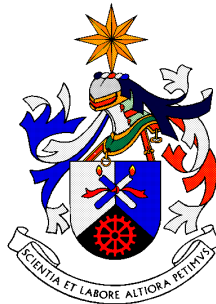


# Universidade da Beira Interior



## Departamento de Psicologia e Educação

RELATÓRIO DE ESTÁGIO REALIZADO NA ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO DO FUNDÃO, SUBMETIDO COMO REQUISITO PARA A OBTENÇÃO DE GRAU DE MESTRE (2º CICLO) EM PSICOLOGIA

JOÃO FILIPE MADEIRA DA SILVA FREIRE

Covilhã

2008

Relatório de Estágio realizado sob a orientação da Professora Doutora Maria da Graça Proença Esgalhado, apresentado à Universidade da Beira Interior para a obtenção do Grau de Mestre em Psicologia, registado na DGES sob o número R/B – CR – 342/2007.

## **AGRADECIMENTOS**

*À Professora Doutora Graça Esgalhado, Orientadora de Mestrado, que foi incansável nas inúmeras revisões, conselhos e reflexões conjuntas, não deixando o desânimo vir.*

*À Dra. Carina Guimarães, Orientadora de Estágio, crivo rigoroso de opiniões e ombro amigo.*

*A todo o Departamento de Psicologia e Educação da UBI, onde se encontraram mestres, mas também amigos, essenciais no momento de evocar a capacidade e conhecimento próprios.*

*À família, que deu a força para mais esta etapa na Escola.*

*À minha companheira, Cláudia, cujos olhos ajudaram os meus a ver caminhos e não becos.*

*A todos os que permitiram a execução deste trabalho, com uma palavra de apoio ou com uma rigorosa análise, o meu bem-haja.*

## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| <b>AGRADECIMENTOS</b>   | I  |
| <b>INTRODUÇÃO</b>   | 1  |
| <b>CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO ESTRUTURAL E DINÂMICA</b>                        | 3  |
| Introdução  | 4  |
| <b>A Instituição</b>  | 5  |
| <b>Caracterização do Serviço de Psicologia e Orientação e seu funcionamento</b> | 6  |
| <b>Espaços e materiais</b>  | 8  |
| <b>Pessoal docente e outros profissionais</b>                                   | 9  |
| <b>População discente</b>   | 11 |
| <b>Contexto físico, sócio-cultural e económico</b>                              | 13 |
| <b>Outras Instituições Educativas</b>   | 14 |
| <b>Instituições que colaboram com a ESF</b>                                     | 15 |
| <b>Conclusão</b>  | 15 |
| <b>CAPÍTULO II – INTERVENÇÃO DIRECTA</b>  | 17 |
| Introdução  | 18 |
| <b>Consulta Psicológica Educacional – Intervenção Individual</b>                | 18 |
| <i>Caso JPN</i>   | 20 |
| <i>Caso CLG</i>   | 21 |
| <i>Caso FFS</i>   | 23 |
| <i>Caso JPM</i>   | 23 |
| <i>Caso RSC</i>   | 24 |
| <i>Caso TMM</i>   | 25 |
| <i>J, um estudo de caso</i>   | 26 |
| <b>Intervenção em grupo</b>   | 33 |
| <i>A Educação para a Saúde</i>  | 35 |
| <i>A Orientação Vocacional</i>  | 41 |
| <b>Conclusão</b>  | 48 |
| <b>CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO INDIRECTA</b>                                     | 49 |
| Introdução  | 50 |
| <b>A acção de formação</b>  | 50 |
| <b>A Consultadoria – uma reflexão</b>   | 52 |
| <b>Conclusão</b>  | 54 |

|   |    |
|---|----|
| <b>CAPÍTULO IV – ABORDAGENS AO ESTUDO NO ENSINO SUPERIOR: OS ALUNOS DE PRIMEIRO ANO DA UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR</b> | 55 |
| <b>Resumo</b>   | 56 |
| <b>Abstract</b>   | 56 |
| <b>Introdução</b>   | 57 |
| <b>Amostra</b>  | 63 |
| <b>Instrumento</b>  | 66 |
| <b>Procedimentos</b>  | 66 |
| <b>Resultados</b>   | 67 |
| <b>Discussão</b>  | 70 |
| <b>Conclusão</b>  | 73 |
| <b>CONCLUSÃO</b>  | 75 |
| <b>BIBLIOGRAFIA</b>   | 76 |
| <b>ANEXOS</b>   | 85 |
| <b>Anexo I – Organograma da ESF</b>   |    |
| <b>Anexo II – Planta do Complexo Escolar</b>  |    |
| <b>Anexo III – Sessão de prevenção de comportamentos de risco</b>   |    |
| <b>Anexo IV – Sessões e materiais do Projecto SeNTir</b>  |    |
| <b>Anexo V – Actividades do Dia do Acesso ao Ensino Superior</b>  |    |
| <b>Anexo VI – Programa de apoio à tomada de decisão com alunos de 12º ano</b>   |    |
| <b>Anexo VII – Acção de formação “Hiperactividade – o que é? Como detectar? Como intervir?”</b>                           |    |

## ÍNDICE DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 – Situação profissional do pessoal docente                                      | 9  |
| Tabela 2 – Distribuição dos professores por Departamento Curricular                      | 10 |
| Tabela 3 – Situação Profissional do não docente  | 10 |
| Tabela 4 – Rácio secções/pessoal e habilitações literárias                               | 11 |
| Tabela 5 – Frequência de alunos por ano escolar  | 11 |
| Tabela 6 – Relação entre número de alunos e ano  | 11 |
| Tabela 7 – Rácios de turmas por ano e crianças com NEE/ano escolar                       | 12 |
| Tabela 8 – Percentagem de alunos retidos (R) e transitados (T) por ano e nível de ensino | 12 |
| Tabela 9 – Respostas ao questionário de avaliação do Projecto Sentir                     | 40 |
| Tabela 10 – Número e percentagem de sujeitos por distrito                                | 65 |
| Tabela 11 – Média e desvio-padrão das abordagens ao estudo, de acordo com o sexo         | 68 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 – Distribuição frequencial relativamente à idade      | 63 |
| Figura 2 – Distribuição frequencial relativamente aos cursos   | 64 |
| Figura 3 – Distribuição frequencial por faculdade              | 64 |
| Figura 4 – Médias obtidas em cada abordagem, por cada curso    | 68 |
| Figura 5 – Médias obtidas em cada abordagem, em cada faculdade | 69 |

## INTRODUÇÃO

Integrados no espaço europeu de Bolonha, o ensino e a aprendizagem da Psicologia assumem hoje, em Portugal, como nos restantes países europeus, o objectivo de orientar os currículos universitários para o treino profissional de competências (Programa Leonardo da Vinci, 2001). Foi deste contexto que se começaram a construir as bases do Diploma do Psicólogo Europeu, ou *EuroPsy*, também no âmbito do Programa Leonardo da Vinci. Os seus autores, sobre a égide da Federação Europeia de Associações de Psicólogos (EFPA, em inglês), à luz das Declarações de Sorbonne (1998) e Bolonha (1999) e também das exigências científicas, técnicas e económicas que a actualidade exige aos profissionais da Psicologia, estipularam os pressupostos de mobilidade transnacional e prestação de serviços de elevada qualidade, indispensáveis para a construção do espaço europeu da Psicologia.

No sentido de fazer encontrar os caminhos das diferentes Universidades europeias que leccionam a Psicologia, foi definido um conjunto de competências, bem como determinada a formação superior mínima de 5 anos, conducentes à obtenção do diploma referido e consequentemente ao exercício lícito da profissão de psicólogo.

O conjunto de competências distingue-se em dois grandes grupos: o das competências primárias e o das secundárias ou capacitantes. No grupo das primárias, podemos encontrar 20 competências gerais que todos os psicólogos devem evidenciar, agrupadas, por sua vez, em 6 categorias que se relacionam com papéis profissionais, nomeadamente a (1) especificação de objectivos, a (2) avaliação prévia, o (3) desenvolvimento, a (4) intervenção, a (5) avaliação posterior e a (6) comunicação. No grupo das competências secundárias, encontramos um conjunto de nove categorias que se relacionam com o exercício da profissão em geral e que o psicólogo deve evidenciar através da prática das competências primárias, nomeadamente, a (1) estratégia profissional, o (2) desenvolvimento profissional contínuo, as (3) relações profissionais, a (4) pesquisa e desenvolvimento, o (5) marketing e “venda”, a (6) gestão de clientes, a (7) gestão da prática, a (8) garantia da qualidade e a (9) auto-reflexão. O treino das competências e a capacidade da sua prática flexível e dinâmica assumem-se, portanto, como o indicador da atribuição do Diploma de Psicólogo Europeu e, consequentemente, da elegibilidade para se ser ou não psicólogo.

Neste âmbito, o Mestrado em Psicologia da Universidade da Beira Interior traça-se assentando em três pilares fundamentais intimamente ligados ao diploma descrito: a (1) avaliação, a (2) intervenção e a (3) investigação psicológicas. No que

concerne à avaliação psicológica, Meyer *et al.* (2001), numa meta-análise abrangente, concluíram que a testagem psicológica apresenta uma forte validade, comparável à avaliação médica e quando diversificada produz informação única, indispensável e de elevada fiabilidade para a intervenção. Esta, por sua vez, define-se muito pelos campos da Psicologia aplicada e resulta, talvez, no campo de maior expressão social e científica da Psicologia, em geral. Por último, a investigação, liga-se quer à avaliação psicológica, pela coincidência de instrumentos, quer à intervenção, como base fundamentada das estratégias utilizadas.

