OS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA

IV Congresso Nacional da RESAPES 2018

Editoras
Célia Figueira
Graça Andrade

RESAPES
REDE DE SERVIÇOS
DE APOIO PSICOLÓGICO
NO ENSINO SUPERIOR

IV Congresso Nacional da RESAPES 2018

Livro de Atas

1ª Edição (2020)

ISBN: 978-989-33-0789-2

RESAPES

REDE DE SERVIÇOS
DE APOIO PSICOLÓGICO
NO ENSINO SUPERIOR

Design Gráfico
Ana Margarida Ventura

COMISSÃO TÉCNICO-CIÊNTIFICA:

Graça Figueiredo Dias (Lisboa)

Anabela Pereira (Aveiro)

Eugénia Ribeiro (Braga)

Diana Vieira (Porto)

Teresa Espassandim (Porto)

Isabel Gonçalves (Lisboa)

Cláudio Fernandes (Lisboa)

Célia Figueira (lisboa)

Teresa Medeiros (Açores)

COMISSÃO ORGANIZADORA:

Andreia Santos

Célia Figueira

Graça Andrade

Olga Cunha

6

Índice

Introdução **6**

O papel da psicologia na compreensão do funcionamento dos estudantes do ensino superior **8**
Alexandra Barros & Célia Figueira

Mentorado na FLUL em 2017/2018: avaliação da primeira edição por parte dos mentorandos
Luísa Reis Santos & Lília Aguardenteiro Pires **19**

Modelos de intervenção psicológica no Ensino Superior: do modelo biomédico ao modelo ecológico
Olga Oliveira Cunha **28**

Saúde mental, atitudes e comportamentos de saúde no ensino superior em estudantes africanos e portugueses
Ana Galvão, Maria Augusta Mata.& Marco Pinheiro **36**

O consumo de substâncias psicoativas pelos estudantes de saúde do Instituto Politécnico da Guarda
Odília .Cavaco, S. Ventura, A. Araújo, R. Correia, M.J. Nunes & j. Leitão **43**

Competências empreendedoras e traços de personalidade de recém-licenciados do ensino superior politécnico **54**
Ana Galvão, Marco Pinheiro & António Luís Martins

Decisividade no Ensino Superior **64**
Luís Filipe

Conclusão **74**

INTRODUÇÃO

A RESAPES – Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior organizou o seu IV Congresso em junho de 2018, no qual se reuniram profissionais e investigadores que trabalham em intervenção psicológica no ensino superior (IPES) e, ainda, investigadores de áreas mais amplas, nomeadamente das Ciências Sociais. Neste congresso partilharam-se práticas e conhecimentos inovadores, sob o título "Os Estudantes do Ensino Superior no séc. XXI - Perspetiva da Psicologia, da Educação e das Ciências Sociais".

Considerando os desafios do novo século olhámos para os estudantes do séc. XXI e encontrámos novas interrogações e também novos paradigmas e, consequentes perspetivas de intervenção. Ouvimos profissionais e investigadores das Ciências Sociais e percebemos que os seus contributos podem ser indispensáveis à compreensão de novos fenómenos e fundamentais para melhorar a capacidade de resposta e de ação dos Serviços de Intervenção Psicológica do Ensino Superior (SIPES).

No congresso realizaram-se dois **Workshops** temáticos, (1) intervenção na área dos comportamentos aditivos e (2) questões de género e de diversidade cultural nos estudantes do ensino superior, duas **Conferências** de especialistas (1) da Psicologia Educacional e (2) das Ciências Sociais, um **Debate** com estudantes atuais e ex-estudantes de diversas gerações e um conjunto de **Comunicações Livres** apresentadas por diversos autores com trabalho na área da investigação e da intervenção psicológica junto de estudantes do ensino superior.

Neste *e-book* apresentamos um conjunto de textos que representam uma boa parte dos contributos partilhados pelos investigadores no âmbito do IV Congresso da RESAPES-AP.

Começamos com um artigo que resume a Conferência na área da Psicologia da Educação da autoria de Alexandra Barros e Célia Figueira. Sob o título " O papel da psicologia na compreensão do funcionamento dos estudantes do ensino superior", as investigadoras respondem a algumas questões: Quem são os estudantes do ensino superior no séc. XXI? Como encontramos a pessoa (individual) do estudante no século

XXI? Que desafios para os docentes na relação com esta geração? A função da Psicologia: educar para que futuro?

Considerando programas e modelos de intervenção específicos publicamos dois artigos relativos a comunicações **(a)** sobre um programa de mentorado desenvolvido na Faculdade de Letras da ULisboa, da autoria de Luísa Santos & Lilia Pires e **(b)** uma análise do Modelo Ecológico, da autoria de Olga Cunha.

Sobre questões de saúde mental e comportamentos de risco, relacionados com adições, publicamos dois artigos da autoria de Ana Galvão, Marco Pinheiro & António Martins e da autoria de Odília Cavaco et al.

Também da autoria de Ana Galvão, Marco Pinheiro & António Martins publicamos um artigo relativo ao estudo da relação entre competências empreendedoras e traços de personalidade.

Por último, segue um artigo relativo aos processos de decisão dos estudantes do ensino superior da autoria de Luís Filipe.

O papel da psicologia na compreensão do funcionamento dos estudantes do ensino superior[1]

Alexandra Barros[2] (FPUL) & Célia Figueira (FP e IE|ULisboa)

Ao refletir sobre o papel da psicologia na compreensão do funcionamento dos estudantes do ensino superior e considerando a contemporaneidade do século XXI começamos por caraterizar, do ponto de vista psicológico, os estudantes que estão atualmente no ensino superior.

Quem são os estudantes do ensino superior no séc. XXI?

As diferenças entre gerações são, na verdade, diferenças de cultura, uma vez que em sociedades livres os valores transformam-se no decurso do tempo e os jovens crescem, sendo socializados, com base nos novos valores. Já Thomas Jefferson dizia que cada geração é um novo país. E quem são os estudantes do ensino superior hoje? Na maioria, são jovens nascidos nos anos 90, membros da chamada geração Y ou geração *Millennials* (em geral, considerada a das crianças nascidas a partir de 1982) ou mesmo da geração i ou z ou geração *internet*, já nascida no fim da década de 90, com ampla exposição a um mundo pleno de tecnologias.

Twenge, Campbell, e Freeman (2012) no seu estudo com 9 milhões de americanos, nascidos a partir de 1966, sobre diferenças geracionais nos objetivos de vida, preocupação com os outros e orientação cívica, publicado no Journal of Personality and Social Psychology, encontram nos jovens adultos de hoje, comparativamente com as gerações anteriores, objetivos de vida mais focados em recompensas externas (prestígio, dinheiro, imagem exterior), menos disponíveis para trabalhos sociais, para fazer ações de caridade ou para fazer um trabalho que beneficie os outros. De acordo com os resultados deste estudo, os jovens de hoje, embora participem mais em ações de voluntariado, fazem-no por este ser, cada vez mais, um requisito para ter um bom *curriculum*. Ao contrário da ideia de senso comum de que ~~que~~ estas gerações seriam

[1] A conferência realizada foi pensada em duas perspetivas: na perspetiva de uma psicóloga educacional e docente universitária e na perspetiva de uma psicóloga clinica e educacional a exercer funções de coordenação num gabinete de apoio psicopedagógico no ensino superior.

[2] Email de contacto: alexandrafbarros@gmail.com

mais viradas para os outros – geração *We* – os dados refletem mais uma geração *Me*, mais centrada em si própria. Afinal, transpondo para a vivência do dia-a-dia, nada que surpreenda se se considerar a forma como tendem a viver num mundo centrado em si próprios: *selfies*, imagens postadas no *Instagram* de qualquer pequeno gesto, acumulação de experiências de viagens, de aventuras radicais etc. Twenge e Campbell (2008, 2009) também revelam índices mais elevados nestas gerações, comparativamente com as anteriores, de autoestima, narcisismo, ansiedade, depressão, menor necessidade de aprovação social, mais traços de agência e maior tendência para atribuições externas. É importante salientar que, tal como todas as generalizações, estas conclusões omitem a especificidade de cada indivíduo mas, considerando as tendências encontradas na literatura, é grande a probabilidade de professores e técnicos, uma vez que trabalham com grandes grupos de alunos, encontrarem, com mais frequência, alunos com estas características identificadas nos *Millennials.*

Por outro lado, os estudos com jovens desta geração identificam uma tendência para evitar "complexity avoidance" (Giambatista, Hoover, & Tribble, 2017). Este termo refere-se a uma tendência para preferir a simplicidade e economia no processamento de informação. Os autores sugerem uma relação com o facto destes jovens, desde crianças, terem aprendido a ter respostas rápidas e de fácil acesso a soluções. Afinal, o Google traz-nos, num ápice, todas as respostas que procuramos. E com uma mensagem SMS contacta-se, no mesmo momento, um amigo ou o pai ou a mãe para obter uma resposta ou reportar um problema. Esta rapidez a que sempre foram habituados pode tê-los impedido de aprender a lidar com processos que exigem paciência, reflexão ou perseverança, levando-os a reagir com desconforto e impaciência perante situações ou tarefas que exijam esse esforço.

Se hoje a maioria dos estudantes do ensino superior pertencem a esta gerações, é relevante salientar o aumento da diversidade de alunos que estudam no ensino superior, com vários imigrantes ou filhos de imigrantes com as suas especificidades culturais, com estrangeiros em programas de mobilidade, com estudantes já noutras

faixas etárias, muitos já licenciados em outras áreas, que decidiram voltar a estudar e com estudantes com maior diversidade funcional[3].

Tendo este pano de fundo devemos perguntar: como encontramos a pessoa (individual) do estudante no século XXI?

Em contextos clínicos apercebemo-nos de um aumento significativo, nos últimos 10 anos, de sintomas de ansiedade (com expressão em ataques de pânico); insucesso e abandono escolar (sem projetos alternativos); confusão ao nível da identidade face às expectativas parentais; conflitos emergentes do divórcio dos pais (frequentemente vivido no início da adolescência); histórias de *bullying* e de abandono emocional durante o ensino secundário; relações virtuais como rede de suporte; dificuldade nas escolhas vocacionais ou continuidade dos estudos no ensino superior sem reflexão/desejo individual (um prolongamento da escolaridade obrigatória). Estes dados estão de acordo com os referidos pela investigação (e.g. Twenge & Campbell, 2008). Twenge, Campbell, e Freeman (2012) também referiam os jovens desta geração como mais virados para si próprios que para os outros. No entanto, no contexto dos programas de desenvolvimento pessoal (p.e. voluntariado universitário) e de apoio de pares (p. e. programas de mentorado) encontramos uma clara dimensão de orientação para o outro, uma dimensão que de alguma forma posiciona este grupo de jovens (pelo menos os que, de forma voluntária, aderem a estas acções) como virado para os outros, para o exterior, para a ação e, nessas circunstâncias, o estudante apresenta-se muito curioso, com vontade de saber sempre mais, de ajudar, com elevadas competências de relacionamento interpessoal, de organização, de produção de materiais digitais; criativos e autónomos; com facilidade em trabalhar em equipa; com perspetivas abertas a um mercado de trabalho global; com tolerância e aceitação da diversidade funcional, de género, cultural e social. Poder-se-á dizer que estamos perante estudantes que manifestam (de modo tanto negativo como positivo) necessidades pessoais de suporte emocional e relacional e motivações orientadas pela criatividade, suportadas por competências práticas e sociais promotoras de uma sociedade mais inclusiva e mais solidária. Estas constatações, que resultam da

[3] Diversidade funcional é um termo atual utilizado em substituição da designação Necessidades Educativas Especiais de modo a transmitir uma ideia mais inclusiva.

experiência direta com jovens universitários, reforçam a ideia de que, além das tendências gerais referidas por estudos baseados em valores médios de amplas amostras, é a especificidade de cada indivíduo que deve ser o foco da intervenção psicológica e da Educação.

Que desafios para os docentes na relação com esta geração?

Da experiência direta com os alunos, muitos professores encontram dificuldades, por parte dos seus estudantes em serem pacientes e em procurarem a informação, em vez de esperarem que esta lhes seja dada, numa atitude de "consumidores" perante a informação e o ensino e não de "descobridores". Como referem Giambatista, Hoover, e Tribble (2017), muitos destes jovens, depois de terem passado milhares de horas a jogar jogos de computador e de vídeo antes de entrarem na faculdade, tornam-se verdadeiros especialistas na coordenação olho-mão, no processamento de imagens, na perceção de relações espaciais, tornando-se recetores de dados super-rápidos. Sendo esta receção de dados muito fácil, sem esforço e quase infinita nas suas manifestações, acaba por se traduzir numa falta de interesse na interpretação dos dados mas também numa potencial falta de curiosidade intelectual (Giambatista, Hoover, & Tribble, 2017). Estes autores sugerem que, uma vez que estes jovens tendem a ter algum evitamento da complexidade, os educadores, em vez de se focarem na transmissão de grandes quantidades de informação, deverão focar-se em iniciativas programáticas que comecem por definir claramente quais as aquisições mais importantes em termos de conhecimentos, numa perspetiva de "*less is more*" e quais as competências e atitudes essenciais que pretendem promover nos estudantes.

Os próprios processos de avaliação podem exigir aos estudantes, que vão além da informação superficial, premiando com melhores classificações, abordagens mais profundas aos temas, que exijam pesquisa, procura e interpretação e elaboração a partir de diversas fontes (McDonald, Reynolds, Bixley, & Sproken-Smith, 2017).

Poder-se-ia pensar, como muitas vezes se ouve em intervenções de senso-comum e, por vezes até de quem define as políticas de educação, que o segredo estaria em transformar a situação de aprendizagem numa interação com *tablets* e *PCs*, na suposição de que estes jovens são o que se chama "Nativos Digitais" pela sua imersão

desde pequenos a um mundo tecnológico. Contudo, esta noção de um nativo digital que domina quase intuitivamente as tecnologias não é confirmada pela investigação (Kirsschner & Bruyckere, 2017). Kennedy e Fox (2013) mostram que, embora os estudantes de hoje estejam habituados a usar uma grande variedade e quantidade de tecnologias para comunicarem, aprenderem e estarem ligados ao mundo e aos amigos, usam-nas preferencialmente para entretenimento como consumidores e mais raramente como criadores de conteúdos. Nesse sentido, Livingstone, Haddon, Georzig, e Olafsson (2011), num relatório de 2011 referem-se ao mito dos nativos digitais como um dos dez grandes mitos sobre jovens e tecnologia. Na verdade, o domínio das tecnologias está mais relacionado com a escolaridade e a formação do que com a idade. Este mito de nativo digital, juntamente com o mito de que os jovens de hoje são *multitaskers* (Kirsschner & Bruyckere, 2017), quando o funcionamento cerebral só permite *task switching*, coloca, às vezes, a ênfase dos problemas da educação e do desinteresse dos estudantes numa suposta desadequação entre os métodos usados pelos professores e a necessidade de uso das tecnologias dos jovens. Estes mitos sustentam a ideia de que seria preciso uma abordagem educativa completamente diferente da das gerações anteriores. Contudo, a investigação aponta num outro sentido. O facto de estes jovens terem passado a sua vida intelectual a processar informação que lhes "chega" pronta, em vez de se terem treinado numa procura paciente e diligente de informação, não lhes permitiu adquirir as ferramentas para essa procura. Na verdade, estudos recentes mostram que os indivíduos que estão sempre a mudar de uma tarefa para outra tendem a ter menores tempos de concentração, maior dificuldade para ignorar estímulos irrelevantes, distraindo-se mais facilmente (Loh & Kanai, 2016; Sampasa-Kanyinga & Lewis, 2015). Mais uma vez, este dado reforça a importância de um maior foco na definição das aquisições que se consideram essenciais e do investimento nessas aquisições. Por outro lado, a facilidade que, tendencialmente, os *Millennials* mostram em trabalhar em equipa, as suas perspetivas mais abertas a um mercado de trabalho global, a tolerância à diversidade e a facilidade com que usam as tecnologias (Myers & Sadaghiani, 2010) podem ser aproveitadas para delinear formas de trabalho e aprofundar temas que sejam compatíveis com estas características.

Também como forma de ajustamento das práticas às tendências identificadas nesta geração, Thompson e Gregory (2012) sugerem que se invista tempo no estabelecimento da relação e que se adote um estilo de liderança, mais de tipo *coaching*, ajudando os estudantes no seu desenvolvimento pessoal.

A função da Psicologia: educar para que futuro?

