos estudantes que não recebem acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico, cerca de um terço sofre provavelmente de perturbações emocionais. Esta prevalência, não deverá ser ignorada, uma vez que segundo alguns autores a tendência é para que este número venha a aumentar (Andrews & Wilding, 2004; Castillo & Schwartz, 2013; Eisenberg et al., 2007; Fisher & Hood, 1987). No que concerne à saúde mental dos estudantes em acompanhamento, esta apresenta-se inferior à da população geral. Relativamente às perturbações avaliadas pela HADS, verificou-se que uma minoria dos estudantes que não recebe acompanhamento tem grande probabilidade de ter um quadro de perturbações de ansiedade e do humor, e no caso dos alunos em acompanhamento quase metade tem grande probabilidade de ter um quadro de perturbações de ansiedade, e em menor escala, um quadro de perturbações do humor. De acordo com este cenário, é necessário alertar e informar os estudantes do IPC para os riscos decorrentes destas perturbações, ajudar a indentificar os sintomas característicos e

eventualmente apostar em programas direcionados para as temáticas de ansiedade e depressão, assim como, estimular a continuação da terapia no caso dos jovens em acompanhamento e ainda estimular a procura de ajuda por parte dos jovens que apresentam sintomatologia psicopatológica e que não estão a receber apoio no presente. Quanto aos comportamentos de risco, foi possível averiguar que a grande maioria consumiu álcool nos últimos 30 dias, estando ainda presentes episódios de *binge drinking* em festas académicas. Estes dados não se enquadram num cenário tão preocupante quanto Prendergrast (1994) observou. Adicionalmente, é possível afirmar que a bebida mais consumida foi a cerveja, conforme também o observado em outros estudos (Santos et al., 2009; Santos, 2011). Embora os dados presentes não sejam tão alarmantes quanto os dos estudos referidos, existem evidências que as perturbações mais comuns em contexto universitário são as perturbações relacionadas com o consumo de álcool (Blanco et al, 2008; O'Malley & Johnston, 2002). Visto que que o consumo excessivo de álcool está frequentemente associado a graves consequências (Lewis et al., 2010), como sejam os problemas de saúde mental (e.g. ansiedade e depressão) (Midanik, Tam, & Weisner, 2007; Tomlinson, Cummins, & Brown, 2013), e a outros comportamentos de risco (Pedrelli et al., 2010) são também importantes para esta população, ações de prevenção relativamente ao consumo excessivo de álcool (*binge driking*) com especial atenção em contextos de festas académicas, uma vez que se provou que o consumo desta substância agravou a sintomatologia ansiógena, no caso dos jovens em acompanhamento. Relativamente ao consumo de drogas, a grande maioria dos estudantes não consumiu nos últimos 30 dias. No entanto, a marijuana foi a droga mais utilizada pelos jovens que não recebem acompanhamento psicológico e/ou psiquiátrico e para aqueles que o recebem, o consumo de tranquilizantes e/ou barbitúricos sem consentimento médico superou o consumo de marijuana. De salientar que o consumo destas substâncias está a influenciar

negativamente a saúde mental destes jovens. Acresce ainda que o consumo de marijuana poderá ser a "porta de entrada" para o mundo de outras drogas ilícitas (APA, 2002; Fergusson et al., 2002). Nesse sentido, a abordagem desta temática em seminários, palestras ou outras ações de esclarecimento, seriam por ventura bem vindas. De igual forma, seria de todo o interesse alertar os estudantes para os efeitos nefastos decorrentes da toma de tranquilizantes e/ou barbitúricos sem prescrição médica, pelo facto de a toma destes medicamentos estar a agravar a sintomatologia psicopatológica evidenciada pelos estudantes quer do grupo clínico quer do grupo não clínico. A inatividade física é também comum entre os jovens do IPC. Sabe-se que a inatividade física está associada a problemas de saúde mental (Nguyen-Michel et al., 2006), e neste estudo, para os estudantes que praticam execício físico, verificou-se uma diminuição dos níveis de ansiedade. Nesse sentido, incentivos para a prática de exercício físico regular, tornam-se igualmente essenciais. Quanto ao apoio psicológico, do total dos inquiridos deste estudo, somente 5.92% recebe apoio psicológico no presente. Destes 3.01% utilizam os serviços de apoio disponibilizados pelas IES do IPC. Concomitantemente, os dados sobre os comportamentos de risco e a saúde mental deste estudo apontam para a importância de ações de caráter formativo e preventivo direcionado aos estudantes do IPC, assim como, para uma aposta na divulgação dos serviços disponibilizados, visando o aumento da adesão dos jovens à terapia.

Referências

Andrews, B., & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British journal of psychology* (London, England : 1953), *95* (4), 509–521. doi:10.1348/0007126042369802

APA. (2002). *DSM-IV-TR Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais* (4ª ed.). Lisboa: Climepsi editores.

Blanco, C., Okuda, M., Wright, C., Hasin, D., Grant, B. Liu, S., et al. (2008). Mental health of college students and their non-college-attending peers: results from the National

Epidemiologic Study on Alcohol and Related Conditions. *Archives of General Psychiatry, 65*(12), 1429-1437. doi:10.1001/archpsyc.65.12.1429

Bostani, M., & Saiiari, A. (2011). Comparison emotional intelligence and mental health between athletic and non-athletic students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 30*, 2259–2263. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.441

Braithwaite, S. R., Delevi, R., & Fincham, F. D. (2010). Romantic relationships and the physical and mental health of college students. *Personal Relationships, 17*(1), 1–12. doi:10.1111/j.1475-6811.2010.01248.x

Brodbeck, J., Matter, M., Page, J., & Moggi, F. (2007). Motives for cannabis use as a moderator variable of distress among young adults. *Addictive behaviors, 32*(8), 1537–1545. doi:10.1016/j.addbeh.2006.11.012

Calado, C. R. (2011). *Consumo de drogas lícitas e não lícitas no estudante universitário* (Tese de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Campos, A. C. (2007). *Relatório da proposta do plano de acção para a reestruturação e desenvolvimento dos serviços de saúde mental em Portugal 2007/2016.* Comissão Nacional para a Reestruturação dos Serviços de Saúde Mental. Ministério da Saúde. Retrieved from http://www.saudemental.pt/wp-content/uploads/2011/02/relatorioplanoaccaoservicossaudemental.pdf

Canavarro, M. C. (1999). Inventário de Sintomas Psicopatológicos: BSI. In M. R. Simões, M. Gonçalves, L. S. Almeida (Eds.), *Testes e Provas Psicológicas em Portugal* (vol.II, pp. 87-109). Braga: SHO/APPORT.

Canavarro, M. C. (2007). Inventário de Sintomas Psicopatológicos: Uma revisão crítica dos estudos realizados em Portugal. In M. Simões, C. Machado, M. Gonçalves & L. Almeida (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população Portuguesa* (vol. III, pp. 305-331). Coimbra: Quarteto Editora.

Castillo, L. G., & Schwartz, S. J. (2013). Introduction to the special issue on college student mental health. *Journal of clinical psychology, 69*(4), 291–297. doi:10.1002/jclp.21972

Derogatis, L. R. (1982). Self-report measures of stress. In L. Goldberger & S. Brenznitz (Eds.), *Handbook of stress* (pp. 270-294). New York: Free Press.

Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E., & Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry, 77*(4), 534–542. doi: 10.1037/0002-9432.77.4.534

Fergusson, D. M., Horwood, L. J., & Swain-Campbell, N. (2002). Cannabis use and psychosocial adjustment in adolescence and young adulthood. *Addiction, 97*(9), 1123–1135. doi: 10.1046/j.1360-0443.2002.00103.x

Fisher, S., & Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology, 78*(4), 425 – 441. doi: 10.1111/j.2044-8295.1987.tb02260.x

Gallagher, R. P. (2010). *National Survey of Counseling Center Directors*. University of Pittsburgh, Pittsburgh.

Gallagher, R. P. (2013). *National Survey of College Counseling Centers, section three : Counseling center clinicians.* University of Pittsburgh, Pittsburgh.

Hawker, C. L. (2012). Physical activity and mental well-being in student nurses. *Nurse education today, 32*(3), 325–331. doi:10.1016/j.nedt.2011.07.013

Herrmann, C. (1997). International experiences with the Hospital Anxiety and Depression Scale- A review of validation data and clinical results. *Journal of psychosomatic research, 42*(1), 17–41. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9055211

Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *The Journal of adolescent health : official publication of the Society for Adolescent Medicine, 46*(1), 3–10. doi:10.1016/j.jadohealth.2009.08.008

Lewis, M. A., Neighbors, C.,Geisner, I. M., Lee, C. M., Kilmer, J. R., & Atkins, D. C. (2010). Examining the associations among severity of injunctive drinking norms, alcohol consumption, and alcohol-related negative consequences: The moderating roles of alcohol consumption and identity. *Psychology of Addictive Behaviors, 24*(2), 177-189. doi: 10.1037/a0018302

Midanik, L. T., Tam, T. W., & Weisner, C. (2007). Concurrent and simultaneous drug and alcohol use: results of the 2000 National Alcohol Survey. *Drug and alcohol dependence, 90*(1), 72–80. doi:10.1016/j.drugalcdep.2007.02.024

Nguyen-Michel, S. T., Unger, J. B., Hamilton, J., & Spruijt-Metz, D. (2006). Associations between physical activity and perceived stress/hassles in college students. *Stress and Health, 22*(3), 179–188. doi:10.1002/smi.1094

Nicholi, A. M. (1983). The college student and marijuana: Research findings concerning adverse biological and psychological effects. *Journal of the American College Health Association, 32*(2), 73-77. doi: 10.1080/07448481.1983.9936145

O'Malley, P. M., & Johnston, L. D. (2002). Epidemiology of alcohol and other drug use among american college students. *Journal of Studies on Alcohol. Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, *14*, 23-39.

Pais-Ribeiro, J., Silva, I., Ferreira, T., Martins, a, Meneses, R., & Baltar, M. (2007). Validation study of a Portuguese version of the Hospital Anxiety and Depression Scale. *Psychology, health & medicine*, *12*(2), 225–235. doi:10.1080/13548500500524088

Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (3ª ed.). Berkshire: Open University Press.

Pedersen, D. E. (2013). Gender differences in college binge drinking: Examining the role of depression and school stress. *The Social Science Journal*. doi:10.1016/j.soscij.2013.03.003

Pedrelli, P., Bitran, S., Shyu, I., Baer, L., Guidi, J., Tucker, D. D., et al. (2010). Compulsive alcohol use and other high-risk behaviors among college students. *The American journal on addictions / American Academy of Psychiatrists in Alcoholism and Addictions*, *20*(1), 14–20. doi:10.1111/j.1521-0391.2010.00090.x

Prendergrast, M. L. (1994). Substance use and abuse among college students: A review of recent literature. *Journal of American College Health*, *43*(3) , 99–113. doi:10.1080/07448481.1994.9939094

Santos, L., Veiga, F., & Pereira, A. (2009). Drinking patterns among Portuguese university students: gender differences and association with self-perception of mental health. Oral communication presented at the *11th European Congress of Psychology: A Rapidly Changing World – Challenges for Psychology*. Oslo, Norway.

Santos, M. L. R. R. (2011). *Saúde mental e comportamentos de risco em estudantes universitários* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Tomlinson, K. L., Cummins, K. M., & Brown, S. A. (2013). Social anxiety and onset of drinking in early adolescence. *Journal of child & adolescent substance abuse*, *22*(2), 163–177. doi:10.1080/1067828X.2012.747994

Tyson, P., Wilson, K., Crone, D., Brailsford, R., & Laws, K. (2010). Physical activity and mental health in a student population. *Journal of mental health*, *19*(6), 492–499. doi:10.3109/09638230902968308

World Health Organization [WHO]. (2009). *Portugal - Effective and humane mental health treatment and care for all. Ministry of Health Portugal & Department of Mental Health and Substance Abuse.* Retrieved 21 setembro 2013, from http://www.who.int/mental_health/policy/country/countrysummary/en/

Zigmond, A. S., & Snaith, R. P. (1983). The Hospital Anxiety and Depression Scale. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 67*(6), 361 – 370. doi: 10.1111/j.1600-0447.1983.tb09716.x

Zivin, K., Eisenberg, D., Gollust, S. E., & Golberstein, E. (2009). Persistence of mental health problems and needs in a college student population. *Journal of affective disorders, 117*(3), 180–185. doi:10.1016/j.jad.2009.01.0

Anexos

Tabela 1. *Caracterização da amostra por grupos*

Características		Grupo clínico (N=73)		Grupo não clínico (N=958)	
Idade	Média/ *dp*	25.42/7.226		24.03/7.115	
		N	**%**	**N**	**%**
Género	Feminino	53	73	686	71.8
	Masculino	20	27	272	28.4
Nacionalidade	Portuguesa	68	93.2	925	96.6
	Outra	5	6.8	33	3.4
Estado civil	Solteiro(a)/ Divorciado(a)	66	90.4	854	89.1
	Casado(a)/ União de Facto	7	9.6	104	10.9
Grau académico	Licenciatura	56	76.7	714	74.5
	Mestrado/Pós-graduação	17	23.3	244	25.5
Deslocado	Sim	39	53.4	571	59.6
	Não	34	46.6	387	40.4
Toma de medicação	Sim	44	60.3	109	11.4
	Não	29	39.7	849	88.6

Tabela 2. *Comparação entre o grupo clínico e não clínico com a população geral*

Variáveis	População geral		Grupo clínico				Grupo não clínico			
	M	***dp***	**M**	***dp***	***t student***	***p***	**M**	***dp***	***t student***	***p***
Somatização	0.573	0.916	1.065	0.944	4.451	0.000	0.415	0.561	-8.686	0.000
Obsessões-Compulsões	1.290	0.878	1.801	0.964	4.532	0.000	0.966	0.833	-12.035	0.000
Sensibilidade Interpessoal	0.958	0.727	1.634	1.038	5.559	0.000	0.722	0.846	-8.638	0.000
Depressão	0.893	0.722	1.801	1.012	7.668	0.000	0.822	0.835	-2.625	0.009
Ansiedade	0.942	0.766	1.420	0.961	4.250	0.000	0.566	0.654	-17.804	0.000
Hostilidade	0.894	0.784	1.279	0.953	3.455	0.001	0.649	0.672	-11.285	0.000
Ansiedade Fóbica	0.418	0.663	1.041	1.004	5.301	0.000	0.318	0.555	-5.559	0.000
Ideação Paranoide	1.063	0.789	1.387	0.976	2.835	0.006	0.691	0.784	-14.697	0.000
Psicoticismo	0.668	0.614	1.419	0.997	6.435	0.000	0.527	0.668	-6.548	0.000
IGS	0.835	0.480	1.436	0.853	6.017	0.000	0.635	0.607	-10.212	0.000
TSP	26.993	11.724	35.767	14.073	5.327	0.000	19.826	14.114	-15.717	0.000
ISP	1.561	0.385	1.948	0.636	5.198	0.000	1.505	0.489	-3.514	0.000

Na análise do teste t student utilizou-se o seguinte nível de significância: $p<0.004$.
Graus de liberdade para o grupo clínico: df=72; e para o grupo não clínico: df= 957.

Tabela 3. Comportamentos de Risco

Consumo de álcool	**Categoria de resposta**	**Grupo clínico** (N=73)		**Grupo não clínico** (N=958)	
		N	**%**	**N**	**%**
Durante os últimos 30 dias, em quantos dias bebeu pelo menos uma bebida alcoólica?	0 dias	31	42.5	248	25.9
	1 a 15 dias ou mais	42	57.5	710	74.1
Que tipo de bebidas alcoólicas ingere com mais frequência?	Não consumo bebidas alcoólicas	29	39.7	209	21.8
	Cerveja	21	28.8	386	40.3
	Vinho/ Bebidas destiladas/ Shots	23	31.5	363	37.9
Que quantidade de bebidas alcoólicas costuma ingerir em festas académicas?	Não vou ou não consumo bebidas alcoólicas nas festas académicas	29	39.7	217	22.7
	1 a 4 copos	22	30.1	392	40.9
	5 a 8 copos ou mais	22	30.1	349	36.4
Consumo de drogas					
Durante os últimos 30 dias, quantas vezes usou marijuana?	0 vezes	69	94.5	887	92.6
	1 a 9 vezes	2	2.7	46	4.8
	10 ou mais vezes	2	2.7	25	2.6
Durante os últimos 30 dias, quantas vezes consumiu tranquilizantes ou barbitúricos sem o consentimento médico?	0 vezes	66	90.4	906	94.6
	1 a 9 vezes	3	4.1	44	4.6
	10 ou mais vezes	4	5.5	8	0.8
Inatividade física					
Durante os últimos 30 dias, praticou exercício ou atividade física?	0 vezes	35	47.9	391	40.8
	1 vez por semana (ex. ao fim de semana)	22	30.1	367	38.3
	2 a 3 vezes por semana	12	16.4	147	15.3
	Mais de 4 vezes por semana	4	5.5	53	5.5

Tabela 4. *Correlações entre a saúde mental e os comportamentos de risco no grupo clínico*

Comportamentos de Risco (nos últimos 30 dias)	**Saúde Mental**	**Grupo clínico** (N=73)		**Grupo não clínico** (N=958)	
		r_s	***p***	r_s	***p***
Consumo de pelo menos uma bebida alcoólica	Ansiedade (HADS)	0.308	0.008		
Uso de marijuana	Hostilidade	0.308	0.008		
Consumo de tranquilizantes ou barbitúricos sem consentimento médico	Hostilidade	0.310	0.008		
Prática de exercício ou atividade física	Ansiedade (HADS)	-0.315	0.007		
Consumo de tranquilizantes ou barbitúricos sem consentimento médico	ISP			0.203	0.000

Caraterização dos níveis de stresse dos alunos de saúde da Universidade de Aveiro

Andreia Fonseca, Cristina Santos, Rita Vicente, Anabela Pereira, Paula Vagos, Inês Direito & Luís Sancho

Universidade de Aveiro, DE, ESSUA, CIDTFF

Resumo

O ingresso no Ensino Superior engloba, por norma, o desenvolvimento de um maior sentido de independência e autonomia, conduzindo a um processo de individualização. Embora se possa considerar que este período abrange uma ampla gama de oportunidades para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional, o jovem adulto confronta-se com vários fatores indutores de stresse. Desta forma, o presente estudo pretende caracterizar os níveis de stresse dos estudantes da Universidade de Aveiro, em específico os que ingressaram nas áreas de saúde. Deste modo, foram aplicados a uma amostra de 318 alunos, maioritariamente do sexo feminino (84.3%) e do curso de enfermagem (45.1%), os seguintes instrumentos: Inventário do Stress em Estudantes Universitários e Inventário de Ansiedade Estado-Traço. Os resultados obtidos sugerem que os indivíduos do sexo feminino apresentam níveis significativamente mais elevados de ansiedade, principalmente de ansiedade como traço da personalidade e de stresse. Mais ainda, é salientada a possível preponderância das expetativas, da idade e da toma de medicação na experiência de stresse e ansiedade nesta população. Estes dados, apoiam a pertinência de serem tomadas medidas de promoção da saúde mental junto de alunos de cursos das áreas da saúde.

Palavras- Chave: Stresse, Ansiedade, Ensino Superior, Alunos de Saúde

Introdução

O ingresso no Ensino Superior engloba o desenvolvimento de um maior sentido de independência e autonomia, conduzindo a um processo de individualização (Ferraz, 2000). A descrita fase de desenvolvimento tem sido frequentemente associado a um ambiente *stessante* para os estudantes (Mendes, 2005; Saipanish, 2003). Esta associação tem vindo a ser justificada pela separação da família, o contacto com um número mais diversificado de pessoas, pela menor proximidade das relações, pela maior competitividade, pelo tipo de ensino e pela maior responsabilidade pessoal (Figueira & Pinto, 2005). De igual modo, a baixa autoestima, estratégias de gestão de problemas ineficazes e uma rede de apoio social insatisfatória, são alguns fatores predisponentes para as dificuldades de adaptação a este sistema de ensino (Pereira, 2001).

Verificam-se, também, diferenças nesta adaptação entre sexos, vivenciando os elementos do sexo feminino uma maior vulnerabilidade ao stresse (Arce-Medina & Flores-Allier, 2012; Clinciu, 2013). A mesma associação observa-se em relação à idade na qual os estudos sugerem que o desenvolvimento da maturidade encontra-se associado a uma menor vulnerabilidade ao stresse (Arce-Medina & Flores-Allier, 2012; Gadzella & Carvalho, 2013).

A importância de atender ao impacto do stresse vivenciado pelos estudantes prende-se com a influência deste na qualidade do percurso académico dos mesmos (Tavares, Santiago, & Lencastre, 1998). Neste sentido, o presente estudo têm como objetivo caracterizar os níveis de stresse dos estudantes do primeiro ano da Universidade de Aveiro, em específico os que ingressaram nas áreas de saúde, assim como investigar a relação destes com as variáveis sóciodemográficas, a enumerar o sexo, idade e expetativas para com o curso.

Método

Participantes

A amostra do presente estudo é constituída por estudantes de Psicologia e da Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro, que ingressaram no primeiro ano durante os anos letivos de 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014. Sendo um total de 318 alunos com idades compreendidas entre os 17 e os 38 anos (*M* = 18.89; *DP* = 2.43), a amostra é maioritariamente do sexo feminino (84.3%).

Como se pode observar na Tabela 1, as áreas de saúde que integram a amostra são Enfermagem, Radiologia, Fisioterapia, Gerontologia, Psicologia e Terapia da Fala, sendo a maioria dos estudantes pertencentes ao curso de Enfermagem (45.1%). O curso correspondeu às expectativas inicialmente estabelecidas para 93.4% dos participantes.

Tabela 1. Caracterização da amostra quanto ao curso superior.

	N	%
Enfermagem	144	45.1
Radiologia	43	13.5
Fisioterapia	40	12.5
Gerontologia	32	10
Psicologia	24	9.4
Terapia da Fala	29	9.1

Instrumentos

Inventário do Stress em Estudantes Universitários (ISEU).

O ISEU (Pereira et. al, 2004), constituído por 24 itens, é um instrumento que avalia fatores indutores de stresse que possam ter interferência em contexto académico. Com base numa escala *Likert* de 5 pontos, os estudantes devem indicar o modo como percecionam as

situações descritas. É constituído por quatro subescalas, com índices adequados de consistência interna: ansiedade aos exames (α=.820), auto-estima e bem-estar (α=.784); ansiedade social (α=.659) e problemas socioeconómicas (α=.735).

Inventário de Ansiedade Estado-Traço (STAI).

O STAI (Spielberger, 1983; adaptado por Silva, 2003), constituído por um total de 40 itens, é uma medida que pretende avaliar a ansiedade-traço e a ansiedade-estado. A ansiedade-traço (20 itens) remete para o modo como o sujeito se sente geralmente, enquanto a ansiedade-estado (20 itens) diz respeito à descrição dos níveis de ansiedade no momento de preenchimento da escala. O formato de resposta segue uma escala *Likert* de 4 pontos. Os estudos psicométricos revelam níveis adequados de consistência interna: ansiedade-traço (α=.852) e ansiedade-estado (α=.846).

Procedimento

A recolha de dados do presente estudo realizou-se em contexto de sala de aula, tendo os objetivos do estudo sido explicitados por um dos investigadores. A participação no mesmo foi de carácter voluntário. Solicitou-se, aos participantes, que respondessem a um protocolo de investigação constituído pelo consentimento informado (destacado dos restantes), questionário sociodemográfico, o ISEU e o STAI. A aplicação do protocolo de investigação teve uma duração aproximada de 20 minutos.

O tratamento estatístico dos dados desta investigação foi desenvolvido recorrendo ao programa *IBM SPSS Statistics 20* (SPSSv20). A componente empírica do estudo centrou-se em diversos procedimentos, nomeadamente análises de estatísticas descritivas e inferenciais.

Resultados

A análise das correlações relativamente à idade (M = 18.89; DP = 2.43) permite constatar a existência de correlações negativas e estatisticamente significativas quanto ao

stresse (r =-.119; p = .036), nomeadamente nos fatores relativos à auto-estima (r =-.137; p = .016) e à ansiedade social (r = -.117; p = .039). Tal indica que quanto maior a idade dos estudantes, menor é o stresse percebido quanto à auto-estima e à interacção social. Na ansiedade traço também se verificam correlações negativas e estatisticamente significativas (r = -.149; p = .009), revelando que a ansiedade enquanto traço da personalidade é maior em estudantes mais novos.

Relativamente à comparação de médias entre sexos, constata-se que os elementos do sexo feminino apresentam níveis significativamente mais elevados de ansiedade (t = -2.002; p = .046) e de stresse (t = -4.652; p < .001). As mulheres apresentam valores significativamente mais elevados comparativamente aos homens de ansiedade enquanto traço da personalidade (t = -2.092; p = 0.37), assim como de stresse relacionado com a ansiedade aos testes (t = -5.381; p < .001), a auto-estima (t = 2.629; p = .009), a ansiedade social (t = -2.769; p = .006) e os problemas socioeconómicos (t = -3.555; p < .001). Em termos gerais, constata-se ainda uma tendência geral para o sexo feminino apresentar níveis mais elevados de ansiedade e stresse nas diversas componentes analisadas comparativamente ao sexo masculino. No entanto, estes dados devem ser analisados com cautela devido à discrepância entre elementos do sexo feminino (N = 269) e masculino (N = 49) na amostra do presente estudo (Tabela 2).

Tabela 2. Análise das diferenças entre resultados segundo o sexo.

	N	Média	DP	*t*
ISEU Total				-4.652*
Feminino	269	89.86	14.21	
Masculino	49	85.51	12.70	
STAI Total				-2.002**
Feminino	269	3.87	0.87	
Masculino	49	3.33	0.62	

*p<.001; **p<.05

No que respeita às diferenças ao nível das expetativas verifica-se que a ansiedade traço é maior nos estudantes universitários cuja perceção do curso superior não corresponde às expectativas (M = 50.00; DP = 8.091) comparativamente aos que ingressaram num curso que corresponde às mesmas (M = 44.60; DP = 88.11), sendo um resultado estatisticamente significativo (t = -2.399; p = .017).

Analisando-se o efeito da medicação sobre os níveis de stresse e ansiedade, verifica-se que existem diferenças estatisticamente significativas no que respeita ao stresse (t = 2.221; p = .027). De facto, os níveis de stresse são superiores nos estudantes que tomam medicação (M = 76.71; DP = 15.78), por oposição aos que não têm qualquer tratamento medicamentoso atual (M = 71.39; DP = 15.15).

Discussão

No presente estudo foram verificados níveis mais reduzidos de stresse (ao nível da autoestima e interação social) e ansiedade enquanto traço em alunos com mais idade. Estes resultados podem estar relacionados com um possível aumento do número de estratégias, utilizadas em situações geradoras de stresse, associado com o aumento da idade (Wrzesniewski & Chylinska, 2007). Neste sentido, e estando a experiência de stresse e ansiedade associada à escassez de estratégias individuais disponíveis, é possível sugerir a sua diminuição como o aumento da idade e, concomitantemente, das estratégias de *coping*.

Tal como em estudos anteriores, as estudantes do sexo feminino apresentaram maiores indicadores de stresse e ansiedade comparativamente com os estudantes do sexo masculino. Segundo a literatura consultada, esta diferença pode ser explicada pela maior vulnerabilidade das estudantes do sexo feminino às exigências experienciadas na transição para o Ensino Superior (Fernandes et al., 2005). Tem vindo a ser reportado que as estudantes apresentam expetativas mais elevadas relativas às dimensões académica, social e pessoal.

Consequentemente, quando estas expetativas estão associadas à ausência de recursos de resolução de problemas, acabam por representar uma fonte de sofrimento psicológico (Fernandes et al., 2005). Embora se sugira que as estudantes tendem a ser mais organizadas nas suas tarefas académicas, estas apresentam-se mais propensas a demonstrar uma menor confiança nas suas capacidades de gestão de stresse (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006). Em acréscimo, tem vindo a ser analisado que, embora as estudantes exibam um melhor rendimento académico, estas também evidenciam piores indicadores de bem-estar psicológico na fase de transição, tornando-se mais vulneráveis à psicopatologia e à desistência académica (Granado, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005).

Verifica-se, também, uma associação entre níveis mais elevados de ansiedade traço e a perceção do curso como não correspondente às expectativas. Estes resultados vão de encontro às conclusões de Costa e Leal (2008), uma vez que indiciam a associação entre melhores expetativas referentes ao curso frequentado e uma melhor saúde mental. Mais ainda, a literatura consultada sugere que grande parte dos estudantes apresenta expetativas bastante positivas acerca do ingresso no Ensino Superior, sendo estas raramente confirmadas (Cunha & Carrilho, 2005) – tal pode interferir no processo motivacional do estudante.

A associação de níveis mais elevados de stresse com a toma de medicação, nomeadamente psicofármacos, pode ser analisada segundo dois prismas, uma vez que não é possível atribuir uma relação causal. A primeira hipótese consiste no facto de estudantes com níveis mais elevados de stresse tendem a recorrer à toma de medicação. Esta relação foi analisada anteriormente, tendo sido focada a rapidez e facilidade da toma de medicação, mesmo na gestão de problemas quotidianos (Carter & Winseman, 2003). Deste modo, tem vindo a ser verificado que alguns estudantes encaram a medicação como uma resposta fácil, em alternativa ao aconselhamento (Santos, 2011). No entanto, e como ressalva, não podemos

deixar de considerar que o recurso à terapia medicamentosa pode funcionar, por si, como fonte de stresse – nomeadamente, decorrente do estigma associado e/ou dos efeitos secundários subjacentes.

Os resultados do presente estudo sobressaem a necessidade de trabalhar ao nível do stresse e ansiedade vivenciados pelos estudantes do Ensino Superior. Mais ainda, e recorrendo às análises efetuadas, podem ser tidos como fatores de vulnerabilidade ao stresse e ansiedade em contexto académico: ser do sexo feminino, ter menos idade, tomar medicação, e não ver as expetativas referentes ao curso confirmadas.

Estes indicadores encontrados permitem uma ação mais direcionada para as dificuldades concretas experienciadas pelos estudantes, assim como para os principais indicadores de suscetibilidade à experiência de stresse neste contexto. Neste sentido, torna-se perene o desenvolvimento de medidas, quer de intervenção, quer psicoeducativas, de forma a contrariar o efeito do stresse nesta população. Em acréscimo, não podem ser descuradas medidas preventivas, enfocando a necessidade de atuar junto dos estudantes desde o seu ingresso no Ensino Superior. Estas medidas, nomeadamente com recursos a ações informativas junto da comunidade, permitirão, por exemplo, a formação de expetativas mais ajustadas à realidade por parte dos estudantes.

Embora o presente estudo tenha englobado, somente, alunos da área da Saúde da Universidade de Aveiro, considera-se esta como uma amostra representativa do panorama vivido em contexto nacional a nível académico. Torna-se necessário salientar que, como se tratam de alunos do primeiro ano, a condicionante da área de estudo pode não se tornar tão relevante - devido à pouca especificidade da formação recebida pelos alunos até o momento. No entanto, sugere-se como possível investigação futura a análise dos níveis de stresse e ansiedade vivenciados pelos estudantes universitários de diversas áreas de estudo e

instituições de Ensino Superior em contexto nacional. Deste modo, tornar-se-ia possível averiguar possíveis diferenças existentes entre áreas de formação (especial em alunos com mais de uma matrícula) e entre diferentes intuições de diferentes regiões portuguesas. Esta análise permitiria ações mais direcionadas às necessidades específicas de cada população académica, ao nível do stresse e ansiedade.

Referências

Almeida, L., Guisande, M., Soares, A., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, *19*(3), 507–514.

Arce-Medina, E., & Flores-Allier, I. (2012). Stress impact on applicants trying to gain entrance to public universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *69*(0), 1938-1944. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.148

Carter, G., & Winseman, J. (2003). Increasing numbers of students arrive on college campuses on psychiatric medications. *Journal of College Student Psychotherapy*, *18*(1), 3–10. doi:10.1300/J035v18n01_02

Clinciu, A. (2013). Adaptation and stress for the first year university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *78*(0), 718-722. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.382

Costa, E., & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior – Avaliar para intervir. In I. Leal, J. L. P. Ribeiro, I. Silva, & S. Marques (Eds.), *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 213–216). Porto: Universidade do Porto. Retirado de http://www.isabel-leal.com/Portals/1/PDFs/7congresso/vii-congresso-saude-pp-213-216.pdf

Cunha, S., & Carrilho, D. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, *9*(2), 215–224. Retirado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

Fernandes, E., Maia, Â., Meireles, C., Rios, S., Silva, D., & Feixas, G. (2005). Dilemas implicativos e ajustamento psicológico: Um estudo com alunos recém-chegados à Universidade do Minho. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *5*(2), 285–304. Retrieved from http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/2956

Ferraz, M. F. (2000). *Saudades de casa e personalidade dos estudantes universitários.* Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Figueira, C. & Pinto, A. (2005). Stress e coping nos estudantes do ensino superior. Ansiedade e processos cognitivos. In. A. Pereira e E. Motta (Eds.). *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção o Actas do Congresso Nacional*. Coimbra: Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra (pp. 351-355)

Gadzella, B. M., & Carvalho, C. (2006). Stress differences among university female students. *American Journal of Psychological Research*, *2*(1). Retirado de https://www.mcneese.edu/f/c/79a44c7a/AJPR%2006-05%20Gadzella.pdf

Granado, J., Santos, A., Almeida, L., Soares, A., & Guisande, M. (2005). Integração académica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 2(4), 31–41. Retirado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12089

Mendes, M. (2005). A consulta psicológica e de saúde mental do Centro de Saúde Escolar da Universidade de Lisboa: Generalidades e particularidades da nossa realidade. In A. S.

Pereira & E. D. Motta (Eds.). *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção o Actas do Congresso Nacional* (pp.213-222). Serviços de Acção Social da Universidade de Coimbra.

Pereira, A. (2001). Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In J. Tavares (Org.). *Resiliência e Educação* (pp. 77-94). São Paulo: Cortez Editora.

Saipanish, R. (2003). Stress among medical students in a Thai medical school. *Medical Teacher, 25*(5), 502-506. doi: doi:10.1080/0142159031000136716

Santos, M. (2011). *Saúde mental e comportamentos de risco em estudantes universitários*. Universidade de Aveiro. Retirado de http://ria.ua.pt/handle/10773/6738

Tavares, J., Santiago, R. & Lencastre, L. (1998). *Insucesso no 1º ano do ensino superior: um estudo no âmbito dos cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro.* Unidade de Investigação Construção do conhecimento pedagógico nos sistemas de formação. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Wrzesniewski, K., & Chylinska, J. (2007). Assessment of coping styles and strategies with school-related stress. *School Psychology International, 28*(2), 179–194. doi:10.1177/0143034307078096

Eficácia de um programa de confronto com o stresse

Rita Vicente, Andreia Fonseca, Cristina Santos, Anabela Pereira, Luís Sancho, Paula Vagos,

Inês Direito, Paulo Chaló & Laura Martins

Universidade de Aveiro, DE, ESSUA, CIDTFF

Resumo

O estudante universitário é frequentemente confrontado com diversos desafios, a vários níveis, como pessoal, interpessoal, académico, familiar e institucional. Embora estes desafios possam funcionar como potenciadores do desenvolvimento individual, também podem representar fatores indutores de stresse. Inclusivamente, tem vindo a ser reportado que o stresse é tido como um dos fatores influentes na aprendizagem e consequente sucesso académico. Neste sentido, torna-se necessário o desenvolvimento de programas de intervenção do stresse em estudantes universitários, que representem respostas rápidas e eficazes. O presente estudo teve como propósito avaliar a eficácia da Terapia Cognitivo-Comportamental Breve em Grupo, com duas sessões semanais de 90 minutos, aplicada a um grupo de estudantes universitários da Universidade de Aveiro. A presente amostra foi constituída por 13 estudantes, com idades compreendidas entre os 19 e os 41 anos (M = 24.15; DP = 7.669). Como forma de avaliar a eficácia do programa foram aplicados, em dois momentos de avaliação, os seguintes instrumentos: Inventário do Stress em Estudantes Universitários, Inventário de Ansiedade Estado-Traço e Termómetros Emocionais. Como resultados foi verificado que houve uma diminuição no que se refere à subescala sofrimento emocional (t = 2.845; p = .015) e revolta (Z = -1.205; p = .007) dos Termómetros Emocionais. No que respeita aos restantes instrumentos de avaliação, não se verificaram resultados estatisticamente significativos. Em conclusão, a terapia aplicada no presente estudo repercutiu-se numa diminuição do distress psicológico, sendo necessário amplificar a realização de programas de intervenção breve em contexto universitário.

Palavras- Chave: Stresse, Ensino Superior, Saúde, Biofeedback

Introdução

O Ensino Superior é um contexto potenciador de múltiplos desafios a nível pessoal, interpessoal e institucional. Ao longo do seu percurso, o estudante universitário confronta-se com estímulos potencialmente ansiógenos, como a época de exames ou o contínuo trabalho autónomo do aluno (Reis & Camacho, 2009). Quando os níveis de stresse são percecionados negativamente ou se tornam excessivos, afetam não apenas a performance académica como a saúde mental dos alunos (Misra, Mckean,West, & Russo, 2000). O *distress* psicológico caracteriza-se pelo desenvolvimento de sintomatologia depressiva e ansiógena (Stallman, 2010).

Neste sentido, urge a necessidade de se desenvolverem programas de intervenção no Ensino Superior com vista a prevenir o desenvolvimento de psicopatologia nos estudantes. Especificamente, a prevenção do stresse assume relevância, tendo em conta a prevalência do *distress* psicológico nesta população (Claudino & Cordeiro, 2006). É fundamental dotar os estudantes universitários de estratégias de gestão de stresse que possibilitem a prevenção da psicopatologia.

Sabendo-se que a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) atua ao nível da modificação de pensamentos e comportamentos disfuncionais (Beck, 1997).E que esta é uma abordagem terapêutica que possibilita a reavaliação de situações indutoras de stresse e uma perceção distinta dos estímulos/ situações de stresse. O programa *Stresse em Linha* (D'Oliveira, 2008) baseado na TCC desenvolvida no ano letivo 2006/2007 na Universidade de Aveiro. Demonstrou resultados significativos ao nível da atenuação da sintomatologia ansiógena e outras queixas psiquiátricas após a intervenção, reforçando assim a importância da promoção de saúde mental em contexto universitário.

O *Biofeedback* (BFB) é uma técnica de retroinformação psicofisiológica que permite a medição, avaliação e monitorização de processos fisiológicos (McKee, 2008). Tendo como base teórica a psicofisiológia e o condicionamento operante, o BFB potencia a consciencialização e monitorização das respostas fisiológicas. A eficácia desta abordagem terapêutica, junto desta população, foi sugerida em estudos desenvolvidos por Fehring (1983), Ratanasiripong e colegas (2012). Estudos estes que verificaram a redução dos níveis de stresse do grupo experimental quando comparado com o grupo de controlo. No que concerne à aplicação da terapia combinada (TCC e BFB), um estudo desenvolvido por Reiner (2008) verificou-se eficaz, tendo contribuído para uma redução significativa dos níveis de stresse.

Atendendo à informação apresentada, a promoção de saúde mental junto dos estudantes da Universidade de Aveiro foi a linha orientadora do presente estudo, com vista a atenuar os níveis de stresse, consequentemente, fomentando o seu profícuo desenvolvimento académico, pessoal e social. Considerando este propósito o presente estudo almeja avaliar a eficácia da terapia combinada na redução dos níveis de stresse e ansiedade em estudantes universitários.

Método

Participantes

O presente estudo englobou uma amostra composta por nove estudantes da Universidade de Aveiro, com média de idades de 21 anos (*DP* = 1.94). No que concerne à distribuição por sexos, a amostra foi predominantemente constituída por participantes do sexo feminino (78%). Os participantes foram recolhidos mediante a divulgação, via *e-mail* e redes sociais, do programa em avaliação junto da comunidade académica. A seleção dos participantes não englobou qualquer requisito de admissão adicional.

Instrumentos

Biofeedback 2000$^{x\text{-}pert}$.

O *Biofeedback 2000$^{x\text{-}pert}$* é um equipamento portátil, desenvolvido e comercializado pela *Schuhfried*®. Os módulos que compõem este sistema recolhem sinais na superfície cutânea, mediante sensores não intrusivos, que são posteriormente filtrados, amplificados, digitalizados e transmitidos via *Bluetooth*® para um computador. Este possibilita a apresentação, no monitor, dos parâmetros fisiológicos de forma gráfica. No presente estudo foi utilizado o módulo MULTI, nomeadamente os parâmetros: pulsação, condutância e temperatura da pele.

Questionário de Ansiedade Estado-Traço (STAI).

O STAI (Spielberger, Gorsuch, & Lushene, 1970), versão portuguesa de Rodrigues (2009) é constituído por 40 itens (20 em cada subescala). Este compreende duas escalas distintas que medem o estado (STAI Estado) e traço (STAI Traço) de ansiedade. O formato de resposta caracteriza-se por uma escala do tipo *Likert* de quatro pontos, que varia entre um (Nada) e quatro (Muito). As qualidades psicométricas no presente estudo exibem valores de consistência interna que se situam entre 0.83 e 0.95.

Inventário do Stress em Estudante Universitários (ISEU).

Como forma de avaliar os fatores indutores de stresse foi aplicado o ISEU, na sua versão reduzida, composta por 24 itens (Pereira, Vaz, Medeiros, Lopes, & Melo, 2004). A escala de resposta é do tipo *Likert*, variando de um (discordo totalmente) a cinco (concordo totalmente). Os itens estão organizados em quatro subescalas, nomeadamente: Ansiedade de Avaliação; Auto-estima e bem-estar; Ansiedade social; e Problemas Socioeconómicos. Relativamente à fidelidade do ISEU, no presente estudo, foi verificada uma oscilação dos alfas entre 0.58 e 0.91.

Termómetros Emocionais (ET-5).

De forma a avaliar o *distress*, ansiedade, e depressão foi utilizado o instrumento ET-5 (Mitchell, 2007; Mitchell & Symonds, 2010). Este contém cinco escalas visuais analógicas na forma de quatro domínios de prevenção (Sofrimento Emocional, Ansiedade, Depressão e Revolta) e um de resultado (Necessidade de Ajuda). Cada domínio é cotado numa escala de Likert de 11 pontos. A tradução portuguesa, foi realizada por Pereira e Teixeira (2009). No presente estudo, estes revelaram boas características psicométricas, apresentando alfas de *Cronbach* de 0.92 e 0.94.

Procedimentos

Esta investigação foi desenvolvida durante os meses de abril e maio de 2014 na Universidade de Aveiro. Periodo no qual realizaram-se quatro sessões de TCC breve em grupo, com uma duração aproximada de 90 minutos cada. Estas focaram diferentes temáticas, nomeadamente: psicoeducação do stresse, reestruturação cognitiva e estratégias de *coping*. Na primeira sessão os participantes preencheram o consentimento informado (destacado dos restantes materiais), assim como os instrumentos.

Após o término das sessões de TCC, foram realizadas sessões individuais de BFB, com uma duração aproximada de 20 minutos. Estas decorreram, duas vezes por semana, numa sala isolada, com condições adequadas de luminosidade e de isolamento acústico. No que concerne às sessões de BFB, na primeira foi explicado o funcionamento da modalidade terapêutica e na última (sexta), sendo solicitado a cada participante que preenchesse, novamente, os instrumentos em estudo. O tratamento estatístico dos dados desta investigação foi desenvolvido recorrendo ao programa *IBM Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 20.

Resultados

Estatística descritiva

No que respeita aos resultados obtidos, torna-se visível um decréscimo das médias de todos os domínios avaliados no segundo momento (Tabela 1).

Tabela 1. Médias e desvios padrões das respostas dos participantes nos instrumentos aplicados, no primeiro e segundo momentos de avaliação.

	1º Momento de Avaliação		2º Momento de Avaliação	
Escala/Subscala	*M*	*DP*	*M*	*DP*
ET - Sofrimento Emocional	5.11	2.93	2.22	2.49
ET – Ansiedade	5.44	2.88	3	2.74
ET – Depressão	4.33	3.67	1.33	1.41
ET – Revolta	4	3.16	2.11	2.09
ET - Necessidade de Ajuda	4.67	3.2	2.11	2.42
STAI Estado	42.22	9.46	41	11.64
STAI Traço	45.67	9.22	44.56	6.91
ISEU Ansiedade de Avaliação	25.56	7.5	24.89	5.67
ISEU Auto-estima e bem-estar	33.56	17.78	22.22	7.53
ISEU Ansiedade social	19.67	11.05	14.44	4.3
ISEU Problemas Socioeconómicos	15.22	10.2	8.33	2.18

Estatística inferencial

Mediante os resultados dos testes de hipóteses, para amostras paramétricas, foi possível verificar uma diferença estatística significativa entre o primeiro e segundo momentos de avaliação no domínio Depressão dos ET-5, $t(8) = 3.34$, $p = .010$. Deste modo, verificou-se que no primeiro momento de avaliação os participantes apresentavam pontuações mais elevadas ao nível deste constructo (M = 4.33, DP = 3.67), em comparação com o segundo (M

= 1.33, DP = 1.41). Em acréscimo, e ainda nos ET-5, foi verificada uma diferença aproximadamente significativa no domínio Ansiedade, $t(8) = 1.99$, $p = .081$. Desta forma, é apontada uma tendência de decréscimo dos níveis de ansiedade percebidos pelos participantes após a terapia aplicada – com um decréscimo das médias de 5.44 (*DP* = 2.88) para 3 (*DP* = 2.74).