Desenvolver e praticar as competências inerentes a avaliar, intervir e investigar foram e são, portanto, os objectivos primários do estágio e investigação que descrevemos e sobre as quais reflectimos neste relatório, que é composto por quatro capítulos. No capítulo I, caracterizamos a Escola onde o estágio se desenvolveu, descrevendo e reflectindo quer sobre as suas características materiais, quer sobre as características humanas. No capítulo II, relatamos e analisamos as diferentes acções de avaliação e intervenção, individual e em grupo, que promovemos junto dos alunos. O capítulo III descreve ainda as acções de intervenção indirecta, isto é, as actividades que desenvolvemos junto de pais, docentes e pessoal não docente. O capítulo IV, por último, descreve a investigação sobre as abordagens ao estudo em alunos de Ensino Superior, tomando como amostra os alunos de 1.º ano da UBI. A estrutura utilizada foi escolhida do sentido de facilitar a compreensão das actividades desenvolvidas do ponto de vista da população-alvo que se pretendia avaliar, estudar ou intervir: a comunidade educativa no primeiro capítulo, os alunos no segundo, os diferentes agentes educativos no terceiro e, por último, no quarto capítulo, os alunos universitários, uma população escolar diferenciada, não directamente ligada às actividades de estágio, mas com igual pertinência para o campo da investigação em Psicologia da Educação.

Em síntese, pretendemos que este documento reflecta as experiências de aprendizagem, quer no que concerne a resultados, ou seja, o produto na nossa acção, quer no que concerne a processos, isto é, de que forma desenhámos e construímos os caminhos e os percorremos, vencendo obstáculos, no sentido de atingir os produtos desejados.

# **CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO ESTRUTURAL E DINÂMICA**

## Introdução

*“A natureza não se apressa e no entanto tudo se faz”*

Lao Tzu

No presente capítulo caracterizamos a Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico do Fundão (ESF) através da apresentação das suas características estruturais (edifícios, equipamentos e contexto físico envolvente) e da análise e crítica das suas características dinâmicas (populações, relações interpessoais e actividade educativa).

Assim, assume particular relevância compreender que o conhecimento duma instituição se obtém somente através da reflexão sobre os diversos sistemas que a constituem, sistemas esses que podem ser observados de forma qualitativa ou quantitativa (Siqueira, 2002) e com base em múltiplas fontes informativas, conduzindo a um ponto de vista amplo e objectivo. Para isso, recorreremos a diversos documentos cedidos pelo Conselho Executivo (CE) e pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), a entrevistas não estruturadas e à observação efectuada ao longo do tempo de estágio.

A estrutura desta Análise Institucional segue o modelo proposto pela Docente orientadora de Estágio e é composta por:

- Uma caracterização da instituição do ponto de vista administrativo e regulamentar;
- Uma análise do meio sócio-cultural e económico, através da caracterização dos recursos disponíveis e das principais problemáticas;
- Uma descrição dos espaços físicos, dos recursos materiais e humanos (docentes, não docentes e alunos).
- Uma caracterização das relações entre os diversos intervenientes da comunidade educativa (agentes educativos e instituições que colaboram com a ESF).

Sabemos hoje que as interações entre os diversos sistemas pelos quais os indivíduos transitam são muito complexas (Bronfenbrenner, 1979/1996, *in* Goldberg, Yunes & Freitas, 2005), logo difíceis de compreender na sua totalidade. Por isso, assumimos que muitas variáveis explicativas do funcionamento da ESF ficarão por referir ou explicar, pelo que o nosso objectivo será o da aproximação ao conhecimento desta instituição.

## A instituição

A Escola Secundária com 3º Ciclo do Ensino Básico do Fundão (ESF) surgiu em 1965 como Escola Industrial do Fundão, fruto duma já “velha aspiração das gentes da região” (cit. Ferreira, 2005:3, *in* “40 Anos”) e tem desempenhado um papel relevante na formação da comunidade fundanense, uma vez ser a única escola secundária do concelho. Os quarenta e três anos de oferta formativa fazem dela hoje, por isso, parte integrante da paisagem não só física mas também social do Fundão.

Enquanto instituição pública está sobre a tutela do Ministério da Educação e integra administrativamente a Direcção Regional de Educação do Centro, que tem a sua sede em Coimbra. Enquanto Escola, o seu órgão máximo é a Assembleia, que tem abaixo de si o Conselho Administrativo, o Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico. Professores, pais e funcionários, bem como alunos, integram-se nos diferentes organismos, nomeadamente ao nível administrativo/funcional e pedagógico (Anexo I).

A ESF encontra-se aberta ininterruptamente entre as 8 horas e as 23.15, com três períodos de funcionamento: manhã – 8.20 às 13.15; tarde – 14.00h às 18.00h; noite – 19.00h às 23.15. Os dois primeiros períodos destinam-se às aulas do ensino diurno regular e o período nocturno destina-se ao Ensino Nocturno Recorrente. Este horário parece não se adequar à necessidade de alguns alunos que, por falta de frequência de meios de transporte durante a manhã, chegam à escola por volta das 7.30, antes desta abrir.

Ao abrigo do artigo 3º do Decreto-lei nº 115/1998, a ESF possui um Projecto Educativo e um Regulamento Interno. O primeiro visa definir “a orientação educativa da escola” (*ibidem*). O segundo “define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (*ibidem*).

Os documentos, que orientam a capacidade de “tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional” descrevem, justificam e regulamentam as actividades desenvolvidas pela comunidade educativa, fundamentando, assim, o conjunto de projectos e parcerias promotoras de experiências pedagógicas, nomeadamente Programa “Ciência Viva” (tutela do Ministério da Ciência e Tecnologia) e o Programa “Sócrates Comenius” (tutela do Ministério da Educação), para além de outros projectos relacionados com os Jornais Escolares (“Olho Vivo” e “Megavolt”) e com a criação de diversas infra-estruturas e materiais pedagógicos. Os principais intervenientes são os alunos, professores, pais,

funcionários, bem como a autarquia. Está ainda expresso no Regulamento Interno da ESF (2005) o desejo de prosseguir no estabelecimento de “parcerias com entidades locais e/ou regionais, dentro de parâmetros a definir com os objectivos de aprofundar a sua [da escola] ligação ao meio em que se insere, melhorar a qualidade do ensino e aprofundar de modo positivo a integração da comunidade educativa na sociedade”. De facto, os professores, quando questionados acerca dos projectos desenvolvidos pela comunidade escolar, especialmente a nível extracurricular, apontam-nos como uma mais-valia e factor de orgulho para a mesma, dado serem diversos os prémios nacionais e internacionais ganhos por alunos da escola.

### **Caracterização do Serviço de Psicologia e Orientação e seu funcionamento**

Os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) definem-se em Portugal com o Decreto-Lei 190/91 de 17 de Maio, que vem concretizar o artigo 26º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) onde lhes é atribuído o papel “de acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar, contribuindo para identificar os seus interesses e aptidões, intervindo em área de dificuldade que possam surgir na situação de ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento da sua identidade pessoal e a construção do seu próprio projecto de vida” (*ibidem*). Em 1998, com a promulgação da Lei da Autonomia das Escolas (Decreto-lei 115/98 de 4 de Maio), as atribuições do SPO são reforçadas pelo artigo 38º deste documento, passando a integrar o R.I. das instituições, bem como o Projecto Educativo. Assim, compreendemos que os objectivos dos SPO assentam em três vectores de acção: a promoção do sucesso pessoal, escolar e profissional dos alunos, através de actividades no domínio do apoio psicopedagógico; o apoio ao sistema de relações da comunidade escolar (intervenção de foco sócio-emocional); a orientação escolar e profissional (*ibidem*).

O SPO da ESF existe há mais de duas décadas, pelo que nos parece fazer parte da mesma enquanto estrutura humana e enquanto serviço imprescindível, já que é solicitada, com frequência, pela comunidade escolar. Parece desempenhar, por isso, um papel de relevo no funcionamento e cultura desta organização. A actual técnica responsável pertence ao quadro de contratação permanente da instituição desde 1988, não tendo sido, contudo, a primeira psicóloga neste serviço.