Acrescem a este contexto ideológico os desafios que se insinuam para os próximos anos: uma longevidade acrescida da população, que implica um prolongamento de uma vida saudável e a autonomia na aprendizagem ao longo da vida. Neste contexto, os percursos de carreira individuais deixaram de ser lineares e previsíveis, passando a caracterizar-se por inúmeras transições ao longo da vida (Barros, 2010). As transições serão múltiplas ao longo da vida do indivíduo e essas transições podem ocorrer no percurso escolar, num sistema de ensino caracterizado pela flexibilidade do espírito de Bolonha e na vida profissional. No seu percurso profissional, um jovem com educação superior poderá mudar de empresa várias vezes, de função, de profissão e até de país. Uma série de profissões e de gestos técnicos serão substituídos por máquinas: teremos robots a fazer operações cirúrgicas, computadores a procurarem jurisprudência em vez dos estagiários dos cursos de Direito. Mas alguns destes jovens terão também que se adaptar a uma parceria com as máquinas, de forma que elas aumentem e estendam as nossas capacidades, num mundo global. Estes desafios do trabalho e da vida do séc. XXI exigem que se equacione estas três vertentes: Por um lado, há o risco do trabalho se tornar um bem escasso, por outro há uma clara modificação do trabalho e, por último, cada indivíduo passará por uma série de transições ao longo da sua vida.

Como diz McCoog (2008), se até uma certa altura a ênfase na educação foi a promoção da leitura, da escrita e da aritmética, a partir do séc XXI os investigadores tornaram evidente que o contexto de carreira e de vida do mundo atual exige outras competências, para além das competências técnicas. McCoog (2008) chama-lhes os novos 3 Rs : Rigor, Relevância e Reais (competências para a adaptação ao mundo real). Sendo a pessoa una, mas desempenhando diversos papéis em cada momento – estudante, amigo, cidadão, profissional, filho, pai, cônjuge etc… fará sentido falar em

competências para a carreira e competências para os outros domínios da vida? Ou fará sentido falar das competências transversais para o séc XXI?

A Plataforma de estudo das competências para o séc. XXI sugere que, no Ensino, para além dos conteúdos específicos dos cursos, como Línguas, Matemática, Ciências ou Economia, o conteúdo académico deve abordar temas interdisciplinares e fundamentais para a compreensão e adaptação ao mundo de hoje, temas como finanças, empreendedorismo, cidadania ou ambiente. Desenvolver competências de carreira e de vida em termos de flexibilidade e adaptabilidade face à mudança e atitudes favoráveis à iniciativa e à autodireção, pode ser fundamental para permitir aos jovens criar o próprio emprego ou criar oportunidades profissionais. Também as competências sociais e transculturais, produtividade e confiança, liderança e responsabilidade são importantes ferramentas para a adaptação a um mundo diverso, instável, imprevisível, mas exigente e competitivo. As competências de inovação e de aprendizagem, com desenvolvimento de pensamento crítico, criatividade, comunicação e colaboração devem ainda ser prioritárias na perspetiva de uma formação global do estudante universitário. E a promoção dos processos de autorregulação da aprendizagem (Zimmerman, 2011), por forma a que os estudantes assumam a agência do seu processo de aprendizagem, controlando aspetos cognitivos, motivacionais e comportamentos é também fundamental para uma carreira que pressupõe que estes jovens serão aprendentes durante toda a vida. Por último, as competências para criar, avaliar e utilizar informação, *media* e tecnologia devem ser ensinadas e treinadas, sem partir do princípio que os jovens as adquirem pelo simples facto de terem nascido numa certa era.

A Psicologia poderá contribuir para o ensino superior do séc. XXI, ajudando na compreensão das especificidades dos alunos das gerações Y e Z; promovendo competências de gestão emocional e de gestão de carreira e promovendo processos autorregulatórios de aprendizagem, ajudando os estudantes a modificar uma atitude mais passiva, como recetores de informação para uma atitude de agentes do seu processo de aprendizagem, enquanto "investigadores" do conhecimento, com a facilitação do professor.

Questões para reflexão

Não tivemos sempre que compreender a nova geração? Promover uma boa gestão emocional? Proporcionar momentos de aprendizagem estimulantes (ativos e com significado pessoal)? O estudante que melhor aprendeu não foi sempre aquele que melhor autorregulou a sua aprendizagem? As relações significativas entre professor e estudante não marcaram todas as gerações? A mudança não faz parte da história da humanidade? Haverá alguma geração que possa afirmar que não teve de se adaptar a contextos muito diferentes dos seus educadores?

A partir da nossa experiência direta, tendemos a afirmar que os estudantes atuais valorizam menos o conhecimento do professor por este ser acessível a partir de outros contextos, valorizam mais o professor que estabelece relação, que sabe o seu nome que valoriza as suas aprendizagens/ideias (não foi sempre assim?). Até que ponto a era digital também mudou a vida do professor? E desse modo a relação pedagógica? Em que medida o estudante procura mais a relação fora do contexto familiar por este estar mais fragmentado, mais conflituoso? Talvez os próprios adultos/professores vivam também mais processos de rutura e estejam pouco disponíveis para novas relações. Também eles são obrigados a focar-se nas avaliações sistemáticas aos seus desempenhos, em parte, no contexto de uma sociedade que tende a valorizar a avaliação de processos técnicos / tecnológicos em detrimento da valorização dos processos relacionais.

Será que estamos a ver mais o coletivo digital do que a pessoa? Se considerarmos que a Psicologia é o estudo da alma por contraste com a psiquiatria que é a medicina da alma: Será que na análise dos processos de grupo perdemos a alma das pessoas e por isso precisamos de humanizar a Psicologia?

Breve conclusão

Entendemos que o grande desafio da Psicologia no ensino superior é ajudar os docentes, as organizações e o próprio estudante a ver a pessoa de cada um e descobrir como contribuir para a promoção de bem-estar individual que irá, naturalmente, beneficiar o bem-estar coletivo. É importante que a Psicologia mantenha o poder

explicativo diferenciador face a outras ciências (p.e. médicas; sociais) indo ao encontro do estudante, em busca da pessoa do aluno!

Os conhecimentos da Psicologia poderão ajudar as pessoas a centrarem-se no presente através de relações significativas e a prepararem um futuro que faça sentido para si próprias e para as pessoas mais significativas para si.

Assim, numa sociedade mais competitiva e tendencialmente mais desigual, a Psicologia deve surgir como disciplina cuja linguagem procura integrar a diversidade de alunos, compreendendo e gerindo as suas especificidades.

Os psicólogos devem ser chamados a pensar em soluções sobre formas de combater a desumanização da sociedade. É importante que a Psicologia tenha um discurso que funcione como *soft power* para promover políticas que tenham por base a consciência da necessidade de manter a sociedade verdadeiramente humana.

Referências

Barros, A. (2010). Desafios da Psicologia Vocacional: modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 11* (2), 165-175.

Giambatista, R. C., Hoover, J.D., & Tribble, L. (2017). Millennials, Learning, and Development: Managing Complexity Avoidance and Narcissism. *The Psychologist-Manager Journal, 20* (3), 176–193. doi: 10.1037/mgr0000056

Kennedy, D., & Fox, R. (2013). 'Digital natives': an Asian perspective for using earning technologies. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology, 9* (1), 64-79. Disponível em: https://www.learntechlib.org/p/111901/

Kirsschner, P. A., & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education, 67*, 135-142. doi: 10.1016/j.tate.2017.06.001

Livingstone, S., Haddon, L., Georzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *EU kids online II: Final report 2011*. London, UK: EU Kids Online, London School of Economics & Political Science. Disponível em: http://eprints.lse.ac.uk/39351/

Loh, K. K., & Kanai, R. (2014). Higher media multi-tasking activity is associated with smaller gray-matter density in the anterior cingulate cortex. PLoS One, 9 (9), e106698. doi: 10.1371/journal.pone.0106698.

McCoog, I. (2008). *21st Century teaching and learning*. Disponível em: https://eric.ed.gov/?q=mcCoog&id=ED502607

McDonald, F.J., Reynolds, J.N., Bixley, A., & Sproken-Smith, R.A. (2017). Changes in approaches to learning over three years of university undergraduate study. *Teaching & Learning Inquiry, 5* (2), 65-87.

Myers, K.K. & Sadaghiani, K. (2010). Millenials in the Workplace: A Communication Perspective on Millenials' Organizational Relationships and Performance. *Journal of Business Psychology, 25*(2), 225-238. doi: 10.1007/s10869-010-9172-7

Sampasa-Kanyinga, H., & Lewis, R. F. (2015). Frequent use of social networking sites is associated with poor psychological functioning among children and adolescents.

Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 18(7), 380-385. doi: 10.1089/cyber.2015.0055.

Thompson, C., & Gregory, J. B. (2012). Managing millennials: A framework for improving attraction, motivation, and retention. *The Psychologist-Manager Journal, 15*(4), 237–246. doi: 10.1080/10887156.2012.730444

Twenge, J. M., & Campbell, S. M. (2008). Generational differences in psychological traits and their impact on the workforce. *Journal of Managerial Psychology, 23*(8), 862–877. doi: 10.1108/02683940810904367

Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2009). *The narcissism epidemic: Living in the age of entitlement*. New York, NY: Free Press.

Twenge, J.M., Campbell, W.K, & Freeman, E.C. (2012). Generational differences in young adults' life goals, concern for others and civic orientation, 1966-2009. *Journal of Personality and Social Psychology, 102* (5), 1045-1062. doi: 10.1037/a0027408

Zimmerman, B. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds). *Handbook of Self-Regulation and Performance* (pp. 49-59). New York: Taylor & Francis.

Mentorado na FLUL em 2017/2018: avaliação da primeira edição por parte dos mentorandos

Luísa Reis Santos[4] & Lília Aguardenteiro Pires
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Resumo

Em 2017/2018 a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa implementou, a título experimental, um programa de mentorado no 1º ciclo, no qual 23 mentores, que eram alunos de 2º e 3º anos de três cursos de Licenciatura, prestaram apoio aos seus colegas de 1º ano, ao longo do 1º semestre. O objectivo deste estudo foi proceder à avaliação do mentorado, por parte dos alunos Inscritos pela 1.ªa vez no 1.º ano. Para esse efeito, elaborou-se um questionário que foi disponibilizado *online* aos 155 estudantes que ingressaram no 1º ciclo pela 1ª vez em 2017/18 nos três cursos com mentorado, tendo-se obtido uma taxa de resposta de 41%.

Os resultados indicam que, para os mentorandos, os principais apoios que receberam por parte dos mentores se situaram ao nível do aconselhamento, escuta e conversa, seguindo-se o apoio académico e o auxílio na relação com os serviços da Faculdade. Estes apoios terão contribuído sobretudo para a motivação para o estudo, para o relacionamento interpessoal e para o bem-estar psicológico. Cerca de 80% dos mentorandos consideraram que este programa deverá continuar no próximo ano e 39% demonstraram interesse em desempenhar o papel de mentores no futuro.

De um modo global, o programa foi avaliado positivamente pelos mentorandos, na medida em que promoveu a sua adaptação ao ensino superior, a integração na instituição e no curso e ainda o relacionamento interpessoal, sendo assim considerado uma mais-valia tanto para os estudantes recém-chegados como para a própria Faculdade.

Palavras-chave: mentorado; ensino superior; adaptação; estudantes.

[4] Email de contacto: nape@letras.ulisboa.pt

Introdução

Estudos realizados em Portugal têm revelado que o primeiro ano de frequência do Ensino Superior constitui um período crítico relativamente ao (in)sucesso académico e ao abandono do curso (Almeida, Vasconcelos, & Mendes, 2008; Costa, Infante, Centeno, Lobo, Cristóvão, Castor, & Pardal, 2015; NAA, 2015, 2017; OPAPSE, 2017; UNIQUA/IPS, 2011). Por conseguinte, cada vez mais Instituições estão a implementar estratégias que facilitem a transição do ensino secundário para o superior e que promovam uma boa adaptação e integração dos estudantes, estimulando o seu envolvimento na instituição desde o momento da inscrição (DGEEC, 2017; Soares, Pinheiro, & Canavarro, 2015).

Uma dessas estratégias é o mentorado, que consiste num processo de apoio de pares e de aprendizagem recíproca, no qual um mentor, habitualmente um estudante de anos mais avançados, ajuda um colega ou um grupo de colegas do primeiro ano, no seu processo de transição e adaptação ao Ensino Superior (Andrews & Clark, 2011). O mentorado tem demonstrado o seu impacto positivo, não só nos mentorandos (Chester, Burton, Xenos, & Elgar, 2013; Snowden & Hardy, 2012) e nos mentores (Beltman & Schaeben, 2012; Kiyama & Luca, 2014), mas também na própria instituição, sendo actualmente aplicado em diversos estabelecimentos do Ensino Superior no estrangeiro e em Portugal.

Assim, no âmbito de um plano de intervenção para promover o sucesso académico e diminuir os níveis de abandono, a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa implementou, a título experimental, um programa de mentorado em 2017/18, dirigido aos alunos do 1º ano 1ª vez do 1º ciclo. Neste primeiro ano lectivo foram seleccionados três cursos, Ciências da Linguagem, Estudos Portugueses e Filosofia, com o intuito de testar a estruturação do projecto e a adesão.

O objetivo deste estudo foi proceder à avaliação do mentorado, com recurso a um questionário, por parte dos alunos de 1º ano 1ª vez, isto é, dos mentorandos e dos que, por algum motivo, não aderiram ao programa, mesmo tendo um mentor atribuído.

Metodologia

Participantes

Contactaram-se os 155 estudantes que ingressaram em Estudos Portugueses, Ciências da Linguagem e Filosofia em 2017/2018, dos quais 63 participaram na avaliação do mentorado, o que corresponde a uma taxa de resposta de 41%.

As idades variaram entre 17 e 52 anos (M=19,9 e DP= 4,4) e os participantes eram maioritariamente do sexo feminino (68%). Haviam ingressado sobretudo pelo Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior, nomeadamente na 1ª fase (74%), na 2ª fase (17%) e na 3ª fase (5%), não obstante registaram-se também ingressos através de Concurso Especial de Acesso Maiores de 23 (2%) e Mudança de Par Instituição/Curso (2%).

Instrumentos

Elaborou-se um questionário, no *Google Forms*, composto pelas seguintes secções: 1) Perfil, onde constavam dados como sexo, idade, curso, modo de ingresso no curso; 2) Integração no ensino superior, nomeadamente em termos de participação em praxes e no mentorado; 3) Descrição e avaliação do mentorado (consoante a resposta à questão "Teve contacto com o seu mentor ao longo do 1º semestre?", os participantes eram encaminhados para uma secção diferente do questionário).

Procedimento

O questionário foi enviado por *email* a todos os estudantes que ingressaram no ano lectivo 2017/18 nos cursos seleccionados através do Concurso Nacional de Acesso, Maiores de 23 e Mudança de Par Instituição/Curso (desde que nunca tivessem frequentado a FLUL). Para obter essa lista retirou-se uma listagem do Portal Académico Fénix com os alunos de 1º ano 1ª vez daqueles três cursos, abarcando não só os que tinham o estado "matriculado", mas também os que apresentavam os estados "abandono interno" e "anulado", o que perfez um total de 155 indivíduos. Os estudantes foram informados acerca do carácter voluntário da sua participação, bem como do anonimato e confidencialidade das suas respostas. Uma vez que o

tratamento de dados se cingiu à análise de estatísticas descritivas, foi utilizado o *software Microsoft Excel* 2016.

Resultados

Cerca de 80% dos participantes não aderiram de todo às praxes, enquanto 10% se envolveram apenas inicialmente e 11% participaram ao longo do semestre (Figura 1). No que diz respeito ao contacto com o mentor, 38% classificaram esse contacto de frequente, 27% de esporádico, 25% de raro e apenas 10% afirmam não ter tido nenhum contacto (Figura 2).

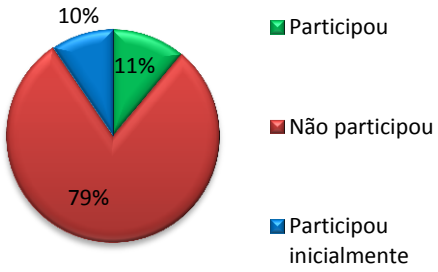


Figura 1 - Participação nas praxes

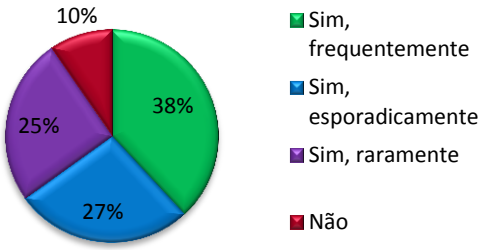


Figura 2 - Contacto com o mentor

Consoante a existência de contacto (independentemente da frequência) ou não com o mentor, os participantes eram encaminhados para secções diferentes do questionário. Por esse motivo, serão apresentados os resultados dos mentorandos (Grupo 1) seguidos dos resultados dos alunos que não tiveram contacto com o seu mentor (Grupo 2).