Ainda em testes de hipóteses paramétricos, foram encontradas duas diferenças aproximadamente significativas, nos domínios Auto-estima e bem-estar, $t(8) = 2.26$, $p = .054$, e Problemas Socioeconómicos, $t(8) = 2.08$, $p = .071$. Deste modo, sugere-se uma possível diminuição dos níveis de stresse, associados à autoestima e condição socioeconómica, após a aplicação da terapia em estudo.

Relativamente à comparação dos resultados nos dois momentos de avaliação, em testes não paramétricos, foram evidenciadas diferenças estatisticamente significativas ao nível do Sofrimento Emocional e da Necessidade de Ajuda, mensurados através dos ET-5. Explicitando, os níveis de Sofrimento Emocional percecionados no primeiro momento de avaliação (*M* = 5.11, *DP* = 2.93) foram significativamente superiores aos relatados no segundo (*M* = 2.22, *DP* = 2.49), $z = -2.33$, $p = .02$. No que concerne ao autorrelato da Necessidade de Ajuda, verificaram-se, igualmente, valores significativamente superiores antes da terapia (*M* = 4.67, *DP* = 3.2) em comparação com o após da mesma (*M* = 2.11, *DP* = 2.42), $z = -2.4$, $p = .016$. Neste sentido, torna-se possível sugerir uma diminuição da autoperceção do sofrimento emocional e da necessidade de ajuda após a terapia combinada aplicada no presente estudo.

Discussão

Neste estudo, e à semelhança do estudo desenvolvido por Reiner (2008), a terapia combinada de TCC e BFB revelou-se eficaz na redução de indicadores de *distress* psicológico. Neste sentido, e considerando os presentes resultados, é sugerido que os estudantes tendem a autopercecionar níveis mais reduzidos de depressão, ansiedade, sofrimento emocional e necessidade de ajuda, após a terapia. A redução destes níveis de *distress* psicológico pode ser compreendida através da importância da autoperceção dos estudantes, possibilitada pela apresentação visual dos construtos avaliados. Resultados semelhantes foram encontrados no estudo de Deckro e colegas (2002).

De igual modo os dados sugerem uma tendência para uma menor vulnerabilidade ao stresse. Tal pode indicar que após a intervenção os participantes desenvolveram competências relacionadas com a autoestima e bem-estar pessoal, assim como uma menor tendência para avaliar os problemas sócioeconómicos como um factor indutor de elevados níveis de stresse. Esta tendência pode estar relacionada com as técnicas utilizadas que conduzem o sujeito a um maior desenvolvimento e aceitação pessoal. Assim como a optimização de estratégias de *coping* que induzam a alteração de pensamentos e comportamentos (Beck, 1997; Coelho & Ribeiro, 2000).

Antigos estudos já tinham demonstrado a validade empírica desta abordagem terapêutica na diminuição do stresse, junto desta população (D'Oliveira, 2008; Gaab et. al, 2003). Assim os dados aqui apresentados reforçam as evidências na validação empírica e eficácia da TCC na promoção da saúde mental. O mesmo concerne ao BFB, o presente estudo sugere eficácia na diminuição destes construtos, tal como tem vindo a ser evidenciado pelos estudos de Ratanasiripong e colegas (2012) e Fehring (1983) na redução dos níveis de stresse.

Ressalva-se, ainda, que devido às suas características, os ET-5 aparentam ser um instrumento adequado e sensível às alterações nos níveis de *distress* psicológico. Desta forma, estes podem funcionar como um importante complemento aos instrumentos comumente utilizados na avaliação do stresse e ansiedade.

Considera-se como principal limitação deste estudo a reduzida amostra o que dificulta a generalização dos resultados, a época do ano letivo em que o estudo foi realizado - por potenciar níveis de stresse mais elevados -, a pouca disponibilidade dos alunos, e o número reduzido de sessões de TCC e BFB, uma vez que estas são técnica terapêutica que requerem a disponibilidade dos participantes e um papel ativo para com o processo terapêutico. Apesar destas limitações, as reduções significativas dos níveis de *distress* psicológico deverão ser aprofundadas em futuros estudos. Igualmente considera-se pertinente realizar análises de *follow-up* destes participantes para averiguar se as alterações observadas se mantêm no tempo.

Referências

Beck, J. (1997). *Terapia cognitiva: teoria e prática.* Porto Alegre: Artmed.

Claudino, J., & Cordeiro, R. (2006). Níveis de ansiedade e depressão nos alunos do curso de licenciatura em Enfermagem o caso particular dos alunos da Escola Superior de Portalegre. *Educação, Ciência e Tecnologia*, 197-210.

Coelho, M., & Ribeiro, J. (2000). Influência do suporte social e do coping sobre a percepção subjectiva de bem-estar em mulheres submetidas a cirurgia cardíaca. *Psicologia, Saúde & Doenças*, *1*(1), 79-87. Retirado de http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/psd/v1n1/v1n1a09.pdf

Deckro, G. R., Ballinger, K. M., Hoyt, M., Wilcher, M., Dusek, J., Myers, P., ... & Benson, H. (2002). The evaluation of a mind/body intervention to reduce psychological distress

and perceived stress in college students. *Journal of American College Health*, *50*(6), 281-287. doi: 10.1080/07448480209603446

D' Oliveira, T. (2008). *Stress em linha: Programa de intervenção no ensino superior.* Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Fehring, R. (1983). Effects of biofeedback-aided relaxation on the psychological stress symptoms of college students. *Nursing Research*, *32*(6), 362-366.

Gaab, J., Blättler, N., Menzi, T., Pabst, B., Stoyer, S., & Ehlert, U. (2003). Randomized controlled evaluation of the effects of cognitive–behavioral stress management on cortisol responses to acute stress in healthy subjects. *Psychoneuroendocrinology*, *28*(6), 767-779. doi: 10.1016/S0306-4530(02)00069-0

McKee, M. G. (2008). Biofeedback: An overview in the context of heart-brain medicine. *Cleveland Clinic Journal of Medicine*, *75*(2), S31-S34.

Misra, R., Mckean, M., West, S., & Russo, T. (2000). Academic stress of college students: Comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal, 34*(2), 236-245.

Mitchell, A. J. (2007). Pooled results from 38 analyses of the accuracy of distress thermometer and other ultra-short methods of detecting cancer-related mood disorders. *Journal of Clinical Oncology*, *25*(29), 4670–81. doi:10.1200/JCO.2006.10.0438

Mitchell, A. J., & Symonds, P. (2010). Reliability of the Emotion Thermometers screening tool: Principal component and Cronbach alpha results from the first 700 Cases. In *Abstracts of the IPOS 12th World Congress of Psycho-Oncology*. Quebec City, Canada: Psycho-Oncology. doi:10.1002/pon.1776

Pereira, M., & Teixeira, R. (2009). Termómetros Emocionais - 5 itens. Universidade do Minho: Centro de Investigação em Psicologia (CIPsi).

Pereira, A., Vaz, A., Medeiros, J., Lopes, P., & Melo, A. (2004). Características psicométricas do Inventário do Stress em Estudantes Universitários–estudo exploratório. In C. Machado et. al (org.) (Ed.), *Actas da X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos (15-18 de Setembro)* (pp. 26–329). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Ratanasiripong, P., Ratanasiripong, N., & Duangrat, K. (2012). Biofeedback intervention for stress and anxiety among nursing students: A randomized control trial. *International Scholarly Reserch Network*. doi:10.5402/2012/827972.

Reiner, R. (2008). Integrating a portable biofeedback device into clinical practice for patients with anxiety disorders: Results of a pilot study. *Applied Psychophysiology and Biofeedback, 33*(1), 55-61. doi: 10.1007/s10484-007-9046-6

Reis, P., & Camacho, G. (2009). A avaliação da concretização do processo de bolonha numa instituição do ensino superior portuguesa. *Revista Española de Educación Comparada, 15*, 41-59. Retirado de http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec15/reec1503.pdf

Rodrigues, C. (2009). Validação do teste STAI-Y de Spielberger: Avaliação da ansiedade face aos testes. *Psicologia.pt*.

Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). Manual for the state-trait anxiety inventory.

Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, *45*(4) 249-257. doi:10.1080/00050067.2010.482109

Desenvolvimento Pessoal nos Estudantes do Ensino Superior

Desenvolvimento de competências transversais no ensino superior: *HUB* Universidade-Empresas

Silva, R. S.[1] & Nascimento, I.[2] (2014)

Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo

Atualmente, o mercado de trabalho procura candidatos com conhecimento científico e técnico de excelência, mas que, simultaneamente, mostrem competência para lidar com múltiplos desafios e contribuam para a sobrevivência e sucesso das organizações (Fallows, & Steven, 2000; Heimler, 2010; Sahni, 2011; Stewart, & Knowles, 2000). Assim, o desafio das instituições de ensino superior assenta, em grande medida, na criação de contextos de ensino e aprendizagem inovadores que potenciem o desenvolvimento pessoal, social, académico e profissional dos estudantes, devidamente articulados com os respetivos Serviços de Apoio Psicológico e as exigências e expetativas das organizações. A investigação em curso visa identificar as competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho nacional em recém-licenciados das áreas de economia e gestão. Os resultados da primeira fase do estudo – que consistiu na recolha qualitativa das perceções de representantes do mercado de trabalho, docentes, estudantes e *alumni* da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto – serão apresentados e discutidos. Será, igualmente, descrita a abordagem empírica subsequente, dirigida ao tecido empresarial português e que permitirá desenvolver um novo referencial de competências transversais que estruturará as práticas de intervenção psicológica da Faculdade, já reconhecida pela OCDE em 2010 no âmbito das suas práticas de inovação curricular e de desenvolvimento de competências transversais. A (pre)ocupação permanente com a promoção do desenvolvimento intencional de competências transversais e de integração socio-profissional dos estudantes permitirá, neste sentido, esbater fronteiras entre o contexto académico e o mercado laboral.

Palavras-chave: Ensino Superior; competências transversais; economia e gestão; relação universidade-empresas

[1] Estudante do Programa Doutoral em Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Trabalha como psicóloga e investigadora desde 2010 no *Strategic Leadership Hub* da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto. Contacto: rssilva@porto.ucp.pt

[2] Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Contacto: ines@fpce.up.pt

De onde vimos?

O enfoque no sucesso profissional dos recém-diplomados tem vindo a intensificar-se pelas transformações que o mundo e as relações económicas, políticas e sociais têm sofrido nas últimas décadas. Num contexto de crise económica, onde os empregos diminuem e o presente e o futuro são caracterizados pelo risco, incerteza e imprevisibilidade (Crespo, Gonçalves & Coimbra, 2001), apresenta-se aos indivíduos um conjunto de novas exigências e desafios que os torna diretamente responsáveis pela sua empregabilidade e pelo desenvolvimento de competências, de modo a obter e manter um emprego (Oliveira & Guimarães, 2010). Assim, o conceito de empregabilidade parece fazer emergir uma oportunidade para investimentos, tornando os indivíduos agentes ativos do seu próprio desenvolvimento, sem no entanto esquecer que as dinâmicas do mercado de trabalho influenciam, em larga medida, o sistema de oportunidades (Oliveira & Guimarães, 2010). Sabe-se hoje que, para além dos conhecimentos científicos e técnicos de excelência, é necessário que os profissionais sejam detentores de um *portfolio* de caraterísticas, atitudes e aptidões que lhes permitam estar aptos para lidar com múltiplos desafios e contribuam para a sobrevivência e sucesso das organizações (Fallows, & Steven, 2000; Heimler, 2010; Sahni, 2011; Stewart, & Knowles, 2000).

Assim, e emolduradas pelo paradigma de Bolonha, as instituições de ensino superior têm vindo a ser desafiadas a encontrar soluções para a integração socioprofissional dos seus licenciados através de uma abordagem diferenciada ao mercado de trabalho. No entanto, e se, por um lado, é importante que as universidades sejam capazes de responder às exigências das empresas, por outro, deverão igualmente começar a transformar a narrativa que suporta essas mesmas exigências, antevendo futuras necessidades que as empresas não são ainda capazes de prever e preparando os estudantes no sentido de lhes dar resposta. Deste modo, será

determinante a capacidade das instituições de ensino superior para estreitarem o *gap* entre as universidades e o mercado de trabalho, através da promoção intencional do desenvolvimento de competências transversais (Oliveira, & Guimarães, 2010; Pillai, et al., 2012), processo que se articula com a inovação curricular e revisão permanente das práticas pedagógicas implementadas. É neste contexto que a experiência do Strategic Leadership Hub da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto se poderá mostrar interessante enquanto inspiradora de práticas sistemáticas de estímulo ao apuramento e aprimoramento das competências dos estudantes que possam revestir-se de valor no seu processo de inserção na vida ativa.

Um exemplo de HUB Universidade-Empresas

O Strategic Leadership Hub (SLH) é uma plataforma de liderança estratégica da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto que tem como principal objetivo a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes desde o início do seu percurso académico no ensino superior. Esta aposta inovadora incentiva os estudantes a envolverem-se num leque alargado de atividades do âmbito académico ou extra-académico, com vista a uma maior consciencialização e melhor preparação para lidar com as exigências do mundo profissional. Alicerçada em abordagens psicológicas construtivistas e sistémicas, nomeadamente no Modelo de Exploração Reconstrutiva do Investimento Vocacional de Campos and Coimbra (1991) e Coimbra, Campos e Imaginário (1994), a ação do SLH desenrola-se a três níveis: (1) intervenção direta com os estudantes (coaching para licenciaturas, mentoring para mestrados e executive e career coaching para estudantes da escola de negócios); (2) cooperação com os professores no processo de desenvolvimento curricular e (3) articulação com o mercado de trabalho e rede alumni.

Segundo dados do Observatório de Empregabilidade e Perfil dos Alunos da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto respeitantes aos estudantes que concluiram as suas

licenciaturas na instituição em 2011/2012[3], 91% encontrou emprego em menos de 10 meses (dos quais 81% em menos de 7 meses e 51% em menos de 3 meses), sendo que 15% dos estudantes assegura emprego antes de terminar a sua formação. As áreas de integração profissional mais expressivas são a consultoria e auditoria e o setor financeiro e segurador (30%). É importante destacar ainda que 50% destes estudantes realizou um estágio ou um plano de negócio ao longo da licenciatura, numa lógica de aproximação progressiva ao mercado de trabalho. De qualquer forma, estes resultados permitem apenas inferir – não chegando a confirmar – o papel determinante que iniciativas integradas desta natureza poderão representar no seio das instituições de ensino no âmbito do desenvolvimento dos seus estudantes.

Onde estamos?

Embora os resultados relacionados com a colocação dos graduados da instituição no mercado de trabalho possam ser lidos enquanto indicadores do sucesso de integração socioprofissional dos mesmos, e o *feedback* veiculado pelos parceiros empresariais relativamente ao desempenho dos estudantes em contexto laboral seja bastante positivo, existe a necessidade de tangibilizar o impacto/contributo da intervenção do SLH para estes resultados. Assim, a investigação em curso visa responder a diversos objetivos, entre os quais (e tendo em conta os objetivos desta apresentação): (a) atualização do atual referencial de competências transversais que estrutura a intervenção do SLH; (b) construção de instrumentos (ajustados ao novo referencial e intervenção) capazes de avaliar a eficácia das práticas desenvolvidas pelo gabinete no sentido da promoção intencional do desenvolvimento de competências transversais nos estudantes. Neste sentido, e num primeiro momento que decorreu entre maio e dezembro de 2013, foi realizado um levantamento das perceções dos

[3] Resultados disponíveis à data de publicação deste texto.

diferentes *stakeholders* dos contextos académico e empresarial, mediante a realização de entrevistas[4] a 26 representantes de empresas parceiras da Faculdade de Economia e Gestão da Católica Porto, 10 docentes da instituição, sete *alumni* com um a dois anos de experiência profissional na área e seis atuais finalistas das licenciaturas de economia e gestão[5].

Resultados

Os participantes RE parecem considerar o perfil de licenciados e recém-licenciados bastante semelhante.

Competências transversais	Licenciados (fontes)	Recém-licenciados (fontes)	Competências transversais	Licenciados (fontes)	Recém-licenciados (fontes)
Comunicação	16	17	Pensamento crítico/questionamento	5	6
Trabalho em equipa	15	18	Autonomia	5	5
Relacionamento interpessoal	11	12	Humildade	5	5
Proatividade e iniciativa	10	12	Lidar com a multiculturalidade e diversidade	4	6
Domínio de línguas estrangeiras	10	10	Negociação	4	5
Liderança	10	9*	Gestão da própria carreira	4	4
Dinamismo	9	10	Inteligência emocional	4	4
Adaptabilidade	8	10	Organização	4	4
Orientação para resultados	8	9	Persuasão	4	4
Capacidade analítica	7	8	Gestão do tempo	4	3
Gerir emoções e stress	7	8	Tomada de decisão	4	3
Resolução de problemas	7	8	Persistência	3	5
Resiliência	6	9	Análise numérica	3	4
Disponibilidade	6	8	Postura e atitude profissional	3	4
Inovação e mudança	6	7	Criatividade	3	3
Orientação para o cliente	6	7	Planeamento	3	3
Abertura para aprender	5	7	Sentido de compromisso com a organização	3	3
Atitude comercial	5	6	Domínio de tecnologias de informação	3	3
Empatia	5	6	Visão sistémica	3	3

*De acordo com os participantes, a referência a esta competência no caso dos recém-licenciados deve ser lida enquanto potencial para liderar

Tabela 1. Competências transversais que o mercado de trabalho mais valoriza nos licenciados e recém-licenciados de economia e gestão referidas pelos participantes RE

[4] Para obtenção de informações detalhadas relativamente à estrutura da entrevista e caracterização sociodemográfica dos participantes, poderão ser contactadas as autoras.

Os resultados apresentados na tabela 1 evidenciam que as competências que os participantes deste grupo apontam estão em consonância com o que a literatura neste domínio tem vindo a destacar, surgindo referência às competências de comunicação (Cabral-Cardoso, Estêvão, & Silva, 2006; Carnevale, Gainer, & Meltzer, 1998; Evans, 2001; Evers, Rush, & Berdrow, 1998; Fallows, & Steven, 2000; Jackling, & De Lange, 2009; Wagner & National Business Education Association, 2001), trabalho em equipa (Cabral-Cardoso, et al., 2006; Carnevale, et al., 1998; Evans, 2001; Evers, et al., 1998; Jackling, & De Lange, 2009; Raybould, & Sheedy, 2005; Wagner, & National Business Education Association, 2001), relacionamento interpessoal (Cabral-Cardoso, et al., 2006; Evans, 2001; Evers, et al., 1998; Fallows, & Steven, 2000; González, & Wagenaar, 2003; Heimler, 2010; Jackling, & De Lange, 2009), proatividade e iniciativa (Evers, et al., 1998), domínio de línguas estrangeiras (Cabral-Cardoso, et al., 2006; González, & Wagenaar, 2003) e liderança (Carnevale, et al., 1998; Evers, et al., 1998; Heimler, 2010; Jackling, & De Lange, 2009; Raybould, & Sheedy, 2005) como as competências transversais que os representantes do mercado de trabalho mais valorizam em economistas, gestores e recém-licenciados de ambas as áreas. No entanto, algumas competências parecem não reunir tanto consenso entre os participantes, nomeadamente a adaptabilidade, resiliência, disponibilidade, abertura para aprender, lidar com a multiculturalidade e diversidade, persistência, ambição e cooperação, que são consideradas mais relevantes no caso dos recém-licenciados (com pelo menos dois ou três participantes a referir).

Apresentam-se na tabela 2 os resultados comparativos do exercício de evocação livre de D, AA e AF no que respeita às competências transversais dos recém-licenciados que, na opinião destes participantes, são mais valorizadas pelo mercado de trabalho.

Competências transversais	AF	AA	D		
			Valorizadas pelo mercado de trabalho	Valorizadas nos estudantes	Desenvolvidas e avaliadas nas disciplinas
Adaptabilidade/flexibilidade	✓	✓			
Análise de informação		✓	✓	✓	✓
Argumentação				✓	✓
Assertividade		✓	✓	✓	
Atenção ao detalhe		✓		✓	
Autonomia	✓	✓	✓	✓	✓
Capacidade para resolver problemas	✓	✓	✓	✓	
Competências técnicas	✓	✓		✓	✓
Comunicação escrita	✓	✓	✓	✓	✓
Comunicação oral	✓	✓	✓	✓	✓
Comunicação persuasiva	✓	✓	✓	✓	✓
Criatividade e originalidade	✓	✓		✓	
Domínio de línguas estrangeiras	✓				
Domínio de tecnologias de informação				✓	
Escuta			✓	✓	
Gestão do tempo	✓	✓	✓	✓	✓
Interação com outros	✓	✓	✓	✓	
Lidar com a multiculturalidade	✓				
Liderança	✓		✓	✓	
Motivação para aprender			✓	✓	✓
Networking	✓			✓	
Organização	✓	✓		✓	✓
Orientação para objetivos	✓	✓		✓	
Persistência	✓	✓	✓		
Pesquisa de informação		✓		✓	
Postura e atitude profissional	✓	✓		✓	
Proatividade e iniciativa	✓	✓	✓	✓	
Responsabilidade	✓		✓	✓	✓
Sentido e posicionamento crítico		✓	✓	✓	✓
Sentido ético			✓		
Síntese		✓	✓	✓	
Trabalho em equipa	✓	✓	✓	✓	✓

Tabela 2. Comparação das percepções de AF, AA e D relativamente às competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho

Pelo menos um participante em cada grupo[6] referiu a autonomia, capacidade para resolver problemas, comunicação escrita, oral e persuasiva, gestão do tempo, interação com outros, persistência proatividade e iniciativa e trabalho em equipa como as competências transversais mais valorizadas. No rol das referidas pelos participantes de apenas um dos grupos aparece o domínio de línguas estrangeiras (AF), mas esta dimensão reaparece na reflexão acerca das atividades extracurriculares, quando um dos participantes AA destaca a necessidade de investimento da faculdade nesta dimensão, à semelhança de outro participante do mesmo grupo, que faz o mesmo reforço no que respeita às tecnologias de informação, especificamente *word* e *powerpoint*. Um resultado curioso é o facto de as competências técnicas – aqui entendidas enquanto competências do domínio do saber específico, mas que podem ser aplicadas em contextos profissionais distintos e mobilizadas em diferentes disciplinas (por exemplo o domínio de conceitos organizacionais, de gestão, marketing, e recursos humanos) – não terem sido referidas por nenhum dos D enquanto competências valorizadas pelo mercado de trabalho. No entanto, tal facto poderá dever-se à leitura implícita, por parte deste grupo, da necessidade de os empregadores considerarem esta dimensão, na medida em que se enquadra no domínio técnico.

Relativamente às experiências profissionais e não-profissionais, os participantes identificam algumas que consideram capazes de despoletar o desenvolvimento de determinadas competências transversais, ainda que nem sempre de modo intencional. Atividades como voluntariado, associativismo, envolvimento em júnior-empresas, participação em desafios de gestão, experiências de mobilidade internacional, desporto, intervenção do SLH e experiência profissional na área (os AF associam as experiências de estágio a este contacto e também valorizam experiências profissionais pontuais e não

[6] Para efeitos desta apresentação breve dos resultados optou-se por não discriminar as frequências de referência de cada competência.

diretamente relacionados com a área de saber) são consideradas propícias ao desenvolvimento e mobilização de competências transversais e, nalguns casos, também de competências técnicas (quando permitem a aplicação de conhecimentos diretamente relacionados com a área de saber, nomeadamente projetos desenvolvidos nas júnior-empresas ou desafios de gestão): "Atividades extrauniversidade, digamos assim, são muito importantes para a formação da pessoa. Tanto em termos de ações de voluntariado, a participação em associações, dependendo do tipo de desporto também que fazem, podem evidenciar determinadas características da pessoa. O trabalho, o trabalho no verão, o trabalho a *part-time*, são coisas também muito importantes que eu à partida avalio quando entrevisto um candidato, não é? Normalmente estas pessoas têm competências transversais mais desenvolvidas do que aquelas que à partida estiveram só a fazer o curso durante o período da universidade [RE07, como exemplo]". Os AA destacam ainda a importância da frequência/participação em conferências e seminários da área, enquanto que os AF enfatisam o envolvimento em grupos académicos (*p.e.,* tuna académica), na organização de eventos pontuais ou mesmo noutras atividades culturais/de lazer. Não obstante, convém salvaguardar que para os participantes não será a experiência *per se*, nem a sua natureza que permitirão predizer o desenvolvimento de determinada competência, mas antes a leitura que o indivíduo faz do processo de aprendizagem e desenvolvimento em si mesmo: "não importa a natureza da atividade, o que importa é encontrarmos pontos de interesse e que não nos limitemos só às atividades extracurriculares que tenham a ver com a licenciatura, que eu acho isso limitador [AF05]". Assim, as instituições de ensino superior deverão promover ativamente o envolvimento dos seus estudantes em diversas experiências extracurriculares e breves imersões no mercado de trabalho ao longo do seu percurso académico, sublinhando os ganhos decorrentes das experiências internacionais e procurando oferecer programas individualizados que potenciem

o desenvolvimento e diferenciação dos estudantes, aproximando-os cada vez mais do mercado de trabalho e preparando-os para os desafios profissionais futuros (Oliveira, & Guimarães, 2010; Pillai, et al., 2012; Wagner, & National Business Education Association, 2001).

No que respeita ao plano curricular dos cursos de economia e gestão da instituição, os AA e AF consideram, de uma forma geral, que o mesmo se encontra alinhado com as expetativas do mercado em relação aos recém-licenciados destas áreas. Destacam enquanto aspetos positivos e que permitem este entrosamento: (a) o papel da intervenção desenvolvida pelo SLH junto dos estudantes, que permite não apenas orientar o seu desenvolvimento através da identificação de objetivos, estabelecimento de plano de ação e monitorização, mas também auxilia no processo de preparação para a integração socio-profissional; (b) o impacto das disciplinas de Projeto – particularmente Projeto Multidisciplinar II[7] – no desenvolvimento de determinadas competências e aproximação progressiva ao contexto real de trabalho e às suas exigências, (c) enfoque intencional da instituição no desenvolvimento das competências transversais (espelhado nas diversas solicitações e exigências das disciplinas) e consequente valorização do perfil dos seus estudantes face à concorrência; (d) oferta de disciplinas, no plano curricular, que vão para além das disciplinas nucleares da área de saber, complementando-as e alargando o espetro de conhecimentos, fomentando um desenvolvimento mais holístico do estudante e futuro profissional; (e) cariz prático das disciplinas (apresentação e discussão de casos reais, trabalhos de grupo, apresentações e outras modalidades de avaliação para além das tradicionais); (f) oportunidade de envolvimento em diversas atividades extracurriculares dentro do *campus* proporcionadas ou apoiadas pela instituição (*p.e.*, iniciativas da Unidade para o Desenvolvimento Integral da

[7] Disciplina do 2.º ano de ambas as licenciaturas que visa promover o desenvolvimento de competências de trabalho em equipa e comunicação, através da recriação de um contexto real de trabalho. Os estudantes são agrupados aleatoriamente e deverão, ao longo do semestre, desenvolver um conjunto de tarefas diversificadas, que incluem ações de *teambuilding*, apresentações orais, visitas a empresas, entrevistas e a produção de um relatório escrito com base num estudo setorial a partir do qual será, igualmente, realizada uma apresentação oral final, defendida perante um painel de jurados constituido por professores e representantes do mercado de trabalho.

Pessoa – voluntariado na Católica Solidária, projeto GasÁfrica; incubadora de empresas; apoio ao nível de infraestruturas a associações – AIESEC – e júnior-empresa – Católica Students' Corporation). Enquanto aspetos a melhorar, revelam necessidade de: (a) um maior investimento no desenvolvimento de competências técnicas e de domínio do inglês e ferramentas do domínio das tecnologias de informação (*excel* e *powerpoint*), (b) inclusão de disciplinas específicas de determinadas áreas com caráter obrigatório no plano de estudos (nomeadamente Recursos Humanos, Marketing e Plano de Negócios), e (c) introdução de pequenos reajustes processuais nas disciplinas de Projeto.

Para onde vamos?

Após esta primeira auscultação de figuras chave da zona de interface Universidade-Empresa, a abordagem empírica prosseguirá no sentido da criação de uma plataforma *online* dirigida ao tecido empresarial português, onde será disponibilizado um questionário – constituído por uma lista de competências relativamente às quais os respondentes se deverão posicionar – com o objetivo de identificar quais as competências transversais atualmente mais valorizadas pelo mercado de trabalho nos jovens recém-licenciados de economia e gestão. Pretende-se abranger uma massa crítica de participantes a desenvolver as suas atividades profissionais (particularmente de recrutamento e seleção) em empresas e organizações de diversos setores de atividade e com diferentes modelos organizativos e dimensão. O apuramento destas representações visa estabilizar o novo referencial de competências transversais que contribuirá para a revisão, afinação ou eventual expansão das práticas de intervenção desenvolvidas pelo SLH junto dos estudantes da instituição, mas poderá, igualmente, permitir a criação de instrumentos para validação da eficácia das práticas em curso. Tendo em conta a necessidade de permanente atualização do referencial, a par e passo das mudanças socio-económicas e contextuais que ocorram, antevê-se como relevante que esta monitorização se prolongue por um período de tempo a determinar não só no sentido de

consubstanciar os resultados obtidos como para reforçar a sustentabilidade do paradigma das competências transversais enquanto mecanismo de diferenciação dos estudantes e profissionais nos seus contextos. Tal monitorização servirá para avaliar regularmente as necessidades emergentes e desencadear ações intencionalmente promotoras do desenvolvimento das dimensões que vão sendo identificadas/sinalizadas. Apenas uma articulação estreita das instituições de ensino superior com o mercado de trabalho – bem como o seu contributo para desenvolver profissionais capazes de responder aos desafios e exigências desta realidade, antecipando necessidades e criando propostas de valor – permitirá o esbater de fronteiras entre os contextos académico e laboral.

Referências

Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C.V., & Silva, P. (2006). *As Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior: Perspetiva dos Empregadores e dos Diplomados*. Guimarães, Portugal: TecMinho/Gabinete de Formação Contínua Universidade do Minho.

Campos, B. P., & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.

Carnevale, A. P., Gainer, L. J., & Meltzer, A. S. (1988). *Workplace Basics: The Skills Employers Want*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.

Coimbra, J. L., Campos, B. P. & Imaginário, l. (1994). *Career intervention from psychological perspective: definition of main ingredients of an ecological developmental methodology*. Comunicação apresentada no 23rd International Congress of Applied Psychology, Madrid.

Crespo, C.A., Gonçalves, C.M., & Coimbra, J.L. (2001). *A formação no mundo global: um dispositivo na promoção de competências transversais*. Comunicação apresentada no III Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Trabalho:

Novos horizontes para a formación profesional, Santiago de Compostela, 29 e 30 novembro 2001.

Evans, K. (2001, September). *Tacit Skills and Work Inequalities – A UK Perspective on Tacit Forms of Key Competences, and Issues for Future Research*. Paper apresentado na ECER Conference, Lille.

Evers, F.T., Rush, J.C., & Berdrow, I. (1998). *The Bases of Competence – Skills for Lifelong Learning and Employability* (1st ed.). San Francisco: The Jossey-Bass.

Fallows, S., & Steven, C. (2000). Building employability skills into the higher education curriculum: A university-wide initiative. *Education & Training*, *42*(2), 75-83. doi:10.1108/00400910010331620

González, J., & Wagenaar, R. (2003). Quality and European Programme Design in Higher Education. *European Journal of Education, 38* (3), p241-251. doi: 10.1111/1467-3435.00144

Heimler, R. (2010). Attitudes of college graduates, faculty, and human resource managers regarding the importance of skills acquired in college and needed for job performance and career advancement potential in the retail sector. *Dissertation Abstracts International Section A, 71*.

Jackling, B., & De Lange, P. (2009). Do accounting graduates' skills meet the expectations of employers? A matter of convergence or divergence. *Accounting Education*, *18* (4-5), 369-385. doi:10.1080/09639280902719341

Oliveira, E. D. & Guimarães, I. C. (2010). Employability through curriculum innovation and competencies development. *Higher Education Management and Policy, 22(2),* 1-20.

Pillai, S., Khan, M., Ibrahim, I., & Raphael, S. (2012). Enhancing employability through industrial training in the Malaysian context. *Higher Education*, *63*(2), 187-204. doi:10.1007/s10734-011-9430-2

Raybould, J., & Sheedy, V. (2005). Are graduates equipped with the right skills in the employability stakes?. *Industrial and Commercial Training, 37* (5), 259-263. doi: 10.1108/00197850510609694

Sahni, L. (2011). The Impact of Soft Skill Training Induction Programme on New Enterants. *BVIMR Management Edge*, *4*(2), 40-47.

Stewart, J., & Knowles, V. (2000). Graduate recruitment and selection: Implications for HE, graduates and small business recruiters. *The Career Development International*, *5*(2), 65-80. doi:10.1108/13620430010318909

Wagner, J. G., & National Business Education Association, R. A. (2001). Getting Back to Basics. *Keying In, 12* (1), 9-18.

Programa de intervenção de métodos de estudos em universitários de Angola

Laurinda Mendes[1]; Lisneti Castro[1]; Agar Almeida[1], Rosa Gomes[1] e Anabela Pereira[1,2]

[1]Universidade de Aveiro, DE,[2] CIDTFF

laumendes12@hotmail.com

Resumo

A entrada para a Universidade qual processo de adaptação a novos contextos, implica desenvolvimento da capacidade de autodisciplina e de autorregulação. Especificamente, na adaptação aos novos métodos de ensino/avaliação, na aquisição de novas rotinas, hábitos de estudo e de uma maior autonomia na gestão do tempo, para que o indivíduo possa lidar adequadamente com as novas exigências do sistema de ensino-aprendizagem.

O presente trabalho, pretende dar a conhecer um programa integrador de métodos de estudo a ser desenvolvido no Instituto Superior de Ciências da Saúde (ISCISA), da Universidade Agostinho Neto da República de Angola. Tendo por base uma metodologia do tipo *quasi-experimental*, a amostra é constituída por estudantes de ambos os sexos do primeiro ano do curso de Enfermagem do ISCISA. É apresentada a construção, implementação e avaliação do programa de Intervenção. Este trabalho pretende alertar para o desenvolvimento de aptidões imprescindíveis para a aprendizagem, possibilitar a reflexão em torno dos métodos de estudo facilitadores da apreensão e construção de conhecimentos, e consequentemente melhoria do rendimento académico, promovendo assim o sucesso escolar.

São referidas algumas implicações deste estudo nomeadamente a contribuição da reflexão crítica, para docentes e instituições universitárias angolanas ao nível da adaptação aos conteúdos programáticos dos cursos, gerando interesse na criação de projetos e programas de métodos de estudo optimizadores do sucesso escolar.

Introdução

Durante o período colonial, mais precisamente em 1962, foi implementado o ensino superior em Angola, com a criação dos Estudos Gerais Universitários (EGU). A partir de 1978, o sistema de ensino Angolano sofre reformulações na sua estrutura dando maior estabilidade ao ensino superior em Angola, como consequência das convulsões político-sociais que atingiram os territórios africanos (André, 2010).

Atualmente, Angola possui 17 Universidades e 44 Institutos superiores públicos e privados distribuídos por todo o país. Presentemente, verifica-se uma constante preocupação por parte do governo Angolano em melhorar a qualidade do ensino superior. Esta ação é refletida através de ações tais como: convênios de cooperação técnica com universidades de vários países (André, 2010).

O ensino superior em Angola tem como missão contribuir para o desenvolvimento da sociedade, promovendo um ensino de qualidade e atividades de investigação científica que permitem potenciar um futuro sustentável ao país, quer na economia quer na sociedade. O ensino superior ao longo da história tem tido um papel decisivo no desenvolvimento das sociedades. De acordo com o "Relatório do Desenvolvimento Humano em 1998" do PNUD, Angola estaria situada na 156ª posição mundial, contendo um índice de desenvolvimento humano de 0.355, com uma taxa de analfabetismo aproximada de 42,5%. Hoje a sociedade contemporânea do conhecimento exige que as instituições do ensino superior formem e preparem, de facto, os estudantes proporcionando-lhes a obtenção de graus, fornecendo-lhes saberes que lhes permitam integrar-se na vida ativa de forma a exercer tarefas diferenciadas para o desenvolvimento económico e social (Jardim, 2007; Jardim & Pereira, 2006).

O insucesso escolar no ensino superior tem sido considerado um fenómeno complexo, abrangente e multidimensional, que pode ocorrer como consequência de um conjunto variado

de fatores (Monteiro, 2008). Esse insucesso deverá ter em consideração os diferentes níveis de ensino anterior, os quais são fundamentais para a aquisição de metodologias adequadas de métodos de estudo (Rosário, González-Pienda & Núñez Pérez 2006). Já Tavares (2002) refere que o sucesso académico é uma consequência da convergência entre rendimento escolar, sucesso educativo e desenvolvimento pessoal e social. Deste modo, verifica-se que o insucesso e o sucesso escolar no ensino superior ultrapassam amplamente a noção reducionista do rendimento escolar, o que implica a necessidade de um olhar mais ampliado e contextualizado destes fenómenos (Monteiro, 2008). Desta forma, a promoção do sucesso académico no ensino superior deverá contemplar uma perspetiva multidisciplinar e transversal de forma que sejam envolvidas políticas educativas, instituições, currículos, alunos e professores (Pereira, Motta, Vaz, Pinto, Bernardino, Melo,et.al. 2008a; Tavares, 2003).

Desenvolver programas aferidos à especificidade dos jovens adultos que frequentam o ensino superior, constitui uma estratégia de intervenção na promoção do sucesso académico para a qual tem contribuído a investigação desenvolvida com este propósito.

Projetos de Promoção do Sucesso Académico no Ensino Superior

Segundo a literatura, várias investigações e intervenções têm sido dirigidas e implementadas por diversas instituições para à promoção do sucesso académico, dos seus alunos. Um dos primeiros projetos a ser realizado sobre esta temática do insucesso/sucesso dos alunos do ensino superior foi designado *Fatores de sucesso/insucesso no 1º ano das licenciaturas em Ciências e Engenharia do Ensino Superior*, com início na Universidade de Aveiro por José Tavares e financiado pelo Programa *PRAXIS XXI*. Este projeto decorreu de 1996 a 1998 e tinha como objetivo identificar os fatores de sucesso e de insucesso dos alunos do primeiro ano, e intervir através do desenvolvimento de programas de ações psicopedagógicas. O projeto *Estratégias de Promoção do Sucesso Académico no Ensino*

Superior (EPSAES), implementado entre 2001 e 2005, tinha como principal objetivo a investigação-ação junto dos estudantes, professores, currículos e instituições aos níveis micro, meso, exo e macrossistema. Ainda nesta linha, o *Laboratório de Estudo e Intervenção no Ensino Superior (LEIES)*, instituído entre 2002 e 2004, tinha como objetivo geral promover o sucesso académico no ensino superior através de ações de diagnóstico e de intervenção (Monteiro, 2008).

Enumerando ainda projetos desenvolvidos a nível nacional em contexto académico, o Projeto PACGI-ES (*Pesquisa, Análise, Compreensão e Gestão da Informação no Ensino Superior*) teve início em 2006. O mesmo tinha a finalidade de aproveitar, reutilizar e reciclar instrumentos e resultados de investigações realizados pelos vários membros da equipa do projeto, com o propósito de potenciar e otimizar o trabalho desenvolvido por vários investigadores. Entre 2000 e 2004 foi desenvolvido na Universidade dos Açores, o projeto *Estratégias de Aprendizagem e Desenvolvimento Cognitivo de Estudantes no Ensino Superior*. De 2002 a 2003 foi desenvolvido na Universidade do Minho, o projeto *Transição, Adaptação e Sucesso Académico de Jovens no Ensino Superior*. Em 2002, foi desenvolvido na Universidade de Coimbra, por meio do GAP-SASUC, o projeto *Estilos de Vida Saudável versus Insucesso Escolar: Tendo como Etiologia, Programas de Ação e Estratégias Promotoras de Qualidade*, coordenado por Pereira e colaboradores (2008ab).

Neste contexto destacamos o projeto *LUA – Linha da Universidade de Aveiro,* a primeira experiencia de *peer counselling* em contexto de ensino superior, que foi desenvolvido no ano letivo 1994/1995 na Universidade de Aveiro. É um programa de aconselhamento de pares para apoio a alunos universitários por universitários, que funciona durante o período noturno, e tem como objetivo promover o apoio emocional e a escuta ativa (Pereira, 2005). Em 1999/2000 a Universidade de Coimbra implementou o projeto *Apoio a*

Alunos por Alunos em semelhança ao projeto LUA. Este programa de aconselhamento por pares era dirigido a alunos das residências universitárias, tendo sido implementado pelo GAP–SASUC. Em 2003, na Universidade de Évora foi desenvolvido o projeto *Elos de Apoio*, também baseado no modelo conceptual da LUA.

Relativamente a Angola, não temos de momento estudos relacionados com esta temática, mas tem sido uma grande preocupação por parte do governo criar estratégias para que as instituições do ensino superior tenham um ensino de qualidade, de forma a promover o sucesso académico. Neste sentido urge a necessidade de serem desenvolvidos estratégias e programas de intervenção nesta área.

Programa de Intervenção de Métodos de Estudos em Universitários Angolanos (PIMEUA)

O Programa de Intervenção de Métodos de Estudos em Universitários Angolanos (PIMEUA) enquadra-se numa perspetiva desenvolvimental e construtivista do ensino-aprendizagem. O objetivo geral foi a implementação de métodos de estudos de forma sistematizada permitindo melhorar o rendimento académico dos universitários angolanos, nomeadamente do curso de enfermagem do Instituto Superior de Ciências da Saúde (ISCISA-UAN) da Universidade Agostinho Neto.

O interesse pela temática dos métodos de estudo (ME) prende-se com a preocupação com o sucesso académico do universitário angolano, atendendo às influências negativas que podem comprometer o seu desempenho, tais como a não utilização ou utilização inadequada das estratégias de estudo. Os alunos do primeiro ano de formação são jovens adultos sujeitos a processos de transição ao ensino superior, com necessidade de reforçar o desenvolvimento do raciocínio crítico, útil à sua adaptação académico.

Reconhecendo que a complexidade dos conteúdos curriculares requer maior exigência por parte dos alunos e atendendo ao impacto gerado pelo ingresso na universidade, considera-se necessário, que o estudante reformule os seus ME, adotando métodos mais eficazes para a melhoria do seu desempenho e, por conseguinte, o sucesso escolar.

Metodologia e Planificação do Programa de Intervenção

Para alcançar os objetivos deste estudo será utilizado o método *quasi-experimental*, com abordagem mista, quantitativa e qualitativa. A pesquisa será realizada no ISCISA-UAN, contendo uma amostra constituída por 20 alunos e alunas do primeiro ano do curso de Enfermagem do ISCISA, que serão divididas equitativamente em dois grupos (grupo experimental e grupo controlo). Como critério de inclusão, temos alunos do primeiro ano do curso de Enfermagem, a frequentar a disciplina de Psicologia, não ser repetente e consentir em participar no estudo. Como critérios éticos será requerida a autorização do ISCISA para a realização deste estudo, será elaborado um termo de consentimento informado, que após lido e explicado deverá ser assinado pelos participantes da pesquisa.

Relativamente à implementação do programa, este será desenvolvido em três fases distintas, que procurarão proceder à avaliação diagnóstica, à aplicação dos métodos de estudo pelos estudantes e à avaliação do resultado da implementação dos métodos de estudo. Para a avaliação diagnóstica será realizada uma entrevista semi-estruturada, a ambos os grupos, mediante um guião previamente elaborado. As questões estarão centradas nos métodos de estudos utilizados pelos estudantes. Na aplicação dos métodos de estudo pelos estudantes serão ministradas formações comuns para ambos os grupos, no entanto o grupo experimental terá um tratamento diferenciado.

A investigadora principal orientará o grupo experimental acerca dos ME a serem utilizados e fará um acompanhamento constante desde o primeiro dia de aula até a realização

da primeira avaliação parcelar (cerca de um mês de aulas). Proceder-se-á ainda, à elaboração de um plano de atividades detalhando toda as etapas deste processo. Proceder-se à avaliação dos resultados após a primeira prova parcelar.

Foram selecionados três ME a serem aplicados – fórum (em grupo), mapa conceptual e leitura/memorização (individual). O método de estudo em grupo consiste na distribuição de temáticas a grupos constituídos por três a cinco elementos. O método descrito tem como finalidade obter a cooperação dos estudantes na realização de uma tarefa. No método fórum refletir-se-á sobre a construção do conhecimento, requerendo a mobilização dos estudantes na preparação e consulta de diferentes materiais pedagógicos (e.g., livros e filmes). O período entre a pesquisa para participação no fórum e sua efetivação não pode ser muito longo, uma vez que tal pode fragilizar a dinâmica de discussão. A pertinência desta modalidade deve-se a mesma possibilita aos estudantes a partilha de ideias e o desenvolvimento de competências sociais (Piletti, 2004). No final da realização de cada fórum será elaborado um mapa conceptual, diagrama que facilita a memorização dos conceitos de forma individual. Com o método de estudo individual procura-se promover o ensino a atender às diferenças individuais do aluno, principalmente no que diz respeito ao ritmo de aprendizagem. Na memorização (memória de curto e longo prazo) serão exploradas técnicas que envolvem aptidões motoras e sensoriais, favorecendo a compreensão de conteúdos através da estimulação de associações e elaborações mentais. No final desta etapa será feita a comparação dos resultados da avaliação entre o grupo experimental e o grupo controlo.

Na terceira fase será feita a avaliação dos resultados da implementação dos métodos de estudo, através de entrevistas semiestruturadas realizadas em grupo aos indivíduos do grupo experimental. Estes partilham suas experiências ao longo do programa, sendo os relatos gravados e posteriormente transcritos.