Em entrevista, a psicóloga do SPO da ESF aponta como principais problemáticas as de foro sócio-emocional e comportamental (depressão, ansiedade, comportamento disruptivo) e as de foro psicopedagógico (mais frequentes), ou seja,

relacionadas com dificuldades de aprendizagem específicas ou sem especificação e motivação para a escola, às quais parece dar, com maior frequência, uma resposta remediativa ou de prevenção terciária, isto é, “tratando a dificuldade já instalada” (Akin-Little, Little & Delligatti, 2004), como aliás parece ser mais frequente na maioria dos contextos educativos (Akin-Little, Little & Delligatti, 2004). Contudo, o foco preventivo primário e secundário parece ser o mais eficaz, mais abrangente e mais económico (humana e materialmente), dado que a carência de profissionais nas escolas e os ganhos relativamente escassos obtidos com o “tratamento” invalidam uma lógica de acção de carácter remediativo (Akin-Little, Little & Delligatti, 2004), reforçando, por isso, a necessidade de “programas de prevenção eficazes” (Hightower, Johnson & Haffey, 1995), como por exemplo, nas competências de estudo, relações interpessoais e desenvolvimento pessoal e social. No que diz respeito à orientação escolar e profissional, outro dos vectores de acção dos SPO, não parece ter, igualmente, um carácter preventivo ou desenvolvimentista, uma vez que, apesar de promover formalmente (com divulgação, inscrições e participação controlada) um programa que assenta na exploração do auto-conhecimento, das aptidões, interesses, características do mundo profissional e do percurso escolar, destina-se exclusivamente a alunos de 9º ano, que se encontram em transição, pelo que deveriam representar um alvo de prevenção primária (Felner *et al.*, 2001). Assim, embora o programa pareça prevenir a procura de acompanhamento individual muito próximo da tomada de decisão, não permite um processo de exploração vocacional, transversal ao ciclo de estudos e integrado no desenvolvimento do indivíduo e seu projecto vocacional e de vida. Os restantes alunos que normalmente procuram orientação escolar ou apoio à tomada de decisão (12º ano, por exemplo) são recebidos em consulta individual, existindo, todavia, uma sessão de esclarecimento sobre o ingresso no Ensino Superior, especificamente dirigida a alunos que finalizam o Ensino Secundário.

Em síntese, o SPO da ESF parece corresponder à expectativa estabelecida pelo decreto-lei que o regulamenta (Decreto-lei 190/91), com um “modelo de intervenção predominantemente psicopedagógico, [complementado] pela vertente de orientação escolar e profissional”, não sendo essa acção, contudo, de carácter preventivo, logo mais eficiente (Hightower, 1995).

## Espaços e materiais

A ESF esteve sediada em diferentes instalações no decurso da sua existência, até que em 1996, com a abertura das outras escolas EB 2/3 do concelho, se localizou definitivamente no edifício actual. O complexo (Anexo II) é hoje constituído por 6 blocos de 2 pisos, dos quais 4 estão integrados no mesmo edifício, construídos em diferentes datas<sup>1</sup>, em bom estado de conservação (entre 2001 e 2005 os espaços exteriores foram requalificados). A maior parte do espaço, à excepção da zona do bar dos alunos e alguns átrios, é exterior. Os espaços interiores (salas de aula e gabinetes) estão ocupados na sua totalidade, o que motivou a construção recente de gabinetes em *pladur* para o SPO e para o Apoio Pedagógico Acrescido (APA). Pelo que observámos no decurso do estágio, os espaços interiores estão sempre limpos e organizados e a escola é satisfatoriamente aquecida. Todas as salas de aula dispõem de retroprojector. Os laboratórios de Biologia, Química e Física estão equipados com os recursos materiais necessários. O Centro de Recursos dispõe de cerca de 20 computadores, leitor de DVD com televisão, espaços de estudo e de trabalho individual ou colectivo. Não nos foi possível avaliar se o número de livros e seus temas correspondem às necessidades da população escolar.

No que concerne à protecção e segurança dos espaços, a escola dispõe dum Plano de Segurança recente e completo que descreve a estrutura do complexo, as fontes de energia, os procedimentos de emergência (acessos e saídas) e características da construção (materiais utilizados, estilo arquitectónico, ano de construção, número de edifícios). Estão ainda identificadas todas as potenciais fontes de risco. Uma dificuldade surge, contudo, pela inexistência de elevadores e acessos pedestres funcionais entre os pisos e os desníveis no exterior do edifício, pelo que a deslocação de alguns alunos com dificuldades de mobilidade é agravada.

Em síntese, parece-nos que a escola dispõe das estruturas e dos equipamentos necessários para o seu funcionamento.

---

<sup>1</sup>1985 – Bloco que alberga o refeitório, cozinha, anfiteatro, bloco norte com salas de aula e laboratórios, bloco sul com salas de aula; bloco oeste, com toda a área administrativa e biblioteca; 1997 – bloco oficial; 2000 – pavilhão gimnodesportivo.

## Pessoal docente e outros profissionais

O funcionamento da ESF depende de um conjunto de profissionais (professores, auxiliares de acção educativa, técnicos administrativos e uma psicóloga), na sua maioria vinculados aos quadros de nomeação definitiva, o que poderá representar uma maior estabilidade em termos laborais e conseqüentemente melhor clima institucional (Kovács, 2006).

No que concerne ao pessoal docente (Tabela 1), cerca de 86% destes possui uma licenciatura, 91% pertence ao quadro de nomeação definitiva e os departamentos (tabela 2) com mais professores são os das Ciências Sociais e Humanas, bem como o das Línguas Românicas (16% dos professores, cada um). Não nos foi possível aceder ao valor exacto da idade média dos professores, embora saibamos que o corpo docente, apesar de na sua maioria estar vinculado ao quadro, o que poderia indicar professores já com alguma idade, tem na sua maioria cerca de 40 anos ou até menos. Este factor parece reflectir-se de modo positivo em termos relacionais, uma vez que a comunicação entre departamentos e grau de entreajuda são apontados pelos professores como bons, bem como numa maior quantidade de tempo passada na escola, dado que a carreira prevê uma redução progressiva das horas lectivas de acordo com os anos de serviço.

Por último, no que diz respeito às habilitações literárias, os docentes são na sua maioria licenciados (86%). Os restantes dividem-se entre bacharéis (12%) e mestrados (2%).

Tabela 1 – Situação profissional do pessoal docente

| <b>Vínculo</b>                        | <b>Total</b> | <b>%</b>   |
|---------------------------------------|--------------|------------|
| Prof. Quadro Nomeação Definitiva      | 104          | 91,4       |
| Prof. Quadro Nomeação Provisória      | 1            | 0,9        |
| Prof. Contratados Profissionalizados  | 7            | 6          |
| Prof. Contratados Habilitação Própria | 2            | 1,7        |
| <b>Total</b>                          | <b>114</b>   | <b>100</b> |

Tabela 2 – Distribuição dos professores por Departamento Curricular

| <b>Departamentos</b>       | <b>Nº de professores</b> | <b>%</b>   |
|----------------------------|--------------------------|------------|
| Matemática                 | 10                       | 8,8        |
| Física e Química           | 11                       | 9,6        |
| Biologia e Geologia        | 10                       | 8,8        |
| Educação Física            | 7                        | 6,1        |
| Línguas Românicas          | 18                       | 15,8       |
| Línguas Germânicas         | 8                        | 7          |
| Científico-Tecnológico     | 10                       | 8,8        |
| Expressões                 | 9                        | 7,9        |
| Ciências Económicas        | 13                       | 11,4       |
| Ciências Sociais e Humanas | 18                       | 15,8       |
| <b>Total</b>               | <b>114</b>               | <b>100</b> |

No que diz respeito ao pessoal não docente (Tabela 3), podemos referir que cerca de 69% têm um contrato de trabalho permanente. Todavia, o número de funcionários com contratos a termo tem vindo a aumentar, particularmente entre os auxiliares de acção educativa. Ainda em relação a estes profissionais (Tabela 4), cerca de 47% possuem o Ensino Secundário, embora apenas uma pessoa possua licenciatura. Também quanto a este grupo não nos foi possível aceder à média de idades.

Tabela 3 – Situação profissional do pessoal não docente.

| <b>Vínculo</b>                       | <b>Total</b> | <b>%</b>   |
|--------------------------------------|--------------|------------|
| Pessoal do Quadro                    | 38           | 69,1       |
| Contratos Administrativos Provimento | 15           | 27,3       |
| Contratos a Prazo                    | 2            | 3,6        |
| <b>Total Geral</b>                   | <b>55</b>    | <b>100</b> |

Tabela 4 – Rácios secções/pessoal e habilitações literárias

| Secção       | Total     |            | 1º Ciclo    | 2º Ciclo    | 3º Ciclo    | Ens. Sec.   | Bacharel   | Licenciados |
|--------------|-----------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|
|              | Nº        | %          |             |             |             |             |            |             |
| Secretaria   | 11        | 20         |             |             | 1           | 9           | 1          |             |
| SASE         | 3         | 5.4        |             |             | 2           | 1           |            |             |
| A.A.E        | 34        | 62         | 10          | 4           | 5           | 13          | 2          |             |
| Cozinha      | 3         | 5.4        |             | 2           |             | 1           |            |             |
| Guardas      | 3         | 5.4        |             | 1           |             | 2           |            |             |
| SPO          | 1         | 1.8        |             |             |             |             |            | 1           |
| <b>Total</b> | <b>55</b> | <b>100</b> | <b>18,2</b> | <b>12,7</b> | <b>14,5</b> | <b>47,3</b> | <b>5,5</b> | <b>1,8</b>  |

### População discente

A ESF concentra a grande maioria dos seus alunos no Ensino Secundário (835), como podemos ver pela Tabela 5. Por outro lado, 191 alunos frequentam o Ensino Recorrente em horário nocturno. Dos dados analisados (Tabela 5), verificámos também um decréscimo contínuo do número de alunos ao longo dos anos, possivelmente fruto da evolução demográfica negativa do país e/ou do aumento de instituições de formação profissional no concelho.