Grupo 1: Participantes com contacto com os mentores

Na óptica dos mentorandos, os principais apoios dos mentores situaram-se ao nível académico (fornecimento de materiais de estudo ou aconselhamento sobre métodos de estudo, etc.) e do aconselhamento, escuta e conversa, ambos com 74%, seguindo-se a relação com os serviços da FLUL (65%), a integração social (56%) e finalmente a relação com os serviços da Universidade de Lisboa (Serviços de Acção Social, Cantina, Estádio Universitário, Centro Médico, etc.) (Figura 3).

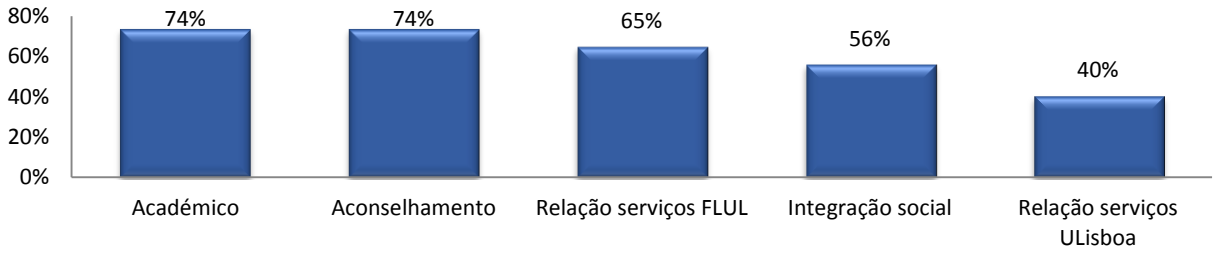


Figura 3 - Tipo de apoio fornecido pelo mentor

De acordo com a Figura 4 o principal contributo dos mentores terá sido ao nível da motivação para o estudo (33% dos participantes consideraram que os mentores contribuíram "muito" para este factor), seguindo-se as relações interpessoais e o bem-estar psicológico (ambas com 30% em "muito") e por fim a integração na Faculdade e o desempenho académico.

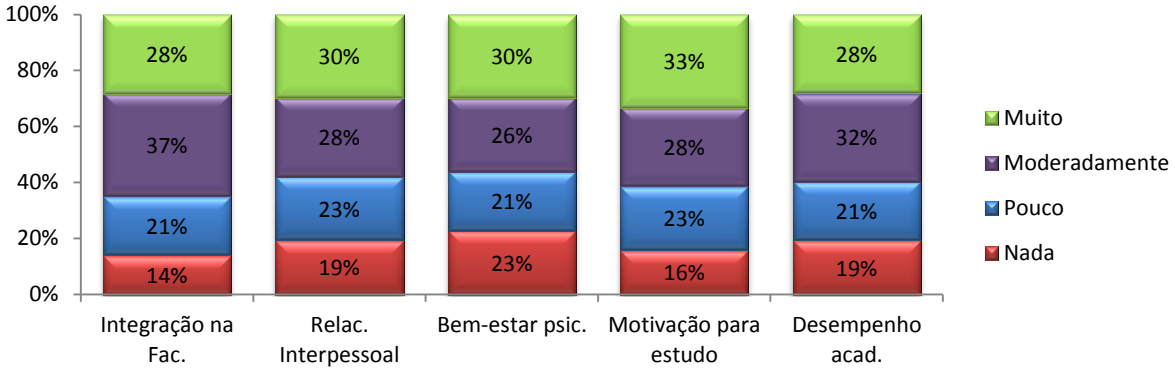


Figura 4 - Contribuição do mentor para diversos aspetos do mentorando

A grande maioria dos mentorandos (79%) é a favor da continuidade do mentorado na FLUL, tendo apenas 14% respondido "talvez" e 7% selecionou a opção contra (Figura 5). Além disso, cerca de 39% dos inquiridos manifestaram mesmo interesse em serem mentores no próximo ano, 28% não têm a certeza e 21% não pretendem desempenhar essa função, acrescendo ainda 12% que não tencionam ser mentores porque não estarão no mesmo curso no próximo ano (Figura 6).

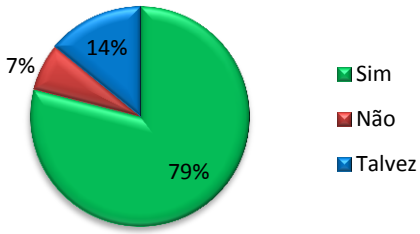


Figura 5 - Opinião face à continuidade do mentorado

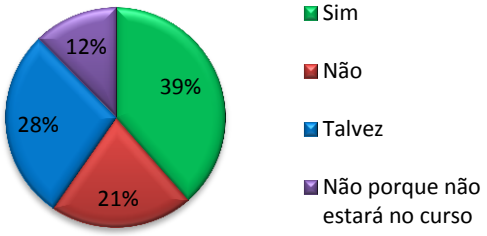


Figura 6 - Interesse em vir a ser mentor

Grupo 2: Participantes que não tiveram contacto com os mentores

Apenas 6 inquiridos afirmaram que não tiveram contacto com o seu mentor, metade dos quais por não terem sentido necessidade, dois por não terem sido contactados pelo mentor e um por não se ter identificado com a abordagem do seu mentor (Figura 8). Ainda assim, três demonstraram opinião favorável à continuidade do mentorado, enquanto dois revelavam incerteza e um considerava que o programa não deveria continuar (Figura 7). Os participantes que responderam "sim" e talvez" reconhecem que o mentorado poderá ser uma mais-valia, facilitando a integração dos novos estudantes e providenciando apoio académico, ao passo que o participante que respondeu "não" considera que esta iniciativa não é necessária.

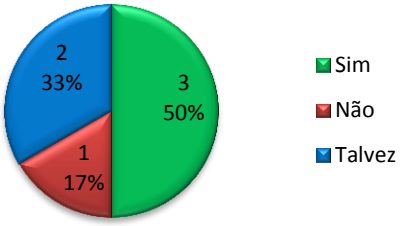


Figura 7 - Opinião face à continuidade do mentorado

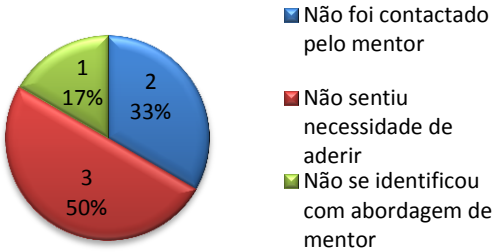


Figura 8 - Motivo para não ter tido contacto com o mentor

Discussão

O mentorado foi implementado na FLUL, a título experimental, no ano lectivo 2017/2018, por conseguinte era fundamental proceder à avaliação do seu funcionamento envolvendo os destinatários deste programa, ou seja, os alunos do 1º ano 1ª vez, auscultando não só os que efectivamente aderiram ao mentorado, mas também aqueles que dele não usufruíram.

Em primeiro lugar, importa referir que apenas 11% dos respondentes afirmaram ter participado nas praxes ao longo de todo o 1º semestre, mas que 90% tiveram algum contacto com o seu mentor, contacto esse frequente em 38%. Embora a praxe e o mentorado não fossem incompatíveis, os estudantes demonstram uma adesão substancialmente maior ao mentorado, corroborando assim a importância da criação, por parte das instituições, de programas de acolhimento aos novos alunos que se afigurem como alternativas à praxe, tal como tem preconizado o Governo (XXI Governo – República Portuguesa, 2016).

De acordo com os mentorandos, o apoio prestado pelos mentores situou-se sobretudo ao nível académico, do aconselhamento e do apoio na relação com os serviços da FLUL e o mentorado contribuiu principalmente para a motivação para o estudo, para o relacionamento interpessoal e para o bem-estar psicológico, demonstrando assim variados benefícios para os novos alunos (Chester, Burton, Xenos, & Elgar, 2013; Snowden & Hardy, 2012). Além destes benefícios, encontram-se, na literatura, várias referências ao impacto positivo que o mentorado poderá ter na diminuição do insucesso e do abandono (Leidenfrost, Strassnig, Schütz, Carbon, & Schabmann, 2014; Snowden & Hardy, 2012), todavia essa questão não foi ainda explorada neste programa, esperando-se num futuro próximo poder investigar essa possível relação.

Finalmente, cerca de 80% dos mentorandos e metade dos alunos que não participaram no mentorado consideram que este programa deverá continuar no próximo ano lectivo, reconhecendo o seu contributo para a integração e a adaptação à instituição, bem como ao curso. Aliás, quase 40% dos mentorandos demonstraram mesmo interesse em se tornarem eles próprios mentores no próximo ano lectivo, o que revela uma atitude positiva e envolvimento face ao programa.

Antes de terminar, convém mencionar que dois dos seis respondentes que não participaram no mentorado alegaram não ter sido contactados pelo seu mentor, o que não seria expectável tendo em conta que todos os novos estudantes dos três cursos tiveram mentor atribuído e que os mentores tinham indicações claras para contactar todos os seus mentorandos, ainda que essa tentativa nem sempre fosse bem-sucedida.

Importa assim averiguar o que terá sucedido para que no futuro essa situação não ocorra novamente.

Concluindo, os resultados da avaliação por parte dos estudantes do 1º ano salientam que o mentorado constitui uma mais-valia para os novos estudantes da FLUL e para a instituição, por conseguinte propõe-se a realização de nova edição em 2018/19, com a introdução de melhorias no seu funcionamento e com o aumento do número de cursos envolvidos.

Referências

Almeida, L. S., Vasconcelos, R., & Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no Ensino Superior: um estudo na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 16 (*1,2), 109-117.

Andrews, J., & Clark, R. (2011). *Peer mentoring works! How peer mentoring enhances student success in Higher Education.* Birmingham: Aston University. Disponível em:https://www.heacademy.ac.uk/system/files/aston_what_works_final_report_1.pdf

Beltman, S., & Schaeben, M. (2012). Institution-wide peer mentoring: Benefits for mentors. *The International Journal of the First Year in Higher Education, 3* (2). 33-44. doi: 10.5204/intjfyhe.v3i2.124

Chester, A., Burton, L. J., Xenos, S., & Elgar, K. (2013). Peer mentoring: Supporting successful transition for first year undergraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 65, 30–37. doi: 10.1111/ajpy.12006.

Costa, R., Infante, P., Centeno, C., Lobo, A., Cristóvão, D., Castor, M., & Pardal, L. (2015). *O abandono escolar no Ensino Superior: estudo de caso na Universidade de Évora.* Évora: Universidade de Évora.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), (2017). *Promoção do sucesso escolar nas instituições públicas de ensino superior em Portugal: medidas observadas nos respectivos sítios.* Lisboa: DGEEC.

Kiyama, J. & Luca, S. (2014). Structured Opportunities: Exploring the Social and Academic Benefits for Peer Mentors in Retention Programs. *Journal of College*

Student Retention: Research, Theory & Practice, 15, 489-514. doi: 10.2190/CS.15.4.b

Leidenfrost, B., Strassnig, B., Schütz, M., Carbon, C. & Schabmann, A. (2014). Impact of Peer Mentoring on Mentee Academic Performance: Is Any Mentoring Style Better than No Mentoring at All? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 26*(1), 102-111.

Núcleo de Apoio ao Aluno (NAA), (2015). *Relatório preliminar sobre o abandono e o insucesso académico.* (não publicado).

Núcleo de Apoio ao Aluno (NAA), (2017). *Relatório sobre insucesso académico: alunos de 1º ano 1ª vez do 1º ciclo em 2015/2016.* (não publicado).

Observatório Permanente do Abandono e Promoção do Sucesso Escolar da UTAD (OPAPSE), (2017). *Abandono escolar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro –2015/2016.* Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Snowden, M. & Hardy, T. (2012). Peer mentorship and positive effects on student mentor and mentee retention and academic success. *Widening Participation and Lifelong Learning, 14,* 76-92. ISSN 1466-6529

Soares, A., Pinheiro, M. R., & Canavarro, J. J. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica, 58* (2), 97-116.

UNIQUA/IPS. (2011). *Abandono Escolar no Ensino Superior – Estudo Exploratório no Instituto Politécnico de Setúbal.* Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal.

XXI Governo – República Portuguesa. (2016). *Governo mobiliza sociedade civil e comunidade académica para a substituição das praxes por práticas de integração.* Consultado em 25 de Maio de 2018 em:

Modelos de intervenção psicológica no Ensino Superior: do modelo biomédico ao modelo ecológico[5]

Olga Oliveira Cunha[6], FCSH-NOVA
Membro Integrado na APPsyCI – Applied Psychology Research Center Capabilities & Inclusion (ISPA-IU)

Introdução

A frequência de uma licenciatura é sempre uma etapa referencial no desenvolvimento dos estudantes do ensino superior. A maioria das questões que estes jovens-adultos trazem para o aconselhamento psicopedagógico estão sobretudo ligadas a sentimentos de baixa autoestima, depressão e/ou ansiedade com episódios de ataques de ansiedade e/ou pânico e confusos após a conclusão, quanto ao seu futuro e à etapa seguinte.

O pedido de ajuda surge sobretudo com algum evento catalisador: reprovações nas cadeiras, ansiedade face às avaliações, dificuldades de concentração, dúvidas sobre o (per)curso escolhido e sobre as competências pessoais, problemas de relacionamento com os pais, tutores, família, seja pelas expectativas, supervisão e controlo exercidos, seja pela ausência de apoio e/ou acompanhamento. Por outro lado surgem também dificuldades experiênciadas nas relações amorosas, seja por desagregação das mesmas, seja pela dificuldade em estabelecer e/ou iniciar.

Quando aprofundados nas sessões, verificamos que os pedidos feitos por estes estudantes estão comummente ligados ao seu desenvolvimento enquanto indivíduos jovens adultos, considerando sobretudo as suas histórias de vida mais complexas, ambientes familiares por vezes disfuncionais ou inexistentes e condições socioculturais mais desfavorecidas ou sentidas como intolerantes face às suas opções e preferências.

Vários têm sido os autores que se têm dedicado ao estudo do desenvolvimento dos jovens (e não só) como por exemplo Erikson (1972) um dos pioneiros na área com a sua teoria do desenvolvimento psicossocial onde se salienta a importância da

[5]Comunicação apresentada no IV Congresso da RESAPES – Os estudantes do ensino superior no séc. XXI – Perspectiva da Psicologia e das Ciências Sociais

[6] Email de contacto: cunhaolgaoliveira@gmail.com

necessidade de existir um período de tempo para resolver as tarefas do fim da adolescência, denominado pelo autor como moratória psicossocial (Dias, 2006). Por outro lado Blos (1979) salientou nos seus estudos a importância do desenvolvimento intrapsíquico, centrando-se no desenvolvimento ao longo da adolescência. Ainda dentro dos autores de referência, a teoria da vinculação de Bowlby (1988) é essencial no que se refere ao contributo importante para a compreensão das dificuldades que estes jovens adultos encontram, não só no estabelecimento das suas relações amorosas, com o medo da rejeição, da dependência, mas também no desenvolvimento de uma autonomia face aos pais e/ou tutores (Dias, 2006).

Quando falamos de desenvolvimento de carreira e dos sentimentos relativos às mudanças que vão ocorrendo no mundo laboral atual, estas são, não raras vezes, sentidas como ameaçadoras. Savickas (2011) refere que a carreira deve ser conceptualizada em termos de uma descoberta contínua do próprio individuo, tendo em conta as características atuais e futuras do mundo laboral e por isso contextualizada.

No centro do desenvolvimento de carreira surge a orientação vocacional como um processo psicológico de procura, de investigação, de colocação de questões e de processamento das informações obtidas, direcionado para a obtenção de objetivos pessoais e profissionais (Taveira, 2001, 2000). Este processo envolve a realização de atividades que procuram relacionar o autoconhecimento de cada individuo com a sua perceção e conhecimentos sobre o mundo que o rodeia constituindo-se como interativo e envolvendo a reprodução e a transformação de estruturas mentais (Cohen, Duberley, & Mallon, 2004).

Apesar da literatura já existente, o paradigma biomédico constitui-se ainda como o modelo mais utilizado na intervenção no ensino superior existindo, no entanto, algumas circunstâncias para as quais este modelo já não é considerado adequado, com especial relevância do contexto educativo. Tem surgido assim a necessidade de emergirem novos paradigmas que, no contexto escolar se consubstancia em

abandonar ou diminuir o paradigma do modelo médico e adotar uma compreensão ecológica do funcionamento humano (Gutkin, 2012).