Considerações finais

O presente estudo visa apresentar o *Programa de Intervenção de Métodos de Estudos em Universitários Angolanos (PIMEUA)*. O mesmo será implementado no segundo semestre, do primeiro ano, na disciplina de Psicologia do curso de Enfermagem do Instituto Superior de Ciências da Saúde da Universidade Agostinho Neto. A recolha de dados encontra-se ainda em progresso junto dos alunos que frequentam esta unidade curricular, integrando-se num projeto no âmbito do Programa Doutoral em Educação Especialização em Psicologia da Educação. Na implementação dos métodos de estudo serão utilizados de forma integrada e sistematizada três métodos: Fórum, discussão em grupo, na qual os participantes têm a oportunidade debater um tema ou problema específico; Mapa concetual, construção de um diagrama que indica a relação de conceitos numa perspetiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos; e Memorização, numa sequência lógica e cronológica, num total aproximado de cinco sessões. Tais metodologias de acção merecerão no entanto algumas reflexões criticas atendendo à necessidade de serem avaliadas o impacto e adequabilidade destas intervenções em contextos angolanos (André, 2010). O processo de ensino-aprendizagem na adultez, marcado predominantemente pela exploração da identidade, instabilidade, autoconcentração e vivência de sentimentos (Arnett, 2004). Tal pressupõe um conjunto de estratégias de intervenção por parte do professor e aluno que procuram maximizar o sucesso académico numa perspetiva holística, através do desenvolvimento de conhecimentos especializados.

Estudos desenvolvidos por Pereira e colegas (2008), na Universidade de Aveiro, no âmbito do LEIS e do GAP-SAS na Universidade de Coimbra reforçam também a necessidade de se promover o sucesso académico com recurso a novas metodologias de ensino-aprendizagem. Para este efeito, é necessário o envolvimento de todas as unidades orgânicas,

estudantes e apoio técnico especializado disponibilizado pelas universidades. Neste estudo os resultados preliminares evidenciam que o sucesso académico não se traduz exclusivamente pelas classificações quantitativas resultantes da avaliação. Neste sentido o sucesso académico deve ser perspetivado enquanto processo de desenvolvimento pessoal integral e de aprendizagem autónoma, preconizando o sucesso de todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem.

As implicações do estudo aqui apresentado remetem para a construção de processos de reflexão crítica, para docentes e instituições universitárias angolanas. Com o objetivo de promover o desenvolvimento pessoal dos estudantes do ensino superior e, por conseguinte, otimizar o sucesso escolar dos mesmos, sugere-se a adaptação dos conteúdos programáticos dos cursos e realça-se o interesse na criação de projetos e programas de métodos de estudo.

Referências

André, R. (2010). O ensino de História em Angola: Balanço (1975-2009) e prospectiva. Retirado de http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/57329

Arnett, J.J. (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford: University Press.

Jardim, J., & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: Guia prático para a mudança positiva*. Porto: Edições ASA.

Jardim, M. (2007). Programa desenvolvimento de competências pessoais e sociais: estudo para a promoção do sucesso académico. Universidade de Aveiro.

Monteiro, S. (2008). Optimismo e vinculação na transição para o ensino superior: Relação com sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento académico. Retirado de http://ria.ua.pt/handle/10773/1116

Pereira, A., Motta, E., Vaz, A., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A., Ferreira, J., Rodrigues, M., Medeiros, A., & Lopes, P. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico do estudante universitário: Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica, 24*(1), 51-59.

Pereira, A., Gomes, R., Francisco, C., Jardim, J., Motta, E., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, J., Ferreira, J., Rodrigues, M., & Pereira, P. (2008a). Desenvolvimento de competências pessoais e sociais como estratégia de apoio à transição no ensino superior. In *INFAD. Revista de Psicologia*. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 10, *1*(2), pp 419-426.

Pereira, A. (2005). Para obter sucesso na vida académica: Apoio dos estudantes pares. *Aveiro: Universidade de Aveiro*.

Pereira, A., Motta, E., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A., Ferreira, J., Rodrigues, M., Pereira, P., Jardim, J., & Vaz, L. (2008b). Programa de Métodos de Estudos, *Plano de Apoio à Transição: Programas de Intervenção*. Coimbra: Universidade de Coimbra CD-Rom

Piletti, C. (2004). *Didática geral*. São Paulo: Ática.

Rosário, P., González-Pienda, J., & Núñez Pérez, J. (2006). Cartas do Gervásio ao seu umbigo: Comprometer-se com o estudar na universidade. Coimbra: Edições Almedina

Tavares, J. (2002). Jornadas sobre pedagogia universitária e sucesso académico. In J. Tavares, I. Brzezinski, A. Cabral, I. Huet & Silva (Eds.), *Pedagogia universidade e sucesso académico* (pp. 11–15). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Tavares, J. (2003). *Formação e inovação no ensino superior*. Porto: Edições Porto.

Motivação para o voluntariado entre pares na Universidade de Aveiro

Cristina Santos, Andreia Fonseca, Rita Vicente, Anabela Pereira, Paula Vagos, Vânia Amaral, Sara Monteiro, Ana Torres, Anabela Oliveira, Eugénia Taveira & Gustavo Vasconcelos
Universidade de Aveiro, DE, CIDTFF, CSU-SASUA

Resumo

O apoio emocional entre pares (*peer counselling*) em contexto universitário assume-se uma importante rede de suporte dos estudantes, tendo em conta todos os desafios que são lhes são colocados ao longo do seu percurso académico. A Linha Universidade de Aveiro (LUA) é um serviço pioneiro em contexto nacional neste âmbito, auferido por alunos voluntários que recebem formação específica de treino de competências de aconselhamento. Devido ao serviço prestado por estes ser essencial para o sucesso do projeto e para os pares, objetiva-se com este trabalho caraterizar os voluntários e as suas motivações. Aplicaram-se a Escala de Autoeficácia Geral e o Inventário de Motivações para o Voluntariado, aos 136 alunos com idades compreendidas entre os 18 e os 51 anos (M = 22.48; DP = 5.52) que frequentaram a formação entre 2011 e 2014. A amostra, constituída maioritariamente por elementos do sexo feminino (78.7%), sugere que o principal motivador para o envolvimento numa atividade de voluntariado é a possibilidade de desenvolver competências (função experiência), seguida dos valores socioculturais (função valores). Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre o sexo, sendo as motivações das mulheres superiores no que respeita ao desenvolvimento da autoestima e do crescimento pessoal (t = 2.801; p = 0.006) e à aquisição de competências para a carreira profissional (t = 2.582; p = 0.011). O contributo deste estudo prende-se com uma melhor atuação futura ao nível da seleção e formação dos alunos voluntários, mediante o conhecimento das características e motivações habituais dos voluntários da LUA.

Palavras- Chave: voluntariado, motivação, universidade, sexo

Introdução

Diversas entidades têm vindo a recorrer a programas de voluntariado de modo a assegurar o sucesso dos seus projetos (Gage & Thapa, 2011). Neste sentido, compreende-se que o voluntariado envolve um contributo à sociedade, sem a implicação de qualquer tipo de recompensa monetária. Dentro dos programas de voluntariado, tem vindo a existir uma modalidade de apoio denominada apoio de pares. Segundo Dennis (2003), o apoio de pares é uma forma de apoio emocional e assistência informativa auferida por um membro integrante de uma rede social. Esta modalidade tem vindo a ser implementada em contexto académico, no qual o voluntariado se tem tornado usual desde a década de 60, mediante programas de promoção de serviços comunitários (Gage & Thapa, 2011).

No que concerne à investigação no âmbito do voluntariado, a motivação dos voluntários é um dos temas mais estudados. Compreende-se como motivação, o motivo que direciona o comportamento de determinado indivíduo. Neste sentido, são considerados dois tipos de motivação: extrínseca (condicionamento do comportamento humano decorrente das variáveis do meio ambiente), e intrínseca (relacionada com a disposição interna que direciona o comportamento) (Mascarenhas, Zambaldi, & Varela, 2013).

Relativamente aos fatores motivacionais subjacente ao voluntariado, embora não exista um retorno financeiro, a literatura aponta para a existência de outros tipos de expetativas por parte dos voluntários (Farmer & Fedor, 1999). Neste seguimento, estudos salientaram que motivações de carácter altruístico são características nesta população (Clary et. al, 1998; Silverberg, Ellis, Backman, & Backman, 1999). O altruísmo é assim definido como a contribuição de tempo, energia e recursos a uma organização a fim de ajudar os outros. Embora este seja recorrentemente reportado como uma motivação primária para o

voluntariado, tem vindo a ser sugerido que ajudar os outros é mutuamente benéfico, tanto para quem recebe a ajuda como para quem a aufere (Wilson & Musick, 1997). Em acréscimo, o voluntariado tende a desprender-se de motivações puramente idealistas a favor de explorar vantagens pessoais para os voluntários (Gage & Thapa, 2011). Embora este tipo de trabalho comunitário esteja raramente associado a recompensas extrínsecas, existem comummente outros tipos de motivações subjacentes mantidas por voluntários – como o enriquecimento curricular. Ryan e colegas (2001) defendem que, embora o altruísmo possa levar, inicialmente, alguém voluntaria-se, motivações de interesse pessoal tomam um papel mais relevante na continuidade do voluntariado. Um estudo desenvolvido por Auld (2004) com estudantes universitários corrobora igualmente a importância da motivação para o voluntariado tendo em conta a aquisição de novas experiências.

Complementando a ideia supramencionada, tem vindo a ser evidenciado que os indivíduos tendem a procurar ambientes nos quais possam potenciar os seus pontos fortes, valores e características primárias (Sergent & Sedlacek, 1990). Deste modo, tem vindo a ser verificado que os alunos voluntários diferem dos restantes no que concerne às suas necessidades motivacionais.

Linha da Universidade de Aveiro (LUA)

A LUA constitui um serviço pioneiro em contexto nacional. Esta constitui um serviço integrado inclusivo de apoio e aconselhamento psicológico e emocional aos alunos, durante a noite. O apoio é auferido, também, por alunos voluntários (apoio de pares) que recebem, previamente, formação específica, por parte de técnicos especializados. Esta linha incorpora três formatos: LUA *Nightline*, *e*-LUA e LUA *Face-to-face*. O primeiro, LUA *Nightline*, consiste numa linha telefónica noturna, gratuita e confidencial, de apoio psicológico a alunos com problemas, sendo este prestado por alunos com formação específica, e sob a supervisão

de técnicos especializados. O segundo formato, *e*-LUA, é também suportado por alunos e tem por base a resposta, via *e-mail*, em casos não urgentes. Por último, e somente em casos que necessitam de acompanhamento profissional, existe o formato LUA *Face-to-face* que consiste num serviço presencial de consultas prestado por psicólogos num *setting* terapêutico. Estes serviços têm como principais objetivos identificar problemáticas e responder às necessidades ao nível do apoio psicológico, clínico e social; apoiar os processos de transição, adaptação e integração na universidade; auxiliar no combate ao insucesso escolar; e promover a saúde e o bem-estar dos alunos da Universidade de Aveiro.

Objetivo

Considerando o que foi referido anteriormente, entende-se que uma melhor compreensão das características e motivações dos estudantes universitários pode ajudar à melhor projeção de programas de voluntariado como a LUA. Mais ainda, estes fatores podem fornecer importantes indicadores da qualidade do serviço prestado, uma vez que a motivação está fortemente relacionada com a performance. Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar os fatores motivacionais dos alunos voluntários da LUA, dos anos letivos 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014.

Método

Participantes

O presente estudo envolveu uma amostra de 136 voluntários que frequentaram a formação inicial deste projeto entre o ano de 2011 e de 2014. Esta foi constituída por estudantes universitários de diferentes cursos e ciclos de ensino da Universidade de Aveiro, sendo a predominância dos seus elementos do sexo feminino (78.7%). Referente à área de formação verifica-se que a maioria encontrava-se matriculada na área da educação (27.9%) e

a frequentar o primeiro ciclo do ensino superior (74.8%). As idades situavam-se entre os 18 e os 51 anos (*M* = 22.48; *DP* = 5.52).

Instrumentos

Inventário de Motivação para o Voluntariado.

O instrumento permite avaliar quais os fatores motivacionais que o projeto de voluntariado desempenha na vida dos indivíduos, através de um conjunto de 30 itens, numa escala do tipo *Likert* de sete pontos. A pontuação é calculada tendo por base a atribuição do número de pontos correspondente à resposta selecionada, desde um - nada importante a sete - extremamente importante (Clary et al., 1998). Este é composto por seis subescalas, referentes a função, que na presente amostra obtiveram os seguintes índices de consistência interna: Função Valores, expressão de sentimentos de altruísmo e características humanitárias (α = .25); Função Experiência, reflete a procura de novas experiências e/ou conhecimento (α = .77); Função Crescimento/Autoestima, relaciona-se com o crescimento e desenvolvimento psicológico (α = .80); Função Carreira, prende-se com a aquisição de competências profissionais (α = .83); Função Social, relaciona-se com o estabelecimento e/ou fortalecimento de relações sociais (α = .83); Função de Proteção, diz respeito à redução de sentimentos negativos, como a culpa (α = .82). Os resultados obtidos na versão portuguesa apresentam níveis adequados de consistência interna e validade de constructo (Gonçalves, Monteiro & Pereira, 2011).

Procedimento

A LUA é um projeto de voluntáriado da Universidade de Aveiro que todos os anos realiza formações para os estudantes que desejem-se envolver no mesmo. Antes do ínicio da formação, e após a assinatura dos respetivos consentimentos informados, foi solicitado aos

alunos que respondessem ao questionário. Os mesmos foram informados que a participação era voluntária e foi-lhes garantida a confidencialidade dos dados.

Estes dados foram analisados através do *software* de análise de dados *IBM SPSS Statistics 19* (SPSSv19.0). Com recurso a este programa foram caracterizados os fatores motivacionais que conduzem jovens universitários a envolver-se em atividades de voluntariado, bem como a associação com variáveis sóciodemográficas.

Resultados

Na Tabela 1 estão apresentadas as análises descritivas dos fatores motivacionais. Nesta pode verificar-se que o fator experiência apresenta a média mais elevada, enquanto o fator social a menor média.

Tabela 1. Variáveis descritivas da análise motivacional.

VFI	*M*	*DP*
Fator Experiência	30.91	3.61
Fator Valores	28.07	7.58
Fator Auto-Estima	24.91	5.95
Fator Carreira	18.68	7.44
Fator Proteção	15.41	6.61
Fator Social	13.41	6.39

Relativamente à comparação de médias entre sexos, constata-se que os elementos do sexo feminino apresentam níveis significativamente mais elevados no fator autoestima (t = -2.801; p = .006) e no fator carreira (t = -2.582; p = .011). Sendo as restantes comparações entre sexos estatisticamente não significativas.

Com recurso ao teste de *post-hoc* de *Bonferroni*, foram observadas diferenças motivacionais consoante a área de estudos dos participantes nomeadamente nos fatores: Autoestima (F(5,120) = 2.500; p = .034), Carreira (F(5,121) = 10.843; p < .001), Social (F(5,121) = 2.495; p = .035) e Proteção (F(5,120) = 2.418; p = .040). No fator Autoestima a

diferença verifica-se entre a área de ciências e saúde (p = .022). No factor Carreira entre a área de ciências e saúde (p < .001), ciências e educação (p < .001), saúde e tecnologias (p = .003), saúde e economia (p = .029), tecnologias e educação (p < .001), educação e economia (p = .001) e educação e humanidades (p = .024). Referente ao fator Social as diferenças verificam-se entre as áreas de ciéncias e saúde (p = .017), o mesmo grupo apresenta diferenças para o fator Proteção (p = .022). Tal como se pode constatar na Tabela 2, os estudantes da área da saúde são os que tem uma média significativamente mais elevada, principalmente nos referidos factores.

Tabela 2. Média e desvio padrão dos fatores motivacionais referente consoante a área de formação.

Área	FV		FE		FA		FC		FS		FP	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Ciências	27	4.41	30.31	2.55	21.31	5.3	12.25	4.43	9.25	4.23	11.88	5.46
Saúde	27.2	4.44	30.8	4.95	28.07	3.56	23.33	6.17	16.8	4.65	19.33	6.67
Tecnologias	26.13	6.08	31.75	4.17	25.71	4.46	12.63	7.11	12	7.5	14.14	4.45
Educação	29.68	12.82	31.3	3.58	24.68	6.61	23.5	7.27	13.09	7.14	14.62	6.8
Economia	27.17	4.85	29.76	3.50	23.9	5.85	16.97	5.79	13.07	6.33	15.76	7.02
Humanidades	28.44	4.35	31.72	2.95	25.92	6.05	18.12	6.3	14.48	6.62	16.4	5.69

A análise das correlações relativamente à idade permite constatar a existência de correlações negativas e estatisticamente significativas quanto ao fator Autoestima (r =-.181; p = .040) e fator Carreira (r =-.264; p = .002). Verificam-se igualmente correlações entre o ciclo de formação e o fator Carreira (r =-.206; p = .021).

Discussão

Tendo em conta os seis fatores motivacionais analisados no estudo, verifica-se que a possibilidade de desenvolvimento de competências devido à prática de voluntariado é preponderante, o que vai de encontro a um estudo desenvolvido por Auld (2004) igualmente com estudantes universitários. A função Experiência atende a motivações de interesse pessoal (Ryan et. al, 2001), revelando a importância dada pelos voluntários à vivência de experiências e aquisição de conhecimentos que possam ser importantes para o seu futuro profissional. A segunda função motivacional mais pontuada no estudo foi a que se relaciona com o princípio do altruísmo e dos valores pessoais. Tal remete para a atividade de voluntariado como expressão de um comportamento pró-social e de preocupação humanitária, corroborando a investigação desenvolvida por Silverberg e colegas (1999). Também no estudo de Clary e colaboradores (1998) com estudantes universitários o altruísmo expresso na prática de voluntariado se demonstrou bastante relevante.

As estudantes do sexo feminino apresentaram maiores níveis motivacionais no que respeita ao desenvolvimento da autoestima, do crescimento pessoal e da aquisição de competências para a carreira profissional. Este facto vai de encontro à literatura salientando a preponderância de motivações para o voluntariado entre o sexo feminino (Hettman & Jenkins, 1990; Moely et. al, 2002). A predominância de elementos do sexo feminino na amostra do presente estudo também era algo expectável, uma vez que vários estudos indicam que as mulheres assumem maioritariamente cargos de voluntariado (Moely et. al, 2002; Yoshioka, Brown, & Ashcraft, 2007).

De acordo com os resultados, tendo em conta a área de estudos, comparativamente com a área de ciências, os estudantes das áreas de saúde demonstram uma maior apetência para a realização de voluntariado. Esta apetência tem em vista o desenvolvimento psicológico,

o fortalecimento de relações sociais e a capacidade de aprendizagem de gestão de emoções. De entre a literatura consultada, não se verificou qualquer referência à possível prédisposição de determinadas áreas académicas a motivações específicas para o voluntariado. No entanto, a formação académica nas áreas da saúde implicam o desenvolvimento de competências como a empatia, a comunicação ou os valores éticos, tal como uma aptidão para o serviço social e comunitário (Acharya, 2009). Por sua vez, as áreas das ciências exigem algumas competências distintas das socioemocionais associadas com o voluntariado, tais como pensamento crítico, criatividade e pragmatismo (Lee, Nargund-Joshi, & Dennis, 2011). Por último, a relação obtida entre a idade e a função carreira revela que os voluntários mais novos são aqueles que se motivam mais pela possibilidade de aquisição de capacidades relacionadas com competências profissionais, o que vai revertendo à medida que a idade aumenta (Dávila & Díaz-Morales, 2009).

De um modo geral, os dados recolhidos permitem uma futura formação de voluntários da LUA mais direcionada para as suas motivações e características. Estes fornecem um importante indicador referente às motivações dos alunos do Ensino Superior enquanto voluntários. Sugere-se como futuros estudos a análise mais aprofundada das motivações para o voluntariado subjacente a cada curso, estabelecendo um paralelismo com as carestísticas dos alunos do mesmo. Igualmente tornar-se-ia pertinente relacionar as caraterísticas da personalidade, com a prática de voluntariado.

Referências

Acharya, S. (2009). Stress among students in developing countries - An overview. In B. Ayres & M. Bristow (Eds.), *Anxiety in College Students* (pp. 111-128). New York: Nova Biomedical Books.

Auld, C. (2004). Behavioural characteristics of student volunteers. *Australian Journal on Volunteering*, *9*(2), 8-18.

Clary, E., Snyder, M., Ridge, R., Copeland, J., Stukas, A., Haugen, J. A., ... Miene, P. (1998). Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 1516-1530. doi:10.1037/0022-3514.74.6.1516

Dávila, M. & Díaz-Morales, J. (2009). Age and motives for volunteering: Further evidence. Europe's Journal of Psychology, *2*, 82-95.

Dennis, C. (2003). Peer support within a health care context: a concept analysis. *International Journal of Nursing Studies*, *40*(3), 321–332. doi:10.1016/S0020-7489(02)00092-5

Farmer, S., & Fedor, D. (1999). Volunteer participation and withdrawal. *Nonprofit Management and Leadership*, *9*(4), 349–368. doi:10.1002/nml.9402

Gage, R., & Thapa, B. (2011). Volunteer motivations and constraints among college students: Analysis of the volunteer function inventory and leisure constraints models. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, *41*(3), 405–430. doi:10.1177/0899764011406738

Gonçalves, E., Monteiro, S., & Pereira, A. (2011). Estudo das características psicométricas do Volunteers Functions Inventory. Manuscrito submetido para publicação.

Hettman, D. & Jenkins, E., 1990. Volunteerism and social interest. *Individual Psychology*, *46*(3), 298–303.

Lee, J., Nargund-Joshi, V., & Dennis, B. (2011). Progressing through the haze in science and mathematics education research: Contemporary use of spradley's qualitative inquiry in two case studies. *International Journal of Qualitative Methods*, *10*(1), 42-57.

Mascarenhas, A., Zambaldi, F., & Varela, C. (2013). Motivação em programas de voluntariado empresarial: Um estudo de caso. *Revista Organizações em Contexto*,

229–246. Retirado de https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/OC/article/viewArticle/3438

Moely, B., McFarland, M., Miron, D., Mercer, S., & Ilustre, V. (2002). Changes in college students' attitudes and intentions for civic involvement as a function of service-learning experiences. *Michigan Journal of Community Service Learning*, *9*, 18-26. Retirado de http://tulane.edu/cps/about/upload/BEMoely-Changes-in-college-students-attitudes.PDF

Ryan, R., Kaplan, R., & Grese, R. (2001). Predicting volunteer commitment in environmental stewardship programmes. *Journal of Environmental Planning and Management, 44*(5), 629–648. doi:10.1080/09640560120079948

Sergent, M., & Sedlacek, W. (1990). Volunteer motivations across student organizations: A test of person environment fit theory. *Journal of College Student Development*, *31*, 255–261.

Silverberg, K., Ellis, G., Backman, S., & Backman, K. (1999). An identification and explication of a typology of public parks and recreation volunteers. *Leisure & Recreation*. doi:10.1080/10261133.1999.9674148

Wilson, J., & Musick, M. (1997). Who cares? Toward an integrated theory of volunteer work. *American Sociological Review*, *62*(5), 694. doi:10.2307/2657355

Yoshioka, C. F., Brown, W. A., & Ashcraft, R. F. (2007). A functional approach to senior volunteer and non-volunteer motivations. *The International Journal of Volunteer Administration*, *24*(5), 31-43. Retirado de http://www.ijova.org/PDF/VOL24_NO5/IJOVA_VOL24_NO5_Yoskioka.pdf

Entre PARES: Um programa de tutoria na Universidade da Madeira

Catarina Faria, Cristina Coelho, Filipa Oliveira & Carla Vale Lucas

(Universidade da Madeira, Portugal)

Luísa Soares

(Universidade da Madeira, Madeira Interactive Technologies Institute)

Resumo

A entrada no Ensino Superior acarreta para o estudante múltiplos desafios e mudanças que podem resultar em dificuldades de adaptação ou quebras de rendimento académico. A adaptação dos estudantes pode ser facilitada com o apoio de um par mais experiente.

A tutoria consiste numa partilha de conhecimentos, experiências e estratégias, que se tem revelado extremamente útil em contextos educativos, essencialmente quando é um par que desempenha a função de tutor. A tutoria é também uma forma de apoio ao estudante, que apresenta importantes benefícios na adaptação ao meio académico, bem como na partilha de experiências, na promoção da autonomia na aprendizagem, e na promoção e manutenção de relacionamentos interpessoais positivos.

O Serviço de Consulta Psicológica da Universidade da Madeira encontra-se a implementar desde o ano letivo 2012/2013, o programa de tutoria, intitulado PARES. Este programa de tutoria visa fornecer apoio a estudantes que apresentem alguma dificuldade de adaptação ao meio académico e que necessitem desenvolver estratégias de estudo ou gestão de tempo.

Nesta comunicação / artigo pretende-se dar a conhecer como foi implementado este programa de tutoria, inovador na contexto universitário da Universidade da Madeira, e quais as atividades que têm sido desenvolvidas junto aos estudantes. Pretende-se ainda refletir acerca da existência deste tipo de apoio para os estudantes, considerando que este é mais um passo fulcral na criação de redes de suporte nas Universidades.

Palavras-chave: Tutoria, ensino superior, estudantes, aprendizagem, adaptação

Introdução

A tutoria no ensino superior

Segundo Albuquerque (2008), é durante o primeiro ano do 1º ciclo do ensino superior que se registam as maiores dificuldades de adaptação, quebras de rendimento académico e se verificam as maiores quebras de expetativas relativamente à universidade. Almeida, Soares e Ferreira (2000) explicam este fenómeno, pelo facto de a transição entre o ensino secundário e o ensino superior exigir a superação de desafios académicos, pessoais, vocacionais e sociais.

Um estudo de Fernandes, Maia, Meireles, Rios, Silva e Feixas (2005), com 48 estudantes, recém-chegados à Universidade do Minho, revelou que grande parte da amostra de estudantes apresentava dilemas na adaptação à Universidade, bem como apresentavam uma severidade sintomatológica acima do valor de corte, indicadora de algum desajuste e mal-estar psicológico associado a este período desafiador.

Considerando as exigências que esta fase acarreta, a prática de tutoria ou o *mentoring* constitui uma forma útil de apoiar os estudantes nas dificuldades com que se deparam, durante o acesso ao ensino superior e no decurso do seu percurso académico.

A tutoria é considerada por Carrasco e Pérez (2005) como: i) uma ação de orientação que visa promover e facilitar o desenvolvimento integral dos estudantes, nas dimensões intelectual, afetiva, pessoal e social; ii) uma tarefa educativa personalizada, mediante um acompanhamento individualizado, facilitando aos estudantes a construção e o amadurecimento dos seus conhecimentos e atitudes, bem como apoiando-os na planificação e no desenvolvimento do seu percurso académico; iii) uma ação que permite a integração ativa e a adaptação dos estudantes na instituição, orientando e dinamizando as suas relações com os

diferentes serviços (administrativos, docentes, organizativos, etc.), garantindo, consequentemente, a utilização adequada dos recursos que a instituição proporciona.

O programa de tutoria, através de uma intervenção a pares, mostra-se eficaz pelo facto de o tutor ser uma figura próxima ao estudante e de uma faixa etária aproximada. A este respeito, os estudos de Vygotsky (1981) concluem que os processos de aprendizagem iniciais são beneficiados pelas experiências sociais significativas, com a mediação de outras pessoas com quem o indivíduo possa interagir, sejam adultos ou pares. Com base nestes pressupostos, a tutoria pode ser entendida como uma medida que potencia a aprendizagem colaborativa através do estabelecimento de parceria entre estudantes.

Um programa de tutoria para estudantes universitários tem como principais objetivos a integração do estudante no novo contexto académico em que se encontra; fomentar o seu desenvolvimento pessoal e interpessoal, tendo em vista a promoção do seu bem-estar e a criação de uma rede de suporte entre os estudantes. Deste modo, os programas de tutoria pretendem auxiliar o novo estudante no conhecimento da instituição e do seu funcionamento, apoiando-o a refletir e a definir os seus objetivos académicos e conhecendo as especificidades do seu curso (Simão, Flores, Fernandes, & Figueira, 2008). Muitas das dúvidas dos estudantes recém-chegados à universidade podem ser esclarecidas com a experiência de outros estudantes, pois estas baseiam-se sobretudo em questões como: o método de ensino-aprendizagem, distinto do nível secundário; a aprendizagem, que requer uma maior autonomia por parte do estudante; as novas exigências académicas em termos conceptuais e práticos; as diferentes formas de pesquisar e aceder à informação; as relações com colegas e com docentes, que tomam contornos distintos, tornando-se mais distantes, entre outras questões. De salientar, todavia o papel da tutoria ultrapassa as dimensões académicas, sendo

que o lema é apoiar, mais do que propriamente dirigir, desafiar e acolher, tendo em consideração as emoções e os pensamentos dos estudantes (Wallace & Gravells, 2005).

Assim sendo, um programa de tutoria numa universidade pode contribuir para uma boa transição e adaptação ao ensino superior, trazendo benefícios pessoais aos participantes diretos. De igual modo, existem vantagens indiretas para os serviços da Universidade, uma vez que, ao ajudar a esclarecer dúvidas dos novos estudantes em relação a questões burocráticas, os serviços da Universidade poderão funcionar de forma mais célere e eficiente.

O Programa PARES da Universidade da Madeira

Considerando o cenário atual, as contribuições teóricas acima discutidas, e o facto de que no contexto universitário da Universidade da Madeira, 42% dos cerca de 500 alunos que frequentam o 1.º ano desta Instituição apresentam uma taxa de insucesso em uma ou mais unidades curriculares, segundo estudo de Bento & Mendes (2007), o Serviço de Consulta Psicológica da Universidade da Madeira implementou um Programa de Tutoria, intitulado **PARES** (Progresso, Adaptação e Realização no Ensino Superior).

O Programa Pares tem como objetivos a integração e adaptação eficaz dos novos estudantes, o estabelecimento de novas relações sociais e a promoção do sucesso académico dos estudantes.

Este programa de tutoria, iniciou-se no final do ano académico 2012/2013. Num primeiro momento, foi estabelecido o contacto com os Diretores de Curso do 1º ciclo da UMa, de forma a dar a conhecer os objetivos gerais do programa e solicitar a colaboração destes na sinalização de potenciais alunos candidatos a tutor (considerando como caraterísticas essenciais a capacidade de liderança, o trabalho em equipa, o interesse e a disponibilidade em participar em atividades extracurriculares).

Considerou-se que os candidatos a tutor deveriam ser estudantes que já se encontrassem no 2º ano ou num ano posterior, na medida em que, segundo um estudo de Almeida e colaboradores (2000), a maioria dos estudantes que se envolvem em atividades extracurriculares encontra-se a frequentar o 2º, 3º e 4º ano do seu curso, uma vez que o 1º e o 5º ano podem constituir momentos mais críticos para o estudante, seja por questões de adaptação ao curso e à instituição, seja por falta de disponibilidade no último ano.

Numa segunda etapa de implementação do programa, efetuou-se o contato com os estudantes indicados pelos docentes, dando-lhes a conhecer o programa e os seus objetivos gerais e auscultando o seu interesse em participar no programa de Tutoria PARES. Após a manifestação do interesse por parte dos estudantes em serem potenciais tutores, iniciou-se a fase da formação, dinamizada pelos psicólogos do SCP-UMa. A formação dos tutores teve uma duração de 9 horas, dividida em 6 módulos, integrando temas como "a integração na universidade", "a comunicação", " a inteligência emocional", "a motivação e o desenvolvimento profissional" e "a gestão da ansiedade". No início da formação, foi clarificado a importância do compromisso assumido e do investimento nesta formação. Nas três primeiras edições de formação realizadas, foram 35 os estudantes candidatos a tutor, provindos de 7 cursos diferentes, do 1º ciclo de estudos da UMa.

Após as formações, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas aos candidatos a tutor, avaliando os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas na formação e outros elementos considerados essenciais. Foram assim colocadas questões relacionadas com a própria tutoria, bem como outras endereçando caraterísticas pessoais.

A partir destas entrevistas procedeu-se à seleção dos candidatos, sendo que dez estudantes passaram a desempenhar as funções como tutor durante o ano académico 2013/2014. Cada tutor teve acesso ao Regulamento do Programa PARES, no qual constam

alíneas referentes às funções do tutor e do tutorando, assinando posteriormente um termo de compromisso em relação ao cumprimento do Regulamento.

Foi ainda disponibilizado a cada tutor, em formato digital, o "Manual do Tutor", construído pelo SCP-UMa, com dicas e sugestões práticas para lidar com o tutorando e com as suas dúvidas.

No início do ano académico 2013/2014 contactou-se novamente os diretores de curso, de forma a fornecer o feedback da formação de candidatos a tutor, que tinha decorrido no final do ano letivo anterior, e ainda fornecer um folheto informativo sobre o funcionamento do programa de tutoria de pares, para que estes fossem uma ponte de sinalização e divulgação do programa junto aos estudantes de 1.º ano. Adicionalmente, foi solicitada a autorização aos diretores de curso para que fosse realizada na sala de aulas uma apresentação deste programa aos estudantes de 1º ano.

Durante os meses iniciais inscreveram-se no programa 9 tutorandos, autopropostos ou por sugestão de um docente. Note-se que os que foram encaminhados por docentes apresentavam dificuldades mais acentuadas a nível da adaptação académica. É importante salientar que os docentes também sugeriram o programa a alunos de 2º ano do 1º ciclo de estudos que apresentavam dificuldades na aquisição de hábitos de estudo e gestão de tempo.

Na formação das duplas (tutores e tutorandos) foi necessário ter em consideração algumas variáveis, entre as quais o género, os conhecimentos prévios e a disponibilidade horária.

As sessões de tutoria decorrem, atualmente, através de reuniões regulares, de carater semanal ou quinzenal, numa sala reservada para o efeito, existindo um dia e horas fixos para a sua concretização. Além disso, sempre que necessário os tutores e tutorandos mantêm contacto via email para discutir dúvidas e/ou tarefas para a reunião de tutoria. Nas reuniões de

tutoria, a par do esclarecimento de dúvidas e dificuldades trazidas pelos tutorandos, os tutores propõem temáticas para discussão e orientação, numa lógica de partilha de saberes e conhecimentos e organização de estratégias pedagógicas regulatórias. Os objetivos das reuniões de tutoria são, de sobremaneira, integrar o novo estudante no meio académico e fomentar o seu desenvolvimento pessoal e interpessoal, com vista à promoção do seu bem-estar.

O acompanhamento e a avaliação deste programa por parte do SCP-UMa envolve a realização de reuniões trimestrais com os tutores e o preenchimento de uma ficha de avaliação da reunião (em formato digital) pelos tutores e tutorandos, após a realização da reunião. No entanto, têm sido apenas os tutores a preencher esta ficha. De modo a colmatar esta falta de informação útil, realizou-se no final do semestre uma reunião de balanço junto aos tutorandos, analisando-se os aspetos positivos e negativos do programa e das reuniões de tutoria, bem como o seu grau de satisfação.

Durante o presente ano académico, foi feita uma divulgação sistemática do Programa de Tutoria nas redes sociais, na newsletter digital mensal do SCP-UMa, bem como através da afixação de posters no campus e com a publicação de artigos / entrevistas em diferentes meios de comunicação social.

No início do 2º semestre foi realizada a IV Edição de Formação de Tutores com a participação de 8 candidatos a tutor de 4 cursos do 1º ciclo. Desta edição, 2 tutores foram acrescentados à equipa. Esta IV Edição de Formação contou com a participação de 3 docentes da universidade, o que se revelou uma boa sinergia e conjugação de esforços entre diferentes agentes da comunidade educativa e de diferentes áreas da instituição.

Durante o programa procurou-se desenvolver outras iniciativas que ajudassem a promover a integração e a inserção de todos os estudantes envolvidos na tutoria. Exemplo

disso, foi a realização do Bootcamp "Envolve-te". Neste bootcamp, que decorreu em espaços ao ar livre, foram realizadas diferentes atividades dinâmicas, pondo em exercício competências de comunicação, organização e trabalho em equipa.

A par desta e de outras iniciativas, e para fechar o letivo, foi realizado um colóquio "Dilemas e Desafios na Universidade: Reciclar conceitos e práticas", com a participação de vários docentes da UMa, tendo como objetivo principal refletir com a Academia acerca de diferentes formas de (re)pensar a experiência universitária, a educação e a aprendizagem, bem como salientar a importância da tutoria enquanto medida útil para os nossos estudantes.

Considerações finais

Com o Programa de Tutoria de Pares pretende-se continuar a contribuir para a constituição de redes de apoio e laços mais estreitos entre os elementos da comunidade académica, sobretudo entre os estudantes, permitindo a criação e o desenvolvimento de competências académicas e sociais que, no seu todo, facilitarão o sucesso académico e o desenvolvimento da própria instituição.

Como proposta futura e como forma de aumentar a adesão dos alunos, espera-se que, à margem do que já acontece em outras universidades (Veiga, Simão, & Flores, 2008), cada tutor possa receber créditos por semestre para acompanhar um grupo de estudantes, em atividades extracurriculares.

Além disso, pretende-se lançar uma nova modalidade de tutoria – tutoria online, em colaboração com uma equipa de Investigação de Engenharia Informática da UMa, sendo que o apoio poderá também ser fornecido através de uma base digital.

Referências

Albuquerque, T. (2008). Do abandono à permanência no ensino superior. *Revista Ciências da Educação, 7*, 19 – 28.

Almeida, L., Soares, A., & Ferreira, A. (2000). Transição e adaptação à Universidade: Apresentação de um questionário de vivências académicas (QVA). *Psicologia, 14,* 189-208.

Bento, A. & Mendes, G. (2007). A transição do ensino secundário para o ensino superior: Factores contributivos para uma boa adaptação e relação com o sucesso académico universitário. *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 245 – 251). Porto: Legis Editora.

Carrasco E., & Pérez, L. (2005). La acción tutorial en la universidad de Alicante. *Investigar el diseño curricular: redes de docencia en el Espacio Europeo de Educación Superior, 2,* 329-358.

Fernandes, E., Maia, Â., Meireles, C., Rios, S., Silva, D., & Feixas, G. (2005). Dilemas implicativos e ajustamento psicológico: um estudo com alunos recém-chegados à Universidade do Minho. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 5*(2), 285-304.

Vygotsky, L. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wersch (Ed.), *The Concept of activity in soviet psychology* (pp. 144-148) Armonk, NY: M. E. Sharpe.

Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. (2002). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.

Wallace, S., & Gravells, J. (2005). *Professional Development. Lifelong Learning Sector: Mentoring*. Exeter: Learning Matters.

(Re)pensar formas de promover o bem estar dos estudantes, alicerçadas na psicologia positiva

Carla Vale Lucas, Filipa Oliveira, Catarina Faria & Cristina Coelho

(Universidade da Madeira, Portugal)

Luísa Soares

(Universidade da Madeira, Madeira Interactive Technologies Institute)

Resumo

No percurso universitário, os estudantes debatem-se com diversos desafios e exigências, que testam de sobremaneira a sua capacidade de resiliência, adaptação e de resolução de problemas e que podem comprometer o seu bem-estar. O bem-estar dos estudantes constitui uma condição fundamental aos processos de aprendizagem e sucesso académico, pelo que se assume como fundamental encontrar medidas que deem resposta a estas necessidades. Autores da Psicologia positiva, como Seligman e Csikszentmihalyi's (2000), enfatizam a importância de se apostar na promoção do bem-estar das pessoas tendo por base as suas capacidades e potencialidades, ao invés de ser dado um foco exclusivo na remedição dos seus problemas ou dificuldades.

Neste sentido, e alicerçado nos princípios da psicologia positiva, iremos refletir sobre possíveis medidas de promoção de bem-estar nos estudantes do Ensino Superior, bem como sobre os desafios inerentes à sua implementação. Para o efeito, iremos apresentar algumas das iniciativas que têm sido implementadas pelo Serviço de Consulta Psicológica da Universidade Madeira no contexto universitário (como Open days, Projeto "Mensagens pela UMa", uso das redes sociais, entre outras) e que visam o empowerment dos estudantes e a promoção de uma postura mais ativa por parte destes na construção do seu próprio bem-estar e desenvolvimento pessoal.

Palavras-chave: estudantes universitários, bem-estar, psicologia positiva, empowerment

Introdução

A entrada no ensino superior é considerada como uma das etapas mais importantes na vida de um estudante, a nível académico e desenvolvimental. Propicia um leque variado de novos desafios, experiências e vivências culturais, intelectuais, educacionais e afetivas, perante os quais o estudante tem de se adaptar, desenvolver estratégias adequadas e saber lidar com as mudanças de modo a ser bem-sucedido academicamente (Pereira, 2005).

Se por um lado, e tal como referido por Araújo, Almeida, & Paúl (2006), Almeida, Soares, & Ferreira (2000) e Monteiro (2008), as novas experiências e desafios podem ocasionar crises e ruturas no quotidiano do estudante (na medida em que implicam maior autonomia, independência, maiores níveis de organização do estudo, gestão de tempo / finanças e alteração de relacionamentos interpessoais), por outro lado, estas experiências podem propiciar oportunidades singulares de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento pessoal em termos cognitivos, emocionais, sociais e vocacionais (Pereira, 2005).

Note-se que as experiências emocionais dos estudantes, sobretudo as dos de 1º ano, têm um impacto determinante na sua adaptação, sucesso académico (Monteiro, Tavares & Pereira, 2008), bem-estar e níveis de autoconfiança (Davidson, Feldman, & Margalit, 2012). Deste modo, assume-se como fulcral que as instituições do ensino superior procurem fomentar políticas que visem a promoção do bem-estar, da saúde mental e do desenvolvimento de competências pessoais no estudante, de forma a que este esteja mais "equipado" para enfrentar autonomamente os sucessos, os insucessos, os dilemas da vida universitária e o futuro (Santos, Veiga, & Pereira, 2010).

Autores como Seligman e Csikszentmihalyi's (2000), defendem que se deve apostar na promoção do bem-estar do indivíduo, tendo por base as suas potencialidades, capacidades e recursos psicológicos, em vez de ser dado um foco exclusivo às suas fraquezas e

fragilidades. Esta preocupação com o potencial humano surge no âmbito do movimento da psicologia positiva, que procura compreender de forma científica e empírica como se pode contribuir para melhorar a qualidade de vida e a experiência humana (Marujo, Neto, Caetano, & Rivero, 2007).

Assim, nesta comunicação/artigo iremos refletir sobre possíveis medidas de promoção do bem-estar nos estudantes universitários, alicerçadas nos princípios da psicologia positiva, bem como sobre os desafios que se colocam à sua implementação. Apresentaremos para o efeito algumas das iniciativas implementadas pelo Serviço de Consulta Psicológica da UMa (SCP-UMa) no contexto universitário da Universidade da Madeira, com o intuito de promover o empowerment dos seus estudantes e uma postura mais ativa destes na construção do bem-estar e desenvolvimento pessoal.

Medidas de promoção do bem estar do estudante universitário

O Serviço de Consulta Psicológica da Universidade da Madeira (SCP-UMa) foi criado em 2009, com o propósito de promover o desenvolvimento pessoal e o bem-estar psicológico, em particular dos estudantes da Academia. Para tal, disponibiliza consultas de psicologia individual e de orientação vocacional e de carreira, workshops e grupos de treino de competências pessoais.

Durante os seus quatro anos de atuação, o SCP-UMa, tem vindo a desenvolver iniciativas, alicerçadas nos princípios da psicologia positiva. Estas visam sobretudo consciencializar o estudante universitário para a adopção de uma atitude pró-ativa na construção e manutenção do seu bem-estar, através da exploração e desenvolvimento dos seus recursos psicológicos para melhor gerir os desafios da "vida de estudante".

Entre outras iniciativas, destacam-se os open days, que tiveram início no ano académico 2013/14, subordinados a diferentes temáticas, entre os quais se destacam "A sua

imagem: um passaporte para o sucesso" (abordando a imagem profissional e a entrada no mercado de trabalho); "1kg de trabalho em equipa: quanto custa?" (que versou o trabalho em equipa, a comunicação e o respeito); "Tempo: dividido ou multiplicado" (que abordou a gestão do tempo e a importância da gratidão) e o Open Day "A universidade como espaço criativo!" (que apostou no desenvolvimento de ferramentas em torno da resolução de problemas de forma criativa).

Estes open days, destinados à comunidade académica, decorrem em espaço aberto no Campus Universitário. Integram desafios e atividades dinâmicas, cujo propósito é levar o estudante a questionar, analisar e refletir sobre questões e problemáticas do quotidiano e da necessidade de adoptar uma postura de resolução de problemas.

A título de exemplo, destaque-se algumas das atividades realizadas, adaptadas das intervenções psicológicas positivas, nomeadamente, a "árvore da gratidão" e o "correio da gratidão" – em que os estudantes foram desafiados, respetivamente, a escrever algo pelo qual se sentiam gratos e/ou escrever uma carta de gratidão a alguém que os tivesse ajudado ou contribuído para mudar as suas vidas. Estas cartas foram, posteriormente, enviadas por correio aos seus destinatários, com o consentimento informado dos estudantes remetentes, e com um breve enquadramento da atividade e benefícios associados à expressão da gratidão. Note-se que, a temática da gratidão foi contemplada, na medida em que, segundo Barlett e DeStreno (2006), as pessoas que regularmente expressam gratidão conseguem lidar melhor com o stress, apreciam mais as suas vidas e, ainda, apresentam maior optimismo face ao futuro.