Tabela 5 – Frequência de alunos por ano escolar

| Ensino/Ano | 7º | 8º | 9º | 10º | 11º | 12º | Total 3º Ciclo | Total Ens. Sec. | Total | Total Geral |
|------------|----|----|----|-----|-----|-----|----------------|-----------------|-------|-------------|
| Diurno     | 63 | 65 | 54 | 236 | 182 | 235 | 182            | 653             | 835   | 1026        |
| Nocturno   | -  | -  | -  | -   | -   | -   | 15             | 176             | 191   |             |

Tabela 6 – Relação entre número de alunos e ano

| Ensino/Ano   | 1999/2000   | 2000/01     | 2001/02     | 2002/03     | 2003/04     | 2004/05     | 2005/06     |
|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Diurno       | 989         | 951         | 932         | 850         | 864         | 899         | 835         |
| Nocturno     | 220         | 268         | 289         | 291         | 250         | 212         | 191         |
| <b>Total</b> | <b>1209</b> | <b>1219</b> | <b>1221</b> | <b>1141</b> | <b>1114</b> | <b>1111</b> | <b>1008</b> |

No que concerne a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), como podemos ver pela tabela 7, estão sinalizadas 21 crianças, distribuídas pelos 3º

Ciclo e Ensino Secundário, e para as quais existe uma professora de Apoios Educativos (AE).

Tabela 7 – Rácios de turmas por ano e crianças com NEE/ano escolar

| Ano          | Nº de Turmas | Nº de Crianças c/ NEE | %          | NEE por turma |
|--------------|--------------|-----------------------|------------|---------------|
| 7º           | 3            | 2                     | 9,5        | Menos de 1    |
| 8º           | 3            | 5                     | 23,8       | Cerca de 2    |
| 9º           | 3            | 5                     | 23,8       | Cerca de 2    |
| 10           | 9            | 3                     | 14,3       | Menos de 1    |
| 11º          | 10           | 3                     | 14,3       | Menos de 1    |
| 12º          | 11           | 3                     | 14,3       | Menos de 1    |
| <b>Total</b> | <b>39</b>    | <b>21</b>             | <b>100</b> | -             |

No que diz respeito aos indicadores de sucesso, a instituição refere no seu Projecto Educativo que, apesar de não ser possível quantificar muitas das variáveis, os resultados são avaliados de acordo com os *rankings* nacionais dos exames nacionais e de acordo com a percentagem de alunos retidos e transitados. Assim, de acordo estes critérios, a ESF tem aumentado o seu sucesso, uma vez que se tem observado uma diminuição das retenções ao longo dos últimos anos, tal como ilustra a Tabela 8. No que concerne à média dos resultados nos exames nacionais de 12º ano, a ESF tem-se mantido nos 250 primeiros lugares, a nível nacional, dum total de 600 escolas e tem ocupado os primeiros lugares a nível distrital.

Tabela 8 – Percentagem de alunos retidos (R) e transitados (T) por ano e nível de ensino

| Ano/<br>Ciclo | 97/98 |    | 98/99 |    | 99/00 |   | 00/01 |   | 01/02 |    | 02/03 |    | 03/04 |    |
|---------------|-------|----|-------|----|-------|---|-------|---|-------|----|-------|----|-------|----|
|               | R     | T  | R     | T  | R     | T | R     | T | R     | T  | R     | T  | R     | T  |
| 3º Ciclo (%)  | 25    | 75 | 19    | 81 | -     | - | -     | - | 19    | 81 | 16    | 84 | 9     | 91 |
| E. Sec. (%)   | 35    | 65 | 37    | 63 | -     | - | -     | - | 31    | 69 | 30    | 70 | 28    | 72 |

Ao caracterizar esta população, parece-nos também importante compreender a dinâmica relacional entre os alunos. Embora não tenhamos desenvolvido nenhuma avaliação objectiva da mesma, a instituição procedeu, no âmbito do Modelo Qualidade XXI, à aplicação de questionários a “alunos que terminaram o 12º ano [...] nos anos de 94/97, 97/98 e 98/2001” (*in* Projecto Educativo da ESF). Estes instrumentos incidiam sobre valores e atitudes transmitidas pela escola, relacionamento entre e inter turmas, qualidade dos serviços prestados, clima e ambiente educativo. Os dados obtidos parecem indicar que existia espírito de solidariedade, mas também de competitividade.

Parece-nos também relevante caracterizar, ainda, a proveniência geográfica e sócio-cultural desta população. A ruralidade, enquanto proveniência de um ambiente não urbano, essencialmente agrícola (Carneiro, 2000) parece apresentar-se, em muitos casos, como uma dificuldade, quer em termos de integração escolar, quer em termos de acesso a serviços recreativos, desportivos e culturais. De facto, pela distância e inexistência dos equipamentos referidos nos locais onde residem, os alunos que vivem fora da cidade do Fundão parecem não usufruir dos serviços de forma igual aos que nela habitam. A ESF tenta que a proveniência geográfica não seja um critério de formação de turma, embora por vezes o facto de um grupo de crianças vir da mesma escola permita que fiquem na mesma turma. Outro dos critérios para a constituição das turmas é, necessariamente, a escolha em termos de formação linguística (Espanhol, Inglês ou Francês). Não é prática comum agrupar as crianças em turmas de acordo com a sua condição socio-económica.

### **Contexto físico, sócio-cultural e económico**

A ESF situa-se na freguesia sede de concelho, num centro urbano que embora apresente características de um meio predominantemente rural, está em franca transformação, tendendo a população a abandonar as aldeias e a fixar-se na cidade, tornando-se notório o desenvolvimento e crescimento da construção civil em redor da escola. Os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) confirmam um aumento de cerca de 25% de população urbana, desde 1981 a 2001. Este comportamento poderá resultar no acesso mais fácil aos serviços, que estão, na sua maioria, concentrados no núcleo urbano. A discrepância, em termos sócio-económicos, entre a população rural e a urbana do concelho pode, por outro lado, agravar-se, já que os habitantes que não residem na cidade, fruto da distância, têm menos acesso aos serviços.

Quanto à evolução demográfica, segundo o INE, o concelho do Fundão perdeu, em 20 anos, cerca de 2% da população (600 habitantes), maioritariamente pelo abandono da agricultura e emigração/migração, a par duma população a envelhecer continuamente (mais 7% de idosos que a média nacional e menos 3% de jovens). Não se invertendo a actual evolução demográfica, poder-se-á verificar um número muito menor de alunos, bem como uma comunidade bastante envelhecida e pouco activa economicamente. Ademais, o grau de instrução é também bastante baixo, com cerca de 21% de população analfabeta e somente 7% com formação média ou superior. É de esperar que a longo prazo esta estatística se inverta, uma vez que se tem observado uma redução contínua da taxa de analfabetismo a nível

nacional, esperando-se que, com o aumento da escolarização, melhore qualitativamente o emprego e os salários. No entanto, na actualidade, os fundanenses têm 66% do poder de compra da média portuguesa, e estando a sua actividade económica essencialmente baseada no sector terciário (comércio e serviços), não se espera um grande crescimento dos sectores produtivos da indústria e agricultura, pelo que dificilmente aumentarão os postos de trabalho e, conseqüentemente, a riqueza interna do concelho.

Como já referimos, devido à concentração de população rural na cidade, grande parte das construções, nomeadamente de habitações e serviços são recentes, pelo que a ESF, situada em pleno centro urbano da cidade, é contígua ou muito próxima do Centro Coordenador de Transportes, das Piscinas Municipais, do Pavilhão Municipal de Exposições, da Biblioteca Municipal, da Junta de Freguesia, do Mercado do Fundão, do Centro Comercial Acrópole, de vários estabelecimentos comerciais e de restauração (cafés, bares e salões de jogos). Se, por um lado, a ESF pode proporcionar uma maior oferta educativa e de ocupação de tempos livres, no âmbito cultural, recreativo e desportivo à sua comunidade escolar, por outro lado, o acesso das crianças a supermercados, cafés e bares permite-lhes adquirir facilmente tabaco, álcool e comida rápida (“fast-food” e “junk-food”<sup>2</sup>), bem como o acesso a um local propício à prática de actividades ilícitas (consumo de droga, álcool e tabaco).

Os espaços públicos contíguos à escola não parecem apresentar, na sua maioria, ou barreiras arquitectónicas ou traçados perigosos do ponto de vista da segurança das crianças, ou seja, parece haver um número suficiente de passadeiras, passeios largos e ruas bem sinalizadas, estacionamento suficiente e inexistência de excesso de trânsito à porta da escola nas horas de ponta.

### **Outras Instituições Educativas**

A ESF partilha o mesmo espaço com a Escola de 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico João Franco, à excepção do espaço destinado às aulas. Assim, os espaços ajardinados, os recreios, os polidesportivos e a cantina são comuns, o que parece resultar num Complexo Escolar grande, bem equipado e multifuncional. Além desta escola, no concelho existem ainda duas instituições de Ensino Básico de 2º e 3º Ciclo (EB 2/3 Serra da Gardunha e EB 2/3 de Silvares), bem como um Seminário Religioso

---

<sup>2</sup> Expressões americanas utilizadas para denominar os alimentos servidos em restaurantes de serviço rápido (“take-away fast food”) e alimentos pouco nutritivos e excessivamente calóricos.