Ao atribuir as dificuldades de saúde mental e educacional aos estados internos de doença e patologia como princípio, o modelo médico gera inadvertidamente um sistema cujos factores mais importantes são enfatizados por Gutkin (2009, 2012): a) promoção de serviços para sujeitos em detrimento de serviços para a comunidade em geral, o que desencoraja a intervenção sistémica e a resolução de problemas/eventos abrangentes; b) enfase dada à remediação em detrimento da prevenção e da intervenção precoces. Com esta crítica não é defendida a eliminação destes serviços mas sim a sua diminuição e a promoção da sua complementaridade com outras abordagens que permitam diminuir o impacto e/ou prevenir esses mesmos eventos; c) gerar uma escassez de provedores de serviços, ou seja, o modelo médico promove ainda que não intencionalmente o *desempoderamento* dos cuidadores mais acessíveis aos jovens adultos como os pais e professores. Gutkin (2009, 2012) defende que a participação destes na saúde mental destes é essencial; d) providenciar tratamentos que não têm a eficácia suficiente, ou seja, ao dar pouca enfase à prevenção e intervenção precoces promove uma efetividade nos tratamentos que surgem como possibilidades únicas na abordagem à saúde mental; e) confiança e validade dos diagnósticos e consequente validade do tratamento do diagnóstico bem como a f) separação entre a informação recolhida para diagnóstico e a informação necessária para tratamento efetivo. Segundo o autor já referido, o modelo médico pretende recolher informação detalhada tendo em conta as psicopatologias e doenças internas dos sujeitos. Quando consideramos os procedimentos que são particularmente equacionados para os estudantes percebemos que a maioria destes são manipulações ambientais (mudança de currículo, estratégias de gestão de comportamento, entre outros). Embora possam ser eficazes pontualmente, não o são a longo prazo no desenvolvimento dos mesmos pois falham no reconhecimento do papel essencial que os ambientes/contextos desempenham frequentemente na manutenção da disfunção psicológica e psicoeducacional.

Assim e segundo o autor (Gutkin, 2009, 2012) ao ser dada a enfase quase exclusivamente à psicopatologia individual, o modelo médico desencoraja a intervenção sistémica e comunitária e a resolução de problemas que são mais contextuais. Embora a remediação e os serviços de tratamento para as pessoas devam estar sempre disponíveis quando necessário, confiar quase exclusivamente nestas estratégias pode constituir-se como uma abordagem deficitária sobretudo quando o principal objectivo é a promoção da saúde mental junto desta população, numa perspectiva mais preventiva (Albee, 1999).

Para onde vamos? Mudança para um paradigma ecológico

Investigações recentes apontam de forma inequívoca para uma interacção recíproca entre as características biológicas das pessoas e a natureza dos ambientes/contextos que os envolvem (Greenleaf & Williams, 2009; Tricket, 2009).

É verdade que o modelo ecológico não resolve todas as questões anteriores mas consideramos ser um passo significativo. Tendo como ponto de partida o modelo de Bronfenbrenner (1979), Gutkin (2012) defende que este modelo é consistente com as oportunidades que vão surgindo na intervenção com as comunidades educativas. A intervenção ao nível micro, por exemplo, numa sala de aula permite a possibilidade de obter um impacto mais abrangente (ex. pais dos alunos). Ao deslocar a enfase na intervenção individual para os contextos, podem ser desenvolvidas intervenções junto de populações "universais" (Ex. primeiros anos da licenciatura), "selectivas" (alunos que estão num período de transição de ciclo ou que pertencem a determinada licenciatura) e "referenciadas" (estudantes que desenvolveram problemas de adaptação). Por outro lado, a prevenção e intervenção precoces, assumem um papel muito importante uma vez que o comportamento humano é fortemente influenciado pelos contextos meso, exo e macro, pelo que uma intervenção nestes contextos pode prevenir o surgimento de diversas problemáticas. Uma vez modificado o contexto em qualquer nível, os professores, pares, pais e outros podem intervir com sucesso nas vidas dos alunos, constituindo-se como atores empoderados na prevenção, intervenção e serviços de remediação desde que lhes seja proporcionado o

conhecimento e a possibilidade de colaboração para realizarem estas mudanças contextuais.

No que se refere aios tratamentos "eficazes", o modelo ecológico procura determinar como optimizar a adequação entre as necessidades dos estudantes e as características contextuais, dando enfase às interacções contexto-pessoa e à complexidade do fenómeno. Encoraja ainda os profissionais a realizarem as avaliações e diagnósticos de forma contextual. Os serviços que se focam ecologicamente dão atenção às alterações nos contextos faculdade, casa e comunidade de forma a suavizar os problemas dos estudantes e prevenir o desenvolvimento de disfunções.

Na prática profissional e como psicóloga comunitária procuro que a perspectiva ecológica, nomeadamente os princípios de Kelly (2010) estejam presentes na minha reflexão e acção. Estes princípios derivam do modelo de Bronfenbrenner e são os seguintes: *Interdependência*, que reconhece as múltiplas interacções e influências entre os vários componentes de um sistema; *Ciclo de recursos*, que se baseia na primeira lei da termodinâmica segundo a qual toda a energia não é destruída nem criada, é transferida; *Adaptação* que se refere ao ajustamento entre os indivíduos e os sistemas sociais assim como ao ajustamento dos sistemas às condições de mudança; e a *Sucessão* que se consubstancia como a natureza evolutiva dos ambientes sociais. Estes não estáticos e mudam ao longo do tempo pelo que os três princípios anteriores devem ser compreendidos em termos desse padrão de mudança.

A perspectiva ecológica implica uma visão holística que ultrapassa o indivíduo, insinuando que "as comunidades são sistemas abertos, com vários níveis de análise interdependentes e reconhecendo as múltiplas transacções e influência mútua entre os indivíduos e os ambientes com os quais interagem" (Ornelas, 2008, p.151).

Verificamos que a abordagem "médica" de cariz remediativo é ainda muito intrínseco nas expectativas dos diversos atores nos vários gabinetes. Mudar atitudes e paradigmas é algo que leva o seu tempo mas que é possível, se tivermos uma estratégia e objectivos a médio e longo prazo, procurando estar disponível para o envolvimento de alunos, colaboradores não docente, docentes e direção.

O tempo gasto em intervenções individuais ainda ultrapassa o que seria o ideal na intervenção (72% em média do tempo disponível em gabinete/mês) mas a promoção de projectos nos quais têm sido envolvidos outros membros da comunidade educativa tem demonstrado que podemos ter uma intervenção precoce e mais contextualizada. Como exemplo de algumas práticas podemos apresentar as sessões em grupo dedicadas aos alunos no 3º Ciclo de Estudos (PhD – Os últimos Km de uma Maratona) onde se pretende promover e desenvolver competências de gestão emocional durante esta fase do seu percurso (ex. combater o isolamento social); sessões de informação com os alunos de 3º ano da Licenciatura com "Acabei o Curso e Agora", realização de oficina(s) para Colaboradores Não Docentes de acordo com as necessidades por estes apresentadas e em colaboração com os diversos departamentos da faculdade (ex. dinamização de sessão para Colaboradores Não Docentes que fazem atendimento aos alunos para sensibilizar para alguns sinais de alerta); dinamização de sessões para os alunos subordinadas a diversas temáticas psicopedagógicas (Ex. NEE, síndrome de asperger, entre outros.) em colaboração com os diversos órgãos estudantis; continuação da realização de sessões/oficinas de formação com os diversos colegas que exercem nos diversos gabinetes de apoio psicológico nas Instituições de Ensino Superior por forma a continuar a desenvolver competências, aprofundar conhecimentos e debater os desafios que se vão colocando à prática profissional.

Há agora que esperar pelos resultados, que em educação, não são imediatos.

Para concluir gostaria de deixar uma frase de um escritor português:

> *Nós somos casas muito grandes, muito compridas. É como se morássemos apenas num quarto ou dois. Às vezes, por medo ou por cegueira, não abrimos as nossas portas.*
>
> António Lobo Antunes,
>
> In Diário de Noticias (2004)

Referências

Albee, G.W. (1999). Prevention, not treatment, is the only hope. *Couselling Psychology Quaterly, 12,* 133-146.

Blos, P. (1979). *The adolescente passage: Development issues.* New York: International Universities Press.

Bowlby, J. (1988). Development psychiatry comes to age. *The American Journal of Psychiatry,* 145, 1-10.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cohen, L., Duberley, J., & Mallon, M. (2004). Social Constructionism in the Study of Career: Accessing the Parts That Other Approaches Cannot Reach. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 407-422.

Dias, G.F. (2006). Desenvolvimento Psicológico dos Jovens: Tarefas Desenvolvimentais. In Dias, G.F. (Org.), *Apoio Psicológico a Jovens do Ensino Superior: métodos, técnicas e experiências* (pp. 85-108). Lisboa: Ed. ASA.

Erikson, E. H. (1972). *Adolescence et crise*. Paris: Flammaion.

Greenleaf, A.T. & Williams, J.M. (2009). Supporting social justice advocacy: a paradigm shift towards an ecological perspective. *Journal for Social Action in Counseling and Psychology, 2,* 1-14.

Gutkin, T.B. (2012). Ecological Psychology: Replacing the Medical Model Paradigm for School-Based Psychological and Psychoeducational Services. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 22*(1-2), 1-20.

Gutkin, T.B. (2009). Ecological school psychology: a personal opinion and a plea for change. In T.B. Gutkin & C.R. Reynolds (eds.), *The Handbook of School Psychology* (pp. 463-496). New York, NY: Wiley.

Kelly, J. (2010). Ecological thinking: four qualities. *Análise Psicológica, 28*(3), 389-393. Ornelas, O. (2008). *Psicologia Comunitária.* Lisboa: Fim de Século.

Pinto, J., Faria, L., Pinto, H. & Taveira, M. (2016). Identificação de necessidades de intervenção psicológica: um estudo-piloto no ensino superior português. *Psicologia USP, 3*(27), 459-472.

Savickas, M. L. (2011). New questions for vocational psychology: Premises, paradigms and practices. *Journal of Career Assessment*, *19*(3), 251-258.

Taveira, M. C. (2001). Exploração Vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica, 26*, 35-49.

Taveira, M. C. (2000). Apoio psicossocial na transição para o Ensino Superior: Um modelo integrado de serviços. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. Caires (Orgs.), *Actas do Seminário Transição para o Ensino Superior* (pp. 223-229). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.

Trickett, E.J. (2009). Multilevel community-based culturally situated interventions and community impact: an ecological perspective. *American Journal of Community Psychology, 43(3-4),* 257-266.

Saúde mental, atitudes e comportamentos de saúde no ensino superior em estudantes africanos[7] e portugueses

Galvão, Ana, PhD.[8] – Psicóloga Clínica e da Saúde – IP de Bragança
Mata, Maria Augusta, PhD. – Provedora do Estudante – IP de Bragança
Pinheiro, Marco – Especialista em Contabilidade e Gestão – IP de Bragança

Resumo

O Instituto Politécnico de Bragança (IPB) é a instituição de ensino superior em Portugal com maior percentagem de alunos estrangeiros, sendo que a maior representação neste grupo cabe aos estudantes dos países africanos de expressão portuguesa. O gabinete clínico tem vindo a realizar vários estudos comparativos entre alunos portugueses e africanos para uma melhor identificação das necessidades específicas a cada um destes grupos.

Procurou-se estudar os dois grupos - estudantes portugueses e africanos das licenciaturas do IPB - a nível da ansiedade, depressão e stress bem como das atitudes e comportamentos de saúde. A amostra é composta por 374 estudantes, dos quais 142 (38.0%) são portugueses e 232 (62.0%) africanos, maioritariamente de Cabo-Verde (n=153; 66.0%). Utilizou-se um questionário sociodemográfico, a Escala de Ansiedade, Depressão e Stresse (EADS-21) e o Questionário de Atitudes e Comportamentos de Saúde (QACS). Realizou-se um estudo quantitativo, transversal, descritivo e inferencial. Através dos testes de Mann-Whitney realizados, verifica-se que os estudantes portugueses apresentam pontuações estatisticamente significativas superiores, nas dimensões stress (M=6.30; DP=5.240; p=.006), e estilos de vida mais saudáveis nas áreas da Nutrição (M=15.2; DP=4.88; p=.001), Autocuidado (M=41.5; DP=8.82; p<.001), Segurança Motorizada (M=11.8; DP=2.94; p<.001) e Uso de Drogas ou Similares (M=21.7; DP=4.98; p=.002). Na dimensão Exercício Físico são os estudantes africanos a pontuar mais alto (M=8.36; DP=3.80; p=.007). (r_s < .20). Conclui-se que os estudantes

[7] Assumimos a designação "estudantes africanos" por representar um estatuto comum a estudantes deslocados do seu continente de origem, contudo refirmo-nos a um conjunto de estudantes de nacionalidades diferentes que contém uma ampla diversidade de culturas, hábitos e comportamentos.

[8] Email de contacto: anagalvao@ipb.pt

africanos apresentam níveis de atitudes e comportamentos de saúde que sugerem a necessidade de implementação prioritária de programas de intervenção psicossocial e de literacia em saúde, específicos para estes estudantes.

Palavras chave: saúde mental; comportamentos de saúde; estudantes de ensino superior; portugueses; africanos

Introdução

A investigação na área da saúde mental em estudantes do ensino superior de diferentes continentes, constitui-se um estudo original. As problemáticas de saúde mental têm impactos significativos e persistentes na saúde e no bem-estar geral dos estudantes, comprometendo o normativo desenvolvimento e maturidade (cognitiva, emocional, social e académica), podendo ter uma influência negativa no percurso académico, no rendimento escolar e no aumento da taxa de abandono (Chow, 2010; Eisenberg et al., 2009; Eisenberg, Hunt, & Speer, 2013).

As evidências mostram que os motivos pelos quais os estudantes procuram apoio psicológico configuram dois clusters de problemáticas. As que englobam as perturbações do humor (ansiedade, depressão), comportamento suicida, automutilação, perturbações ligadas ao abuso de álcool e de substâncias psicoativas, distúrbios do comportamento alimentar e comportamento psicótico; e as problemáticas relacionadas com dificuldades de relacionamento interpessoal, de integração académica, e com insucesso escolar (Chow, 2010; Hamaideh, 2011).

A etapa do desenvolvimento que corresponde ao ingresso no ensino superior, corresponde a um período de vários desafios, desde o processo de integração (Adaptação académica), ao processo de desvinculação do contexto familiar (Adaptação pessoal e emocional), à construção de novos laços (Adaptação social) uma fase de desafios, que implica alterações significativas na construção da identidade do estudante.

Claassen et al. (1997), definiram “comportamento relacionado com a saúde”, como os comportamentos que poderão influenciar, quer positivamente quer negativamente, a saúde do indivíduo. Esta relação é fundamentada no facto de toda a ação comportamental influencia (direta ou indiretamente) a saúde das pessoas. Neste sentido consideramos oportuno conhecer as atitudes e comportamentos de saúde dos estudantes do ensino superior. O “European Health and Behaviour Survey” (Wardle & Steptoe, 1991), um estudo internacional com população universitária, com o objetivo de aferir os comportamentos de saúde, crenças e conhecimento sobre as relações entre saúde e doença, avaliou cinco grandes classes de comportamentos de saúde: (a) uso de substâncias; (b) práticas de saúde positivas; (c) hábitos de dieta e alimentação; (d) comportamento de condução e (e) cuidados de saúde preventivos”. As dimensões avaliadas no nosso estudo coincidem com estas classes.

Metodologia

Amostra

A amostra, probabilística de conveniência, é composta por 374 estudantes, dos quais 142 (38.0%) são portugueses e 232 (62.0%) africanos, maioritariamente de Cabo-Verde (n=153; 66.0%), e metade (n=187; %=50) são do sexo masculino.

Instrumento de Recolha de Dados

Utilizou-se um questionário com uma primeira parte com questões sociodemográficas. A segunda parte do questionário foi composta pela Escala de Ansiedade, Depressão e Stresse (EADS-21), um questionário de autorrelato, composto por 21 itens, respondidos numa escala de Likert de quatro pontos que varia entre 0 “não se aplica nada a mim” e 3 “aplicou-se a mim a maior parte das vezes”, sendo que valores mais elevados representam maior intensidade da sintomatologia. Este questionário foi desenvolvido por Lovibond e Lovibond (1995) e adaptado e validado para a população portuguesa por Ribeiro, Honrado e Leal (2004).

A terceira e última parte foi composta pelo Questionário de Atitudes e Comportamentos de Saúde (QACS) de Ribeiro (2004), um questionário de autorrelato de 28 itens respondidos numa escala de Likert de cinco pontos que varia entre 1

"quase nunca" e 5 "quase sempre", medindo as dimensões: exercício físico; nutrição; autocuidado; segurança motorizada; e uso de drogas e similares. Valores mais elevados correspondem a um estilo de vida mais saudável.

Questões de Investigação

Atendendo ao objetivo do presente estudo, formularam-se as seguintes questões de investigação:

1. Existem diferenças em termos dos níveis de ansiedade, depressão e stress entre os estudantes portugueses e africanos do IPB?
2. Existem diferenças nas atitudes e comportamentos de saúde entre os estudantes portugueses e africanos do IPB?