De um modo geral, é possível afirmar que os estudantes revelaram interesse pelos Open days, interagindo com as atividades e desafios propostos, bem como participando na reflexão conjunta e partilha de ideias sobre as temáticas abordadas. Ainda assim, é de

salientar a existência de algum desinteresse por parte dos estudantes na adesão a atividades que não tenham cariz obrigatório ou que não acarretem benefícios diretos para a sua avaliação curricular. Tal alerta-nos para a necessidade de haver ainda um longo caminho a desbravar, no sentido de chegar a um número crescente e mais representativo do universo estudantil, e instigar uma postura mais ativa e reflexiva, essencial na forma de abraçar os desafios da vida.

A par da realização de Open Days, foram ainda dinamizadas diversas atividades dirigidas a estudantes em programas de mobilidade, com o objetivo de ajudar na promoção de uma adaptação otimizada (Atividades "Get set for the change with a smile" - com duas edições e "Peddy Paper (Inter)Connections").

Foram ainda dinamizados alguns grupos de treino de competências pessoais, como o Grupo Eficaz no Estudo. Este grupo versou o desenvolvimento de competências de estudo e de autorregulação da aprendizagem no estudante. Adicionalmente, encontra-se em curso, desde o ano letivo transacto, o programa de tutoria de pares que visa promover a adaptação e a realização do estudante à universidade.

Implementou-se, ainda, neste ano académico, o Projeto "Mensagens pela UMa", inspirado no filme " O fabuloso Destino de Amélie" e na comunidade nacional "Projeto Amélie". Este projeto teve diferentes fases de implementação. A primeira fase, consistiu na afixação de frases motivacionais em espaços comuns do Campus da Penteada e nas instalações do M-ITI (Madeira Interactive Tecnologies Institute), versando temáticas como a resiliência, o optimismo, a confiança, a esperança, o bem-estar e a felicidade. De acordo com Seligman (2008), as emoções positivas, a resiliência, a confiança, o optimismo, constituem recursos psicológicos importantes para enfrentar as adversidades, pelo que é necessário apostarmos no desenvolvimento destes. Numa segunda fase do projeto, foram afixados nos espaços do Campus Universitário cartazes com *vales*. Através da instrução: *"Leva aquilo que*

precises ou o que queres oferecer", convidou-se os estudantes a escolher os "vales" que gostariam de obter para si e/ou oferecer a alguém *(ex: "vale um pedido de desculpas", "vale um agradecimento", entre outros).* Este exercício surgiu na medida em que, tal como afirmado por Buchanan e Bardi (2010), realizar atos de gentileza fomenta sentimentos de felicidade nas pessoas. O feedback recebido por parte dos estudantes sobre o projeto "Mensagens pela UMa" tem sido positivo, tal como a interação que o mesmo tem gerado. Note-se que inclusive outras instituições educativas pediram a colaboração do SCP-UMa para implementar iniciativa congénere nos seus espaços educativos.

Assim, através destas ações procurou-se, de sobremaneira, contribuir para um incremento do bem estar dos estudantes, e para que estes desenvolvam uma visão mais capacitadora do mundo envolvente e para que assumam uma atitude pró-ativa na resolução de problemas e na construção do seu futuro.

A par dos artigos escritos para a revista da Associação Académica da Universidade da Madeira, lançámos, de igual modo, neste ano académico, uma newsletter digital, com o propósito de psicoeducar sobre temáticas da saúde mental. Nesta newsletter são, de igual modo, propostos exercícios de reflexão pessoal, apresentados estudos sobre a temática e feitas sugestões de leitura complementar acerca do tema.

Alicerçado nestes mesmos objetivos, o SCP-UMa, criou e dinamiza diariamente uma página de facebook. O facebook é a rede social que, em Portugal, agrega o maior número de utilizadores (Paisana & Lima, 2012). Através da página de facebook, o SCP-UMa cria e partilha mensagens motivacionais, versando problemáticas do quotidiano (métodos de estudo, concentração, relacionamentos interpessoais, gestão de tempo, gestão das emoções, gratidão, resiliência), e também *posts* com dicas e estratégias úteis para apoiar na resolução de situações-problemas. Poderá levantar-se a questão "*Porque investir nas redes sociais como*

meio para chegar às pessoas e para potenciar o desenvolvimento de recursos psicológicos do indivíduo?" Para responder a esta pergunta, socorremo-nos do que a literatura refere a este respeito. Nos dias de hoje, a internet e as redes sociais ocupam um lugar privilegiado no quotidiano das pessoas. São, de facto, os estudantes que as utilizam em maior número, como referido por Paisana e Lima (2012). Da sua utilização, destacam-se alguns benefícios, como o suporte social daí advindo (Liu & Lu, 2013). Adicionalmente, Schuller e Parks (2014) sugerem que a internet pode ser muito útil para disseminar e partilhar material de autoajuda e os conhecimentos advindos da psicologia positiva, permitindo assim que as pessoas usem e apliquem estratégias positivas que melhor contribuam para vidas mais satisfatórias e felizes Nesta ordem de ideias, e com mais esta iniciativa, pretendemos impulsionar junto ao estudante (e não só) uma visão mais positiva de si e do seu potencial, do mundo e do futuro, dotando-o de recursos, para gerir positivamente os problemas e situações do quotidiano.

Discussão

Embora a frequência na universidade acarrete muitas mudanças, crises e desafios, que testam de sobremaneira a capacidade de adaptação e resiliência (Araújo, Almeida, & Paúl, 2006; Pereira, 2005), é importante olhar o estudante universitário como indivíduo com múltiplas potencialidades e recursos próprios para "surfar" os desafios da vida e crescer com estes.

Assim, a par da implementação de políticas remediativas, consideramos importante apostar em práticas que visem a promoção do bem-estar e o empowerment do estudante, alicerçadas nos princípios da psicologia positiva (Santos, Veiga, & Pereira, 2010). É assim fundamental propiciar condições, contextos e oportunidades ótimas ao estudante para que este possa refletir, descobrir, explorar e aperfeiçoar as suas competências e recursos bem como

adquirir e desenvolver outros, que facilitem uma adaptação positiva à universidade e o preparem para o "futuro".

A intervenção com os estudantes universitários revela-se, muitas vezes, um autêntico desafio, por esta ser uma população heterógena, com características muito próprias, de diferentes estratos sociais e vivenciando desafios desenvolvimentais distintos. Nesta ordem de ideias, é importante dinamizar projetos que vão ao encontro das necessidades / interesses dos estudantes. É também fulcral que estes sejam apresentados em formatos atrativos e dinâmicos, que suscitem e fomentem a reflexão pessoal sobre a importância de adoptar uma postura mais ativa na construção e manutenção do seu bem-estar, de desenvolver uma visão mais construtiva e positiva de si e do mundo, perspectivando, assim, as situações e as adversidades como momentos que encerram oportunidades de crescimento e de mudança pessoal.

Estas iniciativas deverão procurar, ainda, incrementar o experienciar de emoções que, segundo Fredickson (2001), contribuem para o desenvolvimento de recursos pessoais, como a criatividade, resiliência e abertura a novas experiências, e para o desenvolvimento de comportamentos positivos que fomentem o bem estar. Adicionalmente, e considerando a dificuldade do estudante se comprometer durante um longo período de tempo, julgamos que poderá ser importante apostar em atividades de carácter mais breve e pontual (em formato de workshops, campanhas de sensibilização e psicoeducação). Para poder medir os efeitos destas medidas, é urgente encetar um trabalho de avaliação dos benefícios advindos das mesmas.

Importa referir, ainda que as redes sociais, como o facebook, poderão e deverão ser utilizadas para psicoeducar em torno da saúde mental e divulgar material de autoajuda, tornando-o acessível a um crescente número de pessoas. Porém, é necessária a realização de estudos sobre a utilização do facebook e das redes sociais enquanto ferramentas psicoeducativas e de promoção do bem-estar.

Finalizamos estas reflexões, sublinhando a importância de acompanharmos os estudantes universitários a partir do momento em que entram na universidade e ao longo de todo o percurso académico e transição para a vida ativa. Urge por isso propiciar-lhes uma rede de suporte, bem como colocar à sua disposição meios e recursos, a partir dos quais, de forma autónoma, possam construir as suas próprias soluções para os vários desafios com que se confrontam.

Referências

Araújo, B., Almeida, L. , & Paúl, C. (2003). Transição e adaptação académica dos estudantes à escola de enfermagem. *Revista portuguesa de psicossomática*, 5 (1), 56-64.

Almeida, L., Soares, A., & Ferreira, A. (2000). Transição e adaptação à Universidade: Apresentação de um questionário de vivências académicas (QVA). *Psicologia,14,* 189-208.

Barlett, M. Y., & DeStreno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you. *Psychological Science,17*, 319 – 325.

Buchanan, K. E., & Bardi, A. (2010). Acts of kindness and acts of novelty affect life satisfaction. *The Journal of Social Psychology*, 150, 235–237.

Davidson, O., Feldman, D., & Margalit, M. (2012). A focused intervention for 1st year college students: Promoting hope, Sense of Coherence and Self-Efficacy. *The journal of psychology*, 146 (3), 333-352.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.

Liu, C. & Yu, Chia-Ping (2013). Can Facebook Use Induce Well-Being? *Cyberpsychology, Bahvior, and Social Networking*, *16*(9), 674-678. doi: 10.1089/cyber.2012.0301

Marujo, H., Neto, L., Caetano, A., & Rivero, C. (2007). Revolução positiva: Psicológica positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. *Comportamento organizacional e gestão*, 13(1), 115-136.

Monteiro, S. (2008). Optimismo e Vinculação na transição para o ensino superior: relação com a sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento académico. Teste de Doutoramento – Universidade de Aveiro. Disponível em http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1116/1/2010000583.pdf.

Monteiro, S. O. M., Tavares, J. P. C. & Pereira, A. M. S. (2008). Optimismo disposicional, sintomatologia psicológica, bem-estar e rendimento académico em estudantes do primeiro ano do ensino superior. *Estudos em Psicologia*, *13*(1), 23-29.

Paisana, M. & Lima, T. (2012). *Sociedade em Rede. A internet em Portugal*. Publicações Obercom.

Pereira, A. M. S. (2005). Para obter sucesso na vida académica. Apoio dos estudantes pares. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, L., Veiga, F. & Pereira, A. (2010). Bem-estar, Sintomas emocionais e Dificuldades Interpessoais dos Estudantes do Ensino Superior. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia (pp. 103-115). Disponível em http://www.actassnip2010.com.

Shueller, S., & Parks, A. (2014). Positive psychology interventions for increased individual happiness. *European Psychologist*, 19(2), 145-155.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55*(5), 5-14.

Programa PhD – Contagem Final: Formação baseada num sistema de aprendizagem emocional para alunos com dificuldades no término do doutoramento

Joana Florêncio, André Marques & Cláudio Pina Fernandes
Gabinete de Apoio Psicopedagógico- Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Resumo

O número de estudantes de doutoramento em Portugal triplicou nos últimos 12 anos. Este cenário criou vários desafios às instituições de ensino superior, quer pelo aumento no número de estudantes, quer pela mudança no perfil destes estudantes. Considerando o aumento do número de pedidos de ajuda por parte deste grupo ao Gabinete de Apoio Psicopedagógico (GAPsi) da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, que no ano de 2013 representaram mais de 10% do número de pedidos, e a procura de aconselhamento por parte dos orientadores, face ao arrastar dos programas doutorais dos seus doutorandos, o GAPsi criou um programa especificamente direcionado para os alunos em fase final do doutoramento, o Programa PhD – Contagem Final. O programa, ao qual têm acesso prioritário alunos com 6 ou mais inscrições, tem 10 sessões de 2h30m. Cada uma das aulas organiza-se em torno de um sistema de aprendizagem emocional, de acordo com os seguintes passos: 1) Auto-acesso; 2) Auto-consciência; 3) Auto-conhecimento; 4) Auto-desenvolvimento; 5) Auto-promoção. O presente programa pretende responder, quer aos objetivos do estudante, no sentido de promover a realização de tarefas conducentes ao término do doutoramento, quer aos objetivos da FCUL, promovendo o aumento dos índices de sucesso ao nível do 3º ciclo.

Palavras-Chave: Estudantes de doutoramento; Conclusão do doutoramento; Dificuldades de escrita da tese; Sistema de Aprendizagem Emocional.

Introdução

Nos últimos anos, a realidade nacional ao nível do terceiro ciclo sofreu significativas alterações. Segundo os dados da Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2012), é possível observar que existiu uma evolução do número de estudantes que concluem o

doutoramento em Portugal, sendo que no intervalo de 12 anos, entre 2000 e 2012, o seu número praticamente triplicou.

Tendo em conta este cenário, as instituições de ensino superior depararam-se com vários desafios, de forma a acomodarem um tão grande incremento do número de doutorandos. No entanto, McAlpine e Norton (2006) referem que as instituições estão ainda à procura da criação de modelos funcionais suficientemente adaptados à nova realidade.

Relativamente ao perfil dos estudantes de doutoramento, também ele mudou ao longo dos últimos anos. Assim, esta etapa deixou de ser exclusivista, destinada aos melhores alunos que enveredavam pela vida académica ou a um reduzido número de profissionais que decidiam completar a sua formação. Apesar de não ser transversal a todas as áreas de formação, tem sido cada vez mais frequente o doutoramento aparecer como uma sequência lógica do processo formativo. Esta realidade também se relaciona com a ausência de perspectivas ao nível do mercado de trabalho.

As mudanças ao nível do ensino pós-graduado em Portugal tenderam a criar oportunidades, mas também desequilíbrios. Se as oportunidades são expressas em apresentações ou documentos que analisam a evolução da área, os desequilíbrios tendem a ser foco de uma menor atenção. Como exemplo desta realidade temos, nos documentos produzidos pela tutela, a ausência de referência ao tempo necessário para a conclusão do doutoramento ou, ainda, ao número de estudantes que actualmente desistem.

No entanto, diversos estudos referentes às Universidades Australianas, Britânicas, Canadianas e dos Estados Unidos mostram que a taxa de desistência dos alunos de doutoramento varia entre os 30% e 50%, dependendo da área de estudo (Berelson, 1960; Lovitts, 2011, cit por. McAlpine & Norton, 2006), havendo factores institucionais e pessoais a contribuir para esta significativa percentagem de desistências (Smith *et al*, 2006). Ainda neste sentido, Schoot *et*

al (2013) explicam que os factores ambientais/institucionais, a natureza e qualidade da relação com o supervisor e as características do doutorando, contribuem significativamente para os atrasos na realização do doutoramento.

Considerando as dificuldades experienciadas por esta população, o Gabinete de Apoio Psicopedagógico da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (GAPsi), decidiu criar um programa destinados a alunos em fase final de doutoramento. O desenvolvimento deste programa surge devido a dois factores:

1º - O aumento do número de pedidos de ajuda ao GAPsi por parte deste grupo. Se nos finais dos anos 90, os doutorandos representavam uma pequena franja de entre o número de solicitações feitas ao serviço, no ano de 2013 representaram cerca de 13% do número total de pedidos;

2º - A procura de aconselhamento por parte dos orientadores de doutoramento, face ao arrastar dos programas doutorais dos seus orientandos. Neste contexto, o orientador já esgotou todos os recursos e estratégias para promover a vinculação do orientando com as tarefas necessárias à realização das últimas etapas da escrita da tese e solicita algum apoio para desbloquear a situação de impasse académico. Tipicamente, este pedido é feito em relação a alunos com algum potencial e um trabalho de investigação interessante, mas que arrastam o finalizar do doutoramento.

Alunos com dificuldades no término do doutoramento

O doutoramento é um processo que pressupõem várias etapas ou estádios entre o seu início e conclusão. Segundo Ali & Kohun (2007) é possível distinguir quatro estádios deste processo, sendo eles: 1) Exploração; 2) Envolvimento; 3) Consolidação e 4) Finalização.

O estádio de Exploração refere-se ao primeiro ano e caracteriza-se por um período de questionamento e aprendizagem sobre o contexto em que o estudante está inserido, a missão

que está a iniciar, bem como os objectivos a alcançar. No segundo estádio, do Envolvimento, os alunos de doutoramento já começam a ter uma percepção de si próprios enquanto estudantes de doutoramento e da sua posição na instituição. O maior desafio nesta etapa passa por ampliar a área do conhecimento em que se está a navegar, ao mesmo tempo em que faz a gestão de aspectos concretos do projecto de investigação pessoal. No estádio de Consolidação, os estudantes já estão mais envolvidos e comprometidos com a investigação e as instituições comprometidas com os estudantes. Na parte final desta etapa, deverão começar a ser desenvolvidas ideias sobre a dissertação, acompanhando a consolidação da visão pessoal do doutorando sobre a investigação. Por fim, no último estádio, a Finalização, existe a preparação da dissertação e a gestão da transição para a saída da instituição.

Na etapa final do doutoramento, segundo Santos *el al* (2013), as dificuldades experienciadas pelos estudantes são devidas essencialmente a dois factores: 1) situações de burnout, com o comprometimento das suas capacidades de acção, nas quais o GAPsi dá resposta através do seu atendimento, promovendo um acompanhamento individualizado das mesmas; 2) situações nas quais os alunos estão presos no processo do doutoramento, sem conseguirem avançar de um modo produtivo. Nesta última, os alunos mantêm as suas capacidades funcionais, mas apresentam um conjunto de sinais que reflectem dificuldades pessoais em lidar com a conclusão do doutoramento (Tabela-1).

Tabela 1: Sinais apresentados pelos alunos bloqueados no estádio 4

Sinais apresentados pelos alunos bloqueados no Estádio 4
1) Têm dois ou três artigos pendentes, mas encontram-se em luta para os terminar;
2) Já obtiveram dados de investigação suficientes, mas continuam à procura de algo mais;
3) A escrita da dissertação não progride;
4) Tendem a renegociar limites de tempo para a conclusão das tarefas;
5) Não são capazes de articular congruentemente um plano com as acções concretas a implementar (curto/médio e longo prazo)

Por sua vez, constata-se que estes alunos tendem a apresentar um conjunto relativamente homogéneo de queixas e sinais de desconforto em consulta (Fernandes *et al*, 2012). Quando solicitam apoio clínico, chegam à consulta com uma grande variedade de sintomas, ainda que não preencham os critérios para um diagnóstico claro, sendo que a maior queixa relaciona-se com o processo de doutoramento. Estão também presentes problemas secundários ou reactivos, como a ansiedade, depressão ou comportamentos de evitamento e a pressão temporal está sempre presente, visto que alguns já ultrapassaram o tempo previsto de conclusão. Existe a dificuldade em gerir a pressão para publicar e um medo comum relativo à finalização da dissertação e consequente defesa pública. A relação com o orientador é ambígua, existe um certo nível de descolamento entre percepções de identidade do presente e do passado e, por fim, são visíveis preocupações relativas à idade e sobre o assumir novos papéis na vida.

Para além da homogeneidade de sinais de desconforto apresentados por estes estudantes, foi também observado um perfil típico do aluno de doutoramento que solicita

apoio (Fernandes *et al*, 2012; Santos *et al*, 2013). Estes, tendem a ser inteligentes e sofisticados, fazendo uso de uma boa proficiência verbal. Olham para a experiência através da racionalização e intelectualização e, por fim, são colaborantes e estão motivados. Considerando estas características, reúnem boas condições para serem candidatos a integrarem um programa de desenvolvimento de competências, em formato de grupo.

Programa PhD – Contagem Final

O PhD – Contagem Final é um programa que procura ir ao encontro das necessidades experienciadas pelos alunos com dificuldades em concluir o doutoramento. Considerando quatro anos como o período padrão para concluir um doutoramento, existe um elevado número de alunos que já ultrapassou essa barreira. Em termos de ponte de corte, considera-se que um aluno que esteja há seis ou mais anos para concluir o seu doutoramento, está a vivenciar significativas dificuldades no processo de condução do doutoramento ao seu término (Fernandes et al, 2012; Santos et al, 2013).

Considerando a relativa homogeneidade de queixas apresentadas em consulta, bem como o perfil típico destes alunos, desenvolveu-se um grupo de formação focado na abordagem de diferentes temáticas relacionadas com o desenvolvimento de competências facilitadoras da realização das tarefas conducentes ao término do doutoramento (McAlpine & Norton, 2006; Smith *et al*, 2006; Fernandes *et al*, 2013; Van de Schoot *et al*, 2013). Em termos gerais, os objetivos do programa estão presentes na tabela 2.

Tabela 2: Objetivos do Programa PhD – Contagem Final

Objetivos
1) Promover a criação de uma consciência compreensiva das características do problema e das dificuldades experienciadas;
2) Identificar e desenvolver recursos pessoais que permitam responder adaptativamente às exigências dos eventos de vida mais próximos;
3) Promover a regulação emocional da ansiedade e dos sinais de *stress*;
4) Desenvolver estratégias de combate aos comportamentos de evitamento e procrastinação;
5) Promover o desenvolvimento de uma eficaz gestão de tempo;
6) Agregar sentido e valor aos objetivos perseguidos e sentir que estas respostas têm significado e fazem emocionalmente sentido;
7) Criar um espaço de partilha de experiências e de inter-ajuda entre os participantes.

Enquanto oferta formativa, o programa pretendeu responder, quer aos objetivos dos estudantes, no sentido de ultrapassar as dificuldades tendo em vista a finalização do processo, quer aos objetivos da FCUL, com o intuito de aumentar os índices de sucesso ao nível do 3º ciclo. Estes objetivos foram traduzidos em 10 sessões, com duração de 2h30, correspondentes aos conteúdos programáticos a abordar nas sessões (Tabela 3).

Tabela 3: Conteúdos programáticos

Conteúdos Programáticos	
1)	Porque vim? Partilha de realidades e expectativas face ao programa;
2)	Construção de uma teoria pessoal sobre o problema e definição de um roteiro;
3)	Obstáculo 1: Evitamento do desconforto;
4)	Obstáculo 2: Dificuldades na tomada de decisão e comprometimento;
5)	Obstáculo 3: Caos organizativo e gestão de tempo pouco eficaz;
6)	Obstáculo 4: Ansiedade e elevado *stress*;
7)	Obstáculo 5: A avaliação externa e os problemas de controle;
8)	Obstáculo 6: A relação com o orientador e outras fontes de eventual suporte;
9)	Hierarquizar prioridades, tomar decisões e responsabilidade pela mobilização de recursos;
10)	Reparação de avarias: o que necessita de ser reequacionado no roteiro

Quanto ao público-alvo, eram alunos com 6 ou mais inscrições, que estivessem na parte final do doutoramento e a experienciar dificuldades ao nível da materialização das últimas etapas do processo. Em termos de funcionamento, cada sessão funcionou como um *workshop,* onde os conteúdos programáticos foram trabalhados com base num sistema de aprendizagem emocional como alternativa ao modelo expositivo.

O Sistema de Aprendizagem Emocional, proposto por Low et. al (2004), assenta em cinco passos sistemáticos e sequenciais, com um carácter interativo das etapas, e pressupõem o crescimento enquanto reflexo de um acesso auto-direccionado positivo, partindo do auto-acesso para a auto-promoção. (Tabela 4).

Tabela 4: Etapas do Sistema de Aprendizagem Emocional (Low et al, 2004)

Etapas do Sistema de Aprendizagem Emocional
1) (Auto-acesso: Explorar): Requer o desenvolvimento de um hábito de auto-exploração, inquirindo, descobrindo e questionando;
2) (Auto-consciência: Identificar): Envolve o processo de identificar uma experiência, como um pensamento ou sentimento, e levar à reflexão, não à reatividade;
3) (Auto-conhecimento: Compreender): Envolve uma compreensão que permite ao estudante tomar decisões acerca de como agir;
4) (Auto-desenvolvimento: Aprender): Envolve aprender diversas formas de melhorar a ação;
5) (Auto-promoção: Aplicar e Modelar): Requer a aplicação e modelagem de um comportamento emocionalmente inteligente para alcançar os objetivos académicos e profissionais.

A adaptação deste sistema à formação revela-se promissora em termos de resultados (Fernandes *et al*, 2010; Fernandes & Rocha, 2012; Fernandes et al, 2013), proporcionando aos formandos um trabalho auto-dirigido promotor da atribuição de significado à experiência e de orientação na ação adequada à sua realidade. Este processo é facilitado pelo próprio modelo, que em termos sequenciais, se desenvolve a partir de um trabalho de exploração pessoal (passo 1), de modo a permitir a amplificação da auto-consciência (passo 2), havendo posteriores reflexões e discussões conjuntas (passo 3). Assim, é possível desenvolver o tema da sessão em torno das diferentes posições e sobre aquelas que tendem a revelar-se mais adaptativas (passo 4). Por fim, o passo 5 caracteriza-se pela realização de actividades que promovam e modelem as competências desenvolvidas.

1. Resultados

O Programa PhD – Contagem Final contou com a presença de 7 participantes, sendo que um dos alunos compareceu apenas a uma sessão, visto que desempenha um papel de trabalhador – estudante, levando a constrangimentos temporais. Os restantes 6 alunos compareceram em pelo menos 9 das 10 sessões.

Na última sessão foi disponibilizado algum tempo para reflexão, que permitiu aos participantes fazer um balanço da formação. Assim, os formandos referiram a participação na ação de formação como sendo benéfica, na medida em que possibilitou consciencializá-los para as dimensões mais centrais do seu processo existencial (da qual faz parte o doutoramento). Possibilitou também uma atribuição de significado às suas dificuldades e o estabelecimento de planos e compromissos mais realistas e adaptados às suas características pessoais.

Para além do balanço efetuado, foi enviado aos participantes um questionário de avaliação. Tendo em conta que a maioria dos formandos ainda não respondeu ao mesmo, não

iremos considerar os dados até agora recolhidos, pois embora sejam positivos, não representam o grupo.

Conclusões

Através da participação de 8% da população à qual estava destinado o Programa foi possível observar que existem múltiplos fatores a influenciar as dificuldades dos estudantes em concluir o doutoramento, sendo um deles a menor apetência para a aceitação das dificuldades experimentadas e a dificuldade em solicitar ajuda.

Tendo em conta o feedback positivo obtido, o incremento de alunos de doutoramento e o acréscimo de pedidos de ajuda ao GAPsi por parte desta população, pensamos que será importante a continuação da realização do programa. No entanto, sugerimos que possa ser aberto a outros estudantes de doutoramento, nomeadamente aos alunos com 4 inscrições e que estão a experienciar dificuldades na etapa final do doutoramento, sendo que um grupo maior poderia ser rico para o programa. Este ano o programa não foi aberto a alunos com menos de 6 inscrições, pois existiam cerca de 100 alunos nessa condição na FCUL, o que pressupunha um maior número de inscrições.

Referências

Ali, A. & Kohun, F. (2007). Dealing with social isolation to minimize doctoral attrition – a four stage framework. *International Journal of Doctoral Studies, vol. 2*, 33-49

Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2012). Doutoramentos realizados ou reconhecidos em Portugal. Disponível em: http://www.dgeec.mec.pt/np4/Estat_Doutoramentos/

Fernandes, C., Lamares, I., Ferreira, C., & Santos, A. (2013). A model for personal growth groups based on an emotional learning process approach. *SEPI XXIXth Annual Meeting*, Barcelona, 8, 9 e 10 de Junho

Fernandes, C. (2012) I was possessed by a doctoral program and I need to exorcize it!, *III Joint Meeting of the Society for Psychotherapy Research*, Porto, 10-13 de Outubro.

Fernandes, C. & Rocha, M. (2012) Vou para a aula de "Desenvolvimento Pessoal": A promoção de competências transversais como elemento formativo no ensino superior. I Congresso Nacional da Ordem dos Psicólogos, CCB, Lisboa, 19 a 21 de Abril.

Fernandes, C., Boto, I. & Martins, A. (2010). Introdução ao desenvolvimento das *soft-skills* nos planos curriculares do Ensino Superior. In A. Pereira; H. Castanheira; A. C. Melo; A. I. Ferreira & P. Vagos (Eds). *Apoio psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas*: Actas do I Congresso Nacional da RESAPES-AP. Universidade de Aveiro.

Low, G., Lomax, A., Jackson, M. & Nelson, D. (2004). Emotional Intelligence: A New Student Development Model. Paper Presented at the 2004 National Conference of the American College Personnel Association, April, Philadelphia, US

McAlpine, L. & Norton, J. (2006). Reframing our approach to doctoral programs: an integrative framework for action and research. *Higher Education Research & Development*, 25:1, 3-17

Santos, A., Fernandes, C., Ferreira, C., & Lamares, I. (2013). To be A PhD Student: a challenge regarding a specific develpmental stage and its implications on psychotherapeutic work. *SEPI XXIXth Annual Meeting*, Barcelona, 8, 9 e 10 de Junho.

Smith, R., Maroney, K., Nelson, K., Abel, A. & Abel, H. (2006). Doctoral programs: changing high rates of attrition. *Journal of Humanist Counseling, Education and Development, vol. 45*, 17-31

Van de Schoot, R., Yerkes M.A., Mouw J.M. & Sonneveld, H. (2013). What took them so long? Explaining PhD delays among doctoral candidates. *PLoS ONE 8*(7): e68839. Doi: 10.1371/journal.pone.0068839

Intervenção psicológica no ensino superior: desafios aos (jovens) ativos da sociedade do futuro

Almeida, Tânia – taniafmalmeida@hotmail.com
Silva, Daniela – silva.danny24@gmail.com
Nascimento, Inês* - ines@fpce.up.pt
*Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Resumo

Compreendendo a frequência no ensino superior como um período de confronto dos indivíduos com certas exigências desafiantes, o assomar de novas responsabilidades e o desempenho de novos papéis sociais, as instituições de ensino assumem-se como contextos promotores, para além dos conteúdos académicos, da aquisição de competências facilitadoras da transição nas diversas esferas da vida. Neste sentido, os serviços de apoio ao estudante, Gabinete de Orientação do Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP|GO) e o Strategic Leadership Hub (SLH) da Faculdade de Economia e de Gestão da Universidade Católica, promovem o desenvolvimento dos estudantes num eixo de aprendizagens que ligue a cultura académica à sociedade formando profissionais competentes e cidadãos participativos. Apresentar-se-á algumas das atividades integradas no estágio curricular de duas das autoras, refletindo-se sobre as novas fronteiras de intervenção neste contexto, decorrente da sua dupla condição de dinamizadoras das intervenções participadas por outros jovens estudantes e, tal como eles, de futuras proponentes a um lugar na estrutura social de emprego.

Palavras-Chave: Intervenção Psicológica, Ensino Superior, Desenvolvimento de Competências.

Introdução

Em Portugal, nos últimos anos, o ensino superior tem lidado com novos contextos e exigências que têm originado profundas mudanças. Por um lado, a generalização do ensino superior, o que se traduz numa maior diferenciação do corpo estudantil no que respeita às suas características pessoais, académicas e motivacionais (Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2009). Por outro lado, um conjunto alargado, e cada vez maior, de alunos do ensino superior manifesta insucesso escolar, e não se encontra satisfeito com a sua formação reformulando, por vezes, os seus projetos vocacionais (Monteiro & Gonçalves,2011).

Perante isto, uma particularidade destes jovens é viverem um período de instabilidade e de incerteza entre o presente e o futuro, o que faz com que a sociedade ocidental pós-moderna condicione cada vez mais os percursos de formação e de realização profissional destes, tendo um forte impacto na construção da identidade dos jovens adultos (Pais, 2003, *in* Monteiro & Gonçalves,2011).

O ensino superior tem, assim, como missão, para além da promoção do conhecimento, fomentar o desenvolvimento integral dos estudantes que o frequentam (Austin,1984). Desta forma, e perante os estudantes que acolhe, a instituição educativa não pode somente focar-se em metas instrutivas e académicas, deve antes "perspetivá-los como sujeitos em transição nas diversas esferas da vida e para quem os recursos sociais se constituem como factor relevante em tal processo de adaptação" (Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005, p.11). Neste sentido, os serviços de apoio aos estudantes do ensino superior proporcionam condições mais adequadas para estes serem capazes de responderem aos fenómenos exigentes de um mundo global em que a incerteza, a imprevisibilidade e o caos se constituem como as marcas identitárias que configuram as sociedades ditas desenvolvidas (Castells, 1999). Os objetivos destes serviços focam-se no estudante enquanto sujeito ativo na (re) construção do seu

percurso pela transformação, desenvolvimento e atribuição de sentido às dimensões inerentes à vivência do ensino superior (valores, interesses e competências), resultando na promoção da autonomia associada à capacidade de elaborarem, dirigirem e implementarem projetos pessoais nos vários sectores da existência (Campos, 1985).

Serviços de apoio ao estudante – contextos de estágio

Considerados os objetivos dos serviços de apoio ao estudante, acima referidos, seguidamente serão, então, apresentados os serviços que se constituíram como contexto dos estágios de duas das autoras (no ano letivo 2012/ 2013), bem como as atividades neles desenvolvidas, expostas em função de três eixos correspondentes aos diferentes momentos da relação com o contexto universitário – ingresso, frequência, saída – sendo destacadas algumas das intervenções realizadas, considerando a vivência psicológica de cada um desses momentos.

Strategic Leadership Hub (SLH)

O Strategic Leadership Hub (SLH), uma aposta inovadora da Faculdade de Economia e Gestão, da Universidade Católica Portuguesa do Porto, surge com o objetivo de promover o desenvolvimento e sucesso pessoal e profissional de todos os alunos destas duas áreas (Economia e Gestão), garantindo uma aproximação ao mercado de trabalho. Assume como principal metodologia no âmbito da promoção de competências transversais o Coaching. Procura-se que o estudante se envolva de forma ativa na construção do seu projeto de vida, considerando as vertentes pessoais e profissionais, valorizando as suas competências chave e potenciando a sua diferenciação numa aproximação progressiva às práticas e exigências do mercado de trabalho.

ISEP|GO – Gabinete de Orientação

Integrado na rede de intervenção psicológica no ensino superior, o ISEP|GO – Gabinete de Orientação para os estudantes que frequentam o Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP) tem como principais objetivos a promoção do desenvolvimento dos estudantes, o desenvolvimento de estratégias para atingir o sucesso académico, o fomento do desenvolvimento pessoal e social, assim como a promoção quer do bem-estar psicológico quer da empregabilidade. O trabalho desenvolvido assume-se, ainda, como fundamental na promoção e no acompanhamento do processo de orientação vocacional dos jovens-adultos tendo em vista a promoção da exploração do investimento vocacional, contribuindo para o conhecimento dos mesmos acerca dos seus interesses, valores e competências e permitindo espaços adequados para o posicionamento e reflexão (Campos & Coimbra, 1991).

O ingresso no ensino superior

O jovem adulto aquando da entrada no Ensino Superior vê-se confrontado com múltiplos desafíos (e.g., com um outro espaço institucional, com normas e tarefas académicas que exigem o desenvolvimento de outras competências, com a necessidade uma maior autonomia e envolvimento, entre outros), associado, pela maioria dos jovens a um acréscimo de responsabilidade e de compromisso em várias dimensões (Seco, Casimiro Pereira, Dias & Custódio, 2005). O ingresso no ensino superior é, por isso, conceptualizado como um momento de transição, em que o sujeito encontra um contexto que lhe permite, por um lado, a reacomodar as suas atuais estruturas cognitivo-afetivas e a construir uma estrutura mais complexa e adaptada aos desafios do novo mundo profissional (Rebelo, 2002).

Serão, de seguida, expostas as linhas gerais de dois dos projetos desenvolvidos com os estudantes ingressados no SLH e no ISEP - o Projeto “Gerir o meu Percurso” e os Seminários

Integra ISEP, respetivamente - como exemplo do tipo de ações que podem ser promovidas nesta fase mais inicial da adaptação ao contexto universitário.

Projeto de Intervenção "Gerir o meu Percurso"

Com este projeto pretende-se apoiar o estudante na adaptação ao seu novo papel e às tarefas que lhe são inerentes, bem como na consequente preparação para este percurso académico. Ao longo das atividades realizadas (e.g., discussão de pares, diálogo, discussão de dilemas, etc.) possibilitou-se a expressão, discussão, reflexão e integração, sobre o novo percurso universitário a partir da análise de experiências, exploração de crenças, perceções, sentimentos, expectativas, medos e formas de lidar com as dificuldades encontradas. Assegura-se, ainda, pontualmente, a transmissão de informação útil aos jovens (e.g., o plano formativo ao longo do curso) funcionando os interesses destes estudantes como elemento fundador de futuras escolhas, proporcionando-se a atribuição de novo significado e sentido perante o percurso formativo.

Seminários Integra ISEP

Os seminário Integra ISEP centram-se na necessidade de ritualizar e de acompanhar a entrada dos estudantes num espaço novo e desconhecido, sendo realizados em grupo. Esta atividade de apoio à integração assume os seguintes objetivos: promoção do contacto com os novos colegas de curso; facilitação da familiarização com o campus e recursos ISEP; proporcionar a reflexão acerca dos desafios e oportunidades do ensino superior e, assim, promover a gestão da discrepância entre as expectativas e a realidade encontrada; sensibilizar para aquisição de competências orientadas para o sucesso académico; alertar para aquisição de comportamentos e atitudes facilitadoras de bem-estar e de ajustamento académico e contribuir para a construção de uma identidade "ser estudante do ensino superior e ser ISEP".

Este primeiro contacto poderá, ainda, ser relevante na divulgação do serviço de apoio ao estudante na resposta a diferentes níveis de necessidade de um aluno do isep, para que os estudantes concebam o estabelecimento da relação e se sintam mais confortáveis na procura de ajuda, bem como para a sinalização de alguns estudantes em risco.

Frequência do ensino superior

Assumindo o ensino superior como facilitador do desenvolvimento global do jovem-adulto, Chickering e Reisser (1993) propõem um modelo psicossocial de desenvolvimento do jovem que aborda a frequência do ensino superior como contexto fundamental para a construção da identidade quer ao nível físico, intelectual, emocional e social. Torna-se, assim, fundamental refletir acerca da influência do contexto do ensino superior no desenvolvimento do estudante, a partir de diferentes frentes de intervenção que vão desde a organização curricular, que diz respeito às competências científicas e técnicas específicas, às práticas pedagógicas que se devem centrar no estudante, no seu estilo de aprendizagem, no seu trabalho autónomo e pelo processo de avaliação que se assume como momentos de pressão para a aquisição de conhecimento envolvendo o feedback do trabalho do estudantes. A frequência do ensino superior permite, ainda, o envolvimento dos estudantes em diversas experiências e interações, sendo assim, o palco de diferentes escolhas (Chickering & Reisser, 1993).

Tendo em conta esta expectativa quanto ao papel da frequência do Ensino Superior no desenvolvimento da identidade dos jovens, apresentam-se, de seguida, de forma sumária, duas das iniciativas que têm lugar no SLH e no ISEP - o coaching associado ao projeto final de estágio e a formação em competências transversais, respetivamente.

Coaching associado a Projeto Final de Estágio

As sessões de coaching associadas às experiências de estágio de verão realizadas pelos estudantes, assumem um formato individual e visam a integração das aprendizagens e competências desenvolvidas e mobilizadas no âmbito destas experiências. Identificam-se nesta intervenção as duas principais componentes do modelo de exploração reconstrutiva: (I) experiências de ação e (II) integração de tais experiências (Campos & Coimbra, 1991).

Proporcionam-se experiências de ação, sendo no quadro desta relação que os estudantes exploraram e atribuíram um significado aos seus interesses, valores, capacidades, sendo uma atividade privilegiada de exploração vocacional, pelo contacto com o mundo profissional, potenciando um maior conhecimento de si próprio e do mundo do trabalho. Por sua vez, a integração dessas experiências é um dos objetivos primordiais nesta etapa da intervenção, enquanto oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional e promoção da reflexão do estágio enquanto experiência relevante para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Formação em Competências Transversais

As formações desenvolvidas pelo ISEP|GO abordam diferentes competências transversais, (e.g., negociação e gestão de conflitos; liderança e trabalho em equipa; inteligência emocional; marketing pessoal na procura de emprego; etc.). As formações desenvolvidas proporcionam a tomada de consciência, por parte dos jovens, das suas competências, bem como das competências a serem potenciadas no sentido de se apresentarem no mercado de trabalho diferenciados pelo desenvolvimento de competências e de estarem cientes do seu valor. Ou seja, possibilita-se um balanço de competências promovendo a reflexão do seu percurso formativo, no sentido de estabelecerem objetivos para o seu desenvolvimento pessoal, académico e profissional.

O fim do curso e a inserção na vida ativa

A saída do ensino superior e a entrada no mercado de trabalho parece exercer um forte impacto na forma como o jovem-adulto se perceciona e nos sentimentos por ele vivenciados. A perceção que cada indivíduo tem da sua capacidade para atingir as metas pretendidas influencia o seu potencial de ação (Parada & Coimbra, 2004), sendo que se torna fundamental levar os estudantes a compreender o processo de transição para a vida profissional ativa de forma a ajudá-los a lidar com os contextos em mudança e a envolverem-se nas tomadas de decisão e na construção dos seus projetos de vida (Lima & Fraga, 2010).

Assim, no contacto prolongado com o mercado de trabalho os jovens adultos conhecem e tomam consciência das exigências, limitações e desafios associados a determinada profissão. A oportunidade de se projetarem no futuro e se imaginarem já na vida ativa permite ainda a reflexão acerca das suas próprias limitações e capacidade de atuação, tendo agora, a possibilidade de construir ativamente uma forma pessoal de conhecer e de agir. Como exemplo do tipo de intervenção que é implementado nos dois contextos de ensino superior em foco, com vista a apoiar os estudantes nestes processos de preparação pessoal para a inserção no mundo do trabalho, dá-se a conhecer seguidamente o programa de mentoring do SLH e as sessões "Examina o teu CV" do ISEP|GO.

Programa de Mentoring

O Programa de Mentoring proporciona aos estudantes de mestrado um contacto sistemático com um profissional das áreas da Economia e Gestão, a trabalhar em Portugal ou em qualquer parte do mundo. Privilegiando uma abordagem personalizada, este processo é adaptado às necessidades e objetivos de cada estudante, iniciando com um mentor interno – psicóloga da equipa SLH – que auxilia cada estudante a refletir sobre o seu percurso e a realizar um balanço das suas competências, a explorar interesses vocacionais e a idealizar

objetivos de carreira. Neste contacto, é também explorado o perfil do mentor que o estudante considera que seria mais benéfico no sentido de corresponder às suas expectativas, podendo ser consideradas inúmeras características do profissional (e.g.: formação académica; percurso profissional; empresa que integra; entre outros). Estes contactos permitem ao estudante (i) conhecer o percurso de um profissional integrado no mercado de trabalho, (ii) receber feedback e sugestões sobre os seus objetivos e planos de ação, (iii) aumentar o seu conhecimento relativamente às atividades profissionais, setores de atividade, e desafios futuros; (iv) oportunidade de *networking*.

Examina o teu CV

A iniciativa EXAMINA O TEU CV, com o objetivo de facilitar a transição para a vida ativa, associada às competências de empregabilidade, foca-se na orientação de carreira utilizando uma perspetiva mais instrumental. Esta atividade proporciona um espaço em que os estudantes analisam, em conjunto com as psicólogas, o seu *Currciulum Vitae* (CV) e as suas cartas de apresentação, bem como preparam as entrevistas (exploraram dúvidas, receios e expectativas). Potencia-se o sucesso a nível da empregabilidade, bem a construção de uma síntese do balanço de competências e, ainda, a formalização de um plano de ação para a concretização dos projetos profissionais e formativos (Castro, 1998). Este processo ativo, personalizado e complexo poderá permitir a valorização de si próprio e, assim, visa um melhor futuro profissional e pessoal.

Considerações finais

Diante de um mundo caracterizado pela instabilidade, dúvida e risco, e expostos às alterações resultantes do processo de ajustamento decorrente da Declaração de Bolonha (e.g., o aumento da autonomia e responsabilidade do estudante na construção do seu projeto académico), o desafio que se coloca também aos serviços de apoio no ensino superior é o de

repensar as suas práticas de intervenção tradicionais. As intervenções descritas surgem nesta mesma linha, ou seja, com o objetivo de promover o autoconhecimento e com um enfoque no sucesso pessoal e na empregabilidade dos estudantes, adaptadas também ao novo contexto socioeconómico.

Para além do interesse que as experiências de intervenção descritas terão tido para os estudantes a que se destinavam, importa ainda destacar a especial importância que também assumiram para duas das autoras deste texto que nelas se envolveram na dupla condição de quem proporciona mas, simultaneamente, beneficia das oportunidades de que o público-alvo usufruiu para se organizar psicologicamente e na ação no sentido de enfrentar as exigências da relação com o mundo académico e, a prazo, com as da estrutura social de trabalho/emprego.

Referências

Austin, A. (1984). Student Involvement: A development theory for higher Education. *Journal of College Student Personnel, 25*, 297-308.

Campos, B. P. (1985). Consulta Psicológica e Projetos de desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *1*, 5-9.

Campos, B. P., & Coimbra, J. L. (1991). Consulta Psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, *7*, 11-19.

Castells, M. (1999). *O poder da identidade*. S. Paulo: Paz e Terra.

Castro, J. M. (1998). *Manual de Apoio à Realização do Balanço de Competências nas Oficinas de Projectos*. Associação Industrial Portuense – Programa de Formação PME.

Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and Identy* (2ed). San Francisco: Jossey Bass.

Gonçalves, C. M., & Coimbra. J. L. (2000). Como construir trajectórias de vida em tempos de caos e imprevisibilidade. In A. R. Sánches & M. V. Fernández (Eds.), *O reto da converxencia dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación* (pp. 209-224). Santiago de Compostela: Ed. Santiago de Compostela.

Lima, R., & Fraga, S. (2010). Intervir para ajudar e ajudar para construir: Um modelo de intervenção psicológica com estudantes do ensino superior. *Revista brasileira de orientação profissional, 11 (2),* 269-277.