(Seminário Menor do Fundão), duas instituições escolares de formação profissional públicas (Inftur – Escola de Formação em Hotelaria; Escola Profissional do Fundão) e um externato privado (em Alpedrinha). Não existem instituições de Ensino Superior ou médio no Fundão, mas nos concelhos contíguos da Covilhã, Castelo Branco e Idanha-a-Nova situam-se a Universidade da Beira Interior, Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB) e pólo do IPCB, respectivamente.

### **Instituições que colaboram com a ESF**

Em conformidade com o artigo 8º do Decreto-Lei nº115-A/98, a Assembleia de Escola prevê a participação de um representante da autarquia e um representante de actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico. A ESF desenvolve também projectos em parceria com o Centro de Saúde do Fundão, no Projecto RENPS (Rede Nacional de Promoção de Saúde), com a Santa Casa da Misericórdia do Fundão (SCMF) em diversos momentos, com a Associação de Desenvolvimento da Serra da Gardunha (ADESGAR) em várias actividades, com a Universidade da Beira Interior (Núcleos de Estágio de Ensino e de Psicologia, bem como nos “Dias da UBI – divulgação da Universidade”) e ainda outras instituições em acontecimentos esporádicos. O maior número de projectos parece ser desenvolvido com o apoio da autarquia, estando a ESF presente na Feira Agrícola, Comercial e Industrial do Fundão, participando nas marchas populares e em desfiles de moda. A autarquia suportou ainda parte dos custos da publicação do livro “40 anos – Escola Secundária do Fundão”.

### **Conclusão**

A análise que efectuamos permite uma maior compreensão da realidade da Escola Secundária do Fundão e da comunidade educativa onde se integra. Sem dúvida, nenhum sistema pode ser alvo da nossa acção se não conhecido profundamente nos traços específicos que o definem. Por isso, este trabalho incidiu em tantas fontes informativas quanto o possível e descreveu, analisou e criticou os diferentes componentes que constituem esta escola enquanto estrutura, enquanto ambiente, isto é, enquanto organização viva, dinâmica e em constante mudança.

Apesar de nem toda a informação ter sido recolhida de forma objectiva e sistemática, o processo de recolha em si serviu de aprendizagem e maior

compreensão da escola, pelo que a integração na mesma pode resultar quer do conhecimento obtido, quer do processo de obtenção dos dados.

Em suma, ressaltando uma vez mais que não acedemos à enorme complexidade que é a ESF, não podemos deixar de referir que este trabalho foi essencial para o conhecimento desta comunidade educativa e, por isso, tanto mais eficaz será, agora e no futuro, a nossa acção enquanto técnicos, para que se cumpram, efectivamente, aqueles que são os atributos de um Psicólogo Escolar.

## **CAPÍTULO II – INTERVENÇÃO DIRECTA**

## Introdução

*“Os adultos nunca percebem nada e é muito cansativo para as crianças explicar-lhes tudo.”*

Saint- Exupery, *O Príncipezinho*

*“As crianças, como sujeito e objecto das circunstâncias que as rodeiam, são também construtoras da sua vida social e daqueles que as envolvem, razão pela qual a investigação não pode dispensar o seu ponto de vista ou prescindir de estar atenta à sua voz”* (Almeida, 2000).

O presente capítulo fundamenta e descreve a intervenção realizada directamente junto dos alunos, através de modalidades individuais (consulta psicológica educacional) e em grupo (Orientação Vocacional, Educação para a Sexualidade e Educação para a Saúde). A acção desenvolvida integra-se nas atribuições do SPO da ESF e pretendeu, de acordo com o determinado no Decreto-lei 190/91, de 17 de Maio, contribuir globalmente para a facilitação do desenvolvimento da identidade pessoal e da construção do projecto de vida dos alunos. Assim, no sentido de fundamentarmos cientificamente as actividades desenvolvidas, começamos, numa primeira parte, por contextualizar a Consulta Psicológica Educacional, e em seguida apresentamos os casos individuais acompanhados, assim como um estudo de caso. Numa segunda parte, definimos intervenção em grupo, as abordagens teóricas que a sustentam, para posteriormente descrevermos as actividades desenvolvidas neste âmbito.

### **Consulta Psicológica Educacional – Intervenção Individual**

A problemática do insucesso escolar e todo o conjunto de factores a ela associados tem vindo a conhecer um interesse sempre crescente das várias instâncias sociais, não apenas pelos enormes dispêndios financeiros e humanos que decorrem da sua dimensão, mas também pela gravidade e diversidade das suas implicações (Paixão, 1985). Se hoje olharmos a escola como um conjunto de sistemas em interacção, que comunica, que encadeia estatutos e papéis e que recebe e produz informação (Newcomb, Miller e Stogdill, s/d, *in* Minicucci, 1987) reconhecemos também a sua complexidade. A criança, representada por Bronfenbrenner (1979) como o primeiro sistema, imediato e primário, logo central, integra essa complexidade

interactiva, influi e é influenciado pelos restantes sistemas. Consequentemente, a dificuldade que a criança apresenta também pertence a este conjunto de sistemas e ignorá-la significa desconhecer completamente a pessoa que nos procura (Eiben, 1976).

O papel do psicólogo na escola reitera-se, assim, como indispensável na avaliação das dificuldades do aluno e na intervenção coerente e fundamentada. Na sua especificidade, a intervenção psicológica escolar individual assume contornos diferenciados dos restantes tipos de intervenção educacional, por um lado, e da intervenção psicológica clínica individual, por outro. Clarizio & McCoy (1976, *in* Prout & Brown, 1999) apresentam-nos algumas dessas diferenças. Em primeiro lugar, a motivação que traz a criança ou adolescente à consulta é diferenciada da de um adulto. Este factor justifica-se pelo frequente desconhecimento ou negação do problema, o que, em muitos dos casos, leva a que o pedido de atendimento seja feito pelo encarregado de educação ou pelo professor. De facto, esta situação comprovou-se durante o estágio e também na história do serviço de psicologia, sendo a maioria dos atendimentos requerida pelos professores e/ou encarregados de educação. Em segundo lugar e como consequência do primeiro factor apresentado, é comum o aluno não compreender, num momento inicial, o objectivo do processo de consulta e os ganhos inerentes ao mesmo (*idem*), o que poderá influenciar a motivação do aluno em participar nas tarefas requeridas. A este factor acrescem-se as limitações cognitivas e linguísticas da criança, que, *a priori*, num adulto, não se verificarão. Finalmente, há a considerar a forma única como cada criança lida com as forças do ambiente e as suas mudanças (*idem*). A reactividade da criança ou do adolescente às mudanças ambientais é maior do que no adulto. Por outro lado, a criança ou o adolescente produz com muito menos frequência essas mesmas transformações no seu meio, o que poderá traduzir-se em alguma vulnerabilidade emocional própria quer do desenvolvimento sócio-afectivo, quer da dificuldade em si. Deste modo, nesta população, geram-se amiúde, respostas muito diferenciadas e únicas, que exigem do psicólogo escolar uma maior focalização nas idiossincrasias dos sujeitos do que nos modelos teóricos de diagnóstico.

As especificidades apresentadas vão determinar, assim, que a consulta psicológica educacional se inicie numa recolha aprofundada de informação, através do conhecimento da definição subjectiva das experiências da criança e consequentes percepções sobre a sua vida e sobre os outros significantes (Hughes, 1988), para que posteriormente se torne possível a promoção da mudança no indivíduo e/ou nos diferentes agentes educativos. Este processo construir-se-á, segundo Weiner (1992, *in* Prout & Brown, 1999), através da manutenção do fluxo de informação, da promoção

da identificação positiva com o psicólogo e da gestão das preocupações do adolescente/criança acerca dos resultados da intervenção e consequentes efeitos no seu modo de ser.

Em suma, a consulta psicológica educacional é a pedra angular da intervenção educacional. Conhecê-la permite ao profissional preparar-se para a sua função e para os desafios que a mesma coloca. Mas se, por um lado, se diferencia de outras formas de intervenção psicológica, serve também o propósito destas mesmas: através do nosso trabalho, fazemos a diferença, para melhor, espera-se, na vida de outra pessoa (Ivey & Simek-Downing, 1980).

Neste âmbito desenvolvemos intervenções com sete alunos. Na sua maioria, foram de carácter breve e direccionado para o problema, fruto frequentemente da não adesão por parte dos alunos, factor que poderá decorrer, como já foi referido, da não motivação para o processo de consulta. Todos os casos foram alvo de intervenção sem supervisão directa, isto é, sem o acompanhamento no momento da supervisora de estágio.

Por último, apresentamos sobre a forma de estudo de caso, um processo de consulta realizado com um dos alunos.

### *Caso JPN*

JPN, aluno do sexo masculino, com 14 anos, frequentava no início do processo de consulta, o 8º ano. Tinha beneficiado anteriormente de acompanhamento por parte do SPO, sendo reencaminhado pela supervisora. Veio à consulta por apresentar na sala de aula, segundo o Director de Turma, comportamentos desajustados e impulsivos, que perturbavam com muita frequência o funcionamento das aulas. O seu rendimento escolar era médio baixo tendo sido retido uma vez, anteriormente.

Advinha dum contexto familiar problemático, no qual a mãe se prostituía e o pai era toxicodependente, razão pelo qual a Segurança Social o retirou da guarda da família e o entregou à guarda dos avós, primeiramente e, posteriormente, à dos tios.