Procedimentos Éticos

Foram cumpridos todos os procedimentos éticos. A participação foi anónima. Atendendo à forma de distribuição do IRD, a participação foi voluntária não havendo possibilidade de identificar os respondentes nem foram colocadas questões que possam possibilitar essa mesma identificação. Aos participantes foi explicado o objetivo do estudo e que a participação era voluntária.

Tipo de Estudo e Tratamento de Dados

Procedeu-se a um estudo quantitativo, transversal, descritivo e inferencial, tendo os dados sido tratados no programa IBM SPSS na sua versão 23 para macOS.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Na primeira parte do tratamento estatístico, procedeu-se a uma análise descritiva dos dados. Os resultados desta análise, no que concerne as pontuações no EADS-21, são apresentados na

Tabela **3**, observando-se que os estudantes originários de Portugal, pontuam mais alto em todas as dimensões sob análise.

Tabela 1 - *Pontuações no EADS-21*

Origem		Ansiedade	Depressão	Stress
Portugal	M	3.36	5.01	6.30
	DP	3.687	4.957	5.240
	n	142	142	142
África	M	3.07	4.49	4.67
	DP	3.166	4.352	4.179
	n	232	232	232
Total	M	3.18	4.68	5.29
	DP	3.371	4.592	4.672
	n	374	374	374

No que diz respeito às atitudes e comportamentos de saúde, conforme medidos pelo QACS, os estudantes portugueses pontuam mais alto em quase todas as dimensões, com exceção da dimensão exercício físico, em que são os estudantes africanos com maior pontuação, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 2 - *Pontuação no QACS*

Português?		Exercício Físico	Nutrição	Auto cuidado	Segurança motorizada	Uso de drogas ou similares
Portugal	M	7.85	15.18	41.51	11.77	21.71
	DP	4.176	4.882	8.825	2.938	4.979
	n	142	142	142	142	142
África	M	8.68	13.52	34.91	9.66	19.57
	DP	3.520	5.839	9.276	4.209	6.271
	n	232	232	232	232	232
Total	M	8.36	14.15	37.41	10.46	20.39
	DP	3.799	5.547	9.645	3.910	5.899
	n	374	374	374	374	374

Na segunda parte do tratamento de dados, pretendeu-se responder às duas questões de investigação, procedendo assim uma análise inferencial. Efetuada a análise de normalidade dos dados das variáveis independentes, através do teste de Shapiro-Wilk, por este ser considerado mais robusto do que o teste de Kolgomorov-Smirnov, mesmo para amostras superiores a 30 (Ghasemi & Zahediasl, 2012), bem como através de observação visual gráfica da distribuição dos dados.

Concluiu-se, através desta análise, que as dimensões sob estudo apresentam uma distribuição não-normal. Assim, para proceder à identificação de possíveis diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos sob observação, efetuaram-se testes de Mann-Whitney.

Os resultados destes testes concluem que existem diferenças estatisticamente significativas para a dimensão stress (p = .006), indicando níveis de stress mais elevado no grupo de estudantes portugueses. Também foram identificadas diferenças significativas em cinco dimensões das atitudes e comportamentos de saúde: exercício físico (p = .007); nutrição (p = .001); autocuidado (p < .001); segurança motorizada (p < .001); e uso de drogas (p =.002).

Conclusões

O presente estudo teve origem no número considerável de estudantes de origem africana que procuram os serviços do gabinete clínico do IPB, em especial na sua vertente das consultas de acompanhamento psicológico. Nestas consultas, além de se identificarem sinais de risco, em particular nas dimensões de ansiedade e depressão e especialmente na população feminina, observam-se igualmente situações de baixa adesão a comportamentos de saúde dos estudantes africanos, nomeadamente a nível da nutrição e autocuidado. Estes comportamentos negativos, em muito devem-se às condições de vida em que estes estudantes vivem no estrangeiro, com parcos recursos financeiros e com acesso reduzido aos produtos alimentares que fazem parte da sua dieta tradicional.

Os resultados apresentados no presente estudo apontam para que os estudantes africanos apresentam níveis de atitudes e comportamentos menos saudáveis que os estudantes portugueses nas áreas avaliadas à exceção do exercício físico.

Os dados sugerem a necessidade de implementação de programas de intervenção psicossocial e literacia em saúde para os estudantes de origem africana diferenciados da intervenção destinada aos estudantes portugueses, no seguimento do que já está a ser implementado pela equipa de psicologia do gabinete clínico do IPB.

Referências

Chow, H. P. (2010). Predicción del éxito académico y bienestar psicológico en una muestra de estudiantes universitarios canadienses. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *8*(2), 473-496.

Claassen, C., Carmody, T., Claasscn, A., Orsulak, P., Carmody, J., & John, A. (1997). Substance use among patients with a psychotic disorder in a psychiatric emergency room. *Psychiatric Services, 48*(3), 353–358. doi: 10.1176/ps.48.3.353

Eisenberg, D., Golberstein, E., Hunt, J. B., Eisenberg, D., Golberstein, E., & Hunt, J. B. (2009). Mental health and academic success in college. *The B. E. Journal of Economic Analysis & Policy, 9*(1), 1–35. doi: 10.2202/1935-1682.2191

Eisenberg, D., Hunt, J., & Speer, N. (2013). Mental Health in American Colleges and Universities. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 201*(1), 60–67. doi: 10.1097/NMD.0b013e31827ab077

Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism, 10*(2), 486–489. doi: 10.5812/ijem.3505

Hamaideh, S. H. (2011). Stressors and reactions to stressors among university students. International *Journal of Social Psychiatry, 57*(1), 69–80. doi: 10.1177/0020764009348442

Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy, 33*(3), 335–343. doi: 10.1016/0005-7967(94)00075-U

Ribeiro, J. L. P. (2004). Avaliação das intenções comportamentais relacionadas com a promoção e protecção da saúde e com a prevenção das doenças. *Análise Psicológica, 2*(22), 387–397.

Ribeiro, J. L. P., Honrado, A., & Leal, I. (2004). Contribuição para o estudo da adaptação portuguesa das Escalas de Ansiedade, Depressão e Stress (EADS) de 21 itens de Lovibond e Lovibond. *Psicologia, Saúde & Doenças, 5*(2), 229–239. doi: 10.1080/13548500500524088

Wardle, J., & Steptoe, A. (1991). The European health and behaviour survey: Rationale, methods and initial results from the United Kingdom. *Social Science and Medicine, 33*(8), 925–936. doi: 10.1016/0277-9536(91)90263-C

O consumo de substâncias psicoativas pelos estudantes de saúde do Instituto Politécnico da Guarda

Cavaco, OD[*9]; Ventura, S[*]; Araújo, ARTS[*]; Correia, R[**]; Nunes, MJ[**]; Leitão, J[*]

[*] Escola Superior de Saúde, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal

[**] ARS do Centro – Centro de Respostas Integradas (CRI) da Guarda, Portugal

Resumo

O consumo de substâncias psicoativas tem vindo a aumentar em toda a Europa, incluindo Portugal, particularmente entre os jovens. Os resultados dos inquéritos realizados pelo SICAD entre 2015-2017, aos jovens de 18 anos convocados para o Dia da Defesa Nacional, confirmam-no. Essa realidade coloca um grande desafio às Instituições de Ensino Superior cujo papel deve incluir estratégias de desenvolvimento de cultura social e de comportamentos saudáveis. Neste contexto, o objetivo deste estudo é caracterizar o consumo de substâncias psicoativas pelos estudantes do Instituto Politécnico da Guarda (IPG), e refletir sobre os padrões de consumo e as possíveis estratégias de prevenção e de persuasão a implementar, em colaboração com o Centro de Respostas Integradas (CRI) da Guarda.

No que diz respeito à Escola Superior de Saúde, responderam ao questionário 261 estudantes. Os resultados obtidos apontam no mesmo sentido dos estudos do SICAD, sendo os consumos de álcool, tabaco e cannabis os mais elevados, com percentagens semelhantes às amostras nacionais e europeias. O consumo de outras substâncias como heroína, cocaína, ecstasy, LSD ou anfetaminas são significativamente mais baixos.

Apresentamos a metodologia, os dados sociodemográficos e a caracterização do consumo de substâncias psicoativas dos estudantes de saúde (dos cursos de licenciatura em Enfermagem e em Farmácia) do Instituto Politécnico da Guarda (IPG), em termos do tipo de substância e da prevalência de consumo. Estes primeiros dados

[9] Email de contacto: odiliadc@hotmail.com

indicam-nos que há um trabalho a fazer na prevenção e persuasão do uso de substâncias psicoativas pelos jovens estudantes de saúde do IPG.

Palavras-chave: substâncias psicoativas; caracterização do consumo; estudantes da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico da Guarda; álcool, tabaco e cannabis.

Introdução

O consumo de substâncias psicoativas é desde há várias décadas um problema de saúde pública nas sociedades ocidentais, com consequências significativas para os indivíduos e para as sociedades. Em particular, em indivíduos jovens, para além do efeito psicoativo, tem de considerar-se também o efeito de atração a uma subcultura alternativa de consumo. O benefício ou a recompensa que advêm do consumo, quer seja pela experiência do prazer quer pelo alívio da dor, estão intimamente relacionados com a ativação dos mecanismos cerebrais que regulam importantes funções, tais como o humor, o pensamento e a motivação (WHO, 2004; Zeigler et al., 2005; Vaucher et al., 2017). Os dados dos inquéritos realizados entre 2015-2017 a jovens de 18 anos, indicaram prevalências de consumo de tabaco, bebidas alcoólicas, tranquilizantes/sedativos sem receita médica e qualquer substância ilícita ao longo da vida, de 62%, 89%, 7% e 33%, respetivamente (Carapinha & Calado, 2018). A cannabis corresponde à substância ilícita mais consumida em Portugal (Carapinha & Calado, 2018). Monitorizar o consumo de substâncias psicoativas nas populações jovens pode ajudar a identificar comportamentos de risco e tendências futuras de consumo (OEDT, 2018). Nessa medida, propusemo-nos fazer um diagnóstico dos consumos dos estudantes do Instituto Politécnico da Guarda e são apresentados aqui os resultados relativos aos estudantes da Escola Superior de Saúde.

Metodologia

Instrumento de medida e amostra

Este estudo, de caráter observacional transversal, consistiu na aplicação de um inquérito por questionário (com 94 perguntas) aos estudantes matriculados nos Cursos de Enfermagem (CEnf) e de Farmácia (CFarm) da Escola Superior de Saúde (ESS) do

Instituto Politécnico da Guarda (IPG), através da utilização de endereços electrónicos distintos, para cada curso e para cada turma. O questionário foi respondido de forma voluntária e anónima, e aplicado entre junho de 2014 e fevereiro de 2015 - amostragem por conveniência (não probabilística) - após a autorização da Direção da Escola.

O questionário foi construído por nós com base na literatura e no questionário do SICAD. O objetivo era ter um instrumento que fosse o mais abrangente possível sem ser demasiado extenso. Procurámos que ele permitisse recolher os quatro tipos de informação seguintes. 1) O perfil do estudante - identificação da escola, do curso e ano de matrícula, do número de matrículas, titular ou não do estatuto de trabalhador - estudante. 2) Os dados sociodemográficos - idade, naturalidade, composição e situação profissional do agregado familiar e respetivas habilitações académicas. De forma a garantir o anonimato e uma taxa de resposta o mais elevada possível, não foi questionado o sexo dos estudantes. 3) O padrão de consumo das substâncias psicoativas - tabaco, álcool, cannabis, cocaína, heroína, ecstasy, LSD, anfetaminas, alucinogénios, e medicamentos psicoativos (sedativos, tranquilizantes ou hipnóticos). 4) Os fatores determinantes para o consumo - motivos e tipos de contexto. O padrão de consumo foi definido pelas prevalências de consumo ao longo da vida (PLV - consumo de pelo menos uma vez), pelas taxas de continuidade de consumo nos últimos 12 meses (prevalência nos últimos 12 meses - P12M), e nos últimos 30 dias (P30D) que antecederam a resposta ao inquérito por questionário, e ainda pelas idades de início dos consumos e pelas atitudes específicas relativas aos consumos por substância psicoativa.

Os dados foram analisados através do programa SPSS, versão 22.0. A análise estatística realizada consistiu numa análise descritiva simples, com apresentação das frequências absolutas (n) e relativas (%).

Resultados

Características sociodemográficas

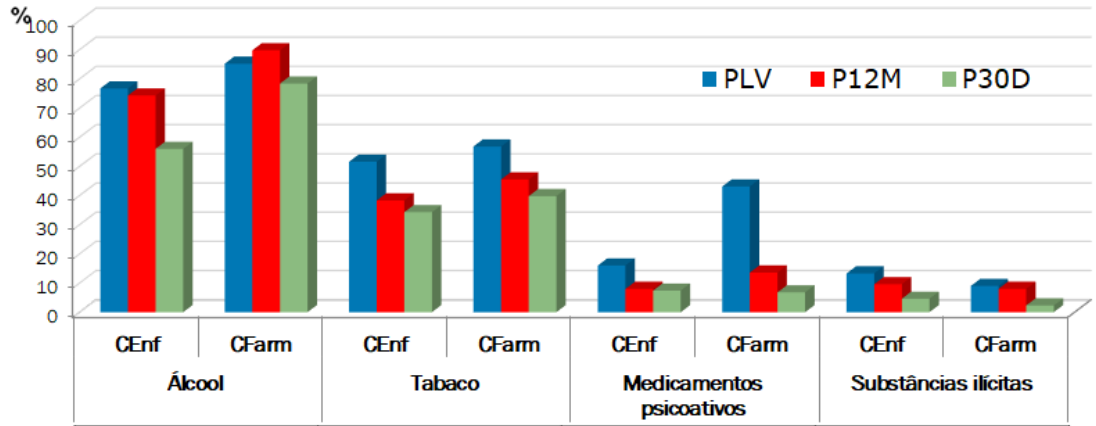
Os resultados do inquérito por questionário foram analisados, tendo sido validados 261

dos questionários respondidos. A nossa amostra incluiu assim 175 estudantes do CEnf e 88 do CFarm, os quais representaram, respetivamente, 58% e 64% do total de estudantes inscritos.

Os estudantes do CEnf e do CFarm tinham, na sua maioria, idades compreendidas entre os 20 e os 24 anos. Os agregados familiares dos estudantes do CEnf eram constituídos por três e quatro pessoas, e os do CFarm por duas a três pessoas, maioritariamente. Quanto à naturalidade dos estudantes, verificou-se que o distrito da Guarda era o distrito de origem da maioria dos alunos. Sobre as habilitações académicas e a situação profissional dos pais e das mães, verificou-se que estes tinham, na sua maioria, habilitações de 1º e 3º Ciclos do Ensino Básico, e que a maioria se encontrava numa situação activa perante o trabalho.

Consumo de substâncias psicoativas

Da análise do consumo de substâncias psicoativas pelos estudantes do CEnf e do CFarm, salienta-se que as substâncias mais consumidas foram por ordem decrescente: álcool, tabaco, medicamentos sedativos, tranquilizantes ou hipnóticos e substâncias ilícitas (Figura 1).



	Álcool		Tabaco		Medicamentos psicoativos		Substâncias ilícitas	
%	CEnf	CFarm	CEnf	CFarm	CEnf	CFarm	CEnf	CFarm
PLV	76,7	85,2	51,6	56,8	16,0	43,1	13,3	9,0
P12M	74,3	89,8	38,3	45,5	8,0	13,6	9,6	8,0
P30D	56,0	78,4	34,3	39,8	7,4	6,8	4,6	2,3

Figura 1 – Consumo de substâncias psicoativas pelos estudantes de Enfermagem (CEnf) e Farmácia (CFarm).

Vejamos mais detalhadamente os resultados do nosso estudo relativo ao consumo dos vários tipos de substâncias (álcool, tabaco, substâncias ilícitas e medicamentos psicoativos), comparando-os com os dados de outros estudos.

Álcool

Sobre a experimentação relativa ao álcool, verificou-se que no CEnf (76,7%) e no CFarm (85,2%), a PLV foi inferior à PLV nacional em 2015 (88,4%) (Carapinha & Calado, 2018). Um estudo realizado no Instituto Politécnico de Bragança, com estudantes de diferentes cursos de licenciatura, revelou uma PLV superior (96,2%) relativa ao consumo de álcool (Pimentel, Mata, & Anes, 2013). Os dados de consumo de substâncias psicoativas em estudantes de medicina, em Salvador, em 2006, indicam que o álcool foi também a substância mais consumida (92,8%), com uma idade média de início de consumo de 14,8 anos (Lemos et al., 2007).

Tabela 1 - Consumo de álcool pelos estudantes de Enfermagem (CEnf) e Farmácia (CFarm).