Monteiro, A. M., & Gonçalves, C. M. (2011*).* Desenvolvimento vocacional no ensino superior: satisfação com a formação e desempenho académico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 12 (1),*15-27.

Parada, F. & Coimbra, J. L. (2004). Os jovens e a transição par a vida profissionalmente ativa. In, Sánchez, A. R., & Fernádéz, M. V. (Eds.), *Necesidades de formación e deseño curricular por* competências (pp. 203-212). Atas do V congresso internacional de Galícia e Norte de Portugal de formação para o trabalho.

Rebelo, H.M. (2002). *Discursos de pais e filhos em torno da transição para o ensino superior*. Dissertação de Mestrado em psicologia clínica do desenvolvimento. Universidade de Coimbra-FPCE.

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

Vasconcelos, R., Almeida, L. S., & Monteiro, S. (2009). *O insucesso académico na universidade: Uma análise sobre os cursos de engenharia*. Comunicação apresentada na International Conference on Engineering and Computer Eucation, Buenos Aires, Argentina.

Aconselhamento e psicoterapia no ensino superior: caracterização, avaliação e intervenção

Trabalho psicoterapêutico com alunos de doutoramento: o desafio ao nível das tarefas de desenvolvimento na transição para a idade adulta

Andreia Santos, Carolina Ferreira & Cláudio Pina-Fernandes

Resumo

Na presente comunicação são discutidos os problemas mais típicos dos alunos de doutoramento, na última fase deste. Frequentemente os estudantes encontram-se num ponto de confluência de vários factores. Entre eles, os factores directamente relacionados com o desempenho ao nível do trabalho e os factores relacionados com as transições de futuro, nomeadamente no desenvolvimento de uma identidade adulta.

De entre os factores relacionados com o trabalho estão o medo de falhar, a gestão das expectativas das pessoas significativas, a pressão do tempo, a discrepância entre as expectativas iniciais e o trabalho atualmente realizado. As preocupações com as transições de futuro incluem questões acerca do papel como profissionais, questões relacionadas com a constituição de família e a projecção de um cenário de vazio depois do doutoramento. Os estudantes que procuram apoio psicológico na fase final do doutoramento, tendem a referir a sensação de estarem presos num processo que gera conflitos internos, que bloqueia a atividade produtiva e no qual a sua percepção de identidade é ameaçada. Tendo por base este enquadramento, são identificadas as principais tarefas terapêuticas a incluir no trabalho com esta população, partindo de um modelo integrativo que articula os modelos cognitivo, experiencial, interpessoal e existencial. São apresentados vídeos ilustrativos da intervenção e discutidas algumas das implicações ao nível dos desafios que este tipo de pacientes representa para os técnicos a trabalharem em serviços de apoio psicológico em instituições de ensino superior.

Palavras-chave: Estudantes de doutoramento, Psicoterapia Integrativa, Processo de desenvolvimento, Crises desenvolvimentais, jovens adultos.

Introdução

No Gabinete de Apoio Psicopedagógico (GAPsi) da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, o número de solicitações de apoio psicológico por parte dos alunos em doutoramento tem vindo a aumentar. Segundo o último relatório de atividades do GAPsi (2014), o número de solicitações no ano de 2013 é quase o dobro das correspondentes ao ano de 2009. No ano de 2013, verifica-se que da totalidade dos utentes do serviço, 13% correspondem a utentes que estão em doutoramento. O aumento das solicitações por parte destes utentes requer uma avaliação dos factores que são responsáveis pelo seu desconforto psicológico. De entre esses factores, parece estar o facto de os programas de doutoramento, regra geral, coincidirem com uma fase de vida crucial para a formação identidade adulta. O doutoramento traz vários desafios a esta fase de desenvolvimento e, consequentemente, à consolidação da identidade adulta, no caso é claro, de os alunos serem jovens adultos.

Tendo em conta que o doutoramento tende a ser visto como um processo sequencial, este pode ser dividido em quatro fases, sendo estas: i) Exploração, ii) Compromisso, iii) Consolidação e a fase iv) Final (Grover, 2007). A última fase do doutoramento é especialmente marcante e coloca desafios de grande significado, não pelas tarefas concretas a realizar, como por marcar uma clara fronteira entre um antes e um depois. Para além da preparação final da tese e a sua dissertação, há sobretudo a transição para um cenário futuro. Este cenário futuro inclui projecções ao nível de uma carreia profissional ou a ausência dela e ao nível do desenvolvimento de outros papéis pessoais e sociais.

No que respeita à formação da identidade adulta, são consideradas duas dimensões fundamentais: a idade (idade subjectiva e não a cronológica) e a maturidade psicossocial (Benson & Elder, 2011). A idade subjectiva é baseada em comparações sociais e auto-percepções. A idade subjectiva é assim determinada pelas normas sociais e pelos "relógios

sociais", que são parte do contexto social e cultural onde o indivíduo se insere e estão associadas a papéis de transição, tal como ter um emprego ou a parentalidade, especialmente no caso das mulheres (Haynes & Bulosan, 2012). Neste sentido, o facto de se ser aluno de doutoramento constitui uma exigência, na medida em que, pelo menos em Portugal, o doutoramento não é visto como um fim profissional, mas sim como um prolongamento dos estudos, verificando-se um adiamento na entrada para o mercado de trabalho.

Na última fase de doutoramento, as pessoas sentem que não estão preparadas para fazer face às exigências do mercado de trabalho. Por um lado, sentem que a sua área de conhecimentos é muito específica, por outro ainda, não tiveram experiências profissionais prévias, além das decorrentes da actividade de investigação. Logo, o *status* profissional e económico fica de certo modo comprometido (Santos, Ferreira & Fernandes, 2013).

A instabilidade financeira decorrente de se ser bolseiro e um foco quase exclusivo no trabalho de investigação, leva a que as pessoas adiem a parentalidade ou o envolvimento em projectos pessoais que careçam de um comprometimento a longo prazo (Benson & Johnson, 2012).

No que respeita à dimensão maturidade psicossocial, esta é caracterizada pela autonomia, que pressupõe independência, auto-suficiência e confiança. Para esta dimensão, o doutoramento constitui outro desafio, na medida em que a independência e a auto-suficiência são muitas vezes postas à prova, pela instabilidade e incerteza financeira. Esta situação parece ser mais agravada no último ano do programa de doutoramento, uma vez que há uma incerteza sobre o futuro.

Adicionalmente, esta fase expõe um aparente paradoxo. Estando no final de um processo formativo tão completo e exigente, seria de supor a existência de uma maior

confiança do doutorando em si próprio e uma relativa estabilidade ao nível da auto-imagem. No entanto, verifica-se que o programa de doutoramento corresponde inúmeras vezes a um período de dúvidas acerca das capacidades do próprio e à acerca do seu valor pessoal. Estas dúvidas podem conduzir a sentimentos confusos face à sua identidade, no sentido de sentirem que há discrepâncias entre aquilo que eram e aquilo que são (Jazvac-Martek, 2009). Tendo genericamente um percurso académico caracterizado por algum sucesso, o doutorando sente, em especial na última fase, que esse sucesso parecer não se estar a materializar da forma prevista. Esta situação tende a ser o reflexo de estarem parados no processo, por não conseguirem avançar ou pelos resultados alcançados não corresponderem às expectativas iniciais.

A par das exigências que o doutoramento coloca nesta fase, verifica-se que os alunos que procuram apoio psicológico no GAPsi, regra geral, encontram-se numa situação de "estarem parados" no processo do doutoramento ou numa situação de progresso mas com sintomas de Exaustão/*Burnout*, estando assim identificados dois grandes grupos. Os alunos que pertencem ao primeiro grupo, "estar parado" no processo, apresentam queixas ao nível de uma sensação de vazio, nomeadamente a perda de um sentido de identidade unitária e a sensação de perda de controlo sobre as suas vidas. Estes alunos tendem a evitar o trabalho académico e a ter medo das avaliações negativas por parte dos outros, em especial do orientador, sendo a emoção predominante a vergonha.

No segundo grupo, os alunos apresentam sintomas que conduzem a uma situação de *burnout*, tais como: exaustão emocional, falta de motivação e uma sensação de eficácia reduzida. Estas situações parecem ser muito frequentes entre os alunos que frequentam um programa de doutoramento (Stubb, Pyhalto & Lonka 2011). Estes sintomas parecem ter vários

factores na sua origem, de entre eles, o facto de muitos destes alunos apresentarem como principal preocupação, o medo de ser uma fraude, identificando a literatura este processo como o fenómeno do impostor (Craddock *et al*, 2011). O medo de ser uma fraude leva-os a sentirem-se culpados e a forma como lidam com esta emoção é compensar a falha que sentem ter, através de uma atitude perfeccionista. O perfeccionismo assume aqui um papel central, pois estes alunos trabalham demasiadas horas para o seu doutoramento, mas sempre com a sensação que, seja qual for o resultado, nunca será suficiente. Esta situação conduz a uma incapacidade de tirar prazer do que estão a fazer e a um estado de exaustão física e psicológica. Estes alunos apresentam, igualmente, preocupações acerca de um possível cenário vazio relativamente ao seu futuro profissional e pessoal após a defesa da tese.

Em resumo, os alunos que estão em doutoramento e que solicitam apoio psicológico apresentam as seguintes dificuldades: i) Problemas reactivos ou secundários, como ansiedade, depressão ou comportamentos de evitamento, ii) Diferentes tipos de medos, como o medo de falhar e o medo de ser uma fraude, iii) Isolamento, iv) Comprometimento de actividades do dia a dia, vi) Problemas ao nível da auto-imagem e identidade, vii) Sensação de perda de significado e propósito, normalmente associado a uma sensação de vazio e viii) Dificuldades face às exigências inerentes às tarefas de desenvolvimento que ocorrem num período de transição importante (Fernandes, 2012).

Tendo em conta estas dificuldades, os principais objectivos terapêuticos com estes utentes tendem a ser: i) Promover a consciência do que se está a passar nas suas vidas de forma a dar significado à experiência; ii) Promover a regulação emocional; iii) Reconhecer e desenvolver recursos para responder a eventos de vida que estão temporalmente próximos; iv) Acrescentar significado e valor aos esforços que fazem, assim como promover a integração

das reacções experienciadas enquanto expressões emocionalmente congruentes; v) Possibilitar a reconstrução de uma narrativa adequadamente articulada e ego-sintónica e vi) Promover a transição para novos papéis no futuro próximo.

Neste sentido, considera-se importante uma intervenção a diferentes níveis: promoção, diferenciação, articulação e integração com enfoque em dimensões de *significado, vazio e perda*. O modelo de intervenção integrativo tende a ser especialmente adequado para o trabalho com este tipo de população, quer pela possibilidade de termos uma visão sequencial do processo terapêutico, quer pela possibilidade de responder ao momentos situacionais que o paciente trás, no aqui e agora processual. A esta articulação de dimensões temporais da terapia, conceptualizada de acordo com um modelo de complementaridade paradigmática (Vasco, 2006), associa-se ainda um leque de técnicas de intervenção específicas que traduzem, no momento, os objectivos terapêuticos micro e macro a alcançar. Em termos de resultados deste modelo de intervenção com população universitária, encontramos referências, quer a dados positivos de processo, quer à associação entre a intervenção psicológica integrativa e a promoção do sucesso académico dos estudantes do ensino superior (Welling & Vasconcelos, 2008; Ferreira, Santos & Fernandes, 2013).

Considerando as características da nossa população, a tradução em acções terapêuticas, quer a um nível micro, quer a um nível macro, da sequência temporal de objectivos estratégicos, tende a requerer um trabalho bastante focado em técnicas experienciais. É importante ter em conta que estes utentes utilizam muito a intelectualização e a racionalização, que limita o acesso às necessidades e emoções internas, sendo por isso importante a incorporação de técnicas que possibilitem um trabalho promotor da integração entre a experiência cognitiva, a experiência emocional e a experiência corporal. Finalmente,

face a um certo distanciamento emocional, as acções promotoras do contacto com as emoções, sobretudo de vergonha e culpa, são elementos fundamentais para a identificação das suas necessidades e a promoção de uma atitude de auto-aceitação.

O trabalho terapêutico com estes alunos tende a ser muito desafiante devido à confluência de factores acima mencionados, mas ao mesmo tempo bastante enriquecedor, pois regra geral são pacientes bastante motivados e colaborativos face ao processo terapêutico.

Referências

Benson, J. E. & Elder Jr, G. H. (2011). Young adult identities and their pathways: a developmental and life course model. *Developmental Psychology, 47,* 1646-1657.

Benson, J. E. & Johnson, M. K. (2012).The implications of adult identity for educational and work attainment in young adulthood. *Developmental Psychology*, 48, 1752-1758.

Craddock, S., Birnbau, M., Rodriguez, K., Cobb, C., & Zeeh, S. (2011). Doctoral Students and the Impostor Phenomenon: Am I smart enough to be here? Journal of Students Affairs Research and Practice, 48, 429-442.

Fernandes, C. (2012) I was possessed by a doctoral program and I need to exorcize it!, III Joint Meeting of the Society for Psychotherapy Research, Porto, 10-13 de Outubro.

Ferreira, C., Fernandes, C., Lamares, I., & Santos, A. (2013). *The impact of integrative psychotherapy on academic achievement of university students*. SEPI XXIXth Annual Meeting, Barcelona, 8, 9 e 10 de Junho.

GAPsi (2014) *Relatório de Actividades do GAPsi (2008-2013)*, Faculdade de Ciências Universidade de Lisboa.

Grover, V. (2007). Successfully navigating the stages of doctoral study. *International Journal of Doctoral Studies, 2,* 9-20.

Haynes, C. & Bulosan, M. (2012). My world is not my doctoral program…Or is it?: Female

Student´s Perceptions of well-being. *International Journal of Doctoral Studies, 7,* 1-17.

Jazvac-Martek, M. (2009). Oscillating role identities: the academic experiences of education doctoral students. *Innovations in Education and Teaching International, 46,* 253-264.

Stubb, J., Pyhalto, K. & Lonka K. (2011). Balancing between inspiration and exhaustion: PhD students´experienced socio-psychological well-being. *Studies in Continuing Education, 1,* 33-50.

Santos, A., Fernandes, C., Ferreira, C., & Lamares, I. (2013).*To be A PhD Student: a challenge regarding a specific develpmental stage and its implications on psychotherapeutic work.* SEPI XXIXth Annual Meeting, Barcelona, 8, 9 e 10 de Junho.

Vasco, A.B. (2006). *Entre nuvens e relógios: Sequência temporal de objectivos estratégicos e integração em psicoterapia*. Revista Portuguesa de Psicologia, 39, 9-31.

Welling, H., & Vasconcelos, S. (2008). *O efeito da psicoterapia sobre o rendimento académico*. Análise Psicológica, 26(4), 651-661.

O email como complemento da terapia no contexto do ensino superior

Graça Seco, Luís Filipe, Patrícia Pereira & Sandra Alves

graca.seco@ipleiria.pt

Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria

Resumo

Diversas investigações caracterizam a intervenção psicológica no contexto do Ensino Superior (ES) como uma psicoterapia breve (Grayson, 2006) com características próprias, sendo a relação terapêutica estabelecida entre o psicólogo e o cliente considerada o aspeto mais importante e, muitas vezes, o principal fator promotor da mudança (Pinkerton, Talley, & Cooper, 2009). De acordo com a investigação realizada por Elliot (2008), os momentos significativos na terapia, na perspetiva do cliente, podem ser integrados num de dois conjuntos de temas: *aspetos úteis* e *mudança terapêutica*. No presente trabalho será dedicada maior atenção ao conjunto *aspetos úteis* identificados pelos clientes que englobam principalmente as *características facilitadoras do terapeuta* que, frequentemente, proporcionam uma *experiência de conforto* muitas vezes associada a uma ação do terapeuta posteriormente relatada pelos clientes como momentos por eles perspetivados como sendo significativos (Abreu & Ribeiro, 2012). Nesta proposta de comunicação e na perspetiva dos conceitos apresentados anteriormente, pretendemos apresentar algumas reflexões sobre o uso do correio eletrónico na terapia e o seu impacto para o cliente, para o psicólogo e para a relação terapêutica estabelecida.

Palavras-chave: email, terapia, ensino superior

Introdução

Diversas investigações caracterizam a intervenção psicológica no contexto do Ensino Superior (ES) como uma psicoterapia breve (Grayson, 2006), com características próprias, sendo a relação terapêutica estabelecida entre o psicólogo e o cliente considerada o aspeto mais importante e, muitas vezes, o principal fator promotor da mudança (Pinkerton, Talley & Cooper, 2009).

De acordo com a investigação realizada por Elliot (2008), e na perspetiva do cliente, os momentos significativos na terapia podem ser integrados num de dois conjuntos de temas:

aspetos úteis e *mudança terapêutica*. Enquanto a mudança terapêutica remete para fatores específicos do apoio psicológico, os aspetos úteis incluem *características facilitadoras do terapeuta, relação de suporte, autoconhecimento* e *encorajamento do terapeuta para a prática fora das sessões* (Abreu & Ribeiro, 2012).

Esta comunicação tem como objetivo apresentar algumas ideias sobre a utilidade do correio eletrónico na relação terapêutica, nomeadamente a sua importância na prática fora das sessões, o seu impacto para o cliente, para o psicólogo e para a relação terapêutica estabelecida.

1. Caracterização do Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE) do Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria)

Sendo uma instituição pública de Ensino Superior, o IPLeiria compreende 5 escolas, organizadas em 4 *Campi*: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – ESECS (*Campus* 1), que desenvolve a sua atividade formativa na área das Ciências Sociais e Humanas, Comunicação e Formação de Professores; Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG), que forma profissionais nas áreas de Engenharia, Tecnologias da Saúde, Gestão, Marketing, Contabilidade e Solicitadoria; Escola Superior de Saúde (ESSLei), oferecendo formação na área da Saúde (esta escola e a ESTG integram o *Campus* 2); Escola Superior de Artes e Design - ESAD.CR (*Campus* 3), que oferece formação nos domínios das Artes Plásticas, Design e Artes Performativas e Escola Superior de Tecnologia e Turismo do Mar – ESTM (*Campus* 4), cujas áreas de formação se centram no Turismo, Gestão e Marketing Turístico.
Os *Campi* 1 e 2 localizam-se em Leiria, o *Campus* 3 nas Caldas da Rainha e o *Campus* 4 em Peniche.

O Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE), unidade funcional desde 2008, desenvolve as suas atividades nos 4 *campi* do IPLeiria, sendo que o âmbito da sua intervenção se centra, sobretudo, em torno de três grandes linhas:

- Orientação e Acompanhamento Pessoal e Social: promove atividades de acolhimento do aluno recém-chegado, no sentido de facilitar a sua integração e adaptação à instituição e à cidade, valorizando o acompanhamento dos novos colegas por estudantes mais avançados nos Cursos.
- Apoio Psicopedagógico: procurando apoiar dificuldades académicas dos estudantes previamente identificadas, nomeadamente através de programas de Promoção de Competências.
- Apoio Psicológico e Orientação Vocacional: pretende ajudar os estudantes a otimizarem recursos de diferentes fontes de suporte social, a evitarem situações de crise e de rutura, a diminuírem vulnerabilidades, a desenvolverem formas de lidar com o stresse e a retirarem o máximo proveito das suas opções vocacionais.

2. Vantagens e desvantagens do email na relação terapêutica

As investigações mais recentes indicam que, no ensino superior (ES), as abordagens breves têm cada vez mais relevância (Dias, 2006; Grayson, 2006; Pinkerton, *et al.*, 2009), sobretudo se se considerar a disponibilidade dos estudantes, as condições exteriores de apoio, os condicionalismos temporais (por exemplo, o calendário escolar), a disponibilidade dos técnicos, as características da própria faixa etária, etc.. Deste modo, o apoio psicológico precisa de recorrer a várias ferramentas que lhe permita aumentar a sua eficácia e utilidade. É exatamente neste ponto que o correio eletrónico pode assumir um papel relevante.

Também é necessário ter em atenção que face à variedade de diagnósticos, o psicólogo deve ajustar o tipo de intervenção ao quadro psicopatológico em acompanhamento para que possa obter o(s) melhor(es) resultado(s) possível(eis) (Grayson, 2006).

Com a avaliação e consequente diagnóstico, que pode revelar presença de perturbação ou não, é definido um plano de intervenção que procura auxiliar os estudantes a percorrerem um trajeto de sucesso pessoal, social e académico. Nestes contextos, é necessário, portanto, que o psicólogo esteja atento a 4 dimensões que se cruzam: o desenvolvimento psicológico do adolescente e do jovem adulto; o sucesso/insucesso académico; os efeitos da intervenção psicológica e o contexto do próprio ensino superior (Rott, 1997; Dias, 2006; Filipe, Seco, Pereira & Alves, 2012).

O correio eletrónico não pode ser entendido como alternativa ao apoio psicológico presencial, mas pode ser incluído como complemento a este apoio.

2.1. Vantagens do uso do email

Apresentaremos agora algumas das vantagens da utilização do email para depois elencarmos algumas das desvantagens:

1. O uso do correio electrónico decorre da utilização natural dos recursos informáticos por parte dos estudantes, permitindo uma maior rapidez na comunicação, facilitando por exemplo marcações, alterações de horários, etc (Peterson & Beck, 2003);
2. Facilita o contacto inicial entre potencial cliente e terapeuta (Hatcher, 2001; Peterson & Beck, 2003);
3. Tem grande utilidade em doentes com perturbações relacionadas com a ansiedade social ou com dificuldades em se deslocarem (Peterson & Beck, 2003; Bradley, Hendricks, Lock, Whiting & Parr, 2011);

4. Pode ser uma forma de manter o contacto depois da sessão, contribuindo para a manutenção da relação terapêutica, ou ainda para a definição ou orientação em atividades programadas (como por exemplo, os trabalhos de casa) (Peterson & Beck, 2003);
5. O ato de escrever é em si terapêutico, permitindo a externalização de pensamentos e a sua organização, facilitando a mudança cognitiva e emocional (Murphy & Mitchell, 1998; Centore & Milacci, 2008). O envio da mensagem para o terapeuta torna esta atividade mais relevante em termos terapêuticos em comparação, por exemplo, com a manutenção de um diário pessoal;
6. Na perspetiva do cliente permite enviar determinado tipo de informação que, feito de forma presencial, é embaraçosa e de difícil transmissão.

2.2. Desvantagens do uso do email

1. A falta de contacto pessoal, face-a-face, rico em comunicação não verbal (Peterson & Beck, 2003). O peso que a comunicação verbal e não verbal assume na relação terapêutica é tão grande que compromete uma utilização mais intensa desta ferramenta.
2. Falta de investigações que clarifiquem eficientemente a melhor forma de utilização das ferramentas informáticas em contexto terapêutico. Ainda que já exista informação sobre este tema, não há consenso sobre a melhor forma de utilizar, por exemplo, o correio eletrónico.
3. Falta de enquadramento ético e legal. O código deontológico dos psicólogos faz uma breve referência ao uso das ferramentas informáticas, indicando apenas que o cliente deve ser informado sobre as características deste tipo de ferramentas (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2011).

4. A manutenção de um registo escrito permanente da conversa entre terapeuta e cliente. Esta dimensão obriga o terapeuta a escolher muito bem tudo o que irá escrever, já que as interpretações dos clientes não poderão ser esclarecidas ou clarificadas rapidamente (Bradley *et al.*, 2011).
5. Pelo menos na perspetiva do terapeuta, não há garantia que a informação enviada seja confidencial, já que é impossível garantir que o cliente não utiliza de forma errada a informação ou que alguém aceda à conta de email deste último (Shapiro & Schulman, 1996; Bhuvaneswar & Gutheil, 2008).
6. O desfasamento de tempo entre a questão e a resposta, impedindo uma relação com um ritmo próprio e ajustado, como acontece em consultório (Bhuvaneswar & Gutheil, 2008; Bradley *et al.*, 2011;).
7. Problemas relacionados com os limites. É muito fácil para o cliente enviar um email para o seu terapeuta a qualquer hora do dia, de forma completamente desfasada em relação aos limites impostos em termos terapêuticos, ou sobre a duração do contacto, frequência, etc. (Bhuvaneswar & Gutheil, 2008).
8. Possibilidade de serem transmitidas mensagens impulsivas, de raiva ou de outro género, que não seriam transmitidas pessoalmente (Bhuvaneswar & Gutheil, 2008).

2.3. Email como auxiliar terapêutico

Considerando assim as desvantagens elencadas e as suas características, o uso de email parece ser desaconselhado enquanto instrumento terapêutico. No entanto, não deixa de ser uma ferramenta cada vez mais importante em contexto terapêutico, como coadjuvante da terapia presencial. O correio eletrónico pode ser utilizado como elemento complementar à terapia, mas deve ser bem gerido, com limites bem definidos pelo terapeuta (Peterson & Beck, 2003).

Recorrer ao email, enquadrando-o num modelo auxiliar (*Adjuntive Model*) (Peterson & Beck, 2003), pressupõe algumas premissas essenciais:

1. Uma relação terapêutica já estabelecida, onde possa ser incluído o uso do email;
2. Preparação do terapeuta para as implicações do uso desta ferramenta;
3. Definição clara dos limites de utilização do email;
4. Confiança do cliente no terapeuta, relativa à certeza de obter uma resposta, embora desfasada no tempo;
5. Necessidade de recorrer às sessões face-a-face para discutir os elementos presentes nos emails.

Este último ponto é crucial já que a troca de emails só faz sentido se for discutida nas sessões presenciais. Não abordar os temas discutidos reforça as inseguranças do cliente e as suas fantasias.

No contexto do ensino superior, a terapia está condicionada por uma série de fatores que dificultam o progresso do processo. Em certa medida, pode ser considerada como uma terapia breve porque, quanto mais não seja, está condicionada pelo fim anunciado da saída do estudante da Instituição, ao chegar ao final do curso (Filipe *et al.*, 2012). Deste modo, é importante recorrer a ferramentas que contribuam, positivamente, para uma dinâmica adequada do processo terapêutico, nomeadamente acelerando um ou outro aspeto da relação, potencialidades proporcionadas pelo email.

Manter mais um canal de comunicação aberto, mais uma forma de contacto, pode ser extremamente útil em determinados tipos de psicopatologia, como sejam quadros de ansiedade social, distúrbios alimentares, personalidades depressivas, etc.. Porém, o oposto também é verdadeiro: ou seja, em determinadas perturbações (personalidades inseguras ou evitantes, psicoses, etc.), a sua utilização pode ser contraproducente. Assim, a utilização do

email como auxiliar na relação terapêutica deve ser bem considerada pelo terapeuta e ter limites bem definidos relativamente à frequência, conteúdo, rapidez de resposta, etc..

No geral, parece ser uma ferramenta adequada e útil, mas que deve ser controlada e gerida eficazmente.

Apresentaremos agora um estudo de caso em que o email foi utilizado como ferramenta complementar na relação terapêutica.

3. Caso de M.

A M. apresentou-se na consulta com uma série de queixas relacionadas com a pressão dos trabalhos, desorganização mental, cansaço, entre outras. Logo desde o início surgiram uma série de inibições que dificultaram a relação terapêutica, nomeadamente vergonha, ansiedade, dificuldade em lidar com os pensamentos negativos. Ainda que motivada, os sintomas apresentados aproximavam-na de um surto com características psicóticas devido ao cansaço, insónias constantes e sinais de delírios persecutórios.

Pouco tempo depois de iniciar o processo terapêutico a M. enviou um email ao terapeuta, já que lhe tinha sido disponibilizado para eventuais alterações de horários, questões ou outras situações urgentes que pudessem surgir. As suas primeiras mensagens eram extensas e com muito conteúdo, embora por vezes desorganizado. Obrigavam a uma leitura atenta e rigorosa do terapeuta e implicavam sempre uma resposta breve e que remetia para a sessão seguinte.

O primeiro email era um pouco desorganizado e intenso:

> "(…)Depois de soltar o grito de raiva e sentar, fico a saber que a minha madrinha morreu. Mais uma pessoa que sempre tratou bem de mim que partiu...)."

Confrontando-se com um acontecimento triste recente e sem ter ninguém a quem recorrer, M. enviou um email ao terapeuta, como forma de desabafo. Esta ligação com o psicólogo foi-lhe útil de forma a elaborar o que lhe tinha acontecido e a conseguir encontrar

alguma tranquilidade que lhe permitisse descansar. Em consulta, quando o tema foi abordado, M. admitiu não conseguir dormir até enviar o referido email.

Esta possibilidade de desabafo é importante para a sua estabilidade emocional. A própria incluiu nos emails informações muito úteis que não foi capaz de partilhar em consulta, acelerando assim o processo. Ela própria já contava com o falar sobre o assunto nas sessões seguintes. Num outro email escreveu:

> "PS (v1): Acho que semanalmente devo escrever. Na minha mente, o que se passa é isto. Não sei se é pertinente partilhar isso consigo. Não sei se isto ajuda ou não. Já nem sei nada de nada. Quando lá vou, pareço que esqueço que noutros dias ou depois das onze e cinquenta e tal de nas sextas-feiras, entro num caos psicológico e volto à rotina de parvoíce…"

Em consulta, tudo aquilo que escrevia era analisado e conversado. Ainda que obtivesse alguma resposta ao que escrevia nos emails, era essencial dar estrutura e compreensão na sessão presencial seguinte, demonstrando que uma relação face-a-face saudável é possível.

Durante cerca de 2 meses, M. enviou uma série de emails intensos, reflexivos e catárticos, descarregando uma série de pensamentos e ideias complementares ao que era dito em consulta.

> "(…)Não sei o que é que "analisa" quando lá apreço. Para si de ser algo "comum", mas para mim não. De todas as depressões, esta está a ser a mais horrível e "completa". Sei que depende de mim sair desse abismo, mas quando vou a baixo sinto que nem eu posso ajudar-me. Não sei o que tem a dizer... :/"

A necessidade de obter *feedback* era constante e natural; daí ser importante dar alguma garantia que ela era escutada, ou no caso, lida. A resposta do terapeuta constitui essa confirmação.

Ao fim de pouco tempo, os emails diminuíram de frequência, surgindo em média uma vez por semana. Depois de "descarregar" toda a informação, quer nas sessões, quer nos emails, começou a ter maior controlo sobre o sono e a sua capacidade de trabalho. Ela própria reconheceu que a necessidade das consultas presenciais e que os textos enviados por email deveriam ter um final:

> "Sou teimosa, como já pode observar, mas ando a "aprender" bastante, não com as opiniões dos outros, mas sim, com essa depressão. Ando a ouvir mais, colocar na posição das pessoas para não estar a arranjar conflitos.
>
> Ou não sei se isso faz parte do processo de crescimento, mas é bom.
>
> Até terça. Não quero fazer mais teses lânguidas. Isso é bom."

A M. continua em terapia, mas já não envia emails. Está mais segura de si, ainda que por vezes um pouco desorganizada. Está mais capaz de pensar nas coisas que a atormentam, sem necessidade de descarregar intensamente a sua ansiedade.

O uso do email foi extremamente importante para a relação de confiança com o terapeuta, contribuindo para um processo mais rápido no que diz respeito à consciencialização dos próprios traumas e defesas. Quando deixou de ser necessária a sua utilização tão frequente, a própria M. acabou por reduzir o número de emails, privilegiando a relação face-a-face.

4. Conclusão

Em suma, o email pode ser uma ferramenta auxiliar importante no processo terapêutico. Deve ser visto como um complemento às sessões presenciais e não como seu substituto, devido às lacunas que apresenta (falta de comunicação não-verbal, respostas desfasadas no tempo, etc.). Ainda assim, no contexto de ES, onde prolifera o email como instrumento banal de comunicação, a terapia pode integrá-lo, já que é uma forma fácil, barata

e simples de contacto entre cliente e terapeuta, embora o seu uso não possa ser garantido como eficaz em todas as situações ou problemáticas.

Foi aqui apresentado o caso de uma estudante, M., em cujo processo o recurso ao email foi precioso para acelerar a confiança terapêutica e a partilha de informação que, de outra forma, talvez tivesse demorado mais tempo.

Referências

Abreu, M., Ribeiro, E. (2012) A perspetiva do cliente dos momentos significativos na interação terapêutica – os momentos de conforto na interação terapêutica. In Pais Ribeiro, J.L., Leal, I., Pereira, A., Vagos, P., Direito, I. *Actas do 9º congresso nacional de Psicologia da Saúde*. Placebo Editora: Lisboa

Bhuvaneswar, C.G. & Gutheil, T.G. (2008) E-mail and psychiatry: some psychotherapeutic and psychoanalytic perspectives. *American Journal of Psychotherapy, 62*(3):241-61

Bradley, L.J., Hendricks, B., Lock, R., Whiting, P.P. & Parr, G. (2011) E-mail Communication: Issues for Mental Health Counselors. *Journal of Mental Health Counseling, 33*(1): 67-79

Centore, A. J. & Milacci, F. (2008) A Study of Mental Health Counselors' Use of and Perspectives on Distance Counseling. *Journal of Mental Health Counseling, 30*(3): 267–282

Elliott, R. (2008) Research on client experiences of therapy: introduction to the special section. *Psychotherapy Research, 18*(3): 239-242

Filipe, L., Seco. G., Pereira, A. P. & Alves, S. (2012). A Intervenção Psicológica em Contexto de Ensino Superior. Comunicação apresentada no *I Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses*. Centro Cultural de Belém. 19 a 21 de Abril.

Grayson, P. A. (2006). Overview. *In* P. A. Grayson & P. W. Meilman (Eds.), *College Mental Health Practice*. London: Routledge.

Hatcher, S. (2001) Using Email with Your Patients. *Australas Psychiatry, 9*: 207

Lawrence J. Murphy & Dan L. Mitchell (1998) When writing helps to heal: E-mail as therapy. *British Journal of Guidance & Counselling, 26*(1): 21-32

Ordem dos Psicólogos Portugueses (2011). Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses, obtido em 28 maio de 2014, de

https://www.ordemdospsicologos.pt/pt/cod_deontologico

Peterson, M.R. & Beck, R.L. (2003) E-mail as an adjunctive tool in psychotherapy: response and responsibility. *American Journal of Psychotherapy*, 57(2):167-81.

Pinkerton, R., Talley, J. E., & Cooper, S. L. (2009). Reflections on Individual Psychotherapy with University Students: What Seems to Work. *Journal of College Student Psychotherapy*, *23*(3): 153 - 171.

Shapiro, D.E. & Schulman, C.E. (1996) Ethical and legal issues in e-mail therapy, *Ethics Behav*, *6*(2):107-24.

Aconselhamento Vocacional no Ensino Superior: Estudo de caso

Filipa Silva, Maria do Céu Taveira, & Paulo Cardoso, Universidade do Minho, Braga & Universidade de Évora, Évora, Portugal

Resumo

Os Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior (SAPES) constituem plataformas privilegiadas de apoio à comunidade académica. O potencial destes serviços no apoio à transição do ensino secundário para o ensino superior tem sido pouco estudado. Apresentamos um estudo de caso de um aluno finalista do Ensino Secundário focado no apoio à sua transição para o ensino superior. Foram utilizadas três medidas de resultado pré- e pós-teste: um inventário de maturidade de carreira, uma escala de autoeficácia na tomada de decisão e uma escala de certeza vocacional. A intervenção baseou-se no modelo desenvolvimentista-relacional de Taveira (2004) e decorreu em quatro consultas com o cliente, e duas com a mãe, no início e final da intervenção. Efetuou-se a gravação áudio consentida das sessões que posteriormente foi transcrita e analisada na íntegra. Os resultados evidenciam que se registou uma forte influência familiar na construção da identidade vocacional do cliente e no desenho da sua carreira, conflitos internos e externos à tomada de decisão, âmbito restrito de preferências, necessidade de exercer uma profissão consonante com o seu lema de vida, e uma tomada de decisão direcionada para a concretização de um sonho profissional. A evolução dos resultados das medidas, do pré- para o pós-teste evidenciam a evolução positiva do caso. Discute-se a necessidade de abordagem da influência parental e crenças irracionais na carreira e do aconselhamento que apoia a realização de objetivos vocacionais dos clientes, nos SAPES.

Palavras-chave: aconselhamento; carreira; estudo de caso

Introdução

As escolhas de carreira estão entre as principais escolhas que os indivíduos farão ao longo da sua vida. Apoiar este tipo de decisões é um dos objetivos do aconselhamento de carreira (Gati & Tal, 2008). Deste modo, evitam-se as consequências de uma decisão de carreira inadequada em termos financeiros (e.g., o investimento em formação) e psicológicos (e.g., frustração de um emprego insatisfatório) (Gati & Tal, 2008). Neste sentido, um dos maiores desafios do aconselhamento de carreira é ajudar os clientes a definirem as suas preferências e a desenvolverem um maior conhecimento das próprias competências, capacidades, interesses e valores (Van Esbroeck, Tibos, & Zaman, 2005). Para a tomada de decisão de carreira é igualmente importante a procura e o processamento da informação vocacional nos domínios escolar, formativo e profissional.

Os fatores contextuais influenciam também as decisões de carreira dos indivíduos (Bright, Pryor, Wilkenfeld, & Earl, 2005). Entre estes, a família e os amigos ou colegas de trabalho, têm um grande impacto, pois são quem mais providencia informação ocupacional (Phillips, Christopher-Sisk, & Grauino, 2001). Contudo, por vezes, pressionam o indivíduo a escolher determinada ocupação que acreditam ser a melhor (Phillips et al., 2001). A família e os amigos podem então desempenhar um papel de fonte de experiências, oportunidades e recursos no desenvolvimento da carreira dos filhos, mas também, ser fonte de barreiras, e constituir-se como uma influência contextual negativa (Lent, Brown, & Hackett, 2002). Este fato realça a importância da abordagem, no aconselhamento, das variáveis sociocognitivas (e.g., auto-eficácia, objectivos, expectativas de resultado) na tomada de decisão de carreira (Walsh, 2004). Igualmente importante pode ser o conceito de prontidão psicossocial do indivíduo para tomar decisões de carreira, mais recentemente descrito por Savickas (2005)

como adaptabilidade de carreira. Segundo este autor, à medida que a adaptabilidade de carreira aumenta, a prontidão para tomar decisões realistas também aumenta, o que permite aos indivíduos uma implementação eficaz dos seus autoconceitos nos papéis de carreira que virão a desempenhar. Referimos as competências de preocupação com o seu futuro, ter a perceção de controlo das suas carreiras, ter a curiosidade para experimentar possíveis *selves* e oportunidades de carreira, e a confiança para planear os seus futuros profissionais (Savickas, 2005), competências associadas ao avanço na tomada de decisão. Pelo contrário, as dificuldades na tomada de decisão de carreira influenciam os níveis de exploração vocacional e, consequentemente, o desenvolvimento do autoconceito, os níveis de auto-eficácia na tomada de decisão, o ajustamento a uma escolha de carreira, a maturidade vocacional e a satisfação profissional (Taveira, 2000; Veerle, Karine, & Bart, 2006).

Vários estudos demonstram a eficácia das intervenções de aconselhamento vocacional (Cardoso, Silva, Gonçalves & Duarte, 2014; Rehfuss, Del Corso, Galvin & Wykes, 2011; Faria, 2008). O estudo dos processos de apoio à tomada de decisão de carreira podem ajudar a esclarecer o valor das intervenções baseadas na teoria e evidência empírica e oferecem indicadores para alcançar maior eficácia neste domínio. Neste sentido, desenvolvemos um estudo de caso único destinado a avaliar o processo e os resultados da consulta psicológica vocacional de apoio à transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior. Para o efeito, realizou-se uma análise detalhada dos acontecimentos de cada sessão, para identificação de aspectos específicos da intervenção associados à resolução do problema vocacional pelo cliente, tendo sido utilizadas ainda medidas resultado, de maturidade, autoeficácia na tomada de decisão, e de certeza vocacional.

Método

O cliente

M é um rapaz de 17 anos, frequenta o 12º ano (curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades) numa escola privada do noroeste de Portugal M. aspira ingressar em cursos relacionados com as ciências policiais/militares ou no ensino superior não policial ou militar. Os pais aspiram que o filho ingresse no ensino superior não policial ou militar, em áreas como o Direito ou a Comunicação Social, e não apoiam a sua decisão alternativa.

Medidas

As medidas de resultado do aconselhamento foram administradas no início e no final da intervenção. A maturidade de carreira foi avaliada através da versão experimental portuguesa (Janeiro, Ribas, & Mota, 2013) do *Career Maturity Inventory – Form C* (CMI; Savickas & Porfeli, 2011), que pretende avaliar o grau de prontidão para a tomada de decisão de carreira. Os autores desta versão do CMI procuraram aplicar ao instrumento original desenvolvido por Crites (1961), facetas do modelo de adaptabilidade da carreira proposto por Savickas (2005). É um inventário com 24 itens de resposta dicotómica (C = concorda; D= discorda). Nas dimensões preocupação, curiosidade e confiança, resultados superiores indicam maior grau de adaptabilidade na tomada de decisão e maior prontidão para efetuar escolhas de carreira. Na dimensão consulta, que designa a extensão de procura por parte do indivíduo de informação e conselhos relacionados com as suas escolhas de carreira (Savickas & Porfeli, 2011), resultados mais elevados indicam um estilo relacional mais interdependente, enquanto resultados mais baixos indicam um estilo relacional mais independente.

A auto-eficácia nas decisões de carreira foi avaliada através da Escala de Auto-Eficácia na Decisão de Carreira – Forma Curta (CDSE-SF; Silva, Paixão & Albuquerque, 2009). Esta escala inclui 25 itens que pretendem avaliar as expectativas de auto-eficácia face a

comportamentos relevantes para o processo de decisão de carreira, avaliados em cinco sub-escalas (a) precisão na auto-avaliação, (b) recolha de informação ocupacional, (c) seleção de objectivos, (d) elaboração de planos para o futuro, (e) resolução de problemas. O cliente indica qual a sua confiança para resolver com êxito as tarefas mencionadas numa escala tipo *Likert*, com 5 pontos (1 = Nada confiante e 5 = Totalmente confiante). Resultados mais elevados indicam maiores níveis de auto-eficácia para a decisão de carreira.

Finalmente, a Escala de Certeza Vocacional (ECV; Santos, 2007) é constituída por 4 itens, em que o cliente indica a sua concordância com as tarefas mencionadas, numa escala tipo *Likert* de 6 pontos (1 - Discordo inteiramente e 6 - Concordo inteiramente). Resultados mais elevados indicam um maior nível de certeza em relação às opções escolares e profissionais.

Procedimentos

A consulta psicológica vocacional ocorreu no Serviço de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior, onde o cliente se dirigiu para procurar aconselhamento vocacional. Os procedimentos incluíram (a) assinatura pelo cliente e pela mãe, de um consentimento informado sobre a utilização da informação para investigação, (b) preenchimento pelo cliente das medidas de pré-teste (c) gravação áudio das consultas, (d) transcrição pela Psicóloga e investigadora das consultas, (e) preenchimento das medidas de pós-teste. A intervenção desenrolou-se em 4 sessões semanais com o cliente, de 60 minutos cada, e 2 sessões com o cliente e mãe, antes e depois da intervenção com o cliente. A totalidade do processo ocorreu ao longo de oito semanas.

Resultados

Os resultados que se apresentam consideram a análise do processo e a avaliação do resultado da intervenção.

Análise do processo

As primeiras dificuldades vocacionais de M. evidenciaram-se quando se confrontou com a necessidade de tomar uma decisão escolar no final do 9º ano de escolaridade. Então, as dificuldades a Matemática originaram da parte do cliente, menores expectativas de resultado em relação a cursos que envolviam essa disciplina. Assim, a sua escolha pelo Curso de Línguas e Humanidades, no ensino secundário, não se focou tanto no conteúdo desta via de estudos, mas antes, na competência percebida para obter sucesso escolar posterior. M. não explorou, nessa altura, as escolhas que teria que efectuar no final do 12º ano. Quando da consulta, M. sentia-se incapaz de tomar uma decisão relativamente à escolha de um curso do Ensino Superior ajustado aos seus interesses. M. também referiu um conflito com os pais, face ao seu interesse particular pela carreira policial e militar, após o 12º ano. Os pais consideram M. um excelente comunicador e referem abertamente que seria bem-sucedido, em vez disso, como advogado, juiz ou jornalista.

Com a intervenção, pretendeu-se abordar crenças irracionais de carreira, promover a exploração sistemática e intencional de si próprio e do meio, e a aprendizagem do processo de tomada de decisão, bem como apoiar a gestão do conflito envolvido na decisão vocacional, promovendo a abertura dos pais a novos objectivos a compartilhar com o filho (Pinto & Soares, 2001).Pretendeu-se, ainda, apoiar o estabelecimento de um compromisso mais firme do cliente com uma decisão e a antecipação de passos necessários à sua concretização. O processo de intervenção teve por base o modelo desenvolvimentista relacional do processo da consulta psicológica vocacional proposto por Taveira (2001, 2005). Este é um modelo

centrado na pessoa e na interação cliente-psicólogo, desenvolvida a partir de um clima psicológico favorável à exploração, à redação de objetivos vocacionais, ao planeamento da ação e à implementação do plano elaborado (Taveira & Faria, 2009). O foco é na avaliação da forma como o cliente pensa, sente e atua e no apoio à sua progressão para níveis de desenvolvimento vocacional superiores (Taveira, 2001). A relação terapêutica constitui o cerne da intervenção e desenvolve-se ao longo de quatro fases (a) iniciar, (b) explorar, (c) comprometer, (d) finalizar. Pretendeu-se, em primeiro lugar, ajudar o cliente a clarificar a natureza da decisão vocacional que está prestes a tomar, e a identificar o seu estatuto face à tomada de decisão. Numa segunda fase, ajudou-se o cliente a aprofundar e especificar os seus interesses escolares e profissionais, entre outros, a realizar um balanço das próprias capacidades e potencial, e a trabalhar informação sobre as oportunidades escolares e profissionais. Em seguida, pretendeu-se ajudar o cliente a realizar uma escolha e a comprometer-se com ela. Por fim, apoiou-se o diálogo entre o cliente e a mãe, ajudou-se a inscrever esta tarefa numa visão mais abrangente de vida/carreira e a antecipar possíveis dificuldades e soluções para lidar com a transição. Na Tabela 1 especifica-se cada sessão de intervenção, tendo em conta os objetivos, as atividades levadas a cabo, os instrumentos utilizados, e alguns exemplos das verbalizações do cliente, da mãe e da Psicóloga, durante o processo de intervenção.