Estabelecida a relação terapêutica de confiança e abertura, determinaram-se como objectivos para a consulta a continuação do acompanhamento psicopedagógico e a promoção de estratégias de auto-regulação sócio-emocional, facilitadoras da disciplina dentro e fora da sala de aula.

Assim, reunimos com a Directora de Turma e com o professor de Educação Física, com quem o aluno referia ter uma relação muito positiva, facto reforçado pela participação do mesmo no desporto escolar com a sua orientação, para recolher

informação sobre o comportamento do aluno nas aulas e sobre o seu historial familiar e escolar. Foi ainda desenvolvida avaliação psicológica, nomeadamente com a aplicação do questionário YSR 11-18 (Achenbach, 1991, traduzido por Almeida, J.P.), no sentido de proceder ao despiste de perturbações de comportamento, bem como com a aplicação de uma prova de raciocínio mecânico (MR-BPRD, Almeida, L.) e ainda a prova de Inteligência I.A. (versão adaptada à população adolescente portuguesa das Matrizes Coloridas de Raven). A restante informação foi obtida do aluno através da entrevista semi-estruturada, em situação de consulta.

O aluno abandonou o processo de consulta após 3 sessões, sendo-nos possível concluir apenas o processo inicial de avaliação, do qual salientamos:

- Que o aluno parece apresentar uma inteligência média, próxima do limite superior do intervalo, segundo a prova I.A.
- Que o aluno não parece apresentar problemas sócio-emocionais patologicamente relevantes, embora pontuasse *scores* elevados (mas não ainda *borderline*) nas escalas “problemas sociais” e “comportamento agressivo”, segundo o questionário YSR.
- Que o aluno apresenta níveis medianos de aptidões mecânicas, de acordo com o seu nível de desenvolvimento, segundo a BPRD.

Contudo, as tarefas requeridas de identificação de comportamentos disruptivos e de descrição das qualidades/interesses não foram concretizadas. O aluno poderá ter interrompido o atendimento por não ter realizado estes trabalhos, situação que apesar da nossa insistência em contrário, acabou por persistir.

### Caso CLG

CLG, aluna do sexo feminino, com 13 anos, do 8º ano de escolaridade, veio à consulta por indicação da Directora de Turma, por apresentar desmotivação face à aprendizagem e baixa competência linguística (morfológica, sintáctica e semântica), situação que levou a fosse considerada como aluna com NEE, ao abrigo do Decreto-Lei 319/91. A Directora de Turma referiu também na ficha de sinalização que receava que a história familiar da aluna (divórcio dos pais subsequente a possível abuso sexual da irmã mais velha, por parte do pai) pudesse estar a contribuir para as dificuldades identificadas.

No sentido de recolher informação complementar, reunimos com a directora de turma e com a professora dos apoios educativos. Em consulta, a aluna respondeu ao questionário “Como Estudo”, um instrumento interno do SPO da ESF de avaliação do

método de estudo e ao questionário YSR 11-18, que avalia variáveis sócio-emocionais. Realizou uma prova de raciocínio verbal (VR-BPRD, Almeida), uma prova de memória e percepção (Figura Complexa de Rey) e ainda uma prova de leitura e escrita. A restante informação que dispomos da aluna foi obtida através da entrevista semi-estruturada em situação de consulta.

A partir da informação recolhida concluímos que a aluna não parecia apresentar dificuldades sócio-emocionais emergentes. Ademais, em entrevista, a aluna nunca apresentou um discurso evasivo face à sua situação familiar, verbalizando com facilidade o divórcio dos pais. A escola, contudo, não parecia fazer parte do seu projecto de vida (a aluna referia que queria imigrar de novo e trabalhar em França, na terra onde nasceu), pelo que não parecia compreender de que forma as aprendizagens escolares faziam sentido para o seu futuro. De facto, a execução da maioria das tarefas era essencialmente instrumentalizada, baseada na memorização, pelo que as suas dificuldades linguísticas eram evidentes. A sua inteligência, capacidade de memória e percepção eram médias, segundo as provas aplicadas, embora a sua aptidão verbal fosse francamente abaixo da média. Esta situação parece indicar não um défice ou incapacidade, mas antes uma provável aquisição de competências linguísticas pobre ao longo do seu percurso escolar.

No sentido de intervir sobre as dificuldades identificadas, foi implementado um conjunto de estratégias, nomeadamente:

- Implementação de um Horário de estudo, para definir o tempo destinado ao trabalho fora da sala de aula;
- Implementação de métodos de aprendizagem/estudo, nomeadamente o PLEMA (Pré-leitura; Leitura; Esquematização; Memorização; Avaliação), um método de estudo aplicável a disciplinas cuja preparação para os testes envolve a leitura de muitos textos e nas disciplinas em que a aluna apresenta as maiores dificuldades (História e Língua Portuguesa, por exemplo);
- Exploração do papel da escola no projecto de vida da aluna e integração da aprendizagem como forma de atingir objectivos ao longo da vida.

Foi ainda proposto ao Apoio Educativo a realização de um programa de reeducação linguística que, contudo, não se veio a concretizar.

No final do processo, a aluna parecia revelar maior competência na planificação do estudo e na organização do tempo. Não alterou, contudo, o seu método de estudo, continuando a fazer cópias integrais dos livros e memorizando esses mesmos textos. No que concerne ao seu discurso acerca da escola, CLG referia no final do processo a importância de estudar para ter um “bom futuro profissional” (sic).

### *Caso FFS*

FFS veio à consulta por indicação da Directora de Turma, por apresentar baixo rendimento escolar, desinvestimento e desmotivação face ao desempenho do papel de aluno, associados a dificuldades de compreensão e comportamento perturbador na sala de aula. FFS tinha 13 anos e frequentava o 7º ano de escolaridade.

Após o estabelecimento duma relação terapêutica de confiança e abertura com o aluno, procedemos à avaliação psicológica, nomeadamente da inteligência, com a prova I.A, do raciocínio numérico e abstracto, com a prova NR e AR (BPRD, Almeida), da memória e percepção visual (Figura Complexa de Rey) e do método de estudo (Questionário “Como Estudo”). Reunimos ainda com o Director de Turma, no sentido de complementarmos as informações obtidas.

Com base na avaliação efectuada, parece-nos que o aluno apresentou dificuldades em termos de metodologia de estudo (ausência de horário de estudo, preparação para os testes com base na memorização de algumas frases que sublinha nas aulas) e desmotivação para com a aprendizagem. A inteligência e raciocínio numérico eram médios e raciocínio abstracto muito baixo, bem como a memória e a percepção.

Foram então definidos como objectivos de intervenção o estabelecimento de prioridades no estudo e no lazer e o estabelecimento de objectivos orientados para o sucesso escolar. Estas competências foram treinadas mas o facto do aluno abandonar o processo de consulta, durante dois meses e meio, ter retomado o atendimento e ter voltado a abandoná-lo definitivamente, poderá ter contribuído para a ausência de mudanças inerentes aos objectivos traçados no início do processo.

### *Caso JPM*

JPM, aluno do sexo masculino, de 14 anos, frequentava o 7º ano de escolaridade. Veio à consulta por pedido do Director de Turma, que justificou a necessidade de acompanhamento por “grandes dificuldades de compreensão e concentração”. O professor descrevia ainda o comportamento do aluno como agressivo, facto pelo qual fora punido no ano lectivo anterior com uma medida disciplinar sancionatória de suspensão da escola por 5 dias úteis.

JPM assistiu apenas a duas consultas, nas quais avaliámos o seu método de estudo (através do questionário “Como Estudo”) e a inteligência (com a aplicação da

prova I.A.). Pretendíamos promover comportamentos assertivos em sala de aula, bem como competências de estudo eficazes e facilitadoras de maior sucesso escolar. Contudo, dada a não adesão do aluno ao processo de acompanhamento, apenas reflectimos sobre os resultados do processo de avaliação. O aluno apresentava, assim, um nível de inteligência médio e um método de estudo também mediano (segundo o questionário aplicado). Dada a não continuidade do processo de consulta não foi possível identificar quais as necessidades do aluno, para além da informação apresentada no pedido de atendimento.

### *Caso RSC*

RSC, aluno do sexo masculino, 13 anos, frequentava o 7º ano de escolaridade e veio à consulta por apresentar, segundo o director de turma, baixo rendimento escolar, desinvestimento e desmotivação face ao desempenho do papel de aluno, associados a comportamento perturbador na sala de aula.

Após a promoção de uma relação terapêutica de confiança e abertura, procedemos à avaliação psicológica através de:

- Entrevista semi-estruturada ao aluno;
- Recolha de informação junto da directora de turma e do conselho de turma, durante as reuniões intercalares do primeiro período;
- Avaliação da inteligência com aplicação da prova de Inteligência I.A;
- Avaliação da memória e da percepção (Figura Complexa de Rey);
- Avaliação do raciocínio numérico e abstracto (NR/AR-BPRD, Almeida);
- Avaliação do método de estudo (questionário “Como Estudo”);

Desta avaliação concluímos que a inteligência era média, o raciocínio numérico muito abaixo da média e raciocínio abstracto acima da média. Segundo os critérios normativos da Figura Complexa de Rey, a percepção visual estava acima da média e a memória ligeiramente abaixo. O questionário “como estudo” permitiu compreender que a área mais deficitária é a motivação, facto comprovado pelas entrevistas posteriores, nas quais o aluno não revelou grande compreensão sobre o papel da escola no cumprimento dos objectivos de vida, que eram já por si bastante restritos.