Consumo de álcool (%)	*CEnf*	*CFarm*
PLV	76,7	85,2
P12M	74,3	89,8
P30D	56,0	78,4
Experimentação entre 16-24 anos	55,4	59,1
Experimentação antes dos 15 anos	25,4	28,4
Embriaguez 1-4x nos últimos 30 dias	25,1	23,9
Binge drinking 1x/mês	12,0	14,8
Binge drinking 1x/semana	10,9	14,8
Consumo álcool 2-3x/semana	18,9	21,6

Relativamente à idade de início do consumo, como se pode ver na Tabela 1, são já bastante elevadas as percentagens de estudantes da nossa amostra que experimentaram pela primeira vez antes dos 15 anos (CEnf - 25,4% e CFarm - 28,4%), mas esses valores disparam para mais do dobro na faixa etária seguinte, entre os 16 e

os 24 anos (CEnf - 55,4% e CFarm - 59,1%). O que deixa entender que ser adolescente (escola secundária) e jovem adulto (ensino superior) significa, para mais de metade dos nossos estudantes, iniciar-se no álcool. No que diz respeito à frequência de consumo de álcool nos últimos 12 meses (P12M), no caso de CFarm (89,8%) foi superior à P12M nacional em 2015 (83,4%) (Carapinha & Calado, 2018). Mais de metade dos jovens da nossa amostra (CEnf - 56,0%; CFarm - 78,4%) consumiu álcool no último mês antes de responder ao inquérito (P30D) e a maioria fê-lo mais do que um dia por semana, sendo o mais frequente beberem 2 a 3 vezes por semana (CEnf - 18,9%; CFarm - 21,6%), e tendo ficado embriagados entre 1 a 4 vezes nesse período (CEnf - 25,1%; CFarm - 23,9%). Em termos de *binge drinking*, os nossos estudantes assumiram ter consumido 5 ou mais doses de bebidas alcoólicas numa única ocasião – uma vez por mês (CEnf - 12%; CFarm - 14,8%), e uma vez por semana (CEnf - 10,9; CFarm - 14,8%) (Tabela 1). Tendo em conta que embriaguez e *binge drinking* constituem os dois indicadores da intoxicação aguda, há algo urgente a fazer.

Tabaco

O tabaco foi a segunda substância mais consumida pelos estudantes do CEnf e do CFarm, com uma PLV igual a 51,6 e 56,8% (Tabela 2), respetivamente, ambas inferiores à PLV nacional em 2015 de 62% (Carapinha & Calado, 2018). Lemos e colaboradores (2007) referiram uma PLV de 38,9% para o tabaco na população de estudantes de medicina, com uma idade média de início de consumo de 16,5 anos.

Tal como para o álcool, também para o tabaco, embora com valores não tão elevados, a idade de experimentação pelos estudantes da nossa amostra aumentou bastante da faixa etária até aos 15 anos (CEnf - 19,4%; CFarm - 13,6%) para a faixa etária dos 16 aos 24 anos (CEnf - 34,3%; CFarm - 46,6%).

O consumo recente (P12M) dos nossos estudantes (CEnf - 39,3% e CFarm - 45,5%) foi também superior ao consumo nacional (30%). Pimentel e colaboradores (2013) referiram no seu estudo que o consumo de tabaco foi de 42,4%, em média, para ambos os sexos.

Tabela 2 - Consumo de tabaco pelos estudantes dos cursos de Enfermagem (CEnf) e de Farmácia (CFarm).

Consumo de tabaco (%)	*CEnf*	*CFarm*
PLV	51,6	56,8
P12M	38,3	45,5
P30D	34,3	39,8
Experimentação entre 16-24 anos	34,3	46,6
Experimentação antes dos 15 anos	19,4	13,6
Fumar diariamente nos últimos 30 dias	14,3	12,5
Fumar 1 cigarro pelo menos 1 dia/semana	2,3	10,2
Fumar 10 cigarros/dia	8,0	5,7
Fumar 5 cigarros/dia	2,3	6,8

As frequências de consumo nos últimos 30 dias (P30D) foram para os estudantes do CEnf - 34,3% e para os de CFarm - 39,8%, sendo que 14,3% (CEnf) e 12,5% (CFarm) disseram fumar todos os dias. Em relação ao número de cigarros fumados nos últimos 30 dias, as maiores percentagens aparecem nos 10 cigarros por dia (CEnf - 8% e CFarm - 5,7%) e nos 5 cigarros por dia (CEnf - 2,3%; CFarm - 6,8%).

Medicamentos psicoativos (sedativos, tranquilizantes ou hipnóticos)

Os medicamentos sedativos, tranquilizantes ou hipnóticos ocupam o penúltimo lugar no que respeita ao consumo de substâncias psicoativas, com uma PLV igual a 16% (CEnf) e 43,1% (CFarm), ambos superiores ao consumo nacional (15%) (SICAD, 2015).

Nos últimos 12 meses e nos últimos 30 dias, 2,3% dos estudantes do CEnf referiram ter tomado medicamentos sedativos, tranquilizantes ou hipnóticos com uma frequência diária. No CFarm, o mais referido foram 30 dias (2,3%), seguido de 15 dias (1,1%).

Substâncias ilícitas

As substâncias ilícitas foram, no seu conjunto, as substâncias menos consumidas pelos estudantes da nossa amostra, com uma PLV igual a 13,3% (CEnf) e 9,0% (CFarm), inferiores à PLV nacional em 2015 (30,7%) (Carapinha & Calado, 2018). Os dados de consumo recente destas substâncias na nossa amostra (P12M: CEnf - 9,6%; CFarm - 8%) foram também inferiores aos dados nacionais em 2015 (Carapinha & Calado, 2018).

Em relação à cannabis em particular, e ao início do seu consumo, 10,3% (CEnf) e 8,0% (CFarm) referiram que consumiram pela primeira entre os 16 e 24 anos, enquanto que apenas 1,1% (CEnf) experimentou antes dos 15 anos. Nos últimos 30 dias, 1,1% (CEnf) e 2,3% (CFarm) referiram ter consumido um dia por semana.

Para além do consumo de cannabis, apenas os estudantes do CEnf referiram ter consumido outras substâncias psicoativas. As substâncias consumidas, pela primeira vez, entre os 16 e 24 anos, foram a heroína (0,6%), a cocaína (0,6%), ecstasy (0,6%), LSD (1,7%) e alucinogénios (0,6%).

Discussão

Dos dados apresentados, os aspetos que nos parecem mais dignos de realce são: 1) As elevadas prevalências de consumo de álcool e de tabaco, as quais embora com valores menos elevados na nossa amostra do que no estudo do SICAD relativo aos jovens de 18 anos (Carapinha & Calado, 2018), são igualmente bastante elevadas (acima de 75%) e portanto, preocupantes. 2) As prevalências dos traquilizantes/sedativos surgem na nossa amostra com valores superiores aos nacionais, sobretudo no curso de Farmácia (16% e 43%). Em compensação, 3) as substâncias ilícitas aparecem na nossa amostra com prevalências bastantes inferiores (abaixo de 15%) às do estudo do SICAD para os jovens de 18 anos (Carapinha & Calado, 2018) e às prevalências europeias (OEDT, 2018), as quais apresentam valores acima dos 30%.

O facto de o IPG se situar numa região interior, sendo que um grande número de estudantes é da região; ser um Politécnico relativamente pequeno, o que favorece a proximidade entre os estudantes e entre estes e os docentes e não docentes, poderá

contribuir para os estudantes mais fácil e rapidamente desenvolverem um sentimento de pertença ao grupo-instituição e vivenciarem com menos stresse a vida de estudante. A continuidade deste estudo ao longo do tempo, permitindo fazer comparações e observar a evolução dos consumos, é, no entanto, fundamental para confirmar, ou não, as hipóteses levantadas. De todas as formas, e considerando que há consumos elevados, consideramos que há desde já um trabalho a fazer na persuasão e prevenção dos consumos, no sentido de diminuir a sua tendência, se queremos tornar a Instituição de Ensino Superior um "lugar" saudável. Assim, tomando em consideração que as dependências implicam a interação de quatro grupos de fatores – cultura, ambientes imediatos, disponibilidade individual e substância (Olievenstein et al., 1987), consideramos que a intervenção a ser feita deve contemplar o nível individual/grupal, através de sessões de informação, ações de formação/sensibilização, identificação de grupos-alvo para prevenção indicada e persuasão – envolvendo os pares, em particular as Associações de Estudantes, em colaboração com o CRI da Guarda. Mas, a nossa intervenção deverá também contemplar um nível organizacional, ou seja, a própria instituição, através do uso de tutorias (apoio mais individualizado aos estudantes, por parte dos docentes, ao longo de todo o percurso académico), de programas de mentorado (apoio através dos pares), da promoção de atividades desportivas, culturais, artísticas e de voluntariado. Essas atividades já existem, em maior ou menor medida, mas é necessário dar-lhes mais visibilidade, maior importância no currículo do aluno. Mas cremos que para que tudo isso resulte, é necessário implicar ainda um outro nível, o institucional/político, que regule (regulamente e fiscalize de facto) a comercialização e a publicidade das substâncias psicoativas. É necessário, fundamental mesmo, des-associar consumo de substâncias e vida académica, começando por fazer para o álcool o que já se fez para o tabaco.

Conclusão

Em última análise, não se trata apenas de prevenir ou evitar abusos nos consumos, trata-se de compreender as dimensões de significado da vida humana (OPP, 2016), ou dito de outro modo, de compreender o que no processo educativo é fulcral para que os jovens adquiram uma dimensão profunda de si próprios e do futuro, o mesmo é dizer,

para que se tornem capazes de expressar todo o seu potencial em projetos de vida valiosos, para si, para os outros, e para a comunidade, sem sentirem necessidade de recorrer a substâncias aditivas.

Referências

Carapinha, L., & Calado, V. (2018). *Comportamentos Aditivos aos 18 anos. Inquérito aos jovens participantes no Dia da Defesa Nacional - 2017*. Lisboa: Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (SICAD).

Feijão, F. (2015). *Estudo sobre os consumos de álcool, tabaco, drogas e outros comportamentos aditivos e dependências.* Lisboa: Serviço de Intervenção nos Comportamentos Aditivos e nas Dependências (SICAD).

Lemos, K. M., Neves, N. M., Kuwano, A. Y., Tedesqui, G., Bitencourt, A. G., Neves, F. B., & Lima, M. M. (2007). Uso de substâncias psicoativas entre estudantes de Medicina de Salvador (BA). *Archives of Clinical Psychiatry*, *34* (3), 118-24.

Observatório Europeu da Droga e da Toxicodependência (2018). *Relatório Europeu sobre Drogas 2018: Tendências e evoluções.* Luxemburgo: Serviço das Publicações da União Europeia.

Olievenstein, C., Angel, P., Collectif, Angel, S., Geraud, B., Mege, J. Y., Perpere, A., Petitjean, F., Valleur, M., (1987). *La clinique du toxicomane.* Begedis: Éditions Universitaires.

OPP (2016). *Guia orientador da intervenção psicológica nos problemas ligados ao álcool*. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.

Pimentel, M. H., Mata, M. A., & Anes, E. M. (2013). Tabaco e álcool em estudantes: Mudanças decorrentes do ingresso no ensino superior. *Psicologia, Saúde & Doenças*, *14* (1), 185-204.

Vaucher, J., Keating B. J., Lasserre A. M., Gan, W., Lyall, D. M., … Ward, J. (2017). Cannabis use and risk of schizophrenia: a Mendelian randomization study. *Molecular Psychiatry*, *00*, 1-6. doi:10.1038/mp.2016.252.

WHO (2004) *Neuroscience of psychoactive substance use and dependence*. Geneva: World Health Organization.

Zeigler, D. W., Wang, C. C., Yoast, R. A., Dickinson, B. D., McCaffree, M. A., Robinowitz, C. B., & Sterling, M. L. (2005). The neurocognitive effects of alcohol on adolescents and college students. *Preventive medicine*, *40* (1), 23-32.

Competências empreendedoras e traços de personalidade de recém-licenciados do ensino superior politécnico

Galvão, Ana, PhD.[10] – Executive Coach e Especialista Avançada em Coaching Psicológico – IP de Bragança
Pinheiro, Marco – Especialista em Contabilidade e Gestão – IP de Bragança
Martins, António Luís – Pós-Graduado em Gestão das Organizações – IP de Bragança

Resumo

A crise económica vivida desde 2008, tem levado a que o empreendedorismo se perfile, em muitos casos, como uma nova forma de empregabilidade. Também, vários estudos demonstram que os empreendedores partilham certas competências empreendedoras e traços de personalidade. Assim, objetivou-se estudar as competências empreendedoras e traços de personalidade de recém-licenciados do Instituto Politécnico de Bragança (IPB).

Procedeu-se a um estudo quantitativo, transversal, descritivo e correlacional, sobre uma amostra de 161 recém-licenciados do IPB, dos quais 24 estão a desenvolver projetos de empreendedorismo. Utilizou-se um questionário online, composto por uma parte com questões sociodemográficas, o Inventário Português de Caraterísticas Psicológicas Empreendedoras (IPCPE) e o Big-Five Inventory (BFI-44). Os resultados indicam que em termos de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, os respondentes a desenvolver um projeto de empreendedorismo apresentam pontuações superiores nas quatro dimensões do IPCPE: Pragmatismo (M_{empr}=4.73; DP_{empr}=.794 / $M_{não\text{-}empr}$ =4.02; $DP_{não\text{-}empr}$ =.658); Conforto (M_{empr}=4.63; DP_{empr}=.763 / $M_{não\text{-}empr}$ =3.89; $DP_{não\text{-}empr}$ =.870); Aceitação (M_{empr}=5.06; DP_{empr}=.508 / $M_{não\text{-}empr}$ =4.46; $DP_{não\text{-}empr}$ =.660); e Empreendedorismo Global (M_{empr}=4.80; DP_{empr}=.479 / $M_{não\text{-}empr}$ =4.13; $DP_{não\text{-}empr}$ =.549), bem como na dimensão Abertura do BFI-44 (M_{empr}=3.78; DP_{empr}=.332 / $M_{não\text{-}empr}$ =3.50; $DP_{não\text{-}empr}$ =.525). Nas restantes dimensões as pontuações são idênticas. Sendo o empreendedorismo para vários recém-licenciados uma alternativa de encontrarem uma oportunidade profissional, propõe-se a implementação de um programa de coaching psicológico para potenciar tanto as caraterísticas empreendedoras

[10] Email de contacto: anagalvao@ipb.pt

evidenciadas, bem como o desenvolvimento de traços de personalidade identificados nos estudantes aumentando, assim, as probabilidades de empregabilidade.

Palavras chave: empreendedorismo; traços de personalidade; recém-licenciados; coaching psicológico

Introdução

A crise económica vivida desde 2008, tem levado a que o empreendedorismo se perfile, em muitos casos, como uma nova forma de empregabilidade (Beck, Demirguc-Kunt, Laeven, & Levine, 2008; Carree & Thurik, 2010; Galvão & Pinheiro, 2017). Também, vários estudos demonstram que os empreendedores e empresários partilham certas competências empreendedoras e traços de personalidade que os distinguem dos não-empreendedores (Galvão & Pinheiro, 2017; Martins, Galvão, & Pinheiro, 2017; Shipilov, Labianca, Kalnysh, & Kalnysh, 2014; Wanberg & Kammeyer-Mueller, 2000).

Não obstante o esforço coletivo que tem sido envidado na última década para promover o empreendedorismo, seja nas áreas tecnológicas e industriais, quer numa vertente mais orientada para o autoemprego, os resultados em Portugal continuam aquém do desejado. Uma das principais razões para esta performance abaixo do desejado, apontada no principal estudo anual sobre o empreendedorismo a nível mundial, é a competência reduzida em várias componentes comportamentais e culturais, tais como a fraca capacidade de funcionar em rede ou a falta de capital humano (Ács, Szerb, & Lloyd, 2017).

No que concerne ao estudo das caraterísticas psicológicas ou traços de personalidade dos empreendedores, uma área de estudo mais recente tem sido a identificação de facilitadores que permitam melhorar os denominados *soft skills*, ou seja, as competências não técnicas, necessárias para ser um empreendedor. Estas competências não técnicas incidem sobre aspetos comportamentais, relacionais e psicológicos, sendo que o coaching psicológico tem sido apontado como um dos processoss mais eficientes (Davis, Hall, & Mayer, 2016; Martins et al., 2017; Premand, Brodmann, Almeida, Grun, & Barouni, 2016). Vários investigadores concluem que o

coaching e em particular o coaching psicológico, potenciam positivamente certos traços de personalidade que por sua vez potenciam as capacidades empresariais e empreendedoras (Martins et al., 2017; Premand et al., 2016; Shu, Ren, & Zheng, 2018).

No presente estudo, objetivou-se estudar as competências empreendedoras e traços de personalidade de recém-licenciados do Instituto Politécnico de Bragança (IPB).