Avaliação dos resultados

Os resultados obtidos através das medidas de pré- e pós-teste utilizadas, apresentam-se na tabela 2, e indicam uma evolução positiva do cliente desde o início até ao final da intervenção. No que respeita à maturidade ou adaptabilidade vocacional, verifica-se que as respostas do cliente nas dimensões de preocupação, curiosidade e confiança se encontram no ponto médio da escala de resposta ou acima do mesmo e que aumentaram do momento de

pré-teste para o momento do pós-teste. Na dimensão consulta, os resultados são os mais baixos possível e não se verificou qualquer alteração de um momento para o outro. Relativamente à auto-eficácia de carreira, verificam-se resultados acima do ponto médio da escala de resposta em todas as dimensões avaliadas e um aumento nas mesmas do momento de avaliação inicial para o final. Finalmente, o resultado na certeza vocacional também se encontra acima do ponto médio da escala de resposta, aumentando no momento pós-teste.

Discussão

O presente estudo teve como objetivo analisar o processo e avaliar os resultados do aconselhamento vocacional num caso único. Os resultados demonstram a eficácia da intervenção em dimensões de maturidade, autoeficácia e nível de certeza vocacional do cliente. Registou-se um aumento da maturidade vocacional no cliente, do início para o final da intervenção. Isto significa que aumentou a sua prontidão para tomar decisões de carreira e lidar com a tarefa vocacional atual, de escolha de estudos. Estes resultados estão em linha com outros, evidenciando a eficácia das intervenções de aconselhamento vocacional (Cardoso et al., 2014; Rehfuss et al., 2011; Faria, 2008). Na dimensão de consulta, os resultados não se alteraram, o que indica que o cliente prefere realizar as suas opções de carreira de uma forma mais independente (Savickas & Porfeli, 2011). Os autores da medida utilizada defendem que os seus resultados dependem de factores culturais, reflexo de um continuum das conversas familiares acerca da carreira. Por exemplo, desde a ideia que o indivíduo deve tomar as decisões baseado no que a família quer, até à ideia que cabe apenas ao próprio tomar essa decisão. No caso em particular, seria de esperar um resultado elevado desta dimensão, mesmo no pré-teste, uma vez que os pais exercem uma forte influência nas suas opções de carreira. No entanto, a opção escolhida pelo cliente teve em vista atingir objetivos de carreira contrários ao desejo dos pais, não só a médio, como a longo prazo. Este resultado sugere que

o M. tomou a sua decisão com base nos seus próprios interesses e valores e no seu sonho profissional e, uma vez que estes não correspondiam à vontade dos pais, avaliou-se como independente das suas influências. De facto, Lent, Brown e Hackett (2002) defendem que as ações e atitudes da família podem determinar a formação e execução das escolhas de forma complexa. Neste caso particular, é visível a forte influência da família no desenvolvimento dos interesses e valores do cliente e nas decisões tomadas ao longo da sua vida. Considera-se que M. tomou uma decisão congruente com as preferências dos pais, porque foi capaz de integrar na sua decisão, quer as opiniões e preferências dos pais, quer os seus próprios interesses e valores. Um outro resultado positivo foi o aumento das conceções de autoeficácia de carreira de M. avaliadas pelo CDSE-SF. M. aumentou, de uma forma geral a crença acerca da sua capacidade para lidar com tarefas e desempenhar comportamentos específicos necessários à tomada de decisão vocacional (Taylor & Betz, 1983).

Tabela 1. Sessões, objetivos, atividades, instrumentos e verbalizações do cliente, da psicóloga e da mãe do cliente relativos ao processo de intervenção.

Sessão	Objetivos	Atividades / Instrumentos	Verbalizações do cliente (M), da mãe, e da Psicóloga (P)
Nº 1 – Comunicação, atividades e expectativas dos pais	Explorar padrões de comunicação entre mãe e filho, atividades que realizam em conjunto e expectativas relativamente ao seu futuro escolar e profissional.	Guião de entrevista semi-estruturada de Pinto & Soares (2001).	*Mãe: "Temos falado de Comunicação Social no Porto, de Jornalismo aqui no Minho".* *Mãe: "Já falamos em ele tirar Direito e depois ir para a Judiciária. Quando ele tiver mais maturidade".* *Mãe: "O problema é que ele acha que fez uma escolha errada no 10º ano.* […] *Ele sempre achou que podia ingressar na carreira militar. Só que eu, contrariamente a ele, acho que não, porque acho que não tem perfil para isso.* […] *Acho que ele daria um excelente advogado.* […]*Ele sabe argumentar muito bem."* *Mãe: "A expectativa que nós criamos é que ele estudasse direito. Nós como pais sempre achamos que seria o ideal para ele."*
Nº 2 – Iniciar a intervenção	Estabelecer uma relação de confiança entre a psicóloga e o cliente, avaliar as expectativas do mesmo relativamente à intervenção, avaliar o estatuto de decisão do cliente, confrontar e discutir crenças irracionais relativamente ao conceito de orientação vocacional e definir a natureza do problema vocacional do cliente.	Entrevista inicial para conhecer a história vocacional do cliente, o confronto de ideias irracionais e das expectativas dos pais e o preenchimento de uma Ficha de Caracterização Pessoal.	*M: "Eu, honestamente, desde pequeno, sempre quis ser uma de duas coisas: ou polícia ou militar"* *M: "O meu avô era militar e eu cresci com os meus avós e eu costumava ir aos quartéis. Cresci muito a gostar daquilo, da ideia de uma pessoa estar ali num sítio a servir, a fazer o que lhe mandam."* *M: "(ser advogado) eu não gosto. É muita pressão. É mesmo uma coisa que me faz confusão."* […] *"O peso de ser juiz é exatamente o poder que eu não quero."* *M: "O problema é eu ter ouvido a minha mãe dizer tantas vezes que isso é carreira de miúdo. Isto não sei se sou eu que ainda não amadureci muito para pensar noutra carreira. (...) Só que o ouvir tantas vezes, "tu não vais conseguir, tu vais falhar, tu vais perder tempo, vais lá, vais ser humilhado, as praxes são muito complicadas", quer dizer, tantas pessoas me dizem, que eu começo a acreditar...por ser tanta gente, tantas vezes a dizer."*
Nº 3 – Explorar-se a si próprio	Promover o autoconhecimento do cliente no que toca aos seus interesses, valores e competências, apoiando-se a exploração dos seus pontos fortes e fracos e as suas áreas de preferência e de rejeição.	Preenchimento de um Inventário de Valores; Preenchimento do *Self-Directed Search* (Holland, 1994)	*M:"A minha mãe acha que eu não sou ambicioso, mas eu não sei se isso é bom ou mau. […] Não me apetece mesmo estar a pensar que quero fazer muito dinheiro."[...]"Acho que consigo viver bem com um salário médio-baixo."* *M: (Ter influência sobre os outros) "Não quero mesmo essa responsabilidade. Só estou mesmo interessado em mostrar factos."* *M: (Prestígio, fama e reconhecimento) "Prefiro ser a engrenagem do que a máquina".* *M: "Eu sentia-me feliz numa profissão, mesmo que desse muito pouco dinheiro, desse um trabalho muito grande, que não fosse muito reconhecido, se ao fim do dia eu soubesse que tinha ajudado a mudar a vida de alguém, que tinha mudado uma situação qualquer para melhor, acho que me ia sentir muito bem comigo, acho que era a vida que eu queria para mim."* *M: "Acho que nunca na vida eu hei-de trabalhar num escritório."* *M: "Em todos os cursos da academia pedem sempre Matemática. A única maneira é entrar como soldado raso ou praça."* *M: "O que a minha mãe me disse foi para... para tentar entrar e se eu não conseguisse entrar, vir aqui para um curso qualquer, sei lá, ela queria que eu viesse para Direito, e depois até passar a idade (para entrar), que são os 21, estar aqui uns anos e depois, se me apetecesse seguir, eu tentava passar nos testes, e seu eu passasse e depois decidia,*

			entre as duas coisas, o que eu queria fazer."
Nº 4 – Explorar o mundo escolar e profissional	Refletir sobre o modelo de tomada de decisão de carreira de Gati & Asher (2001); definir objetivos pessoais de exploração do meio; explorar oportunidades de formação e trabalho após o 12º ano de escolaridade; criar um conjunto de hipóteses prováveis; e identificar possíveis incongruências e zonas de conflito.	Reflexão sobre os passos para a tomada de decisão; exploração do mundo escolar e profissional apoiada pela Psicóloga, com recurso a computador e acesso à internet.	Apoio na procura e registo escrito das opções viáveis para si: a) os cursos existentes no Ensino Superior em Portugal, nas instituições existentes; b) os requisitos, médias de entrada, provas de ingresso e número de vagas existentes para os cursos pesquisados; c) os programas curriculares dos cursos considerados mais relacionados com a exploração anterior; d) as opções de formação e integração profissional nas várias vertentes da carreira militar – ciências policiais, exército, academia militar, força aérea e marinha; e) informações sobre as profissões consideradas como viáveis. Entrega de um modelo de Entrevista a Profissionais para trabalho inter-sessões.
Inter-sessões	Promover a reflexão pessoal sobre a exploração efetuada até ao momento; promover a autonomia na exploração de opções escolares e profissionais; entrevistar profissionais ativos.	Pesquisa autónoma de opções de cursos e profissões; entrevista a profissionais.	
Nº 5 – Comprometer-se com um projeto	Integrar os conteúdos e os processos abordados nas sessões anteriores de modo a suscitar uma tomada decisão relativamente ao percurso a seguir após o 12º ano; apoiar o aluno no compromisso com a sua escolha, na definição de um plano mais abrangente de carreira e na antecipação dos passos necessários à concretização do plano definido.	Reunião e análise da informação recolhida até ao momento; decisão por uma das alternativas consideradas; simulação da candidatura ao Ensino Superior; preenchimento da ficha "O meu projeto vocacional".	*M: "Já sei o que quero. Vou para Direito."* *P: "Então, já decidiste? Como é que tomaste essa decisão?* *M: "Estive a pensar e eu quero mesmo é ir para a Polícia e assim entro para Direito e entretanto vou fazendo os testes físicos para entrar até conseguir entrar e se não conseguir, depois com o curso de Direito já é mais fácil."* *P: "Mesmo que não gostes do curso?"* *M: "Nunca se sabe se vou gostar ou não. Eu posso até chegar lá e gostar, nunca se sabe."*
Nº 6 – Finalizar e devolver aos pais	Devolver à mãe os resultados da intervenção vocacional realizada; realçar a importância do apoio dos pais na concretização dos objetivos vocacionais do J., tanto no que respeita às funções de orientação e informação como de superação de barreiras e dificuldades.	Devolução da informação acerca dos resultados da intervenção; explicação do papel fundamental dos pais no apoio à concretização dos objetivos do filho; esclarecimento de dúvidas.	*Mãe: "Eu acho que é melhor assim. Vai para Direito e, ao mesmo tempo, vai tentando, sempre que houver, fazer os testes para a Polícia. Se depois não conseguir tem sempre o curso de Direito." […] "E ele pode sempre entrar e não gostar e depois muda… se vir que não gosta mesmo."*

Tabela 2. Aconselhamento vocacional com o cliente M.: Resultados das medidas de pré- e pós-teste

Medidas	Ponto médio	Pré-teste	Pós-teste
CMI-Form C – Preocupação	3	4	6
CMI-Form C – Curiosidade	3	5	6
CMI-Form C – Confiança	3	3	6
CMI-Form C – Consulta	3	0	0
CDSE-SF – precisão na auto-avaliação	12,5	20	24
CDSE-SF – recolha de informação ocupacional	12,5	16	18
CDSE-SF – seleção de objetivos	12,5	20	23
CDSE-SF – elaboração de planos para o futuro	12,5	15	20
CDSE-SF – resolução de problemas	12,5	14	20
ECV – certeza vocacional	12	20	23

A intervenção realizada parece ter ajudado o M. (a) a melhorar a sua auto-avaliação, realizada nas duas primeiras sessões através de instrumentos de avaliação do percurso escolar, dos valores e dos interesses e competências, (b) a recolher informação ocupacional, na terceira sessão e através do trabalho inter-sessões, (c) a selecionar objetivos de carreira, através da discussão e *feedback* com a psicóloga sobre planos possíveis de carreira e de apoio na opção mais final (d) a elaborar planos para o futuro, incluídos no projeto vocacional desenhado na quarta sessão, (e) a resolver problemas relacionados com a tarefa vocacional mais próxima, como que percurso escolher para alcançar os seus objetivos de longo prazo. Outro indicador desta evolução foi o aumento da sua certeza vocacional avaliada pelo ECV.

Implicações para a prática

Este estudo pretendeu analisar o processo de aconselhamento de um caso único no sentido de compreender que variáveis específicas do aconselhamento vocacional influenciam

o processo de tomada de decisão. Tendo em conta a história vocacional do cliente e a análise do processo realizada, consideram-se algumas implicações relevantes para a prática, nomeadamente, no apoio a alunos na transição para o Ensino Superior pelos SAPES.

Em primeiro lugar, considera-se importante desenhar intervenções de carreira baseadas em modelos teóricos com evidência empírica da sua eficácia, sendo fundamental que estas intervenções incluam um trabalho aprofundado com os pais e pessoas influentes no desenvolvimento vocacional dos filhos, no sentido de esclarecer a importância do seu acompanhamento e necessidade de se constituírem como facilitadores da exploração e do desenvolvimento vocacional.

Nos SAPES, as intervenções dirigidas a alunos na transição para o Ensino Superior revelam-se importantes, na medida em que, por um lado, permitem um conhecimento mais aprofundado da forma como muitos alunos tomam decisões quanto às suas opções educativas e, por outro, permitem informar os clientes com maior clareza e conhecimento, acerca do funcionamento das instituições de Ensino Superior, no que respeita às questões logísticas, académicas, sociais e profissionais. Assim, o apoio aos alunos que ingressam pela primeira vez no Ensino Superior, no sentido de conhecer a razão das suas escolhas, os seus planos escolares, profissionais e sociais, assim como, os seus receios e barreiras, poderá permitir responder com maior eficácia às suas necessidades e, em última análise, evitar o insucesso e o abandono escolares.

Referências

Bright, J., Pryor, R. G. L., Wilkenfeld, S., & Earl, J. (2005). The role of social context and serendipitous events in career decision making. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 5*, 19–36.

Cardoso, P., Silva, J., Gonçalves, M. M., & Duarte, M. E. (2014). Innovative moments and change in Career Construction Counseling. *Journal of Vocational Behavior*, *84*, 11-20. http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2013.10.001

Crites, J. O. (1961). A model for the measurement of vocational maturity. *Journal of Counseling Psychology*, 8, 255-259.

Faria, L. (2008). *A eficácia da consulta psicológica vocacional de jovens: estudo do impacto de uma intervenção*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Minho, Braga.

Gati, I., & Tal, S. (2008). Decision-making models and career guidance. In J. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance (pp. 157–185)*. Berlin, Germany: Springer.

Holland, J. L. & Powell, A. B. (1994). *SDS Career Explorer: Self-Assessment Booklet*. Florida: Psychological Assessment Resources, Inc.

Janeiro, I., Ribas, A. Mota, L. (2013). Psychometric properties of the Portuguese version of the CMI-Adaptability Form. Poster apresentado na International Conference Life Designing and Career Counseling: Building hope and resilience, Padova, Itália.

Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th. ed., pp. 255-311). Oxford: Jossey-Bass.

Phillips, S. D., Christopher-Sisk, E. K., & Grauino, K. L. (2001). Making career decisions in a relational context. *Counseling Psychologist, 29*(2), 193–213.

Rehfuss, M. C., Cosio, S., & Del Corso, J. (2011). Counselors' perspectives on using the Career Style Interview with clients. *Career Development Quarterly*, *59*, 208-218.

Santos, P.J. (2007). *Dificuldades de escolha vocacional*. Coimbra: Almedina.

Savickas, M.L. & Porfeli, E.J. (2011). Revision of the Career Maturity Inventory: The Adaptability Form. *Journal of Career Assessment*, 19(4), 355-374.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Silva, J.T., Paixão, M.P. & Albuquerque, A.M. (2009). Características psicométricas da versão Portuguesa da Career Decision Self-Efficacy Scale-Short Form (CDSE-SF). *Psychologica*, 51, 27-46.

Taveira, M.C. (2000). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, *26*, 5-27.

Taveira, M.C. (2001). *O Modelo de Intervenção Vocacional por Programas*. Lisboa: Casa Pia de Lisboa.

Taveira, M.C.(2004). Exploração e desenvolvimento vocacional na adolescência: Contributos para uma abordagem sistémica e colaborativa. *Psicologia e Educação*, 3(1), 109-120.

Taveira, M. C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional da adolescência. In M. C. Taveira, (Ed.), *Temas de psicologia escolar. Uma proposta científico-pedagógica* (pp.143-178). Coimbra, Portugal: Quarteto.

Taveira, M.C. & Faria, L. (2009). Efeito da intervenção psicológica vocacional na indecisão e comportamento exploratório. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 29 (3), 558-573.

Taylor, K. M. & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.

Van Esbroeck, R., Tibos, K., & Zaman, M. (2005). A dynamic model of career choice development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, *5*, 5–18.

Veerle, G., Karine, V., & Bart, S. (2006).Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, *53*(4), 397-410.

Walsh, W. B. (2004). Vocational psychology and personality. In B. Schneider & D. B. Smith (Eds.), *Personality and organizations* (pp. 141–161). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Relaxamento físico e mental: construção, implementação e avaliação de um programa de intervenção em grupo

Miriam Medina [1] & Filipa Heitor [1] (filipaheitor@sc.ipp.pt)

[1] Gabinete do Estudante – Serviços da Presidência do Instituto Politécnico do Porto

Resumo

Apesar da diversidade teórica, muitos estudos têm relacionado as experiências de transição e frequência do ensino superior com fatores e processos potenciadores de stress. O stress - negativamente relacionado com o bem-estar e com a perceção de si mesmo, designadamente na perceção de controlo no confronto com situações desafiantes e ao nível das competências académicas – torna os estudantes mais vulneráveis física e psicologicamente.

Numa lógica preventiva e desenvolvimental, foi construído e aperfeiçoado - nos últimos quatro anos - um programa de sessões de relaxamento que consiste em momentos de aprendizagem e treino de competências de indução de relaxamento físico e mental com o objetivo de reduzir a tensão corporal, a ansiedade e melhorar o controlo emocional. As técnicas utilizadas ao longo de quatro sessões do programa incluem a Respiração, o Relaxamento Muscular Progressivo, o Treino Autogénico, o Relaxamento Imagético, momentos de exploração, partilha e discussão de estratégias utilizadas pelos estudantes.

A construção, implementação e avaliação do programa são discutidos na perspetiva de resultados eficazes na diminuição dos efeitos fisiológicos, emocionais, cognitivos e comportamentais da resposta ao stress, e dos benefícios percebidos da atividade, particularmente em componentes associados à definição de bem-estar.

Palavras-Chave: Saúde e Bem-Estar; Relaxamento; Ensino Superior

Introdução

Apesar da diversidade teórica, muitos estudos têm relacionado as experiências de transição e frequência do ensino superior com fatores e processos potenciadores de *stress*. O *stress* - negativamente relacionado com o bem-estar e com a perceção de si mesmo, designadamente na perceção de controlo no confronto com situações desafiantes e ao nível as competências académicas (Goldman, & Wong, 1997) - pode tornar os estudantes mais vulneráveis física e psicologicamente.

Assim, e assumindo naturalmente as diferenças individuais como uma componente importante, o *stress* pode ter efeitos negativos ao nível de:

1) problemas físicos, como dores de coluna (American College of Health, 2008; Kennedy, Kassab, Gilkey, Linnel & Morris, 2008), dores de cabeça (Labbe, Murphy & O'Brien, 1997) ou alterações no padrão do sono (Farnill & Robertson, 1990);
2) problemas de cariz psicológico, demonstrando alguns autores que o *stress* pode ser manifestado através de sintomas de ansiedade e depressão (Amutio & Smith, 2007; Morrison & O'Conner, 2005).

Segundo alguns autores, a vulnerabilidade a estes problemas pode interferir no desempenho académico do estudante (Matheny, Ashby & Cupp, 2005; Vaez & LaFlamme, 2008), e em particular no que respeita a: défice de memória e atenção, dificuldades na gestão de tempo e de tarefas, baixos níveis motivacionais, baixa autoestima e satisfação com a vida ou sentimentos de raiva, frustração e culpa.

Associados ao *stress*, elevados níveis de ansiedade podem ser promotores de insegurança relativa às estratégias de *coping* do estudante e ao seu sistema de auto suporte, o que pode provocar a dificuldade de preparação adequada para situações específicas como as avaliações de natureza académica a que está sujeito (Serok, 1991).

Contudo, estas interferências, não apenas circunstanciais, podem assumir um impacto ao nível dos relacionamentos do indivíduo, ou mesmo apresentar repercussões nas suas diferentes áreas de vida, provocando, assim, uma ansiedade generalizada. Pela atual relevância, foi ampliado o campo de estudo do conceito *burnout*, geralmente relacionado com os contextos profissionais, e que pode então dar início durante o período de formação académica (Balogun, Helgemoe, Pellegrini, & Hoeberlein, 1996). Nesse caso, os estudantes em *burnout* manifestam um aumento dos sentimentos de exaustão, de distanciamento afetivo

em relação às tarefas académicas e da perceção de perda de eficácia (Schaufeli e colaboradores, 2002).

Nesta sequência, e reportando aos esforços cognitivos e comportamentais para dominar, reduzir ou tolerar as exigências internas e/ou externas que são criadas por uma situação de *stress* (Folkman, 1984, citado por Branco-Vasco, 1985, p.22), alguns estudos revelam diferenças quanto aos perfis de estratégias de *coping* (Lazarus, 1974, 1980, citado por Branco-Vasco, 1985; Leong, Bonz & Zachar, 1997). Na presente linha de pesquisa, os estudantes ao lidarem com fatores geradores de *stress*, seriam mais propensos a utilizar estratégias de *coping* focadas nas emoções do que aquelas centradas no problema (Brougham, Zail, Mendoza & Miller, 2009) – que tendencialmente são preditoras de melhor ajustamento académico (Leong, Bonz & Zachar, 1997). Em oposição, as estratégias de *coping* centradas nas emoções são consideradas disfuncionais, e tendencialmente preditoras de comportamentos pouco saudáveis, como sendo o consumo de substâncias (Miller, Danner & Staten, 2008).
Deste modo, os comportamentos desajustados podem influenciar reciprocamente o *stress*, criando um ciclo vicioso.

Aceitando o desafio da mudança de paradigma para representar positivamente o estado de saúde, e fazendo uso de várias investigações existentes, entende-se que a ausência de doença não traduz por si só a felicidade ou o bem-estar dos indivíduos (Diener & Lucas, 2000). Neste sentido, o foco da intervenção ou avaliação da saúde mental não deverá assentar apenas na depressão, ansiedade ou *stress*, se considerarmos que as experiências e emoções positivas estão relacionadas com o constructo de bem-estar (Monteiro, Tavares & Pereira, 2012) e reforçam os recursos e características positivas dos indivíduos (Seligman, 2003).
Em resposta, novas evidências sugerem benefícios para os estudantes em compreenderem os mecanismos fisiológicos e as respostas cognitivas responsáveis por melhorar a saúde e o

desempenho académico (Bass, Burroughs, Gallion & Hodel, 2002; Benson, 1975; Benson, Wilcher, Greenberg, Huggins, Ennis & Zuttermeister, 2000), fortalecendo a perceção de *empowerment* e a resiliência ao *stress*. A partir da compreensão adequada de como o sistema nervoso responde a vários estímulos internos e externos, pode criar-se intencionalmente o estado de autorregulação psicossomática, como forma de obter a mudança desejada. Esta capacidade humana de dirigir voluntariamente mudanças físicas e mentais através do foco de atenção é designado por Walton (1980) como vontade positiva. Segundo o mesmo autor, os indivíduos podem tornar as suas respostas inconscientes, nomeadamente ao nível da frequência cardíaca, pressão arterial, ondas cerebrais, funções gastrointestinais, tensão muscular e temperatura corporal, em respostas conscientes através da utilização da visualização num estado de relaxamento.

A resposta de relaxamento é um conjunto integrado de alterações fisiológicas que são o oposto da resposta de luta ou fuga – *stress*, estas incluem reduções no consumo de oxigénio, frequência cardíaca, pressão arterial, frequência respiratória (Wallace, Benson & Wilson, 1971) e alterações na atividade do sistema nervoso central (Jacobs, Benson & Friedman, 1996). Em concreto, o estudo de Tice (2007), sugere uma redução significativa do *stress* em estudantes do ensino superior (N=30), através da utilização de técnicas como a respiração diafragmática e a visualização positiva numa sessão única. Mais recentemente, em 2011, Huang apresenta igualmente resultados favoráveis no que diz respeito à eficácia das técnicas de relaxamento associada à diminuição da ansiedade em estudantes do ensino superior, a partir da dinamização de um *workshop* onde foram realizados exercícios como a respiração diafragmática, treino muscular progressivo e a visualização (N=54). No entanto, e de acordo com estudos de Benson (1975), a resposta de relaxamento é um fenómeno aprendido que necessita, contudo, ser praticado durante um período de tempo considerável para devolução

de resultados. Após quatro a seis semanas de prática diária da resposta de relaxamento, estudos sugerem uma diminuição da capacidade de resposta da hormona do *stress*, norepinefrina (Hoffman, Benson & Arns, 1982; Lehmann, Goodale, Benson, 1986). Assumindo este pressuposto e com uma intervenção multicomponente, Heaman (1995) encontrou resultados de diminuição da ansiedade em estudantes, num programa com 5 semanas de intervenção cognitiva e resposta de relaxamento (N=40).

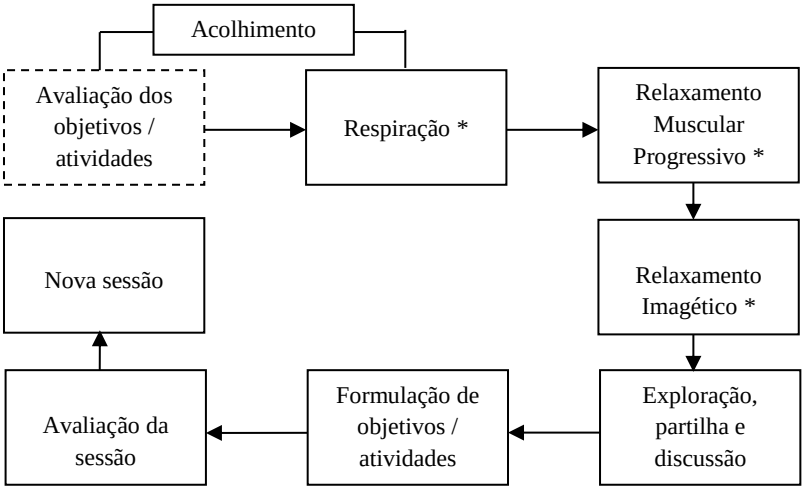
Implementação

Numa lógica preventiva e desenvolvimental, foi construído e aperfeiçoado - nos últimos quatro anos - um programa estruturado de sessões de relaxamento semanais que consiste em momentos de aprendizagem e de treino de competências de indução de relaxamento físico e mental com o objetivo de reduzir a tensão corporal, a ansiedade e melhorar o autoconhecimento e o controlo emocional.

As técnicas utilizadas ao longo de quatro sessões presenciais do programa (90 minutos/por sessão; estrutura-modelo: figura 1) incluem a Respiração, o Relaxamento Muscular Progressivo, o Treino Autogénico ou o Relaxamento Imagético. Induzida a resposta de relaxamento (atenuada a interferência de pensamentos perturbadores), e na transição para uma componente educativa, procuram-se resultados de diminuição da reatividade ao *stress* e estimular momentos de exploração, partilha e discussão com o foco em estratégias utilizadas pelos estudantes. Tendo como ponto de partida as experiências únicas e individuais de cada participante, são desenhados objetivos e atividades a realizar durante a semana subsequente, intencionalmente dirigidos ao aumento da motivação e autonomia dos participantes, integrando o relaxamento na rotina e estratégias de mudança e transferência. Também, e como grelha de registo e encorajamento à reflexão sobre a experiência quotidiana, foi desenvolvido

e introduzido neste programa de intervenção um documento de monitorização, em formato de diários individuais.

Figura 1: *Estrutura-modelo de uma sessão presencial*



* são utilizadas diferentes técnicas das representadas nesta estrutura, no decorrer das quatro sessões.

O envolvimento dos pares, ponderando os numerosos estudos (Taylor, 2007) que enfatizam os benefícios do suporte social ao nível do bem-estar psicológico, parece então funcionar como "amortecedor do *stress*", facilitando a confrontação e adaptação em situações de crise (Lima & Moreira, 2005) e estimulando a autoestima e a recetividade a novas aprendizagens e experiências. A par, e considerando as vantagens da intervenção em grupo, que organiza por um lado, a possibilidade dos estudantes ensaiarem e prepararem mentalmente novas soluções e respostas para controlar e lidar com as exigências ambientais; os grupos de relaxamento integram um número variável entre 6 a 10 participantes (critério de admissão: estudantes regularmente inscritos; participação voluntária). Assim, a criação de uma atmosfera confortável e de suporte, a adequação do tom e intensidade da voz, aliados à capacidade empática, são seguramente aspetos importantes e fundamentais para o facilitador, bem como a compreensão de que as experiências individuais dos participantes podem ser bem diferentes das suas ou até do seu conhecimento profissional.

Avaliação

Para além do desenvolvimento de programas que visem a promoção de saúde e o bem-estar é fundamental que seja construído um modelo de avaliação dos mesmos, de modo a serem refinados para serem obtidos melhores resultados (Davis, Orpinas & Horne, 2013), e permitindo que as intervenções se revistam de intencionalidade e seriedade técnica e científica (Moreira & Melo, 2005). Tendo em conta o enquadramento teórico já descrito, foi elaborado um protocolo de avaliação que integra dois momentos de recolha de dados, com recurso à Escala de Medida de Manifestação de Bem-Estar (Monteiro, Tavares & Pereira, 2005) - a versão Portuguesa da Échelle de Mesure des Manifestations du Bien-Être Psychologique (Massé et al., 1998). Esta é uma escala de autorresposta com 25 itens, com uma escala de resposta do tipo *likert* de 5 pontos, compreendida entre 1 (Nunca) e 5 (Quase Sempre), dividida em seis subescalas: Felicidade, Sociabilidade, Controlo de si e dos acontecimentos, Envolvimento social, Autoestima e Equilíbrio.

Discussão

O presente artigo explora um exemplo multidimensional de intervenção ao nível do relaxamento físico e mental, com vista à promoção do bem-estar dos estudantes do Ensino Superior. Validando a experiência empírica do Gabinete do Estudante dos Serviços da Presidência do Instituto Politécnico do Porto na construção, implementação e avaliação deste Programa (e os resultados obtidos no decorrer de quatro anos, como contributo para a validação destas intervenções), e as recomendações da literatura; parecem claros os benefícios que se traduzem no bem-estar dos estudantes e lhes permite a obtenção do máximo potencial em termos académicos, a diminuição de comportamentos de risco e alienação e eleição de estilos de vida saudáveis (Pereira, 2005), ou até o confronto positivo com a adversidade e desafios (Serok, 1991).

Refletindo seguramente uma aposta na procura de uma maior eficácia, o desafio de desenvolver uma apurada avaliação do programa aliado à aspiração de construir um conhecimento localizado, impele-nos a considerar ainda a aplicação de metodologias qualitativas (que poderão complementar e enriquecer o protocolo existente) e também uma fase de *follow-up*.

Não há assim porque não apostar na prevenção da saúde mental. Se não vejamos: o que é a saúde mental senão uma perceção subjetiva de bem-estar, uma sensação de se estar e funcionar bem, o que não deverá afastar muito a noção de felicidade que todos procuram? Porventura, está na altura de se cuidar dos indivíduos, de se cuidar das comunidades, de se cuidar da saúde mental dos povos. (Moreira & Melo, 2005, p.192).

Referências

American College of Health. (2008). *National college health assessment: Reference group summary*. Disponível em: http://www.acha-ncha.org/reports_ACHA-NCHAII.htm

Amutio, A., & Smith, J. (2007). The factor structure of situational and dispositional versions of the Smith Irrational Beliefs Inventory in a Spanish student population. *International Journal of Stress Management*, 14, 321–328.

Balogun, J. A.; Helgemoe, S.; Pellegrini, E., & Hoeberlein, T. (1996). Academic performance is not a viable determinant of physical therapy students'burnout. *Perceptual and Motor Skills*, 83, 21-22.

Bass, J.; Burroughs; M., Gallion, R. & Hodel, J. (2002). *Investigating ways to reduce student anxiety during testing*. Chicago, IL: Unpublished report, Saint Xavier University.

Benson, H. (1975). *The relaxation response*. New York: Avon Books.

Benson, H.; Wilcher, M.; Greenberg, B.; Huggins, E.; Ennis, M. & Zuttermeister, P. C. (2000). Academic performance among middle school students after exposure to a

relaxation response curriculum. *Journal of Research and Development in Education*, 33 (3), 156-165.

Branco-Vasco, A. (1985). Dois modelos para a compreensão do processo de confronto (coping). *Jornal de Psicologia*, 4, 3, 22-26.

Brougham, R.; Zail, C.; Mendoza, C. & Miller, J. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology*, 28, 85–97.

Diener, E. & Lucas, R. E. (2000). *Subjective emotional well-being*. In N. Lewis & J. M. Haviland (Eds). Handbook of emotions (pp. 325-337). New York: Guilford.

Farnill, D. & Robertson, M. F. (1990). Sleep disturbance, tertiary-transition stress, and psychological symptoms among young first year Australian college students. *Australian Psychologist*, 25: 178–188.

Heaman, D. (1995). The quieting response: A modality for reduction of psychophysiologic stress in nursing students. *Journal of Nursing Education*, 34 (1), 5–10.

Hoffman, J. W.; Benson, H.; Arns, P. A.; Stainbrook, G. L.; Landsberg, L.; Young, J. B. et al. (1982). Reduced sympathetic nervous responsivity associated with the relaxation response. *Science*, 215 (4529), 190-192.

Huang, M. S. (2011). *Coping with performance anxiety: college piano's students' perceptions of performance anxiety and potential effectiveness of deep breathing deep muscle relaxation, and visualization.* (Tese de Doutoramento). Florida State University.

Jacobs, G. D.; Benson, H. & Friedman, R. (1996). Perceived benefits in a behavioral-medicine insomnia program: A clinical report. *American Journal of Medicine*, 100 (2), 212–216.

Kennedy, C.; Kassab, O.; Gilkey, D.; Linnel, S., & Morris, D. (2008). Psychosocial factors and lower back pain among college students. *Journal of American College Health*, 57, 191–196.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Labbe E. E.; Murphy L. & O'Brien C. (1997). Psychosocial factors and prediction of headaches in college adults. *Headache*, 37 (1), 1–5.

Lehman, J. W.; Goodale, I. L. & Benson, H. (1986). Reduced pupillary sensitivity to topical phenylephrine associated with the relaxation response. *Journal of Human Stress*, 101-103.

Leong, F.; Bonz, M. H. & Zachar, P. (1997). Coping styles as predictors of college adjustment among freshmen. *Counselling Psychology Quarterly*,10 (2), 211-220.

Lima, A. & Moreira, P. (2005). *Evolução histórica da psiquiatria e saúde mental*. In P.Moreira & A.Melo (orgs.), Saúde Mental: do tratamento à prevenção (pp. 37-120). Porto: Porto Editora.

Matheny, K. B.; Ashby, J. S. & Cupp, P. (2005). Gender differences in stress, coping, and illness among college students. *The Journal of Individual Psychology*, 61, 365–379. Disponível em: http://www.utexas.edu/utpress/journals/jip.html

Miller, K. Danner, F. & Staten, R. (2008). Relationship of work hours with selected health behaviors and academic progress among a college student cohort. *Journal of American College Health*, 56, 675–679.

Moreira, P. & Melo, A. (2005). *"Prevenção" – metáfora desejada ou realidade escondida?*. In P.Moreira & A.Melo (orgs.), Saúde Mental: do tratamento à prevenção (pp. 175-193). Porto: Porto Editora.

Morrison, R. & O'Conner, R. (2005). Predicting psychological distress in college students: The role of rumination and stress. *Journal of Clinical Psychology*, 61, 447–460.

Monteiro, S.; Tavares, J. & Pereira, A. (2012). Adaptação portuguesa da escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico com estudantes do ensino universitário – EMMBEP. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13 (1), 66-67.

Pereira, A. M. S. (2005). Para obter sucesso na vida académica - Apoio dos estudantes pares. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Seligman, M. E. (2003). Positive psychology: fundamental assumptions. *The Psychologist*, 16 (3), 126-127.

Serok, S. (1991). The application of Gestalt methods for the Reduction of test anxiety in students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 16 (2), 157-64.

Schaufeli, W. B.; Martínez, I. M.; Pinto, A. M.; Salanova, M. & Bakker, A. B. (2002) Burnout And Engagement In University Students A Cross-National Study. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.

Tice, S. R. (2007). The effects of deep breathing and positive imagery on stress and coherence levels among college-age woman. (Senior Thesis). Liberty University. Disponível em: http://digitalcommons.liberty.edu

Vaez, M. & LaFlamme, L. (2008). Experienced stress, psychological symptoms, self-rated health and academic achievement: A longitudinal study of Swedish university students. *Social Behavior and Personality*, 36, 183–196.

Wallace, R. K.; Benson, H. & Wilson, A. F. (1971). A wakeful hypometabolic physiologic state. *American Journal of Physiology*, 221(3), 795–799.

Walton, W. T. (1980). The future of biofeedback training in the field of special education. *Journal of Special Education Technology*, 3 (2), 11-16.

Exercícios existenciais e de focagem: bons alimentos para um sistema de aprendizagem emocional

Cláudio Pina Fernandes[1]; Andreia Santos[1,2]; Carolina Ferreira[1,3]; Joana Florêncio[1,3] & André Marques[1,3]

[1] Gabinete de Apoio Psicopedagógico, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
[2] muDA- mind up: Desenvolvimento de Aptidões
[3] Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Resumo

Nos últimos anos, têm surgido diferentes tipos de programas no ensino superior com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências transversais, complementares à formação técnico-científica especifica da área de formação. Na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, criou-se uma disciplina optativa com esse fim. A sua especificidade assenta na abordagem que faz a temáticas relativamente frequentes neste tipo de programas (i.e. gestão do tempo, comunicação assertiva ou gestão de conflitos), fazendo recurso a um sistema de aprendizagem emocional assente numa sequência lógica de 5 passos: 1- Auto-acesso (Explorar); 2- Auto-conhecimento (identificar); 3- O auto-conhecimento (Compreender); 4- Auto-desenvolvimento (Aprender); 5 - Auto-promoção (Aplicação e modelagem). A presente comunicação realça o papel que a inclusão de exercícios existenciais e exercícios de focagem têm no processo de aprendizagem emocional, promovendo uma maior identificação e atribuição de significado à experiência. São apresentados dados ao nível do impacto positivo no desenvolvimento da inteligência emocional dos participantes, bem como discutidos os contributos específicos ao nível da dinâmica de aula.

Palavras-Chave: Competências transversais; Sistema de aprendizagem emocional; Inteligência emocional; Focagem; Exercícios existenciais.

Introdução

Uma das críticas mais comuns feitas à educação superior nos últimos anos é a excessiva focagem na componente académica em detrimento da componente interpessoal/humana. A relevância do tema é enfatizada por estudos desenvolvidos, quer ao nível do mercado de trabalho, quer na compreensão dos fatores de sucesso a nível académico, em que são identificadas, de um modo consistente, as componentes do "saber ser" como fundamentais à integração, sucesso e desenvolvimento académico e profissional. Mesmo com algumas diferenças nominais, dependendo dos construtos avaliados e da amostra em causa, a consistência dos resultados valida as *soft-skills* como basicamente transversais e indispensáveis a um bom desempenho profissional nas diferentes áreas de formação e tendo em conta um leque variado de contextos empresariais, melhorando o nível da empregabilidade (Nelis, 2011) e o desempenho laboral (O´Boyle *et al*, 2011).

O fator preditor destas dimensões é ainda mais fortalecido, por estudos que estabelecem uma relação entre a presença de determinado tipo de competências sócio-emocionais no ensino secundário e a evolução profissional. Num estudo longitudinal desenvolvido por Lleras (2008), foram avaliadas características cognitivas e componentes não cognitivas em estudantes deste nível de ensino. Ao efetuarem uma reavaliação da amostra, 10 anos depois, constataram que os estudantes que inicialmente apresentavam melhores competências sociais, hábitos de trabalho e que participavam em atividades extra-curriculares, alcançaram níveis de formação académica superiores e obtiveram empregos melhor remunerados, mesmo após se controlarem os efeitos das competências cognitivas. Estes dados são acompanhados por todo um conjunto de estudos que investigam o interesse e o impacto das competências socio-emocionais em diferentes dimensões relevantes para a vivência académica dos estudantes. Os resultados demonstram que as competências socio-

emocionais estão associadas positivamente com o nível de bem-estar psicológico (Hansenne, 2012; Zeidner *et al*, 2012) e na perceção subjetiva de bem-estar (Zeidner & Olnick-Shemesh, 2010; Hansenne, 2012), ao nível da melhoria em diferentes áreas da saúde, incluindo a mental (Schutte *et al*, 2007; Zeidner *et al*, 2012), ao nível da melhoria da qualidade e eficácia das relações sociais (Nelis, 2011), ao nível da promoção de uma melhor transição e adaptação ao ensino superior (Parker *et al*, 2004), ao nível do aumento da taxa de manutenção nos estudos e qualidade da vivência académica (Nelson & Nelson, 2003) e ao nível do desempenho académico (Jaeger & Eagan, 2007).

Face ao conjunto dados que a literatura foi revelando, as instituições de ensino superior sentiram a necessidade de dar uma resposta mais direcionada e sistemática ao desenvolvimento de competências não cognitivas. Decorrente da mudança de paradigma educativo, começaram a ser incorporados nos currículos académicos diferentes programas que procuram desenvolver esta lacuna na formação dos alunos, sendo que um dos objetivos mais frequentemente trabalhado é o desenvolvimento de competências transversais de cariz socio-emocional.

Nas instituições de ensino superior, uma das abordagens mais comuns nos programas de desenvolvimento de competências socio-emocionais foi a criação de situações práticas, em que os alunos se vissem envolvidos no desempenho de determinadas atividades (Beard *et al*, 2007; Bowers& Metcalf, 2008; Nealy, 2005; Martins, 2007; Ow, 2008; Silva & Tribolet, 2007). Aquilo a que chamaria "modelo de abordagem experimental", assenta na ideia de que as competências não cognitivas estão intimamente relacionadas com a dimensão comportamental e que são aprendidas e modeladas através da prática, quer em situações de trabalho, quer na realização de atividades que requeiram competências valorizadas pelo mercado de trabalho. Os alunos são, tipicamente, convidados a envolverem-se em atividades

com um carácter relativamente predefinido, das quais resultam relatórios ou apresentações representativas das tarefas desenvolvidas. Neste caso, assume-se que existe uma melhoria de determinadas competências pela realização prática repetida ou exposição a determinado contexto situacional. Os docentes assumem preferencialmente o papel de tutores e, eventualmente, também uma posição pedagógica mais clássica, abordando em aula temas relacionados com as competências a desenvolver e a sua importância. Tendem igualmente a serem relativamente longas (ex. um projeto semestral ou um estágio).

Outra abordagem utilizada nas instituições de ensino superior, é o que chamaria de "modelo de abordagem reflexivo". Neste caso, os alunos são envolvidos em atividades que procuram promover um certo grau de auto-conhecimento (Bond & Manser, 2009; Hagman *et al*, 2003; Jaeger, 2003; Low *et al*, 2004; Jdaitawi *et al*, 2011; Pool & Qualter, 2012). Tendem a ser programas que enfatizam a compreensão do significado (intrapessoal, interpessoal e social) e não apenas a acumulação de factos e experiências. Tipicamente, são dadas em contexto de sala de aula e o docente assume o papel de moderador ou facilitador, podendo, eventualmente, assumir uma posição pedagógica mais clássica. Os resultados são espelhados mais ao nível do impacto que se obtém nas outras áreas de responsabilidade ou formação da pessoa, do que num produto direto do programa, em termos de êxito ou insucesso na participação. Tendem a ser relativamente episódicas (ex. uma workshop ou curso) ou circunscritas a um módulo num currículo de uma disciplina genericamente mais expositiva, ainda que abordando o tema em geral.

O surgimento de diversos programas de desenvolvimento de competências sócio-emocionais traduz a relevância que a temática das competências transversais tem vindo a assumir na formação dos estudantes do ensino superior. No entanto, surpreendentemente, não apenas estes programas têm sido em número reduzido face ao universo de instituições de

ensino superior existentes, como a maioria carece de um adequado quadro teórico de referência. Partindo-se da base dos modelos de intervenção mais "experimentais" ou mais "reflexivos", deseja-se uma maior articulação das duas vertentes e, concomitantemente, a valorização de um abordagem que promova o desenvolvimento pessoal num modelo holístico de desenvolvimento académico, articulando o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e emocionais do estudante.