Recolhidos todos os dados, a intervenção foi direccionada no sentido de promover hábitos de estudo mais eficazes, pelo que o aluno criou e começou a cumprir o seu horário de estudo (mais tempo a estudar e a realizar os trabalhos de casa). Foram também trabalhados os objectivos para o ano curricular e estabelecido um compromisso de maior investimento no trabalho diário, tendo-se registado uma

melhoria significativa nas classificações no final do primeiro período. Após este, não foi possível continuar um processo regular de atendimento porque o aluno deixou de comparecer com a frequência predefinida (de quinze em quinze dias).

### *Caso TMM*

TMM, aluno do 7º ano de escolaridade, com 14 anos, veio à consulta por pedido da directora de turma, devido a baixo rendimento escolar, desinvestimento e desmotivação face ao desempenho do papel do aluno, associados a comportamento perturbador na sala de aula. Veio ao serviço em simultâneo com RSC.

A avaliação psicológica desenvolvida com este aluno assentou na aplicação de um conjunto de instrumentos e técnicas, nomeadamente o IA, para avaliar a inteligência, a Figura Complexa de Rey, para avaliar a percepção e a memória visuais, as provas de aptidão numérica e abstracta da BRPD (Almeida) e o questionário “Como Estudo”, para avaliar o método de estudo. A restante informação apresentada foi recolhida por entrevista semi-estruturada. Da avaliação realizada concluiu-se que a inteligência do aluno era média, o raciocínio numérico e abstracto ligeiramente acima da média, a percepção visual e a memória abaixo da média. Do questionário “Como Estudo” inferimos que a área mais deficitária era a motivação e de seguida a competência de auto-avaliação, factor comprovado pelas entrevistas posteriores, nas quais o aluno não revelava nem grande compreensão sobre o papel da escola nos seus objectivos de vida, nem noção das suas potencialidades e dificuldades escolares.

Após reflexão sobre a informação recolhida determinaram-se, como estratégias de intervenção, a implementação de um horário de estudo, para definir o tempo destinado ao trabalho fora da sala de aula, a implementação de metodologias eficazes de aprendizagem/estudo, nomeadamente o PLEMA e a exploração do papel da escola no projecto de vida do aluno e integração da aprendizagem como forma de atingir objectivos ao longo da vida. O aluno desenvolveu hábitos de estudo mais eficazes, pois criou e começou a cumprir o seu horário de estudo. Foram também trabalhados os objectivos para o ano curricular e estabelecido um compromisso no qual o aluno assentiu em investir no seu trabalho diário, tendo-se registado uma melhoria significativa nas notas no final do primeiro período. Após este, não foi possível continuar um processo regular de atendimento porque o aluno deixou de comparecer com a frequência predefinida (de quinze em quinze dias), à semelhança do que havia acontecido com RSC.

*J, um estudo de caso*

J veio à consulta por iniciativa própria, cerca de um mês depois do início do primeiro período, referindo como principal motivo querer “aprender a estudar e melhorar a imagem que trouxe da outra escola” (sic). Este aluno foi transferido da Escola EB 2/3 Serra da Gardunha (também localizada na cidade do Fundão) por motivos disciplinares (comportamento disruptivo dentro e fora da sala de aula, impulsividade e incapacidade em cumprir as normas) que, aliados ao baixo rendimento (maioria das disciplinas ao longo do ano com níveis negativos) motivaram a sua retenção no 6º ano de escolaridade. A razão da sua transferência para esta escola deveu-se à possibilidade do aluno beneficiar de acompanhamento psicológico que a escola onde estava não dispunha.

J tinha 14 anos e frequentava o 7º ano. A família de J era constituída, pela mãe e pai, um irmão e irmã mais velhos e ele próprio. A figura de autoridade principal da mesma parecia ser o pai, descrito como rígido e autoritário, embora também fosse indicado como o membro que menos punia J. O aluno referia que não contrariava nunca as ordens e regras do pai. A mãe, por outro lado, era descrita como mais sensível e flexível, embora também fosse quem mais frequentemente punia J. Este tinha conflitos regulares com a mãe, derivado do seu baixo aproveitamento e problemas de comportamento na escola. A irmã era a encarregada de educação do aluno, facto justificado pela família como devendo-se à sua maior proximidade emocional com J. Parecia também haver alguma incapacidade da mãe em lidar com a criança de forma eficaz, factor também indicado como justificativo da irmã ser a encarregada de educação. Como esta estudava deslocada de casa e só vinha aos fins-de-semana, era frequente a família não se representar quando solicitada pela escola. O irmão era o elemento menos vezes referido no discurso de J, embora este indicasse que tinha alguns conflitos com ele. Finalmente, J referia que não era comum terem actividades conjuntas como ver televisão ao fim do dia ou passearem aos fins-de-semana. Como já foi referido, a família revelava alguma incapacidade em lidar com J, especialmente a mãe e a irmã. O irmão não parecia atribuir muita importância ao problema e o pai, dada a sua inflexibilidade face às regras que impunha, não permitia que a criança apresentasse comportamentos perturbadores. Assim, podemos compreender a existência de algum cansaço por parte dos membros com maior proximidade emocional a J face aos seus comportamentos. Mas, se no momento era visível o efeito do problema da criança na família, o inverso também se podia observar. De facto, a atitude frequentemente punitiva da família face ao comportamento de J reforçava os seus níveis de ansiedade, sendo comum a pressão

para o sucesso e a catastrofização do fracasso (consideravam que cada momento de avaliação no qual J não tinha sucesso significaria que este iria reprovar de ano).

Embora a criança fosse referida sempre como trabalhadora e revelando capacidades, o seu comportamento, como foi dito pela família e pelo relatório escolar, parecia impossibilitar que este as revelasse. Foram frequentes os problemas disciplinares (expulsões, participações) que conduziram a escola anterior e a família a pedirem a transferência para a escola actual. O aluno, por sua vez, disse que sempre foi apelidado de perturbador, mal-educado, insolente e que foi com intencionalidade que no ano anterior tinha comportamentos disruptivos, uma vez que queria ser transferido para uma escola “onde pudesse melhorar a imagem” (sic). De facto, J refere ter-se sentido sempre vítima de discriminação dos professores e dos colegas, porque embora reconhecesse que o seu comportamento era desadequado, dizia que ninguém perguntava o porquê do mesmo, julgando-o imediatamente como mal comportado. Por isso, embora J dedicasse bastante tempo à escola (a estudar, a fazer os trabalhos de casa), manifestava claramente a ideia de que todos estavam à espera que errasse para o poderem punir. A criança referiu algumas vezes conflitos com uma professora e algumas colegas, dizendo que a professora o descriminava pelo seu comportamento e que as colegas o descriminavam pelo seu “estatuto social” (esta situação foi referida abertamente por uma das colegas e confirmada por professores e outros colegas de J).

Embora o historial escolar sugerisse necessidade de acompanhamento individual, J nunca o teve, nem na escola, nem noutra instituição. Quando veio à consulta era a primeira vez que beneficiava de acompanhamento psicológico, sendo simultaneamente requerido acompanhamento pedopsiquiátrico num hospital da região, do qual não usufruiu, dada a existência de lista de espera.

Se por um lado encontrávamos evidências que justificavam o comportamento desadequado de J, por outro lado fomos verificando um forte investimento por parte do mesmo em produzir mudanças. Parecia ser preocupação central quer parte do aluno, quer da família, quer dos professores, que este melhorasse o seu rendimento e comportamento. No que diz respeito à família, tal fica evidenciado através de verbalizações da mãe e da irmã. Estas compareceram no SPO por nossa solicitação e referiram que já há muito tempo que J manifestava um comportamento bastante desajustado na escola, assim como um rendimento escolar baixo, que o colocou frequentemente em risco de retenção. A resposta que foi sendo dada em casa, face aos resultados e comportamentos negativos de J foi sempre baseada na punição (por vezes física) e com um carácter incongruente (o pai aplicava e a mãe retirava ou vice-versa). Na escola, por outro lado, J foi referenciado como extremamente perturbador,

tendo sido vontade mútua (quer da família, quer da escola) que o aluno fosse transferido.

No que diz respeito aos hábitos de sono, alimentação, comunicação, entre outros aspectos de carácter pessoal e social, a criança refere um sono bastante agitado, dizendo que sonhava muito, se mexia muito na cama ao ponto dos lençóis e mantas se desprenderem e ainda que a mãe lhe disse que já tinha tido episódios esporádicos de sonambulismo. Era frequente acordar sobressaltado ou a gritar, devido aos sonhos. Quanto aos seus hábitos alimentares, era frequente sair de casa (o que acontecia cerca das 6.45 da manhã) sem tomar pequeno-almoço, passando a manhã e a tarde sem comer, com excepção do almoço, ou seja, a maioria das vezes comia somente duas a três refeições por dia (almoço e jantar), durante as quais ingeria grandes quantidades de comida.