Metodologia

Amostra

A amostra é composta por 161 recém-licenciados do IPB, sendo a maioria dos respondentes do sexo feminino (n=113; %=70.2), a escola onde se licenciaram mais representativa é a Escola Superior de Saúde (n=77; %=47.8) e dos 161 respondentes, 24 (%=14.9) estão a desenvolver um projeto empresarial.

Instrumento de Recolha de Dados

Utilizou-se um questionário online, composto por uma primeira parte com questões sociodemográficas, uma segunda parte com o Inventário Português de Caraterísticas Psicológicas Empreendedoras (IPCPE), um inventário de autorrelato, especialmente desenvolvido e validado para a população portuguesa por Galvão e Pinheiro (2017), composto por 16 itens, respondidos numa escala de Likert de seis pontos, medindo três dimensões: Pragmatismo; Conforto; e Aceitação, além do Empreendedorismo Total. A terceira e última parte do questionário foi o Big-Five Inventory (BFI-44), um questionário de autorrelato de 44 itens, respondidos numa escala de Likert de cinco pontos, medindo os cinco grandes traços de personalidade: Extroversão, Agradabilidade, Conscienciosidade, Neuroticismo, e Abertura para Novas Experiências, desenvolvido e validado por John, Donahue, e Kentle (1991).

Os dados foram recolhidos entre novembro de 2017 e abril de 2018.

Questões de Investigação

Atendendo ao objetivo do presente estudo: estudar as competências empreendedoras e traços de personalidade de recém-licenciados do IPB, formularam-se as seguintes questões de investigação:

1. Existem diferenças nas caraterísticas psicológicas empreendedores entre os recém-licenciados a desenvolver um projeto empreendedor e os seus pares não-empreendedores?
2. Existem diferenças nos traços de personalidade entre os recém-licenciados a desenvolver um projeto empreendedor e os seus pares não-empreendedores?

Procedimentos Éticos

Foram cumpridos todos os procedimentos éticos sendo que a participação foi anónima. Atendendo à forma de distribuição do IRD (questionário online), a participação foi voluntária não havendo possibilidade de identificar os respondentes nem foram colocadas questões que possam possibilitar essa mesma identificação. Aos participantes foi explicado o objetivo do estudo e que a participação era voluntária.

Tipo de Estudo e Tratamento de Dados

Procedeu-se a um estudo quantitativo, transversal, descritivo e inferencial, tendo os dados sido tratados no programa IBM SPSS na sua versão 23 para macOS.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Na primeira parte do tratamento de dados procedeu-se a uma análise descritiva dos resultados. Os resultados desta análise no que concerne as pontuações no IPCPE são apresentados na

Tabela 3, observando-se que os recém-licenciados a desenvolver um projeto de empreendedorismo, pontuam mais alto em todas as dimensões sob análise.

Tabela 3 - *Pontuações no IPCPE*

Está a desenvolver algum projeto de empreendedorismo?		Pragmatismo	Conforto	Aceitação	Total
Sim	M	4.73	4.63	5.06	4.80
	DP	.794	.763	.508	.479
	n	24	24	24	24
Não	M	4.02	3.89	4.46	4.13
	DP	.658	.870	.660	.549
	n	137	137	137	137
Total	M	4.13	4.00	4.55	4.23
	DP	.723	.892	.672	.590
	n	161	161	161	161

No que diz respeito aos traços de personalidade, conforme medidos pelo BFI-44, os recém-licenciados a desenvolver um projeto de empreendedorismo, pontuam mais alto nas dimensões Extroversão, Conscienciosidade e Abertura para Novas Experiências, conforme apresentado na **Tabela 4**.

Tabela 4 - *Pontuação no BFI-44*

Está a desenvolver algum projeto de empreendedorismo?		Extroversão	Agradabilidade	Conscienciosidade	Neuroticismo	Abertura
Sim	M	3.42	3.73	3.65	2.82	3.78
	DP	.508	.447	.585	.713	.332
	n	24	24	24	24	24
Não	M	3.32	3.75	3.56	2.87	3.50
	DP	.648	.487	.525	.621	.525
	n	137	137	137	137	137
Total	M	3.33	3.75	3.58	2.86	3.54
	DP	.629	.480	.533	.634	.510
	n	161	161	161	161	161

Na segunda parte do tratamento de dados, pretendeu-se responder às duas questões de investigação, procedendo-se, assim, a uma análise inferencial. Efetuada a análise de normalidade dos dados das variáveis independentes, através do teste de Shapiro-Wilk, por este ter sido considerado mais recentemente mais robusto do que o teste de Kolgomorov-Smirnov, mesmo para amostras superiores a 30 (Ghasemi & Zahediasl,

2012), bem como através de observação visual gráfica da distribuição dos dados. Concluiu-se, através desta análise, que os dados para as dimensões Pragmatismo, Conforto, Aceitação e Abertura para Novas Experiências, apresentam uma distribuição não-normal. Assim, para proceder à identificação de possíveis diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos sob observação, efetuaram-se testes T sobre as dimensões com uma distribuição normal de dados e testes de Mann-Whitney sobre as restantes.

Os resultados destes testes concluem que existem diferenças estatisticamente significativas para as dimensões Pragmatismo, Conforto, Aceitação e Empreendedorismo total ($p < .001$) do IPCPE e para a dimensão Abertura a Novas Experiências ($p = .002$) do BFI-44.

Conclusões

O presente estudo, à semelhança de outros estudos efetuados em Portugal (Galvão & Pinheiro, 2017; Galvão, Pinheiro, & Fernandes, 2016; Martins et al., 2017; Rego, 2000), conclui que existem efetivamente diferenças estatisticamente significativas nas caraterísticas psicológicas empreendedoras entre indivíduos bem como nos traços de personalidade, embora no nosso estudo, só para o traço Abertura a Novas Experiências se tenham verificado diferenças estatisticamente significativas, não obstante vários estudos encontrarem essas diferenças (Brandstätter, 2011; Forret & Dougherty, 2001; Martins et al., 2017).

Outros estudos concluem que os traços de personalidade são preditores de um potencial empreendedor e que a extroversão a amabilidade e abertura a novas experiências são essenciais para esse mesmo potencial, já que ajuda o indivíduo a criar redes de contatos e a não recear sair da sua zona de conforto (Shipilov et al., 2014; Zhao, Seibert, & Lumpkin, 2010).

Sendo que o empreendedorismo em Portugal demonstra fragilidades, nomeadamente no que diz respeito à criação de redes (Ács et al., 2017), e sendo a criação de redes essenciais para o sucesso do empreendedor (Shipilov et al., 2014), será importante, no

espaço dos estabelecimentos de ensino superior, criar ferramentas que ajudem a desenvolver os traços de personalidade que potenciam um melhor empreendedorismo.

Sendo o empreendedorismo para vários recém-licenciados uma alternativa de encontrarem uma oportunidade profissional, e verificando-se que as caraterísticas psicológicas e traços de personalidade definem a predisposição para o empreendedorismo, propõe-se a implementação de um programa de *coaching* psicológico para potenciar tanto as caraterísticas empreendedoras evidenciadas, bem como o desenvolvimento de traços de personalidade identificados nos estudantes aumentando, assim, as probabilidades de empregabilidade.

Através de um processo de *coaching* psicológico, os empreendedores e futuros empreendedores, conhecerão melhor os seus traços de personalidade, a sua maturidade profissional e pessoais, as áreas em que necessitam de mais desenvolvimento e simultaneamente conseguirão implementar ações de desenvolvimento pessoal que os capacitarão para os vários desafios que enfrentarão quando desenvolverem um projeto de empreendedorismo e criação de empresa.

Vários estudos mencionam o *coaching* como um instrumento importante para desenvolver as competências empreendedoras (Premand et al., 2016), e ajuda a identificar traços, comportamentos e convicções pré-concebidas que o limitam no seu percurso de empreendedor e futuro empresário.

A metodologia proposta para o programa de *coaching*, é o modelo integrativo de *coaching* psicológico onde o *coachee*, aquele que recebe o *coaching*, é entendido como sendo intrinsecamente completo, criativo e inovador (Whitworth, Kimsey-House, Kimsey-House, & Sandahl, 2007). Este modelo de *coaching* está enraizado na abordagem humanista ao *coaching*, conforme recomendado em vários estudos de referência (Goleman, 1995; Maslow, 1954), e tem como princípio de base que todos os indivíduos tem competências para desenvolverem-se objetivando um funcionamento otimizado e que as emoções têm influência na atividade económica e liderança.

Assim, os objetivos gerais deste programa serão promover as competências dos jovens empreendedores, por forma a atingirem o seu desenvolvimento pessoal otimizado, bem como atingirem os seus objetivos profissionais. Esta proposta pretende contribuir para uma educação que promove o desenvolvimento do autoconhecimento e competências que sejam relevantes para o empreendedorismo, estando alinhadas com as melhores práticas existentes.

Referências

Ács, Z., Szerb, L., & Lloyd, A. (2017). *The Global Entrepreneurship Index 2018*. Washington, D.C.: The Global Entrepreneurship and Development Institute.

Beck, T., Demirguc-Kunt, A., Laeven, L., & Levine, R. (2008). Finance, firm size, and growth. *Journal of Money, Credit and Banking*, *40*(7), 1379–1405. doi: 10.1111/j.1538-4616.2008.00164.x

Brandstätter, H. (2011). Personality aspects of entrepreneurship: A look at five meta-analyses. *Personality and Individual Differences*, *51*(3), 222–230. doi: 10.1016/j.paid.2010.07.007

Carree, M. A., & Thurik, A. R. (2010). The Impact of Entrepreneurship on Economic Growth. In *Handbook of Entrepreneurship Research* (pp. 557–594). New York, NY: Springer New York. doi: 10.1007/978-1-4419-1191-9_20

Davis, M. H., Hall, J. A., & Mayer, P. S. (2016). Developing a new measure of entrepreneurial mindset: Reliability, validity, and implications for practitioners. *Consulting Psychology Journal*, *68*(1), 21–48. doi: 10.1037/cpb0000045

Forret, M. L., & Dougherty, T. W. (2001). Correlates of Networking Behavior for Managerial and Professional Employees. *Group and Organization Management*, *26*(3), 283–311. doi: 10.1177/1059601101263004

Galvão, A., & Pinheiro, M. (2017). Pragmatism, need for comfort and need for acceptance – psychological traits for successful entrepreneurship in Portugal. *Journal of Spatial and Organizational Dynamics*, *V*(3), 264–277.

Galvão, A., Pinheiro, M., & Fernandes, P. O. (2016). Idiosyncratic psychological aspects in entrepreneurship. In *Proceedings of the International Congress on Interdisciplinarity in Social and Human Sciences* (pp. 171–178).

Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, *10*(2), 486–489.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.

John, O., Donahue, E., & Kentle, R. (1991). The Big Five Inventory - Versions 4a and 54. *Journal of Research in Personality*, *37*(6), 504–528. doi: 10.1016/S0092-6566(03)00046-1

Martins, S., Galvão, A., & Pinheiro, M. (2017). Social entrepreneurship, psychological coaching as a developer of competences. In *III Congresso Ibero-Americano de Empreendedorismo, Energia, Ambiente e Tecnologia Social* (pp. 413–418).

Maslow, A. H. (1954). A theory of human motivation. *Motivation and Personality*, (7), 15–31.

Premand, P., Brodmann, S., Almeida, R., Grun, R., & Barouni, M. (2016). Entrepreneurship Education and Entry into Self-Employment Among University Graduates. *World Development*, *77*, 311–327. doi: 10.1016/j.worlddev.2015.08.028

Rego, A. (2000). Os motivos de sucesso, afiliação e poder: desenvolvimento e validação de um instrumento de medida. *Análise Psicológica*, *3*(XVIII), 335–344. Disponível em: http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/404

Shipilov, A., Labianca, G., Kalnysh, V., & Kalnysh, Y. (2014). Network-building behavioral tendencies, range, and promotion speed. *Social Networks*, *39*(1), 71–83. doi: 10.1016/j.socnet.2014.03.006

Shu, R., Ren, S., & Zheng, Y. (2018). Building networks into discovery: The link between entrepreneur network capability and entrepreneurial opportunity discovery. *Journal of Business Research*, *85*, 197–208. doi: 10.1016/j.jbusres.2017.12.048

Wanberg, C. R., & Kammeyer-Mueller, J. D. (2000). Predictors and outcomes of proactivity in the socialization process. *Journal of Applied Psychology*, *85*(3), 373–385. doi: 10.1037/0021-9010.85.3.373

Whitworth, L., Kimsey-House, K., Kimsey-House, H., & Sandahl, P. (2007). Co-active Coaching: New Skills for Coaching People Toward Success in Work and Life, 312. Disponível em:

http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=AcNtZXiLOC0C&pgis=1

Zhao, H., Seibert, S. E., & Lumpkin, G. T. (2010). The relationship of personality to entrepreneurial intentions and performance: A meta-analytic review. *Journal of Management*, *36*(2), 381–404. doi: 10.1177/0149206309335187

Decisividade no Ensino Superior

Luís Filipe[11] – IP Leiria

Introdução

A autonomia é um dos pilares da saúde mental e do sentimento positivo de bem-estar, diretamente relacionada com a capacidade de resolver problemas, a capacidade de manter relações positivas e conseguir criar e perseguir objetivos pessoais (Ryff & Keyes, 1995).

A perda, diminuição ou ausência de autonomia, é um dos fatores principais da presença de psicopatologia (Chow & Pincus, 2014), um indicador da perda da dignidade da pessoa (Fisher & Oransky, 2008), com impacto no bem-estar geral (Savard, Joussemet, Emond Pelletier, & Mageau, 2013), na capacidade de prossecução dos seus objetivos pessoais (Savard *et al.*, 2013) e um bom preditor de sentimentos negativos (Tay & Diener, 2011).

Os jovens que se preparam para entrar na idade adulta, adultos emergentes, consideram que as conquistas mais relevantes, durante esta transição, envolvem a aceitação da responsabilidade pelos seus próprios atos, a tomada de decisões de forma independente e a conquista de independência financeira (Arnett, 2013). Estes jovens procuram a expressão de uma individualidade, já que através das escolhas que fazem conseguem exprimir as suas crenças, valores e prioridades pessoais (Foskett & Hemsley-Brown, 2001). A preparação para a autonomia passa assim pelo desenvolvimento de uma boa capacidade de tomar decisões.

O estudo da competência tomada de decisão (TD), ou decisividade, tem-se focado na análise das componentes que permitem à pessoa obter um maior nível de satisfação pessoal com a vida (Bruin, Parker, & Fischhoff, 2007), as quais envolvem capacidade para estruturar um problema, compreender informação relevante, integração de informação e argumentos sobre a decisão, capacidade de identificar as consequências e limitações na tomada de decisão e, por fim, capacidade para compreender e gerir as próprias emoções (Baumeister, DeWall, & Zhang, 2007; Bruin *et al.*, 2007; Byrnes,

[11] Email de contacto: luis.filipe@ipleiria.pt

2002). Deste modo, a decisividade pode ser sujeita a uma intervenção dirigida à sua melhoria, nomeadamente através do desenvolvimento das várias capacidades envolvidas.

Nem todas as pessoas desenvolvem uma boa competência de tomada de decisão (Beyth-Marom, Fischhoff, Quadrel, & Furby, 1991), para estes casos a formação em tomada de decisão facilita e melhora a capacidade em adaptar as suas preferências e estratégias ao problema com que se deparam (Mata & Rieskamp, 2012), melhorando igualmente a sua perspetiva de vida (Jacobson *et al.*, 2012). Desenvolvimentos recentes, provenientes de estudos sobre a decisão como competência, auguram uma boa perspetiva ao treino dirigido a esta competência (Missier, Mäntylä, & Bruin, 2010).

Uma intervenção focada na tomada de decisão, em geral, consegue trazer diversos benefícios transversais a várias áreas da vida da pessoa (Jacobson *et al.*, 2012), no entanto, existem muito poucos programas com esta abrangência (Bruin, 2012), nomeadamente com jovens adultos, não existindo qualquer referência a um programa semelhante em língua portuguesa, nomeadamente em contexto de ensino superior.

Deste modo, pretendeu-se desenvolver uma investigação sobre a eficácia e os efeitos de um programa de promoção da tomada de decisão, dirigido ao desenvolvimento desta competência numa perspetiva transversal a várias áreas da vida do jovem (saúde, profissional, académica, pessoal, etc.), alicerçado em teorias e estudos empíricos, de aplicação breve, integrado na oferta formativa exta-curricular e adaptado ao calendário académico de uma instituição de ensino superior.