Procurando responder a algumas destas questões, construiu-se um programa de desenvolvimento de competências sócio-emocionais, para inclusão nos currículos académicos dos cursos de 1º ciclo da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, tendo como base o Sistema de Aprendizagem Emocional proposto por Low et al (2004). Assente em cinco passos sequenciais, o modelo é conceptualizado tendo o estudante como vetor do processo de aprendizagem, enfatizando o carácter interativo das etapas e o crescimento enquanto reflexo de um acesso auto-direcionado positivo, partindo da base (auto-acesso) para o topo (auto-promoção). Em termos conceptuais, os 5 passos do Sistema de Aprendizagem Emocional são apresentados na tabela-1.

Descrição detalhada

Passo 1 (auto-acesso: explorar). Requer que o estudante desenvolva um hábito de auto-exploração: inquirindo, descobrindo, questionando.
Passo 2 (auto-consciência: identificar). Envolve o processo de identificar uma experiência, como um pensamento ou um sentimento, e levar à reflexão, não à reactividade.
Passo 3 (auto-conhecimento: compreender). Envolve uma percepção e compreensão que permite um estudante tomar decisões acerca de como agir.
Passo 4 (auto-desenvolvimento: aprender). Envolve aprender vários modos de melhorar a sua acção.
Passo 5 (auto-promoção: aplicar e modelar). Requer a aplicação e modelagem de um comportamento emocionalmente inteligente para alcançar os objectivos académicos e profissionais.

Tabela 1 – Etapas do Sistema de Aprendizagem Emocional (Low et al, 2004).

Em termos de funcionamento, cada aula funciona como um workshop com a duração de 4 horas, onde os conteúdos programáticos constantes da tabela-2 são trabalhadas com base no Sistema de Aprendizagem Emocional. Com exceção do primeiro bloco temático, os conteúdos programáticos foram definidos em função de competências que tendem a ser identificadas na literatura como centrais ao nível desenvolvimento sócio-emocional e que, em paralelo, são referenciadas pelo mercado de trabalho como dimensões subdesenvolvidas nos recém-licenciados.

Blocos temáticos	Conteúdos programáticos
O meu roteiro (3 aulas)	• Objetivos de vida – O passado, o presente e o futuro
Desenvolvimento de competências (6 aulas)	• Solução de problemas e tomada de decisão. • Gestão do tempo. • Comunicação assertiva. • Identificação, diferenciação e consciência emocional. • Regulação do stress e da ansiedade. • O outro, o grupo e a gestão de equipas.
Integrar & agir (4 aulas)	• Exposição social e apresentações orais. • Procura do primeiro emprego e inserção profissional.

Tabela 2- Conteúdos programáticos do programa.

A ordem dos blocos temáticos corresponde a uma organização que parte da exploração e identificação dos objetivos pessoais dos participantes, passa pelo desenvolvimento de competências específicas que possam ir de encontro às necessidades pessoais inventariadas e termina na organização de temáticas que apelam à articulação de competências previamente abordadas. Desta forma, todo programa de desenvolvimento de competências sócio-emocionais é organizado segundo uma lógica sequencial, quer intra-aula, quer ao longo da sequência de aulas, tal como é representado na figura-1.

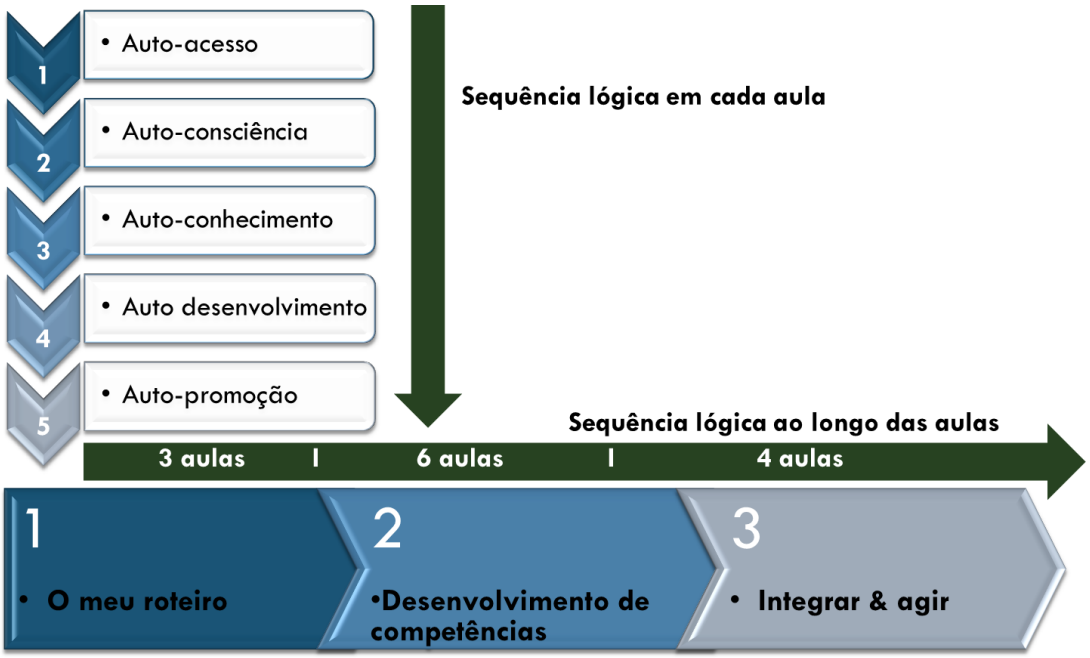


Figura 1- Organização sequencial do programa.

O cuidado colocado na presente organização sequencial procura promover uma integração cumulativa de aprendizagens, de um modo lógico e auto-dirigido pelos participantes. Dá igualmente um grande relevo às dimensões de processo enquanto objeto de aprendizagem, acreditando-se que estas são determinantes numa adaptativa regulação pessoal e social,

É no primeiro bloco da disciplina, "O meu roteiro", que se apresentam os objetivos da unidade formativa, bem como o sistema de aprendizagem emocional enquanto abordagem padrão aos diferentes conteúdos programáticos. É igualmente no início da disciplina que se desenvolve nos participantes uma atitude de focagem (Gendlin, 1981; Gendlin, 1996), enquanto estratégia de acesso ao implícito, de promoção de contacto com o corpo como fonte complementar de informação e da possibilidade de criação de novos significados com base em informação resultante da validação do experiência interna. A articulação da focagem com o Sistema de Aprendizagem Emocional faz-se sobretudo ao nível da integração desta nos 3

primeiros passos do processo sequencial, fomentando o uso de exercícios de focagem como motor para a criação de significado a partir da experiência interna (Gendlin, 1997).

O primeiro bloco da disciplina é especialmente relevante, não apenas pelo acesso ao sistema de aprendizagem emocional usado e ao desenvolvimento de uma atitude de focagem, mas também porque é o ponto de partida para promover no estudante as bases para a criação de uma narrativa pessoal com significado, sobre se estabelecem os objetivos e os princípios diretores a seguir no processo de desenvolvimento pessoal. Deste modo, permite-se a criação de um trabalho com propósito pessoal, noção de perspetiva sobre as dimensões pessoais mais significativas e acesso a um processo auto-dirigido (Corrie & Lane,2010). O ponto de partida desta narrativa pessoal assenta muito no uso de exercícios existenciais, enquanto diferentes portas de acesso a dimensões internas significativas. Os estudantes são convidados a realizar diferentes exercícios existenciais (tabela 3), feitos de modo sequencial e sem espaço para reflexão. Posteriormente, com todos os conteúdos reunidos e disponíveis, promove-se um processo guiado de integração, que se organiza sob a forma de o roteiro pessoal a observar, numa lógica de contínua aferição de objetivos pessoais e uma atitude de auto-cuidado. O papel assumido pelo docente tem em consideração uma abordagem existencial na abordagem à orientação do processo (Langdridge, 2012).

• Elogio fúnebre: A minha pegada existencial até ao momento.
• Mapa de vida: exploração de eventos de vida significativos
• Desenho da árvore da vida: Exploração de eu´s possíveis
• Exploração do eu ideal/o eu real/o eu obrigatório.
• Exercício de identificação de objetivos a curto/médio/longo prazo.
• Identificação de assuntos inacabados.
• Identificação dos outros significativos e reflexão acerca da sua importância.
• Auto definição, como gostariam de ser vistos pelos outros, como acham que são vistos.
• Avaliação do locus-de-controle.
• Texto de reflexão sobre a identificação das áreas centrais da vida.
• Identificação de medos por processo de focagem.

Tabela 3- Exercícios existenciais.

Estando as competências transversais associadas a dimensões da inteligência emocional, e sendo este curso organizado segundo um sistema de aprendizagem emocional, avaliou-se o impacto desta disciplina ao nível de uma medida de inteligência emocional. Procedeu-se à sua avaliação em dois semestres letivos com o intuito de averiguar a eficácia do programa (N=33). Para o efeito, escolheu-se como medida de impacto o Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On (Bar-On, 1997a; Bar-On, 1997b), que foi aplicado em pré e pós-teste, no início e no final de semestre. Os resultados identificou diferenças significativas no índice geral de inteligência emocional ($p<0.01$), assim como nas escalas intrapessoal, gestão de stress, adaptabilidade e humor geral. Na escala interpessoal não foram encontradas diferenças significativas, talvez por as sub-escalas que compõem esta escala não serem alvo de trabalho direto (Fernandes, Lamares, Ferreira & Santos, 2013). A avaliação deste programa prossegue, prevendo-se obter indicadores que permitam consolidar os resultados.

Conclusão

O programa diferencia-se de outras abordagens promotoras do desenvolvimento de competências sócio-emocionais, pela aposta na criação de um espaço de trabalho temporalmente alargado dedicado à exploração e auto-consciência dos alunos, com modelação sistemática pela experiência. Ao fazê-lo, está a facilitar o desenvolvimento de aspetos tão relevantes como: beneficiar a construção de uma narrativa pessoal mais adaptativa (Wilson & Dunn, 2004), promover a auto-regulação como membro de um grupo quando a identidade social é um fator saliente (Abrams & Brown, 1989) ou a promoção da atenção e de um comportamento mais direcionado, em função de uma melhor perceção e explicitação de objetivos pessoais (Dijksterhuis & Aarts, 2010).

Referências

Abrams, D. & Brown, R. (1989). Self-Consciousness and Social Identity: Self-Regulation as a group member. *Social Psychology Quarterly*, *52(4)*, 311-318.

Bar-On, R. (1997a). *The Emotional Quotient Inventory* (*EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Bar-On, R. (1997b). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, *18*, supl., 13-25.

Beard, D., Schwieger, D. & Surendran, K. (2007). Incorporating Soft Skills into Accounting and MIS Curricula. *Proceedings of the 2007 ACM SIGMIS CPR conference on Computer Personnel Research: The Global Information Technology Workforce*, 179-185.

Bond, B. & Manser, R. (2009) *Emotional Intelligence Interventions to Increase Student Success*. The Higher Education Quality Council of Ontario, Toronto.

Bowers, M. & Metcalf, M. (2008). What employers want and what students need: Integrating business communication into undergraduate and graduate business courses. *Proceedings*

of the 2008 Association for Business Communication 73ª Annual Convention, Lake Tahoe, USA.

Corrie, S. & Lane, D. (2010). *Constructing Stories, Telling Tales: A Guide to Formulation in Applied Psychology*, London: Karnac Books Ltd.

Dijksterhuis, A. & Aarts, H. (2010). Goals, Attention, and (Un)Counsciousness. *Annual Review of Psychology*, *vol. 61*, 467-490.

Fernandes, C., Lamares, I., Ferreira, C., & Santos, A. (2013). A model for personal growth groups based on an emotional learning process approach. SEPI XXIXth Annual Meeting, Barcelona, 8, 9 e 10 de Junho.

Gendlin, E. (1981) *Focusing*, New York, Bantam Books.

Gendlin, E. (1996) *Focusing-Oriented Psychotherapy: a Manual of the Experiential Method*, New York, Guildford Press.

Gendlin, E. (1997) *Experiencing and the creation of meaning: A philosophical and psychological approach to the subjective*, Evanston, Illinois: NorthwesternUniversity Press

Hagmann, J., Almekinders, C., Bukenya, C., Guevara, F., Hailemichael, A., Isubikalu, P., Kamau, G., Kamanga, B., Kibwika, P., Limnarankul, B., Matiri, F., Mutimukuru, T., Ngwenya, H., Opondo, C., Zhang, L., Breitschuh, U. (2003) "Developing 'Soft Skill' in Higher Education", *PLA Notes*, No. 48, pp 21-25.

Hansenne, M. (2012) Clinical perspective in emotional intelligence. In Di Fabio, A. (Eds.). *Emotional Intelligence- New Perspectives and Applications*, InTech, Rijeka.

Jaeger, A. (2003). Job Competencies and the Curriculum: An Inquiry Into Emotional Intelligence in Graduate Professional Education. *Research in Higher Education*, *44(6)*, 615-639.

Jaeger, A. & Eagan, M. (2007) Exploring the value of emotional intelligence: A means to improve academic performance. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, Vol 44 (3), 512-537.

Jdaitawi, M., Ishak, N., Taamneh, M., Gharaibeh, M., & Rababah (2011) The Effectiveness of Emotional Intelligence Training Program on Social and academic adjustment among First Year University Students. *International Journal of Business and Social Science*, Vol. 2, n.24, 251-258.

Langdridge, A. (2012) *Existential Coaching Psychology: Developing a Model for Effective Practise.*The Danish Journal of Coaching Psychology, Vol. 2, Ed. 1, 83-89.

Lleras, C. (2008). Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research*, *37*, 888-902.

Low, G., Lomax, A., Jackson, M. & Nelson, D. (2004). Emotional Intelligence: A New Student Development Model. *Paper Presented at the 2004 National Conference of the American College Personnel Association*, April, Philadelphia, US.

Martins, J. (2007). The role of hard and soft skills on engineering education, *Paper Presented at the International Conference on Engineering Education*, Coimbra, 3/7 Sept..

Nealy, C. (2005). Integrating Soft Skills Through Active Learning In The Management Classroom. *Journal of College Teaching & Learning*, Vol. 2 (4), 1-5.

Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M. & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47, 36-41.

Nelis, D., Quoidbach, J., Hansenne, M., Kotsou, I., Weytens, F. Dupuis, P., & Mikolajczak (2011) Increasing emotional competence improves psychological and psysical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, vol.11, iss.2, 354-366.

Nelson, D. & Nelson, K. (2003). Emotional Intelligence Skills: Significant Factors in freshmen achievement and retention. Paper present at the American Counseling Association Conference, Analyses, CA, 21/25 Mars.

Ow, S. H. (2008). Improving Soft Skills of University Students Through Software Development Team Projects. *Asian Social Science*, Vol. 4(4), 135-148.

O´Boyle Jr., E., Humphrey, R., Pollack, J., Hawver, T., & Story, P. (2011) The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 788-818.

Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M., & Majeski, S. (2004) Emotional Intelligence and Academic Success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences***,** Vol. 36 (1), 163–172.

Pool, L., & Qualter, P. (2012) Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences*, 22, 306-312.

Schutte, N., Malouff, J., Thorsteinsson, E. Bhullar, N., & Rooke, S. (2007) A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. Personality and Individual Differences, 42, 921-933.

Silva, A. F. & Tribolet, J. (2007). Developing Soft Skills in Engineering Studies- the Experience of Students´ Personal Portfolio. International Conference on Engineering Education, Coimbra, 3/7 Sept..

Wilson, T. D. & Dunn E. W. (2004). Self-Knowledge: Its Limits, Value, and Potential for Improvement. *Annual Review of Psychology*, Vol.55, 493-518.

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. (2012) The emotional intelligence, health, and well-being nexus: what have we learned and what have we missed? Applied Psychology: Health and Well-Being, 4(1), 1-30.

Zneider, M. & Olnick-Shemesh, D. (2010) Emotional intelligence and subjective well-being revisited. *Personality and Individual Differences*, 48, 431-435.

Comunicações Livres

Grupo Projeto Creche: significado(s) para o Ensino Superior Politécnico

Isabel Simões Dias - Instituto Politécnico de Leiria/NIDE/*Grupo Projeto Creche*; Centro de Investigação em Qualidade de Vida (CIEQV) isabel.dias@ipleiria.pt

Ângela Quaresma - Instituto Politécnico de Leiria/NIDE/*Grupo Projeto Creche* angelaquaresma@gmail.com

Resumo

Este poster visa apresentar o *Grupo Projeto Creche* (sediado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais/Instituto Politécnico de Leiria – ESECS/IPL). Avaliando os seis anos de existência do grupo (2008/2014) identificam-se evidências do trabalho desenvolvido na formação contínua de educadores (com implicações (in)diretas nas suas práticas educativas) e na formação inicial da ESECS/IPL. Para refletir sobre o significado do *Grupo Projeto Creche* (GPC) no Ensino Superior solicitou-se aos elementos do grupo que assinalassem por escrito qual a importância do GPC (i) para os orientadores cooperantes/formadores, (ii) para a ESECS/IPL e (iii) para a construção do conhecimento no âmbito da Educação de Infância. De 15 elementos que constituem o grupo, 9 apresentaram as suas reflexões. Dos 8 registos (7 individuais e um elaborado a pares), ressaltam os seguintes dados: o GPC (i) constitui-se como um contexto que dá formação, segurança e tranquilidade e que facilita a comunicação entre os diversos intervenientes na formação inicial e contínua; (ii) favorece uma rede de parcerias e constituiu-se como um recurso para estudantes e profissionais e (iii) contribui para a (re)construção do conhecimento ao nível da Educação de Infância e de práticas de investigação a partir da ação educativa. Estes dados permitem-nos inferir que o saber

construído no GPC e a rede de parcerias estabelecida entre profissionais e instituições influenciará a forma como os orientadores cooperantes/formadores se relacionam com os estudantes da formação inicial (Educação Básica e Mestrados profissionalizantes na área da Educação) no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionado.

Palavras-chave: *Grupo Projeto Creche*, Ensino Superior e Formação Inicial e Contínua

Introdução

O *Grupo Projeto Creche* (GPC) nasceu no ano letivo de 2008/2009 na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria (ESECS/IPL), impulsionado pela necessidade de refletir e investigar sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em contexto de Creche, com crianças até aos três anos de idade. Constituindo-se como "um espaço de reflexão partilhada sobre a Educação de Infância em contexto de creche e como embrião de projetos de investigação-acção" (Dias, Anastácio, Pinto & Correia, 2010, p.46), iniciou o seu trabalho com uma equipa de seis educadoras de infância cooperantes da ESECS e três docentes do curso de Formação Inicial de Educação de Infância.

Atualmente, e desde 2012/2013, o grupo conta com a participação de três docentes da ESECS-IPL (Isabel Simões Dias, Sónia Correia e Isabel Kowalski), uma técnica de educação (Ângela Quaresma) e doze educadoras de infância (Ana Paula Pires, Ana Pinto, Dora Fonseca, Daniela Couto, Edite Rodrigues, Patrícia Marcelino, Rita Anastácio, Rita Leal, Rute Vieira, Vanessa Freitas e Verónica Fonseca – todas ex-estudantes da ESECS) que desenvolvem a sua atividade profissional em zonas distintas da Região Centro do país, em instituições públicas, privadas e de solidariedade social. Deste grupo, emerge uma equipa de coordenação que lidera e organiza/estrutura as linhas gerais do trabalho a desenvolver em grande grupo.

Reunindo periodicamente para refletir sobre as práticas educativas em contexto de Educação de Infância (mensalmente) e para investigar a partir da ação educativa (bimensalmente), ao longo dos 6 anos de existência foi produzindo e documentando (em *dossiers*) o seu processo de construção de conhecimento através de (i) atas, (ii) reflexões individuais escritas sobre as reuniões, (iii) registos individuais e/ou coletivos diversos, (iv) síntese de histórias com as crianças discutidas em grupo, (v) relatórios anuais, (vi) relatos de experiências, (vi) artigos publicados em livros de atas de eventos científicos nacionais e internacionais e (vii) artigos publicados em revistas científicas com arbitragem científica.

Trabalhando colaborativamente, o GPC vai valorizando o saber acumulado pelo grupo profissional e (re)construindo significados e saberes numa lógica de comunidade de aprendizagem (Formosinho & Machado, 2009, Correia & Migueis, 2012). Considerando os docentes como agentes de mudança da sua ação e dos contextos em que atuam (Ministério da Educação, 2007), o trabalho desenvolvido no GPC reflete-se no Ensino Superior, nomeadamente na formação contínua dos orientadores cooperantes e dos docentes do Ensino Superior, na escola onde está sediado (ESECS/IPL) e na formação inicial dos estudantes dos cursos de Educação.

Metodologia

Procurando investigar um grupo em particular – o *Grupo Projeto Creche* – a metodologia seguida neste estudo insere-se no paradigma qualitativo, numa lógica de estudo de caso de caráter etnográfico. Pretende-se escutar o grupo através das narrativas escritas dos seus elementos, identificando os sentidos que as pessoas atribuem à sua experiência (Vasconcelos, 2006).

O *corpus* deste trabalho constitui-se por 8 reflexões escritas sobre o significado do GPC no Ensino Superior realizadas entre 28 de abril e 9 de maio de 2014. Destes 8 registos, 7 são individuais e 1 da responsabilidade de um grupo de 2 elementos. Todas as participantes autorizaram a utilização das suas narrativas para o presente estudo (questões éticas da investigação) tendo-se identificado cada registo de 1 a 8 (R1 a R8).

Recolhidos os dados, optou-se pela análise de conteúdo para encontrar os significados e as evidências deixadas pelas participantes, conforme quadro 1.

Quadro I – Categorias de análise

Categorias	**Referência**
Papel do GPC para os orientadores cooperantes/formadores	… ao significado das experiências vividas no GPC para os orientadores cooperantes/formadores (formação contínua) com implicações na formação (inicial) da ESECS/IPL.
Papel do GPC para a ESECS/IPL	… ao significado do GPC para a instituição que o acolheu (ESECS/IPL).
Papel do GPC na construção do conhecimento no âmbito da Educação de Infância	… ao significado do GPC nas aprendizagens no âmbito da Educação de Infância e suas repercussões na formação da ESECS.

Apresentação e discussão de dados

Neste ponto apresentamos os dados e a análise efetuada procurando compreender, a partir das categorias definidas, o *Grupo Projeto Creche* como fonte de experiências formativas (formação inicial e contínua), como recurso da ESECS e como vetor de aprendizagem no âmbito da Educação de Infância.

Grupo Projeto Creche como fonte de experiências formativas

As evidências relativas ao significado do GPC para os orientadores cooperantes/formadores com implicações na formação surgem de forma clara nas narrativas das participantes, como revelam os seguintes excertos:

> *"A participação no grupo possibilitou-me uma aprendizagem relativamente a estratégias formativas que hoje desenvolvo com os estudantes da formação inicial. Algumas dinâmicas desenvolvidas com e no grupo eu transporto para as reflexões com os estudantes que trabalham comigo na Prática Pedagógica em Educação de Infância" (R1)*

> *"Esta aprendizagem sobre a Educação de Infância leva-me apoiar mais e melhor os alunos da formação inicial e a estar mais atualizada." (R1)*

> *" (..) enquanto educadoras cooperantes o GPC fornece formação que, por sua vez, se transfere para os alunos em formação (...) fazer parte do GPC permite uma maior à vontade e proximidade com os supervisores das Praticas Pedagógicas" (R2)*

> *" (...) constituir-se-á como um espaço de partilha fomentador de segurança e de novos questionamentos acerca da ação educativa"(R4)*

> *"Facilita o diálogo refletido e fundamentado, entre formadores da ESECS e educadores de infância em exercício, relativamente a práticas docentes" (R5)*

> *" (...) será importante para a formação dos futuros educadores/professores poderem ser acompanhados e apoiados por profissionais que mantêm a sua curiosidade pela área, e que procuram um saber mais aprofundado nas questões relacionadas com a infância, procurando sempre uma prática mais ajustada" (R7)*

"Enquanto educadora cooperante sinto que o GPC me dá mais tranquilidade e segurança na forma como nos relacionamos com as estagiárias" (R8)

Os dados revelam que o GPC se constituirá como um contexto que proporcionará formação (contínua), segurança e tranquilidade aos seus elementos e que facilitará a comunicação entre os diversos intervenientes na formação (inicial). O GPC valorizará as necessidades individuais e profissionais, fomentando a transformação pessoal (Quaresma, Dias & Correia, 2013) e o desenvolvimento profissional.

No âmbito do GPC, o processo de (re)construção de significados e saberes (Formosinho & Machado, 2009) surgirá da articulação das experiências práticas de cada educadora, do seu questionamento, da sua observação e reflexão, da sua partilha de conhecimentos e experiências. Esta reflexão e aprendizagem conjunta terá repercussões na relação com os estudantes da formação inicial, nomeadamente no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionado.

Grupo Projeto Creche como recurso da ESECS

As evidências relativas ao significado do GPC para a ESECS revelam o papel que o GPC terá para esta instituição do Ensino Superior Politécnico:

" (...) constitui um importante centro de recursos capaz de responder a inúmeras questões e inseguranças decorrentes da actividade profissional." (R2)

" (...) constitui pontes entre os alunos em formação e a sua entrada para o mundo do trabalho" (R2)

" (...) facilitará a articulação na formação de professores (licenciaturas e mestrados; formação inicial e formação contínua)" (R4)

"Favorece uma rede de parcerias entre a ESECS e profissionais e instituições" (R5)

" (...) pela reconstrução do conhecimento em Educação de Infância que constitui uma oportunidade de crescimento e aprendizagem, nomeadamente para estudantes da licenciatura em EB [Educação Básica] e do mestrado MEPE [Mestrado em Educação Pré-Escolar]e educadores cooperantes"(R6)

> *"O GPC pode ser um recurso para os estudantes, pois estando afeto à escola, os alunos podem facilmente estabelecer contacto com o grupo, assim como conhecer e recorrer aos diversos trabalhos/estudos desenvolvidos pelo mesmo. O mesmo acontece com estudantes de outras escolas de ensino superior, pois podem igualmente aceder aos diversos trabalhos desenvolvidos pelo grupo através do Repositório do IPL ou através de comunicações dos diferentes elementos do grupo feitas em diversos congressos/conferências. Deste modo, considero que o grupo pode contribuir de forma significativa para a formação inicial dos estudantes" (R7)*
>
> *"Fazerem parte do GPC um conjunto de docentes/formadores da escola vai permitir que os alunos tenham no seu dia-a-dia o apoio de profissionais que trabalham diretamente com educadoras de infância, no âmbito deste projeto, fazendo chegar aos alunos uma visão realista da educação de infância, sendo na minha perspetiva bastante enriquecedor para os estudantes" (R7).*

Estes dados evidenciam que o GPC favorecerá uma rede de parcerias e se constituirá como um recurso para estudantes e profissionais. De acordo com Daniel, Santos e Oliveira (2008), a criação de parcerias constitui-se como uma mais valia para a instituição, para os profissionais que nela trabalham e para a comunidade em geral. Schommer (2009) defende que a cooperação e a participação conjunta acrescentam conhecimentos e ampliam possibilidades de ganhos para cada instituição, legitimando a ação dos seus intervenientes. Neste sentido, o GPC assumir-se-á como um recurso institucional com repercussões no processo de formação (inicial e contínua) da ESECS/IPL.

Grupo Projeto Creche como vetor de aprendizagem no âmbito da Educação de Infância

Os dados relativos ao significado do GPC como vetor de aprendizagem no âmbito da Educação de Infância revelam a aquisição e consolidação de conhecimentos neste domínio com implicações na formação da ESECS:

> *"Aprendemos também muitas coisas sobre a Educação de Infância… particularmente, aprendemos que cada vez mais sabemos menos e que precisamos de saber mais (…). Aprendemos que não há uma Educação de Infância mas sim "de Infâncias", não há o Contexto de Creche/Jardim de Infância mas*

sim "os contextos". Aprendemos a olhar sob o ponto de vista dos vários intervenientes que em conjunto fazem a Educação das (nossas) Infâncias" (R1)

"Divulgar informação pertinente referente a diversos temas ligados à Educação de Infância, especialmente no contexto Creche" (R3)

" Tomar conhecimento da legislação em vigor e de conceitos científicos no âmbito da Educação de Infância" (R3)

" (...) [o GPC constituir-se-á como um espaço de] reflexão acerca do papel do Educador de Infância em contextos diferenciados (creche, jardim de infância da rede pública, privada e IPSS, hospital pediátrico) " (R4)

"(...) [o GPC constituir-se-á como um espaço de] reflexão acerca da relação criança/educador, educador/pais/criança; educador/direção/colegas; educadora/colegas/auxiliares de ação educativa/assistentes operacionais"(R4)

"Promove a realização de estudos sobre a creche - área de intervenção educativa em que é notória a necessidade de apoio"(R5)

"O facto de estes docentes [docentes do Ensino Superior] desenvolverem este trabalho de reflexão e investigação com as educadoras, permite ajustar a sua prática aos estudantes da área uma vez que vão percebendo as principais dificuldades e perspetivas de quem está no "terreno"" (R7)

Estes dados revelam que o GPC contribuirá para a (re)construção do conhecimento ao nível da Educação de Infância e de práticas de investigação a partir da ação educativa. Conforme Correia e Migueis (2012), o GPC assume-se como um espaço de aprendizagens significativas, de análise das várias dimensões da Educação de Infância, numa perspetiva de educador ativo que procura a melhoria da sua ação. Neste compromisso de aprender em colaboração, situa-se a vertente artística/criadora do trabalho docente (Formosinho & Machado, 2009) com repercussões na ação educativa.

Considerações finais

Este estudo apresenta o *Grupo Projeto Creche* (GPC), identificando evidências do trabalho aí desenvolvido na formação contínua de educadores (com implicações (in)diretas

nas suas práticas educativas) e na formação inicial da ESECS/IPL. Refletindo sobre a importância do GPC (i) para os orientadores cooperantes/formadores, (ii) para a ESECS/IPL e (iii) para a construção do conhecimento no âmbito da Educação de Infância, os dados permitem-nos inferir que o saber co construído no GPC e a rede de parcerias estabelecida entre profissionais e instituições influenciará a forma como os orientadores cooperantes/formadores se relacionam com os estudantes da formação inicial (Educação Básica e Mestrados profissionalizantes na área da Educação) no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionado.

Referências

Correia, S. & Migueis, M. (2012). Projeto Creche – uma comunidade de aprendizagem na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais. In *Atas Congresso Iberoamericano de Docência em Ensino Superior*, 7263-7280.

Daniel, A., Santos, F. & Oliveira, S. (2008). As vantagens do trabalho em parceria. *Empreender – da teoria à prática*, 14.

Dias, I. S., Anastácio, R., Pinto, A. & Correia, S. (2010). Investigando prática (s) educativa (s) na primeira infância – o exemplo do Projecto Creche (IPL – ESECS/NIDE). *Cadernos de Educação de Infância*, 91, 46-48.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora.

Quaresma, A., Dias, I. & Correia, S. (2013). Desenvolvimento Profissional: Uma experiência de formação entre pares. In *Atas da II Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação*. Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Leiria, 150-157.

Ministério da Educação (Orgs) (2007). *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Ministério da Educação.

Schommer, P.C. (2009). Investimento social das empresas: cooperação organizacional num espaço compartilhado. *Organizações & Sociedade*, 7(19), 145-160.

Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: investigar a experiência vivida. In Jorge Ávila de Lima & José Augusto Pacheco (Orgs), *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 85-104). Porto: Porto Editora.

Adaptação da Escala de Autoconceito Forma 5 a uma Amostra de Estudantes do Ensino Superior

Marta Tagarro [8] & Feliciano H. Veiga [9]

Resumo

A investigação relativa ao estudo de fatores pessoais dos estudantes no ensino superior é atualmente de grande relevância, em especial aquela que estuda o modo como estes se vêm a si próprios. Para compreender melhor esta questão, estudou-se o auto-conceito através da aplicação da *Escala Multidimensional de Autoconceito Forma 5* (Garcia & Musitu, 1999) a 588 estudantes do ensino superior de diferentes áreas científicas dos quais 416 (70,7%) do sexo feminino e 172 (29,3) do sexo masculino.

Foi realizada uma análise fatorial de componentes principais seguida de rotação *Oblimin* tendo surgido 5 fatores, (social, académico, emocional, familiar e físico), tendo cada um os mesmos itens que compõem a escala original, com uma explicação de 55,2% de variância total e um nível de consistência interna elevado (alpha=0,85) na amostra total e no fator global.

A partir dos resultados obtidos nos vários grupos em estudo, podemos pensar que a promoção, do autoconceito ao longo dos anos de escolaridade, se apresenta como um elemento de grande importância e atualidade.

Palavras-Chave: Auto-conceito; Estudantes do Ensino Superior; Análise Fatorial.

Introdução

A investigação sobre autoconceito tem vindo a ganhar importância crescente a nível global, esta visa à melhoria da compreensão do *self* em diferentes contextos, a perceber e prever comportamentos e a criar medidas que possibilitem melhores intervenções (Marsh e Craven, 1997). No ensino superior, o estudo deste tema adquire muita importância visto que o autoconceito influência o bem-estar dos estudantes, a escolha dos cursos, as aquisições académicas e o atingimento de objetivos curriculares (Marsh, 2005). A imagem de si mesmo implica atitudes cognitivas, emocionais e comportamentais e isto parece manifestar-se na

[8] Marta Tagarro - Escola Superior de Educação de Santarém (martatagarro@hotmail.com)
[9] Feliciano H. Veiga - Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (fhveiga@ie.ulisboa.pt)

motivação, empenho, prazer e criatividade que os estudantes demonstram na sua vida académica (Tagarro, 2012; 2013). Torna-se importante que o autoconceito seja estudado utilizando instrumentos adequados, nota-se, no entanto, uma falta de instrumentos de avaliação do autoconceito dos adultos.

O autoconceito é composto pelo conhecimento ou crença que o sujeito tem de si próprio bem como a ideia que crê que os outros têm de si e aquela que gostaria que os outros tivessem. A interação entre estas perceções constrói a auto imagem. Aspetos como a idade, sexo, profissão, características físicas, modos de comportamento são mediadores do processo social e da formação do autoconceito (Garcia, 1998; Veiga 2012).

O autoconceito relaciona-se com o conjunto de autoconhecimento que um indivíduo tem de si próprio, *i.e.*, pressupõe uma integração de percepções que se referem às características, atributos, capacidades, limites, valores, relações que o sujeito reconhece como descritivos de si e que entende como integrados na sua identidade (Rogers, 1967; Machargo, 1996). Assim, este conceito pressupõe o autoconhecimento relacionando-se com fatores de natureza sociodemográfica e escolar (Veiga, 2012).

Vários autores defendem a multidimensionalidade do autoconceito (Garcia, 1998; Garcia e Musitu, 2009; Veiga, 2012; Burns, 1990) referindo-se às dimensões afetiva; académica; social; familiar como as principais. A dimensão afetiva corresponderá à autoestima cujo nível é determinado pelo equilíbrio entre a autoimagem real e autoimagem ideal que o indivíduo possui (Burns, 1990).

Relativamente ao autoconceito académico, Cantor e seus colaboradores (1986, citados por Garcia, 1998) afirmam que os sujeitos com uma imagem positiva de si, são mais persistentes e constantes na tentativa de atingir os seus objetivos, são mais competitivos e

atribuem os seus fracassos à falta de trabalho. Marsh (2005) acrescenta que um autoconceito académico positivo poderá influenciar positivamente os bom resultados escolares.

A dimensão social do autoconceito é uma das temáticas mais importantes das ciências sociais. Os problemas sociais como a violência doméstica, ansiedade ou depressão, medo de intimidade ou da felicidade entre outros são relacionados com o problema da baixa autoestima e do baixo autoconceito social (Branden, 1994).

Relativamente à dimensão familiar, os pais são os agentes mais importantes no processo de formação da personalidade do indivíduo. Eles e outros familiares ou amigos importantes são quem providencia os cuidados básicos e respondem a necessidades da criança que irão regular a estabilidade emocional na qual se pode apoiar para explorar o ambiente. Isto permitirá que esta construa um autoconceito e uma identidade saudáveis (Coopersmith, 1967; Rogers, 1982; Maccoby, 1992, citado por Garcia, 1998; Mruck, 1998).

Metodologia

Instrumento: *Escala Multidimensional de Autoconceito (AF5)*

A *Escala de Autoconceito Forma 5* de Garcia e Musitu (1999) é constituída por 30 itens que se situam em 5 dimensões (cada uma delas composta por 6 itens): dimensão social (alfa= 0,674); a dimensão académica (alfa= 0,887); a dimensão emocional (alfa= 0,702); a dimensão familiar (0,849) e a dimensão física (0,735). Este é um dos instrumentos mais utilizados em estudos de língua espanhola (Fuentes, Garcia, Garcia & Lila, 2011). A sua classificação, na escala original é feita entre 1 (totalmente em desacordo) até 99 (totalmente de acordo). No presente estudo, utilizou-se uma escala de *likert* de 5 pontos (Roque, 2003; Veiga et al., 2003). Garcia, Musitu e Veiga (2006) realizaram um estudo com adultos portugueses e espanhóis com o objetivo de confirmar a validade pentafatorial desta escala. Os

resultados demonstram a validade do instrumento tanto na versão espanhola como na portuguesa.

Procedimento

Para que não se partisse para a aplicação a uma amostra mais vasta sem que antes se entendessem algumas fragilidades do instrumento nomeadamente na sua tradução para o português, ou nas características do processo de aplicação, considerou-se pertinente efetuar um estudo piloto. Para a aplicação do estudo piloto recorreu-se a uma amostra de 19 sujeitos alunos da Escola Superior de Educação de Santarém do curso de Educação Social. Os respondentes não apresentaram dúvidas relativamente à tradução. No sentido de entender se existiam erros, os resultados recolhidos foram introduzidos no Excel e exportados para o *SPSS*. Não foram detetados erros estatísticos no instrumento.

Seguidamente partiu-se para o contacto com vários docentes e diretores de diferentes instituições de ensino superior de modo a que fosse possível a aplicação do instrumento nas suas aulas. O estudo foi explicado aos sujeitos e o anonimato garantido. Após recolhidos os dados, seguiu-se novamente o procedimento anterior, tendo-se introduzido os dados no Excel e transferido para o *SPSS 20*, onde foram analisados.

Amostra

Dado que a população de estudantes do ensino superior é demasiado vasta, considerou-se pertinente recolher uma amostra que tomou em conta as características da população em estudo. Assim, para aceder a uma amostra variada de sujeitos considerou-se pertinente estudar os alunos de diferentes anos de licenciaturas pertencentes a diferentes instituições de ensino superior e diferentes áreas científicas. Após recolha junto de 13 faculdades ou escolas superiores e 34 cursos distintos, obteve-se uma amostra de 588 estudantes entre os 17 e os 57 anos, sendo 416 (70,7%) do sexo feminino e 172 (29,3%) do sexo masculino.

Adaptação da escala AF5

Fidelidade

Para analisar a fidelidade recorreu-se a alguns procedimentos diferentes utilizando o *SPSS 20*. Após recodificação dos itens inversos da escala (3, 4, 8, 12, 13, 14, 18, 22, 23, 28) partiu-se para a sua análise: num primeiro momento, procurou-se valores de média e desvio padrão de cada item (quadro 1); num segundo momento procurou-se entender as variâncias e coeficientes de consistência interna caso cada item fosse eliminado (quadro 2); por fim determinou-se os índices alfa na amostra total, em dois subgrupos: sexo feminino e masculino e comparativamente aos alfas da escala original (quadro 3).

No quadro 1 encontram-se as características de alguns elementos estatísticos de interesse que podem caracterizar os itens do instrumento, para tal foi usado no *SPSS 20,* o procedimento *reliability*, e encontradas a média e desvio padrão para cada item. Observa-se que a média inferior se situa no item 3 (“Tenho medo de algumas coisas”) e a média superior se situa no item 19 (“Sei que a minha família me ajudaria se eu viesse a ter algum problema”).

No conjunto dos 30 itens a escala apresenta uma média de 104,3, um desvio padrão de 12,5 e uma variância de 156,9.

Quadro 1: *Média e desvio-padrão dos resultados considerando a amostra total (N= 588)*

Item	M.	D. P.	Item	M.	D. P.
1- Realizo bem as minhas tarefas escolares	3,77	,69	16 - Os meus professores estimam-me pela maneira como trabalho	3,22	,69
2 - Faço amigos facilmente	3,66	,98	17 - Na relação com os demais, sou uma pessoa alegre	4,08	,67
3 - Tenho medo de algumas coisas	2,05	,82	18 - Fico muito nervoso/a, quando algum professor me faz alguma observação	2,90	1,12
4 - Em casa, sou muito criticado/a	3,50	1,13	19 - Sei que a minha família me ajudaria se eu viesse a ter algum problema	4,58	,71
5 - Cuido do meu aspeto físico	3,81	,85	20 - Gosto de ser como sou fisicamente	3,46	1,06
6 - Os meus professores consideram que faço um bom trabalho	3,53	,63	21 - Considero-me um/a bom/a aluno/a no meu curso	3,55	,86
7 - Sou uma pessoa que se relaciona facilmente com os outros	3,87	,87	22 - Custa-me falar com desconhecidos	3,30	1,14
8 - Há muitas coisas que me põem nervoso/a	2,38	1,05	23 - Fico nervoso quando algum professor me faz perguntas	2,84	1,20
9 - Em casa, sinto-me feliz	4,10	,94	24 - Os meus familiares incutem-me confiança	3,93	1,02
10 - Estou envolvido/a em atividades desportivas	2,89	1,39	25 - No desporto, sou uma pessoa com bom desempenho	3,14	1,16
11 - Empenho-me muito na escola/universidade	3,82	,87	26 - Os meus professores consideram-me eficiente no trabalho	3,44	,65
12 - É difícil para mim fazer amigos	3,93	1,10	27 - Tenho muitos amigos	3,41	,97
13 - Assusto-me com facilidade	3,37	1,13	28 - Sou uma pessoa nervosa	2,88	1,21
14 - A minha família está dececionada comigo	4,35	,94	29 - Sinto-me estimado/a pelos meus familiares	4,25	,88
15 - Considero-me uma pessoa fisicamente elegante	3,18	1,01	30 - Sou uma pessoa fisicamente atraente	3,12	,92

Outros elementos estatísticos que poderão ser considerados interessantes nesta análise são a média, variância e coeficiente de consistência interna, caso determinado item seja eliminado. Estes elementos foram encontrados também através do procedimento *reliability* e podem ser observados no Quadro 2.

Quadro 2: *Média, Variância, correlação item-total e Alfa da escala EAP se o item for eliminado (N= 588).*

Item	M.	Var.	r	Alfa	Item	M.	Var.	r	Alfa	Item	M.	Var.	r	Alfa
1	100,56	151,35	0,31	0,84	**11**	100,51	151,02	0,24	0,85	**21**	100,78	148,24	0,39	0,84
2	100,67	144,45	0,49	0,84	**12 -**	100,40	143,82	0,45	0,84	**22**	101,03	146,98	0,31	0,85
3	102,28	154,24	0,10	0,85	**13 -**	100,96	144,94	0,39	0,84	**23**	101,49	143,37	0,42	0,84
4	100,83	147,85	0,29	0,85	**14 -**	99,98	146,35	0,43	0,84	**24**	100,40	145,54	0,42	0,84
5	100,52	149,12	0,35	0,84	**15**	101,15	146,30	0,40	0,84	**25**	101,19	147,50	0,29	0,85
6	100,80	151,34	0,34	0,84	**16**	101,11	151,45	0,30	0,84	**26**	100,89	150,59	0,37	0,84
7	100,46	145,09	0,53	0,84	**17**	100,26	149,34	0,44	0,84	**27**	100,92	145,63	0,45	0,84
8	101,95	147,76	0,32	0,84	**18**	101,43	145,84	0,37	0,84	**28**	101,46	144,27	0,39	0,84
9	100,23	145,91	0,45	0,84	**19**	99,75	150,73	0,33	0,84	**29**	100,08	147,09	0,43	0,84
10	101,44	146,20	0,26	0,85	**20**	100,87	145,09	0,42	0,84	**30**	101,21	146,77	0,42	0,84

Como se observa no quadro em cima, os valores correspondentes à coluna das correlações item-total podem ser entendidos de duas formas: como correlação entre o item e o valor total (índice de homogeneidade ou consistência interna) ou ainda como coeficientes de discriminação dos itens (Bisquerra, 1987 citado por Veiga, 2012). Considerando o pressuposto anterior pode-se depreender que os itens com maior poder discriminativo são: 9, 12, 27, 2 e 7. O item com menor poder é o 3 que apresenta um valor abaixo de 0,2. A correlação total dos itens apresenta-se forte e estatisticamente significativa o que levou à decisão de manter os 30 itens da escala original.

Por fim, foi analisada a Fidelidade da escala tendo como base a estimação da consistência interna usando o Alfa de *Cronbach* (Hill e Hill, 2009; Veiga, 2012). Deste modo determinámos os índices alfa dos itens em dois subgrupos: sexo masculino e feminino, os índices alfa e variância na amostra total e comparámos com os valores do instrumento original.