A competência tomada de decisão

Os programas dirigidos a uma temática específica, nomeadamente na área da carreira, da gestão e liderança ou dos comportamentos de risco, não apresentam resultados consistentes nas tomadas de decisão do dia-a-dia, porque não contribuem para uma melhor capacidade de decisão na vida em geral (Bruin, 2012). Assim, um programa dirigido às decisões comuns do dia-a-dia acabará por ter implicações em várias áreas de forma simultânea (onde se incluem as específicas como a carreira, a educação, os comportamentos de risco, etc.) (Jacobson *et al.*, 2012). Em síntese, um programa com

objetivos mais abrangentes permite englobar todas estas áreas, trabalhadas separadamente, permitindo uma poupança de recursos e de gestão do tempo dos próprios jovens envolvidos por vezes em ações dispersas.

O ensino superior apresenta-se como o contexto adequado para o desenvolvimento destes programas, não só por se tratar de um contexto formativo por definição (Winch & Gingell, 2004), por ser dirigido a adultos emergentes e, também pela autonomia dos seus estudantes ser uma das preocupações atuais destas instituições.

Qualquer decisão visa procurar responder a uma necessidade de quem decide, tendo a si associado um determinado nível de satisfação pessoal, que será tanto maior quanto mais corresponder aos valores e objetivos pessoais, a um retorno emocional positivo e a uma potenciação das relações sociais.

A TD passa por uma sequência de etapas que se desenrolam normalmente de forma despercebida no interior da mente (Johnson & Busemeyer, 2010), que dependem de alguns processos mentais (Missier, Mäntylä, & Bruin, 2014): capacidade para estruturar um problema, compreender informação relevante, integração de informação e de argumentos sobre a decisão, capacidade de identificar as consequências e limitações na TD e, por fim, de uma capacidade de compreender e gerir as próprias emoções.

Mais recentemente, Bruin *et al.* (2007) consideraram que esta competência depende de 7 processos que influenciam as etapas envolvidas na decisão: a resistência ao *Efeito de Enquadramento*; o reconhecimento de normas sociais; a falta ou excesso de confiança; a capacidade de aplicar regras da decisão; a consistência na perceção de risco; a resistência a perdas anteriores; e a independência do caminho.

Tratando-se de uma competência, caracterizada por uma sequência de procedimentos, dependentes de capacidades pessoais, a decisividade pode ser desenvolvida, melhorada ou adaptada, alvo de processos educativos e formativos, com consequências positivas para a qualidade de vida do ser humano (Bruin et al., 2007).

Em resumo, a integração de diversas ferramentas úteis para os jovens, num programa coerente e direcionado especificamente a esta população, pode contribuir para o desenvolvimento da decisividade, ou capacidade de decisão, partindo do modelo relativo a adultos (A-DMC) de Bruin *et al.* (2007). Os resultados da sua aplicação

permitirão aos jovens adultos terem mais sucesso pessoal (bem como a nível do bem-estar geral e da saúde), profissional (com repercussões na carreira profissional e melhoria na sua empregabilidade) e social (com maior integração social, no grupo de amigos, na família e na sociedade), tanto a curto como a médio e longo prazo.

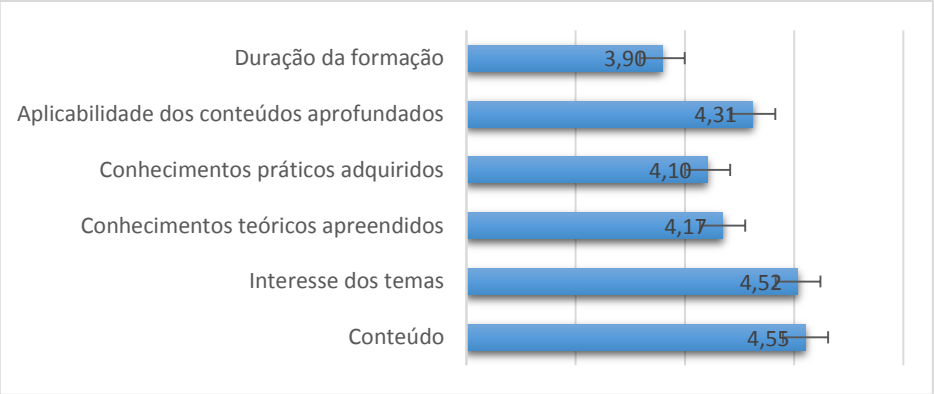
A formação

Em Portugal os programas que se dirigem ao desenvolvimento da tomada de decisão focam-se em populações infantis e juvenis, nomeadamente dos primeiros ciclos de formação escolares (e.g.: Melo, Pereira, & Silvério, 2014; Raimundo, 2012). Outros dirigidos aos jovens, nomeadamente do secundário, focam-se na prevenção de comportamentos de risco específicos (e.g.: Abraão & Tavares, 2010; Almeida & Sarmento, 2009) ou na tomada de decisão vocacional ou de carreira (e.g.: Antunes & Almeida, 2010; Pocinho, Correia, Carvalho, & Silva, 2010).

Foi desenvolvido um programa com os seguintes objetivos principais: desenvolver a decisividade em jovens do ensino superior, numa abordagem transversal; melhorar o nível de satisfação pessoal com as decisões tomadas; melhorar os resultados académicos; e ainda melhorar o sentimento geral de bem-estar e de autonomia.
Para atingir estes objetivos o programa de formação, assumindo a ADMC como ponto de partida, incluiu os seguintes temas: definição de tomada de decisão; confiança; normas sociais; regras da decisão; resistência a vieses e heurísticas; análise do risco; estabilidade emocional.

Resultados

O programa, com 5 sessões, foi desenvolvido em 2 escolas do Instituto Politécnico de Leiria, tendo terminado 29 dos 40 estudantes voluntários inscritos no início. Decorreu entre abril e maio de 2018.
Recorrendo a um questionário de avaliação da formação, preenchido pelos participantes, obtiveram-se os seguintes resultados:



A duração da formação foi a menos pontuada, numa escala de 1 (muito insatisfeito) a 5 (muito satisfeito). Os conhecimentos práticos adquiridos foram pontuados com uma média 4,1 revelando a necessidade de incluir mais atividades práticas na formação, considerando que o interesse dos temas e o conteúdo foram pontuados com médias de 4,52 e 4,53 respetivamente.

Por fim, a avaliação final da formação, numa escala de Likert de 1 a 5, ficou nos 4,14.

Conclusão

A tomada de decisão, desde que vista como uma competência transversal, passível de desenvolvimento, pode ser melhorada promovendo uma série de aspetos que contribuem para uma boa análise do problema e sua resolução prática. Embora estudados de forma separada tanto a razão como a emoção devem ser considerados como principais componentes de uma qualquer perspetiva pedagógica associada a esta competência.

Deste modo, foi possível construir um programa de formação, destinada a adultos emergentes, estudantes do ensino superior, com o objetivo de melhorar a tomada de decisão numa perspetiva transversal, ou dito de outra forma, que seja universal e não apenas focada numa área da vida.

A formação desenvolvida, do agrado dos participantes, apresentou como pontos fortes os seus conteúdos e interesse geral no tema, e como ponto a melhorar a componente prática da formação.

A promoção da decisividade deve ser uma preocupação das instituições de ensino superior, já que permite uma maior garantia de satisfação com a vida e uma melhor

integração profissional. Um curso com estas características é uma ferramenta a ser tida em conta em projetos futuros.

Referências

Abraão, I., & Tavares, A. (2010). Trilhos – Desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Reflexões sobre a metodologia de avaliação. *Revista Toxicodependências, 16*(3), 67-78.

Almeida, K., & Sarmento, P. (2009). P.E.S. P'andar: Prevenir, Educar, Socializar. Programa de competências pessoais e sociais e promoção de estilos de vida saudáveis. *Ousar integrar – revista de reinserção social e prova, 3*, 29-37.

Antunes, A. P., & Almeida, L. (2010). O programa "Para lá do 9ºano!": aplicação junto de um grupo de alunos mais capazes. *Desenvolvimento vocacional: avaliação e intervenção*, 273-281.

Arnett, J. J. (2013). *Adolescence and emerging adulthood : a cultural approach* (5th ed.). Boston: Pearson.

Banyard, P., & Flanagan, C. (2006). *Ethical issues and guidelines in psychology*. New York, NY: Taylor & Francis.

Baron, J. (2004). Normative models of judgment and decision making. In D. J. Koehler & N. Harvey (Eds.), *Blackwell Handbook of Judgment and Decision Making* (pp. 19–36). London: Blackwell.

Baumeister, R. F., DeWall, C. N., & Zhang, L. Q. (2007). Do emotions improve or hinder the decision making process? In K. D. Vohs, R. F. Baumeister & G. Loewenstein (Eds.), *Do emotions help or hurt decision making? : a hedgefoxian perspective* (pp. 11-34). New York: Russell Sage Foundation.

Beyth-Marom, R., Fischhoff, B., Quadrel, M. J., & Furby, L. (1991). Teaching decision making to adolescents: a critical review. In J. Baron & R. V. Brown (Eds.), *Teaching decision making to adolescents* (pp. 19-51). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Bruin, W. (2012). Judgment and decision making in adolescents. In M. K. Dhami, A. Schlottmann & M. R. Waldmann (Eds.), *Judgment and decision making as a skill : learning, development, and evolution* (pp. 85-112). Cambridge: Cambridge University Press

Bruin, W. B. d., Parker, A. M., & Fischhoff, B. (2007). Individual differences in adult decision-making competence. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(5), 938-956. doi: 10.1037/0022-3514.92.5.938

Byrnes, J. P. (2002). The development of decision-making. *Journal of Adolescent Health, 31*(6), 208-215.

Chow, C., & Pincus, D. B. (2014). Anxiety disorders in children and adolescents. In S. G. Hofmann & W. Rief (Eds.), *The Wiley Handbook of Cognitive Behavioral Therapy*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Ltd.

Cooper, J. A., Gorlick, M. A., Denny, T., Worthy, D. A., Beevers, C. G., & Maddox, W. T. (2014). Training attention improves decision making in individuals with elevated self-reported depressive symptoms. *Cognitive Affective & Behavioral Neuroscience, 14*(2), 729-741. doi: 10.3758/s13415-013-0220-4

Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica, 21*(4), 407-424.

Donovan, S. J., Güss, C. D., & Naslund, D. (2015). Improving dynamic decision making through training and self-reflection. *Judgment and Decision Making, 10*(4), 284-295.

Eskritt, M., Doucette, J., & Robitaille, L. (2014). Does future-oriented thinking predict adolescent decision making? *Journal of Genetic Psychology, 175*(2), 163-179. doi: 10.1080/00221325.2013.875886

Fallon, C. K., Panganiban, A. R., Wohleber, R., Matthews, G., Kustubayeva, A. M., & Roberts, R. (2014). Emotional intelligence, cognitive ability and information search in tactical decision-making. *Personality and Individual Differences, 65*, 24-29.

Fertman, C. I., & Allensworth, D. D. (2010). *Health promotion programs : from theory to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Fischhoff, B. (2008). Assessing adolescent decision-making competence. *Developmental Review, 28*(1), 12-28.

Fisher, C. B., & Oransky, M. (2008). Informed consent to psychotherapy: Protecting the dignity and respecting the autonomy of patients. *Journal of Clinical Psychology, 64*(5), 576-588.

Foskett, N., & Hemsley-Brown, J. (2001). *Choosing futures : young people's decision-making in education, training, and careers markets*. London ; New York: Routledge/Falmer.

Frey, R., Hertwig, R., & Rieskamp, J. (2014). Fear shapes information acquisition in decisions from experience. *Cognition, 132*(1), 90-99.

Grecucci, A., & Sanfey, A. G. (2014). Emotion regulation and decision making. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation, 2nd Edition* (pp. 140-156). New York, NY: The Guilford Press.

Jacobson, D., Parker, A., Spetzler, C., Bruine de Bruin, W., Hollenbeck, K., Heckerman, D., & Fischhoff, B. (2012). Improved learning in U.S. history and decision competence with decision-focused curriculum. *PLoS One, 7*(9), e45775. doi: 10.1371/journal.pone.0045775

Kahneman, D. (2014). *Pensar, depressa e devagar*. Lisboa: Temas e Debates.

Kaplan, H., & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I–Thou dialogue in schools: conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education, 15*, 251 - 269.

Krantz, D. H., & Kunreuther, H. C. (2007). Goals and plans in decision making. *Judgment and Decision Making, 2*(3), 137-168.

Larrick, R. P. (2004). Debiasing. In D. J. Koehler & N. Harvey (Eds.), *Blackwell Handbook of Judgment and Decision Making* (pp. 316-337). Main Street, MA: Blackwell Publishing.

Mann, L., Burnett, P., Radford, M., & Ford, S. (1997). The Melbourne Decision Making Questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict. *Journal of Behavioral Decision Making, 10*(1), 1-19.

Mata, R., & Rieskamp, J. (2012). Learning of judgment and decision-making strategies. In M. K. Dhami, Anne Schlottmann & M. R. Waldmann (Eds.), *Judgment and Decision Making as a Skill* (pp. 143-168). Cambridge: Cambridge University Press.

Mellers, B. A., Schwartz, A., & Cooke, A. D. J. (1998). Judgment and decision-making. *Annual Review of Psychology, 49*(1), 447-477. doi:10.1146/annurev.psych.49.1.447

Melo, M., Pereira, M. G., & Silvério, J. (2014). Impacto de um programa de competências em alunos do 2º ciclo de escolaridade. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 18*(1), 113-124.

Miller, D. C., & Byrnes, J. P. (2001). Adolescents' decision making in social situations - A self-regulation perspective. *Journal of Applied Developmental Psychology, 22*(3), 237-256.

Missier, F. D., Mäntylä, T., & Bruin, W. (2010). Executive functions in decision making: An individual differences approach. *Thinking & Reasoning, 16*(2), 69-97.

Moshman, D. (2011). *Adolescent rationality and development : cognition, morality, and identity* (3rd ed.). New York: Psychology Press.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2004). *Human development* (9th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Pocinho, M. D., Correia, A., Carvalho, R. G., & Silva, C. (2010). Influência do género, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 11*, 201-212.

Raimundo, R. (2012). *"Devagar Se Vai ao Longe": avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências sócioemocionais em crianças.* (Doutoramento, Univerdade de Lisboa).

Reyna, V. F., & Farley, F. (2006). Risk and rationality in adolescent decision making - Implications for theory, practice, and public policy. *Psychological Science in the Public Interest, 7*(1), 1-44.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology, 69*(4), 719-727.

Savard, A., Joussemet, M., Emond Pelletier, J., & Mageau, G. (2013). The benefits of autonomy support for adolescents with severe emotional and behavioral problems. *Motivation & Emotion, 37*(4), 688-700.

Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision-Making Style - the development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement, 55*(5), 818-831.

Tay, L., & Diener, E. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of personality and social psychology, 101*(2), 354-365.

Weber, E. U., & Johnson, E. J. (2009). Mindful judgment and decision making. *Annual review of psychology, 60*, 53-85. doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163633

Winch, C., & Gingell, J. (2004). *Philosophy and educational policy: a critical introduction*. London: Routledge Falmer.

Yip, J. A., & Cote, S. (2013). The emotionally intelligent cecision maker: emotion-understanding ability reduces the effect of incidental anxiety on risk taking. *Psychological Science, 24*(1), 48-55. doi: 10.1177/0956797612450031

CONCLUSÃO

Os trabalhos aqui publicados evidenciam algumas das questões que emergem da intervenção psicológica no ensino superior num contexto temporal específico, sec. XXI, nomeadamente as questões relacionadas com o empreendedorismo (Galvão, Pinheiro, & Martins, 2018) e com a integração de estudantes estrangeiros no ensino superior (Galvão, Marta & Pinheiro, 2018).

Os processos de tomada de decisão surgem como relevantes na promoção da capacitação em resolução de problemas transversais para períodos de transição (Filipe, 2018).

O balanço entre intervenções sistémicas/individuais, preventivas/remediativas foi referido por outros autores (Cunha, 2018), destacando experiências positivas e propostas de intervenção promocional orientada para a comunidade académica em geral e não apenas para os estudantes.

Num olhar mais específico, surgem questões sobre a relação entre a redução de consumos excessivos de substâncias tóxicas por parte dos estudantes do ensino superior e o processo educativo conducente à aquisição de uma dimensão profunda de si próprios e do futuro.

Em suma, deixamos alguns exemplos dos múltiplos trabalhos que se realizam no contexto da investigação em Psicologia para melhor compreensão do comportamento dos estudantes do ensino superior.

Entendemos que um dos grandes desafios que se coloca à ciência psicológica no ensino superior, quer no campo da aplicação, quer no campo da investigação é ajudar os docentes, as organizações e o próprio estudante a ver a pessoa de cada um e descobrir como contribuir para a promoção de bem-estar individual que irá, naturalmente, beneficiar o bem-estar coletivo. É importante que a Psicologia mantenha o poder explicativo diferenciador face a outras ciências (p.e. médicas; sociais) indo ao encontro do estudante, em busca da pessoa do aluno na sua relação com o contexto organizacional e académico!