Quadro 3: *Coeficientes de consistência interna (índices alfa) nos fatores da EAP para os sexos masculino e feminino nos valores totais e variância explicada dos fatores do instrumento português e espanhol.*

Fator	**Alfas Sexo F. (1)**	**Alfas Sexo M. (2)**	**Alfas Total**	**Alfas (escala original)**	**% de Variância**	**% de Variância (escala original)**
Social	,809	,840	.82	.70	20,29	10,225
Emocional	,774	,791	.80	.73	10,960	8,865
Académico	,832	,864	.85	.88	9,571	18,743
Físico	,686	,821	.73	.74	7,332	5,704
Familiar	,828	,856	.84	.77	7,113	7,525
			.85	.82	55,175	51,062

Atendendo ao índice de alfa 0,85, considera-se que o instrumento apresenta fiabilidade elevada (Hill & Hill, 2009). No quadro 3, encontram-se relacionados os fatores do instrumento com dois subgrupos. As diferenças da consistência interna entre fatores e grupos não se mostram muito diferentes sendo a maior diferença encontrada no fator do *Autoconceito Físico* (0,686 no sexo feminino e 0,821 no sexo masculino), estes valores podem refletir as especificidades dos grupos que poderão ser estudadas de um modo mais aprofundado em futuros estudos. Considerando a escala apresentada por Hill e Hill (2009) que apresenta os níveis de avaliação dos valores de uma medida de fiabilidade na qual quando o alfa se encontra entre 0,8 e 0,9 é bom, podemos depreender que este instrumento apresenta bons índices de consistência interna nos fatores componentes e nos subgrupos estudados visto que a maioria dos índices alfa se situam neste intervalo.

Quadro 4: *Itens e saturação dos mesmos obtidos na matriz rodada*

Itens	Saturações				
	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
2 - Faço amigos facilmente	,890				
7 - Sou uma pessoa que se relaciona facilmente com os outros	,846				
12 - É difícil para mim fazer amigos	,772				
27 - Tenho muitos amigos	,631				
17 - Na relação com os demais, sou uma pessoa alegre	,550				
22 - Custa-me falar com desconhecidos	,504				
8 - Há muitas coisas que me põem nervoso/a		,766			
18 - Fico muito nervoso/a, quando algum professor me faz alguma observação		,764			
28 - Sou uma pessoa nervosa		,763			
23 - Fico nervoso quando algum professor me faz perguntas		,720			
13 - Assusto-me com facilidade		,610			
3 - Tenho medo de algumas coisas		,472			
26 - Os meus professores consideram-me eficiente no trabalho			,828		
6 - Os meus professores consideram que faço um bom trabalho			,789		
21 - Considero-me um/a bom/a aluno/a no meu curso			,759		
16 - Os meus professores estimam-me pela maneira como trabalho			,749		
1- Realizo bem as minhas tarefas escolares			,691		
11 - Empenho-me muito na escola/universidade			,669		
15 - Considero-me uma pessoa fisicamente elegante				,874	
30 - Sou uma pessoa fisicamente atraente				,835	
20 - Gosto de ser como sou fisicamente				,751	
5 - Cuido do meu aspeto físico				,588	
25 - No desporto, sou uma pessoa com bom desempenho				,466	
10 - Estou envolvido/a em atividades desportivas				,351	
29 - Sinto-me estimado/a pelos meus familiares					,815
24 - Os meus familiares incutem-me confiança					,795
19 - Sei que a minha família me ajudaria se eu viesse a ter algum problema					,719
9 - Em casa, sinto-me feliz					,719
4 - Em casa, sou muito criticado/a					,668
14 - A minha família está dececionada comigo					,667

Ao fazer-se uma análise detalhada de cada subescala observa-se o grau de variância total explicada e a sua consistência interna. Olhando para os resultados do quadro 3 podemos notar que a subescala que encontra maior variância é a *Social*, mas aquela que apresenta maior índice de consistência interna é a do *Autoconceito Académico* (0,85). Estes resultados

apresentam-se diferentes da escala original onde encontramos maior variância e consistência interna no fator *Académico*.

A um nível global, a estrutura fatorial apresenta nitidez dado que a análise de componentes explica 55,2% da variância total e o coeficiente alfa de consistência interna é de 0,847, valores que são superiores aos encontrados pelo autor no seu estudo de construção da escala: 51% da variância total; 0,815 alfa de consistência interna (Garcia & Musitu, 2001).

Validade Interna

Após o estudo da fidelidade, partiu-se para a análise da validade interna do instrumento. Tendo como base a literatura estudada e as características da escala original com 5 dimensões (social, académica, familiar, emocional e física), procedeu-se a uma análise de componentes principais com rotação *Oblimin* com normalização de *Kaiser*, utilizando o procedimento *Fator-PA1* do programa *SPSS 20*.

Nos resultados obtiveram-se 5 fatores específicos com uma explicação de 55,2% da variância total, sendo os itens de cada fator exatamente os mesmos que os da escala original. No quadro 4 são apresentadas as saturações de cada item em cada um dos fatores que surgiram na análise. Os fatores que o quadro 4 apresenta são os seguintes: **Fator 1:** *Autoconceito Social* (6 itens), refere-se à perceção que os sujeitos têm sobre as suas relações sociais. **Fator 2:** *Autoconceito Emocional* (6 itens), relaciona com a ideia que o sujeito tem sobre os seus estados emocionais. **Fator 3:** *Autoconceito Académico* (6 itens), pretende aferir a perceção que os sujeitos têm sobre o seu desempenho académico. **Fator 4:** *Autoconceito Físico* (6 itens), relaciona-se com a noção que o sujeito tem sobre as suas capacidades físicas. **Fator 5:** *Autoconceito Familiar* está relacionado com a perceção sobre o envolvimento, participação e integração familiares.

Conclusão

O estudo do autoconceito é cada vez de maior importância para a compreensão dos estudantes do ensino superior. A falta de instrumentos validados para estes estudantes levou a que se considerasse importante a validação da *Escala Multidimensional de Autoconceito Forma 5* (Garcia e Musitu, 2009) numa amostra de estudantes portugueses de diferentes áreas científicas. Após análise estatística com recurso ao *SPSS 20*, foi possível validar este instrumento conhecendo as suas propriedades. Assim, os resultados da análise factorial confirmaram o modelo pentadimensional de Garcia e Musitu (2009), e logo, a multidimensionalidade do autoconceito, apresentando as mesmas dimensões da escala original (autoconceito social, académico, familiar, emocional e físico) bem como os mesmos itens (30). A análise da consistência interna apresentou valores elevados em diferentes grupos, nos cinco fatores e nos valores totais.

O presente estudo pretende ser mais um contributo para a compreensão dos alunos do ensino superior. Através do conhecimento da crença que o sujeito tem de si próprio poder-se-á melhor compreender a sua especificidade e melhor planear possíveis intervenções (Machargo, 1996; Garcia, 1998; Tagarro & Veiga, 2012).

Referências

Branden, N. (1994). *Six pillars of self-esteem.* New York: Bantam.

Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto. Teoria, medición, desarrollo y comportamiento.* Bilbao: Ediciones Egea.

Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem.* S. Francisco: Freeman.

Fuentes, M.C., García, J.F., Gracia, E., & Lila, M. (2011). Self-concept and psychosocial adjustment in adolescence. *Psicothema*, 23(1), pp. 7-12.

Garcia, F., & Musitu, G. (2009). *AF5: Autoconcepto Forma 5.* Madrid: Tea.

Garcia, J. F., Musitu, G. & Veiga, F. H. (2006). Self-concept in adults from Spain and Portugal. *Psicothema*, 18(3), pp. 551-556.

Garcia, I. (1998). *Autoconcepto y adolescencia.* Palma: Universitat de les Illes Balears.

Hill, M., & Hill, A. (2009). Investigação por questionário. Lisboa: Edições Sílabo.

Machargo, J. (1996). *Programa para el desarrollo de la autoestima. PADA.* Madrid: Escuela española.

Marsh, H. W. (2005). Self-concept theory, measurement and research into practice: The role of self-concept in educational psychology. *The 25th Vernon-wall lecture: Annual Meeting of the Education Section of The British Psychological Society.* Vernon: Durham University.

Marsh, H. W., & Craven, R. G. (1997). Academic self-concept: Beyond the dustbowl. In G. Phye, *Handbook of classroom assessment: learning, achievement, and ajustment* (pp. 131-198). Orlando: Academic Press.

Rogers, C. R. (1967). The process of the basic encouter group. In C. R. Bugental, *Challenges of humanistic psychology* . New York: McGraw-hill.

Rogers, C. (2009). *Tornar-se pessoa.* Lisboa: Padrões Culturais.

Roque, M. P. (2003). *Autoconceito profissional e pessoal dos professores de ciências e de outros grupos disciplinares.* Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologias.

Tagarro, M. (2012). THE (almost) IMPOSSIBLE PROJECT! Developing creativity in future teachers. *Journal of the Comenius Association. , 21 (1), pp. 33-35.*

Tagarro, M. (2013). Small Seeds At The University – Large Trees In The World: Creative teaching as a way to promote social and economical change. *Journal of the Comenius Association*, 22 (1), pp.30-34.

Tagarro, M. & Veiga, F. (2012). Estudo da criatividade e autoconceito em estudantes do ensino superior: Um projeto de investigação. In L. Almeida, B. Silva & A. Franco (org). II seminário internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos. Livro de Atas. Universidade do Minho

Veiga, F. (2012). Transgressão e autoconceito dos jovens na escola. Lisboa: Fim de Século.

Veiga, F., Roque, P., Guerra, T., Fernandes, L., & Antunes, J. (2003). Autoconceito profissional dos professores: construção de uma escala de avaliação. *Estudo apresentado no VII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Corunha: Universidade da Corunha.

Práticas de avaliação do impacto de intervenções dos serviços de apoio psicológico no ensino superior

Carolina Ferreira[1,3]; Cláudio Pina Fernandes[1]; Andreia Santos[1,2];

[1] Gabinete de Apoio Psicopedagógico, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
[2] muDA- mind up: Desenvolvimento de Aptidões
[3] Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa

Resumo

A presente comunicação aborda a importância de validar e avaliar os diferentes tipos de intervenções promovidas pelos serviços de apoio psicológico junto da comunidade académica. Recorrendo a processos de avaliação que estão em curso no Gabinete de Apoio Psicopedagógico (GAPsi) da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (FCUL), apresentam-se indicadores do impacto das seguintes intervenções nas vivências dos estudantes em termos da análise de critérios diretos e indiretos: 1) Intervenção clínica – redução da sintomatologia dos estudantes e aumento do sucesso académico; 2) Implementação de um programa de mentorado – integração e adaptação académica, bem-estar e sucesso académico; 3) Introdução de uma disciplina optativa de desenvolvimento de competências transversais – desenvolvimento da inteligência emocional. Os procedimentos avaliativos que se podem utilizar nestes contextos serão alvo de reflexão, enfatizando o recurso a instrumentos de avaliação psicológica ou à utilização de critérios objetivos. Por fim, tecem-se algumas considerações políticas sobre a relevância da existência de dados mensuráveis para os órgãos de gestão das instituições do ensino superior.

Palavras-chave: Práticas de avaliação, impacto de intervenções, apoio psicológico, ensino superior, psicoterapia, integração académica, competências transversais

Introdução

Os serviços de apoio psicológico existentes no ensino superior têm vindo a desenvolver cada vez mais intervenções de natureza preventiva, promocional e remediativa para dar resposta aos crescentes problemas de adaptação, desenvolvimento psicossocial e de insucesso da comunidade académica (RESAPES-AP, 2002). Alguns estudos neste contexto têm revelado benefícios ao nível da promoção do bem-estar, do desenvolvimento pessoal e do sucesso académico dos estudantes (Dias, 2006; Choi, Busckey, & Johnson, 2010; Ferreira, & Fernandes, 2010; Fernandes, 2011).

No entanto, na maioria destes serviços nem sempre se proporcionam condições para desenvolver práticas de avaliação, não sendo possível aferir os efeitos das intervenções realizadas. Ainda que a avaliação apresente exigências adicionais, poderá ser mais oneroso em termos económicos e em termos de rentabilização de recursos humanos e materiais, investir recursos em intervenções com efeitos desconhecidos, que podem ser infrutíferas ou até contraproducentes. A monitorização das intervenções permite comprovar a sua qualidade e fidelidade, assim como compreender quais as componentes que não estão a funcionar e que precisam de reformulações ou adaptações. Além desta avaliação processual, a avaliação de eficácia permite perceber em que medida os resultados esperados foram alcançados, quais os níveis de impacto, bem como os seus custos e benefícios (Thompson & McClintock, 2000). Considerando a escassez de avaliação das intervenções no ensino superior, pretende-se dar um contributo para a área e apelar à necessidade e importância de investigação aplicada. Assim, apresentam-se resultados de estudos de eficácia e impacto desenvolvidos no Gabinete de Apoio Psicopedagógico da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, referentes às áreas de atuação que tendem a estar mais presentes nos serviços de apoio psicológico no

ensino superior: intervenção clínica, integração académica e desenvolvimento de competências transversais.

Intervenção clínica

As pessoas que recorrem aos serviços de apoio psicológico manifestam níveis de sintomatologia que interferem com o seu equilíbrio emocional e com o desempenho de tarefas académicas. Os sintomas são entendidos como manifestação de mal-estar psicológico e sofrimento, podendo sinalizar indicadores de processos psicológicos múltiplos. Nas fases iniciais do processo terapêutico, a sua diminuição traduz o aumento do bem-estar, pode reforçar a aliança terapêutica e promover a motivação para a mudança (Schneider & Klauer, 2001).

Com o objectivo de aceder a dados mensuráveis, procurou-se avaliar a eficácia da intervenção clínica ao longo das primeiras oito sessões, na expectativa que se refletisse em possíveis ganhos terapêuticos. Para o efeito, aplicou-se o BSI – *Inventário de Sintomas Psicopatológicos* (Derogatis, L., 1982; traduzido e adaptado por Canavarro, M. C., 1999) semanalmente, de modo a analisar a evolução dos índices e das dimensões (Índices de Gravidade Geral, Índice de Sintomatologia Positiva, e as escalas de Somatização, Obsessão-compulsão, Sensibilidade interpessoal, Depressão, Ansiedade, Hostilidade, Ansiedade fóbica, Ideação Paranóide e Psicoticismo). A escolha da oitava sessão como ponto de corte está relacionada com o modelo psicoterapêutico de dosagem de Kopta, Howard, Lowry e Beutler (1994), em que a dose é medida segundo o número de sessões e o efeito das intervenções medido pela probabilidade normalizada de melhorias para um paciente. Os resultados mostraram a diminuição significativa do índice de gravidade global e do índice de sintomas positivos de stress em 70,6% da amostra ($N=17$, $p<0,05$). Adicionalmente, verificou-se que o total de sintomas apresentados na primeira sessão diminuiu em mais de metade da amostra,

comparativamente com os resultados da oitava sessão. De modo geral, todas as escalas tiveram uma diminuição do índice sintomatológico, excepto a escala da ansiedade que aumentou em 52,94% dos pacientes, possivelmente devido ao aumento da consciência das suas problemáticas (Lamares, Santos, & Fernandes, 2012). Este estudo permitiu comprovar a eficácia da intervenção desenvolvida no GAPsi na redução precoce de sintomatologia, sendo consistente com a literatura que mostra que nas fases iniciais do processo existem ganhos mais repentinos, com uma desaceleração progressiva (Barkham et al., 2006; Lambert, 2013).

Além dos efeitos positivos ao nível da promoção do bem-estar e do desenvolvimento psicossocial, existem evidências que de que os estudantes que beneficiam de apoio psicológico neste contexto apresentam melhorias efetivas ao nível do sucesso académico, aumentando o seu envolvimento no processo formativo (Bishop, 2010; Lee, Olson, Locke, Michaelson, & Odes, 2009). Sendo esta uma dimensão central da vida dos estudantes e um objetivo institucional, procurou-se perceber o impacto da intervenção clínica ao nível do rendimento académico, à semelhança de outro estudo conduzido no Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa (Welling & Vasconcelos, 2008). Assim, realizou-se um estudo retrospetivo com base em dados clínicos e académicos de jovens adultos inscritos em cursos do 1º ciclo da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa que procuraram apoio psicológico no GAPsi (N=69). Foi efetuada a comparação dos resultados académicos antes, durante e após o término do processo psicoterapêutico. Em termos operacionais, definiu-se como indicador de rendimento académico a curto prazo a comparação entre o número de unidades curriculares (u.c.) que o estudante realizou no semestre anterior à solicitação de apoio psicológico e o número de u.c. realizadas um semestre após o término da terapia. No caso do rendimento académico a médio prazo, a comparação foi efetuada recorrendo ao número de u.c. que o estudante realizou dois semestres após o término do acompanhamento.

Os resultados revelaram a existência de aumento significativo do número de u.c. realizadas com sucesso, quer nos indicadores de curto prazo, quer de médio prazo. Em termos de curto prazo, verificou-se a realização média de mais 1.38 u.c. pelos estudantes da nossa amostra ($p<0.01$). Para os estudantes que estiveram em terapia pelo período de 2 semestres, os resultados aumentaram para 1.85 u.c. e para os que permaneceram 3 semestres obteve-se uma melhoria de 2.75 u.c. ($p<0.05$). No caso dos estudantes que beneficiaram de um acompanhamento mais prolongado, os resultados, ainda que positivos, tendiam a baixar. Ao nível do indicador de rendimento a médio prazo, também se detetou uma melhoria na ordem dos 28%. Sendo um valor inferior ao obtido no rendimento a curto prazo, continua a ser uma melhoria significativa das prestações académicas.

Em termos gerais, verificou-se que a psicoterapia está associada à melhoria do sucesso académico, existindo de forma consistente uma tendência ascendente logo no início do processo psicoterapêutico, oscilações cíclicas durante o mesmo e a sua manutenção após o seu término. Deste modo, este estudo demonstra que o apoio psicológico prestado aos estudantes neste serviço também contribui para os objectivos da instituição em que está inserido. Mesmo sendo escassos os estudos nesta área, os resultados são convergentes e promissores, mostrando um impacto significativo na progressão académica dos estudantes, traduzido concretamente na redução do número de anos de finalização do curso, na diminuição do abandono, no aumento dos resultados académicos e das classificações (Bishop, 2010; Choi et al., 2010; Ferreira & Fernandes, 2010; Ferreira, Fernandes, Lamares, & Santos 2013; Welling & Vasconcelos, 2008).

Atualmente, está em curso uma investigação longitudinal na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa que pretende avaliar o impacto do apoio psicológico em várias dimensões da vida dos estudantes do ensino superior a nível nacional, sendo uma

oportunidade para os serviços da RESAPES-AP reestruturarem ou implementarem práticas de avaliação.

Integração académica

O Programa de Adaptação à Faculdade (PAF) é uma intervenção preventiva de apoio entre pares que tem sido implementada pelo GAPsi desde 1999. O PAF é um sistema de Mentorado que se estrutura segundo um modelo tridimensional, em que o novo aluno é visto como centralizador de três vertentes: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento interpessoal e Integração no novo meio (Fernandes, 2005). Este programa tem sido alvo de investigação e os resultados são promissores, demonstrando: produzir efeitos positivos ao nível da motivação do estudante; permitir uma detecção precoce de problemas ao nível do rendimento académico, adequação vocacional e outros; exercer um efeito preventivo de problemas psicossociais; induzir maior eficácia na abordagem do estudo; promover a aquisição e treino de aptidões sociais; incrementar o processo e a qualidade da adaptação ao novo meio; e aumentar as estratégias para lidar com as exigências do contexto académico (Fernandes, Domingos, & Cláudio, 2007). Conduziu-se um estudo sobre o impacto do PAF no rendimento académico, baseado no levantamento dos resultados académicos de estudantes de 1º ano no final do 1º semestre. Os dados mostraram uma aprovação média a mais 1,09 disciplinas ($p<0.01$) no caso dos 99 estudantes que participaram de modo regular no programa comparativamente aos 57 que não participaram no mesmo, tendo sido controladas as notas de ingresso (Boto, Mader, & Fernandes, 2010). Adicionalmente, construiu-se um instrumento, p "Questionário de Adaptação à FCUL", para avaliar o grau de satisfação dos estudantes do 1º ano relativamente às seguintes dimensões de adaptação académica à instituição: Disponibilidade dos professores; Vivência Social; Qualidade das relações estabelecidas; Relacionamento com colegas que ingressaram em simultâneo; Apoio dos colegas mais antigos (Fernandes, Gabriel,

& Simões, 2006). Os resultados obtidos são consentâneos com os anteriores, obtendo-se indicadores positivos e superiores dos estudantes participantes no programa com significância estatística (Fernandes, 2005; Fernandes, 2007; Fernandes, 2011). O PAF mantém-se em funcionamento na FCUL, pois tem revelado ser uma intervenção que promove a qualidade da integração e adaptação académica, no bem-estar e no sucesso académico.

Desenvolvimento de competências transversais

As competências transversais ou *Soft-skills* são atualmente consideradas essenciais ao desenvolvimento académico, profissional e pessoal. Neste processo, as dimensões cognitivas, comportamentais e afectivas são essenciais e, segundo Bar-On (2006), o grau de sucesso é mediado pela inteligência socio-emocional.

A Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa introduziu no seu plano curricular uma disciplina optativa de desenvolvimento de competências transversais no grupo de Formação Cultural, Social e Ética, designada "Curso de Desenvolvimento Pessoal & Competências Sociais" (duração: semestral; carga horária: 4horas semanais; créditos: 3ECTS; presença obrigatória: 85% das aulas). Integrando modelos de abordagem experiencial e modelos de abordagem reflexiva, a abordagem deste curso centra-se no Sistema de Aprendizagem Emocional (Low, Lomax, Jackson, & Nelson, 2004), que contempla cinco passos sequenciais a observar: o auto-acesso (explorar), a auto-consciência (identificar), o auto-conhecimento (compreender), o auto-desenvolvimento (aprender) e a auto-promoção (aplicar e modelar). Os objetivos gerais estão organizados em 10 módulos com os seguintes conteúdos programáticos: objetivos de vida; resolução de problemas e tomada de decisão; comunicação assertiva; gestão de conflitos; gestão de tempo; gestão de stress e regulação emocional; criatividade e inovação; liderança e gestão de equipas; exposição social e apresentação oral de trabalhos; e procura de primeiro emprego. O curso articula-se ainda com

outras atividades não letivas, promovendo o desenvolvimento holístico do aluno, desde a auto-exploração até à aplicação e modelagem prática ao longo de um semestre de desenvolvimento pessoal (Fernandes, Boto, & Martins, 2010).

Este curso foi avaliado em dois semestres letivos com o intuito de averiguar a eficácia do programa (N=33). A aplicação do Questionário de Inteligência Emocional de Bar-On (Bar-On, 1997a; Bar-On, 1997b) em pré e pós-teste, no início e no final de semestre, possibilitou a deteção de diferenças significativas no índice geral de inteligência emocional ($p<0.01$), assim como nas várias sub-escalas intrapessoal, gestão de stress, adaptabilidade e humor geral. Na sub-escala interpessoal não foram encontradas diferenças significativas, o que faz sentido na medida em que não é alvo de trabalho direto (Fernandes, Lamares, Ferreira & Santos, 2013). A avaliação deste programa tem prosseguido, prevendo-se obter mais indicadores que permitam consolidar os resultados.

Conclusão

Os serviços de apoio psicológico no ensino superior constituem um recurso fundamental, que se mantém subvalorizado no contexto em que está inserido. Face aos indicadores de desajustamento atuais relativos ao sucesso académico e qualidade de vida dos estudantes, objetivos privilegiados do ensino superior, torna-se cada vez mais relevante adoptar práticas de avaliação, que permitam dar a conhecer a eficácia e o impacto das intervenções desenvolvidas nestes serviços. A avaliação sistemática de ações concretas de diferente natureza constitui uma mais-valia, pois permite validar as intervenções, aferir a sua qualidade e obter indicadores fiáveis que sirvam como referências para tomar decisões informadas e desenvolver boas práticas. A investigação contribui assim para a melhoria contínua da atuação dos serviços de apoio psicológico no ensino superior e para a afirmação da sua posição institucional com implicações políticas.

Referências

Bar-On, R. (1997a). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Bar-On, R. (1997b). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18,* supl., 13-25.

Barkham, M., Connell, J., Stiles, W., Miles, J., Margison, F., Evans, C., & Mellor-Clark, J. (2006) Dose–Effect Relations and Responsive Regulation of Treatment Duration: The Good Enough Level, Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol. 74, No. 1, 160 –167.

Bishop, J. B. (2010). The counseling center: An undervalued resource in recruitment, retention and risk management. *Journal of College Student Psychotherapy, 24,* 248-260.

Boto, I., Mader, J., & Fernandes, C. (2010). *Programas de Mentorado: será espectável que influenciem o desempenho académico dos estudantes?* In A. Pereira; H. Castanheira; A. C. Melo; A. I. Ferreira & P. Vagos (Eds). *Apoio psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas*: Actas do I Congresso Nacional da RESAPES-AP. Universidade de Aveiro.

Canavarro, M. C. (1999). Inventário de sintomas psicopatológicos: BSI. In M. R. Simões, M. Gonçalves, L. S. Almeida (Eds.). *Testes e Provas Psicológicas em Portugal* (vol.2, pp. 87-109). Braga: SHO/APPORT.

Choi, K., Busckey, W., & Johnson, B. (2010). Evaluation of counseling outcomes at a university counseling center: The impact of clinically significant change on problem resolution and academic functioning. *Journal of Counseling Psychology*, *57*(3), 297-303.

Dias, G. F. (2006). *Apoio Psicológico a Jovens do Ensino Superior. Métodos, técnicas e experiências*. Porto: Edições Asa.

Fernandes, C. (2005). PAF; *Como intervir precocemente com estudantes do Ensino Superior*. In Pereira, A. & Motta, E. (Eds) Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior, Livro de Actas do Congresso Nacional, SASUC, Coimbra (pp, 227-236).

Fernandes, C., Gabriel, G., & Simões, J. (2006). Questionário de Adaptação à FCUL. *Gabinete de Apoio Psicopedagógico da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa*, Lisboa.

Fernandes, C. (2007). *Intervenció de la Psicologia Clínica en l´Àmbit dels Estudis Universitaris*, II Congrés de la Societat Catalano-Balear de Psicologia, Barcelona, 20 e 21 de Abril.

Fernandes, C., Domingos, D., & Cláudio, A. (2007). Peer intervention as a mean to promote inclusion in high education, *II International Conference of Community, Work and Family*, Lisboa, 12 a 14 de Abril.

Fernandes, C. (2011). *Intervención Psicológica en el Contexto de los Estudios Universitários: Posibilidades y Beneficios*. VI Congrés de la Societat Catalano Balear de Psicologia, Palma de Maiorca, Maiorca, Espanha, 6 e 7 de Maio.

Fernandes, C., Domingos, D. & Cláudio, A. (2007). *Peer intervention as a mean to promote inclusion in high education*, II International Conference of Community, Work and Family, Lisboa, 12 a 14 de Abril.

Fernandes, C., Boto, I., & Martins, A. (2010). *Introdução do Desenvolvimento das Soft-Skills nos planos curriculares do Ensino Superior*. In A. Pereira; H. Castanheira; A. C. Melo; A. I. Ferreira & P. Vagos (Eds). *Apoio psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas*: Actas do I Congresso Nacional da RESAPES-AP. Universidade de Aveiro.

Fernandes, C., Lamares, I., Ferreira, C., & Santos, A. (2013). A model for personal growth groups based on an emotional learning process approach. SEPI XXIXth Annual Meeting, Barcelona, 8, 9 e 10 de Junho.

Ferreira, C., & Fernandes, C. (2010). *Intervenção psicológica no ensino superior: Efeito da psicoterapia no rendimento académico.* In A. Pereira, H. Castanheira, A. C. Melo, A. I. Ferreira, & P. Vagos (Eds.). Apoio psicológico no ensino superior: modelos e práticas: Actas do I Congresso Nacional da RESAPES-AP (pp. 463-470). Universidade de Aveiro.

Ferreira, C., Fernandes, C., Lamares, I., & Santos, A. (2013). The impact of integrative psychotherapy on academic achievement of university students. SEPI XXIXth Annual Meeting, Barcelona, 8, 9 e 10 de Junho.

Kopta, S. M., Howard, K. I., Lowry, J. L., & Beutler, L. E. (1994). Patterns of symptomatic recovery in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, vol. 62*(5), 1009-1016.

Lamares, I., Santos, A., & Fernandes, C. (2012). *Tomei umas consultas e já me sinto melhor ou a intervenção psicoterapêutica na redução precoce da sintomatologia.* In D. Vieira; A. Ferreira, C. Fernandes; I. Magalhães; I. Ardions; S. Pinto & A. Pereira (Eds). *Apoio psicológico no Ensino Superior: um olhar sobre o futuro*: Atas do II Congresso Nacional da RESAPES-AP (pp. 300). Universidade de Aveiro.

Lambert, M. J. (2013). The efficacy and effectiveness of psychotherapy. In M. J. Lambert (Ed.), *Bergin and Garfield's Handbook of Psychotherapy and Behavior Change* (6th ed., pp. 169-218). New York: Wiley.

Lee, D., Olson, E. A., Locke, B., Michaelson, S. T., & Odes, F. (2009). The effects of college counseling services on academic performance and retention. *Journal of College Student Development, 50*(3), 305-319.

Low, G., Lomax, A., Jackson, M., & Nelson, D. (2004). Emotional Intelligence: A New Student Development Model. Paper Presented at the 2004 National Conference of the American College Personnel Association, April, Philadelphia, US.

RESAPES-AP (2002). *Dossier*: *A situação dos serviços de aconselhamento psicológico no ensino superior em Portugal* (vols.1-3). Lisboa: RESAPES-AP.

Schneider, W., & Klauer, T. (2001) Symptom Level, Treatment Motivation, and Effects of Inpatient Psychotherapy, *Psychotherapy Research, 11*(2), 153-167.

Thompson, N. J., & McClintock, H. O. (2000). *Demonstrating your program's worth. A primer on evaluations for programs to prevent unintentional injury*. Atlanta: National Center for Injury Prevention and Control.

Welling, H., & Vasconcelos, S. (2008). O efeito da psicoterapia sobre o rendimento académico. *Análise Psicológica, 26*(4), 651-661.

Métodos de Estudo e Qualidade na Aprendizagem: programa de formação para estudantes da FCUL

André Marques, Joana Florêncio & Cláudio Pina Fernandes

Gabinete de Apoio Psicopedagógico da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Resumo

O programa Métodos de Estudo e Qualidade na Aprendizagem é disponibilizado para os estudantes de 1º ciclo da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (FCUL). O objetivo do programa incide no desenvolvimento de fatores promotores do sucesso académico, numa ótica de aprendizagem de qualidade em contexto académico. O modelo de intervenção contempla 5 grandes dimensões a serem trabalhadas de modo interligado: a) Motivação; b) Estratégias de estudo; c) Autorregulação; d) Abordagens à aprendizagem; e) Métodos de preparação e abordagens aos exames. Cada uma das dimensões apresentadas são organizadas de acordo com uma lógica sequencial: a) Consciencialização; b) Exposição de conhecimentos de base; c) Debate e troca de ideias; d) Autoavaliação do funcionamento; e) Modelagem e prática de estratégias. No total, são realizadas 7 sessões, numa estrutura teórico prática, com uso de meios multimédia. O modelo de intervenção, ao privilegiar a consciencialização, a troca de ideias, a autoavaliação e a modelagem, potencia o envolvimento com o processo de estudo e aprendizagem. Em termos de impacto, espera-se um aumento no conhecimento e utilização de diferentes estratégias de estudo, a adaptação das estratégias propostas às necessidades individuais de cada um e um aumento das competências autorregulatórias dos participantes.

Palavras chave: Motivação, Métodos de estudo, aprendizagem, autorregulação, abordagens à aprendizagem.

Introdução

A entrada no Ensino Superior pressupõe uma série de mudanças, nem sempre fáceis, na maneira como os estudantes observam, abordam e constroem o seu conhecimento. Por inerência, esta transição gera a necessidade de se proceder a alterações nos métodos e estratégias de estudo.

Se muitos dos estudantes conseguem mobilizar os seus recursos internos de modo adequado, outros podem sofrer de défices em competências essenciais para uma boa adaptação e sucesso face a esta nova fase nas suas vidas. Estes défices são mediados, muitas vezes, pelo nível da motivação existente e traduzem-se na menor presença de estratégias de estudo (Duarte, 2012), podendo levar ao insucesso e a uma reduzida qualidade da aprendizagem.

A investigação em psicologia educacional reforça esta ideia, continuando a relacionar de forma positiva as estratégias de aprendizagem e o sucesso académico. Nesta perspetiva, as abordagens à aprendizagem e ao estudo dos estudantes parecem ser relevantes para uma aprendizagem de maior qualidade e sucesso (Tavares et al. 2003).

A um outro nível, Zimmerman (1998) defende que uma melhoria da consciência do estudante em relação ao seu processo de aprendizagem contribui de forma significativa para a melhoria dos seus níveis de aprendizagem.

Tendo em consideração os dados da investigação na área educacional, é então importante munir os estudantes de estratégias que aumentem a sua motivação e que os tornem aprendentes auto dirigidos e autorregulados. Se um aluno for capaz de analisar tarefas e definir objetivos, monitorizar os seus progressos e ajustar as estratégias utilizadas de forma a melhorar o sucesso na aprendizagem, estará a efetuar um eficaz processo autorregulado (Butler, 1998).

A autorregulação da aprendizagem aparece como um fator conducente ao sucesso e qualidade na aprendizagem dos alunos. Wolters (1998) concluiu que os alunos caracterizados como autorregulados, em termos do seu processo de aprendizagem, são também aqueles que revelam melhores desempenhos académicos, maiores níveis de autoeficácia e maiores índices motivacionais.

Desta forma, e tendo em conta que 25% utentes do GAPsi do 1º ciclo têm 2 ou mais reprovações (Relatório de atividade do GAPsi 2008-2013), propomos uma intervenção, ao nível dos alunos do 1º ciclo, que promova uma maior eficácia na sua abordagem ao estudo. Propõe-se uma intervenção que não se resume apenas às estratégias de estudo e de como as melhorar. É dada atenção às dimensões motivacionais, de autorregulação e de aprendizagem, promovendo uma abordagem holística aos fatores com influência no desempenho académico no ensino superior. Finalmente, pretende-se desenvolver a capacidade do aluno ser autónomo, quer no estabelecimento dos seus objetivos, quer na monitorização do trabalho desenvolvido.

Objetivos

O programa tem como objetivo desenvolver nos estudantes fatores promotores do sucesso académico, utilizando uma abordagem focada no aumento de conhecimento e exploração. Pretende-se promover a auto consciencialização o debate e a reflexão, com recurso a estratégias de modelagem e prática suportada visando o aumento das competências a serem desenvolvidas em 5 grandes domínios.

Estrutura e Funcionamento do Programa

O programa desenvolve-se à volta de 5 domínios principais, estando os conteúdos da formação divididos em 7 sessões, de frequência semanal, com duração de 2h 15 min.

Em termos de grandes domínios trabalhados ao longo da formação, temos a Motivação (2 sessões), as Estratégias e Métodos de Estudo (2 sessões), a Autorregulação da

Aprendizagem (1 sessão), Abordagens á aprendizagem (1 sessão) e Métodos de estudo e Abordagens aos Exames.

Numa abordagem focada no auto acesso e auto consciencialização em cada um dos 5 domínios, integrando-os numa perspetiva de aumento de conhecimento, reflexão e auto avaliação. Procura-se promover nos alunos a capacidade de integração destes domínios no seu funcionamento quotidiano, assim como a consciência das consequências destes no seu funcionamento e performance académica.

De modo facilitar esta perspetiva holística e integradora, os conteúdos expostos ao longo do programa decorreram em sessões com uma estrutura pré-determinada, sendo os conteúdos trabalhados de modo sequencial e interligado.

Motivação

A motivação é um fator de extrema importância na qualidade, perseverança e no investimento académico do aluno. No entanto, é necessário ter em conta as componentes motivacionais que configuram a motivação do estudante. Nesta perspetiva, existem diversos modelos e teorias na área da psicologia no que da motivação se trata. Segundo Pintrich (1990) existem 3 componentes motivacionais que podem estar ligadas a componentes da autorregulação. Esses componentes motivacionais são: a) a componente de espectativa, b) a componente de valor da tarefa e c) a componente afetiva ou emocional relacionada com a tarefa. A componente de expectativa envolve as crenças do estudante de que este é capaz da realização de uma determinada tarefa, e de que o seu nível de performance na mesma é da sua responsabilidade. A componente de valor da tarefa relaciona-se com a crença do estudante acerca do interesse e da importância que a tarefa possui. Por último a componente afetiva ou emocional da tarefa tem a ver com os afetos e emoções que o estudante tem perante determinada tarefa, ou seja, face à mesma. A teoria da autodeterminação de Deci e Ryan

(2000) divide motivação em componentes extrínsecas e intrínsecas, sendo a motivação extrínseca relacionada com fatores externos ao indivíduo (recompensas, evitamento do insucesso) e a motivação intrínseca relacionada com o interesse numa determinada matéria ou assunto. Também a teoria das atribuições de Weiner (1985), é importante no que toca à motivação do aluno, uma vez que as atribuições que o aluno tem podem afetar a sua motivação. Nesta perspetiva, o aluno pode atribuir os seus sucessos e insucessos a Causas internas ou Externas (Locus de controle), Estáveis ou Instáveis (Estabilidade),e controláveis ou incontroláveis (Controle). O locus de controlo, a estabilidade e a controlabilidade têm impacto nas cognições e nos afetos dos alunos, promovendo ou impedindo uma maior motivação para o estudo e níveis maiores ou menores de adaptação às necessidades do seu contexto académico.

A conceptualização do programa teve em conta os 3 modelos, dado que a sua articulação permite aceder às diferentes vertentes envolvidas no processo motivacional.

Ao trabalhar as dimensões motivacionais, as atribuições ao sucesso/insucesso, expetativas, valores e afetos em relação às tarefas, promove-se a construção de uma narrativa interna que desafia os pensamentos e cognições acerca do seu controle no que ao sucesso e insucesso diz respeito.

Desta forma os alunos analisam a motivação perante as tarefas, e como as suas cognições e afetos podem ser desafiados, modificando desta forma a motivação. Para o efeito utiliza-se a técnica de reestruturação cognitiva, na qual o aluno identifica, desafia e modifica pensamentos e atribuições desajustadas, substituindo estes por outros, mais equilibrados e baseados na realidade.

Estratégias e métodos de estudo

As estratégias e métodos de estudo dos estudantes são fatores que podem impactar o rendimento académico dos alunos. Neste sentido pretende-se promover uma consciencialização dos processos envolvidos na aprendizagem, em termos de memória a curto e a longo prazo, assim como os tipos preferenciais de aprendizagem de cada aluno.

A importância do planeamento, do estabelecimento de objetivos é também uma componente importante e relevante para uma aprendizagem de qualidade, por permite aos alunos uma maior capacidade de autorregulação do seu estudo e das suas aprendizagens (Zimmerman, 1998). O planeamento, e o conhecimento de estratégias eficazes ganha mais importância quando acoplada com as componentes motivacionais descritas anteriormente, uma vez que o tipo de motivação que o aluno tem, vai impactar as estratégias utilizadas pelo mesmo (Ames & Archer, 1988).

Na performance académica dos estudantes, também a gestão de tempo se configura como promotora de comportamentos autorregulados e de um maior controle sobre o estudo do aluno (Zimmerman, 1998).

É então importante promover nos alunos conhecimentos acerca destas áreas no sentido fornecer ferramentas adequadas ao seu estilo de aprendizagem, e de modelar a adaptação de vários instrumentos e técnicas ao seu estilo de aprendizagem.

De acordo com esta perspetiva, o programa visa fornecer aos estudantes ferramentas, estratégias, e procedimentos, que sejam analisados em termos das vantagens e desvantagens, e modelados, para que o estudante os aproprie da melhor forma. Pretende-se também fomentar nos alunos a noção de que os procedimentos ou estratégias não são meras receitas que estes devem aplicar, mas sim algo que pode ser adaptado às suas necessidades específicas.

Autorregulação na aprendizagem

De uma maneira geral a literatura acerca da autorregulação te fornecido informação acerca das características que distanciam os estudantes autorregulados daqueles que não o são (Corno, 2001; Zimmerman 2000, 2001).

Os estudantes autorregulados estão familiarizados com uma série de estratégias, de teor cognitivo que permitem a organização, elaboração e transformação de conhecimento. Os estudantes autorregulados sabem também planear controlar e direcionar uma série de processos mentais para o completamento de tarefas ou metas, assim como regular uma série de crenças e processos motivacionais, tornando-se mais auto eficazes na sua aprendizagem. Além das características descritas anteriormente, os estudantes autorregulados possuem também uma série de emoções positivas em reação às tarefas académicas, assim como um bom controlo do investimento as mesmas, assim como a capacidade de adaptar a diferentes requerimentos das tarefas que têm que completar. Perante este tipo de características, não é surpreendente que os alunos considerados autorregulados estejam melhor preparados para as exigências do mundo académico (Zimmerman, 2008).

Nesta perspetiva, é o objetivo da formação trazer ao conhecimento dos estudantes as vantagens da autorregulação da aprendizagem. Pretende-se promover a metacognição acerca das suas experiências de aprendizagem introduzindo e modelando estratégias de aprendizagem autorreguladas.

Abordagens à aprendizagem

Marton e Saljo (1976) demonstraram que haviam diferenças na maneira como os estudantes se envolviam nas tarefas de aprendizagem, identificando estas abordagens como sendo de superfície ou de profundidade. Mais tarde foi adotada ainda uma terceira abordagem, a abordagem de organização, ou institucional (Entwistle & Ramsden,1983; Biggs, 1987).

As três abordagens referidas anteriormente descrevem as motivações e estratégias que os estudantes utilizam para a sua aprendizagem. A abordagem de superfície está normalmente associada a uma visão do processo de aprendizagem baseado na aquisição de informação factual, e uma motivação extrínseca. A abordagem de profundidade está normalmente associada a estudantes que possuem uma motivação intrínseca e que vêm a aprendizagem como uma atividade na qual se constrói conhecimento, e se aumenta a compreensão. A abordagem de organização refere-se a uma abordagem de aprendizagem do tipo institucional do aluno, na qual aprender é tirar boas notas, e se prezam classificações mais altas, obtidas através do estudo direcionado e metódico (Entwistle & Ramsden,1983; Biggs, 1987).O programa pretende fornecer aos estudantes a informação sobre as diferentes abordagens á aprendizagem, das suas características e dos seus efeitos. Desta forma promove-se o aumento do seu auto conhecimento em relação á sua abordagem preferencial. Pretende-se também que os estudantes tenham a possibilidade de analisar e debater sobre as vantagens e as desvantagens de cada abordagem á aprendizagem, internalizando conhecimentos sobre os fatores que propiciam cada uma destas abordagens. Através da prática suportada e da modelagem em contexto da formação, espera-se que os estudantes aprendam a identificar e a controlar a sua abordagem á aprendizagem, adaptando-a e modificando-a conforme as suas necessidades, contextos e objetivos.

Métodos de preparação e abordagens aos exames

A ansiedade perante os exames tem vindo a ser investigada pelo campo da psicologia, tendo-se afirmado como um construto multidimensional complexo, englobando aspetos fenomenológicos, fisiológicos e comportamentais relacionados com a preocupação com as consequências negativas em situações de avaliação (Zeidner, 1998). A ansiedade perante os exames pode então ser um fator que afeta negativamente a performance académica dos alunos

(Cassidy & Johnson, 2002). O programa tem por objetivo que os alunos debatam, discutam e desafiem os seus pensamentos em relação às situações avaliativas. Para o efeito, são apresentadas, e modeladas uma série de estratégias de teor fisiológico, cognitivo e comportamental para a diminuição e gestão da ansiedade perante os exames.

Conclusões

Devido à natureza e estrutura da formação, e tendo em conta que esta está a decorrer até ao próximo mês de Junho, ainda não nos foi possível obter uma avaliação do programa. No entanto iremos proceder à sua avaliação no que toca aos efeitos produzidos nos formandos. Desta forma poderemos obter uma apreciação de teor qualitativo sobre a experiência dos formandos, não só em contexto de avaliação, mas dos efeitos produzidos na sua vida quotidiana. Pretendemos também recolher informação sobre quais os elementos mais importantes para os formandos, no que toca aos conteúdos da formação, e quais os que foram internalizados com maior facilidade.

É também importante recolher informações no que toca às expetativas dos formandos, nomeadamente se foram ou não cumpridas, e quais as competências desenvolvidas em formação.

As informações recolhidas vão permitir reestruturar conteúdos, removendo ou melhorando os conteúdos do programa, tornando-o desta forma mais eficaz e adaptado às necessidades dos estudantes.

Referências

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, *80*(3), 260.

Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying. Research Monograph*. Australian Council for Educational Research Ltd., Radford House, Frederick St., Hawthorn 3122, Australia.

Butler, D. L. (1998). A strategic content learning approach to promoting self-regulated learning by students with learning disabilities. In D. H. Schunk& B. J. Zimmerman (Eds.), Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice (pp.160-183). New-York: The Guilford Press.

Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, *27*(2), 270-295.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior***.** New York: Plenum

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

Entwistle, N.J., & Ramsden, P. (1983). Understanding student learning. London: Croom Helm.

Relatório de atividade do GAPsi 2008-2013.

Pintrich, P.R., & de Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33 – 40.

Tavares, J., Bessa, J., S Almeida, L., Medeiros, M. T., Peixoto, E., & Ferreira, J. A. (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica*, *21*(4), 475-484.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, *92*(4), 548.

Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235.

Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety:: The State of the Art*. Springer.

Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.

Zimmerman, B. (2000) Attaining self regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekearts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), handbook of self-regulation(pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. (2001) Achieving Academic Excelence: A self regulatory perspective. In M. Ferrari (Ed), *the pursuit of excellence trough education* (pp.85-110). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American*

Educational Research Journal, 45(1), pp. 166-183.