No que dizia respeito à comunicação, J revelava capacidades metalinguísticas e linguísticas normais, sendo capaz de construir um discurso lógico e coerente, embora fosse frequente introduzir vários assuntos ao mesmo tempo, o que resultava na perda do fio condutor do discurso. Parecia ouvir e ver bem. Nos seus tempos livres, estava quase sempre em casa a ver televisão, não contactando com crianças da sua idade. Parte do seu tempo era passado no café da sua família, onde a mãe trabalhava, e que situava por baixo da sua casa. Não praticava qualquer desporto, uma vez que, por ter reprovado no ano anterior, o pai o tinha proibido de jogar futebol como fazia habitualmente, num clube da sua freguesia. Quando estava na escola, permanecia quase sempre na biblioteca a navegar na Internet ou a jogar computador.

Em síntese, as actividades normais do seu dia-a-dia restringiam-se a frequentar a escola, estudar e ver televisão. Mesmo aos fins-de-semana, a sua rotina pouco se alterava, embora J referisse que gostava de brincar mais e ter mais tempo livre.

Da análise dos dados resultantes da avaliação realizada durante o processo de consulta, salientamos que J apresentava um nível de inteligência médio, como indicado pelo teste IA. Em termos perceptivos, todavia, apresenta bastantes dificuldades, como comprovado pelo teste da figura de Rey, especialmente na prova de memória. Quer esta, quer a prova de cópia apresentavam pontuações muito baixas de acordo com a aferição portuguesa. No que concerne ao despiste das D.A. (dificuldades de aprendizagem), apesar de apresentar uma caligrafia pobremente desenhada, não existiam quaisquer evidências que indicassem disgrafia ou disortografia. Na verdade, os erros em que incorreu durante a realização da avaliação pareciam ser um indício de impulsividade e não de D.A. Finalmente, no que concerne à avaliação da atenção/concentração e controlo de impulsos, a criança revelou fortes

indícios de hiperactividade/impulsividade, uma vez que ao fim de 13 segundos num exercício no qual lhe foi requerido que ficasse completamente imóvel, J começou a mexer-se, batendo com as mãos e mexendo as pernas. Este exercício foi repetido 4 vezes e somente na 4ª vez a criança conseguiu inibir alguns dos impulsos motores.

A avaliação sócio-emocional foi relevante para o diagnóstico actual. Nas 9 subescalas que constituem o “Questionário de Auto-avaliação para Jovens”, 5 tiveram uma pontuação clinicamente significativa, nomeadamente “Problemas de Atenção”, “Problemas Sociais”, “Comportamento Agressivo”, “Ansiedade/depressão” e “Queixas Somáticas”. Todas estas escalas têm relação com Perturbações de Comportamento. Os problemas de atenção indiciam défice de atenção, os problemas sociais e comportamento agressivo sugerem Perturbação de Oposição, a ansiedade pode contribuir para uma perturbação de hiperactividade com impulsividade e as queixas somáticas estão frequentemente presentes em perturbação de hiperactividade com impulsividade e défice de atenção (DSM – IV/TR). As respostas dadas na escala CBCL (Child Behaviour Checklist, Achenbach, 1991) aplicada à encarregada de educação, por sua vez, são bastante semelhantes às respostas dadas na YSR (Youth Self Report, *idem*), embora a subescala de “Problemas de Pensamento” também seja clinicamente significativa. Esta congruência de informação fundamenta os indícios de Perturbação de Hiperactividade.

Por último, a avaliação das competências de estudo indicava como áreas fortes o método de estudo, a planificação e a auto-avaliação, o que poderia significar que o aluno investia bastante no tempo de estudo e que recorrentemente avaliava o seu trabalho, embora depois os resultados não correspondessem em eficácia.

Para além da avaliação formal fomos recolhendo informações adicionais sobre J. Assim, se por um lado compreendemos que o percurso escolar de J foi marcado por comportamentos recorrentes de indisciplina, por outro também identificamos forte motivação para a mudança. Na verdade, o aluno apresentava fortes dificuldades em inibir as respostas desajustadas. No entanto, a indisciplina e as dificuldades ao nível dos relacionamentos interpessoais da turma também não favoreciam as tentativas de ajustamento. Os professores também não pareciam dar uma resposta congruente em relação quer às dificuldades quer às potencialidades de J. Em casa, finalmente, o discurso punitivo que não reforçava os sucessos que este ia alcançando pareciam provocar elevados níveis de ansiedade, bem como a crença de que era incapaz de obter melhores resultados e que, por consequência, iria reprovar de ano. Parecia, portanto, haver uma resposta interior positiva por parte de J que não era depois reforçada pelo seu ambiente, o que pode inviabilizar a sua tentativa de se ajustar ao ambiente, já por si difícil (Teeter, 1998).

Em suma, J era um aluno que apresentava risco elevado de desinvestir totalmente na escola, caso a desmotivação gerada pelos resultados insatisfatórios e pela pressão parental e escolar ultrapassasse a sua motivação para conseguir superar os problemas.

Analisando o caso de J de acordo com o quadro clínico de Perturbação de Hiperactividade, o comportamento descrito como insolente ou mal-educado parecia dizer respeito a dificuldades de inibição, iniciação ou manutenção de respostas a tarefas, bem como a adesão a regras ou instruções (Barkley, in Lopes, 1998). Possivelmente por desconhecimento deste diagnóstico, o seu percurso escolar foi sendo fraco, uma vez que as medidas educativas não foram adaptadas à sua perturbação. Assim, a realização académica, ao ser baixa, foi sendo punida pela família e pelos professores, o que deu origem ao sentimento de discriminação por parte de J, uma vez que este, apesar de compreender que o seu comportamento era disruptivo, não tinha consciência da frequência, duração e intensidade da sua excessiva agitação psicomotora e das suas consequências para o funcionamento das aulas. Por outro lado, sempre foi referenciado como “muito falador”, interrompendo frequentemente os professores e colegas. Embora compreendamos que estes comportamentos se devessem à sua incapacidade de inibir os impulsos, a observação em senso comum por parte do professor focalizava-se no comportamento enquanto “má educação”. J manifestava ainda problemas de sono, nomeadamente dificuldade em dormir, pesadelos e episódios de sonambulismo, facto que parecia concorrer também para o diagnóstico.

Em termos cognitivos, J apresentava várias dificuldades, nomeadamente na atenção e na memória. Apesar de tentar organizar o seu estudo e as suas tarefas, era frequente esquecer-se de algumas das actividades que pretendia realizar. Tal poder-se-ia dever ao défice de atenção que estava presente nos momentos de planificação e que impedia que estruturasse a informação adequadamente. O mesmo acontecia durante o estudo, uma vez que J memorizava os conteúdos de estudo *ipsis verbis*, pelo que, e uma vez que normalmente estudava sobre elevados níveis de ansiedade, era frequente obter, posteriormente, baixos resultados. Estes, por sua vez, reforçavam as suas crenças disfuncionais de que era incapaz, de que não iria ter sucesso e de que iria reprovar. Também a família parecia ser responsável por este reforço, já que frequentemente verbalizava a mesma ideia.

Em termos sócio-emocionais, J revelava níveis clinicamente significativos de ansiedade e depressão, de acordo com a avaliação realizada. Enquanto que o quadro de ansiedade parecia derivar da falta de competência em realizar as tarefas

eficazmente e conseqüente reforço da crença de incapacidade, os níveis depressivos elevados que também pareciam derivar desta crença eram reforçados pela existência de poucos relacionamentos sociais e afectivos satisfatórios. Na verdade, J referia que gostava de ser diferente, física e psicologicamente, sendo um dos seus maiores desejos ser mais popular. Parecia provável um empobrecimento progressivo do seu auto-conceito à medida que as experiências insatisfatórias fossem reforçando a sua crença de incapacidade.

Finalmente, no que concerne ao comportamento, J parecia também revelar algum risco de desenvolver uma Perturbação de Oposição, no qual a agressividade é manifestada passivamente (APA, 2000), o que poderia indicar e propiciar problemas sociais graves. De facto, J referia que era frequente ter vontade de bater nos colegas que o irritavam e que por vezes destruía cadernos ou outros objectos em casa quando se sentia ansioso mas ninguém estava a ver. Embora tivesse havido uma melhoria significativa no comportamento na sala de aula, a sua agressividade para com os outros parecia estar sempre latente, o que parece indiciar uma progressão disfuncional do quadro de Perturbação de Hiperactividade para o desenvolvimento possível de uma situação clínica mais grave de Perturbação de Oposição, caracterizada por raiva, ressentimento, rancor, necessidade de vingança, elevada susceptibilidade, atribuição da culpa dos seus actos a outros, aborrecimento deliberado dos outros, discussões com adultos e desafio ou recusa de regras (APA, 2000).

Neste contexto, foi desenvolvida uma intervenção a vários níveis. Reunimos com a mãe e a irmã, no sentido de levar a que compreendessem a problemática específica de J e qual a adequação necessária das respostas dadas pela família. Embora tivesse sido mostrada receptividade, não surgiram imediatamente alterações significativas no comportamento familiar face à problemática específica da criança. Apenas durante o segundo período, os pais começaram a reforçar mais os sucessos do aluno, não se focalizando tanto nos fracassos. No que concerne à intervenção com os professores, foi realizado um Conselho de Turma extraordinário com o objectivo único de informar sobre o diagnóstico e propor estratégias de intervenção. A eficácia desejada com esta actividade não parece ter sido alcançada, embora os professores de J referissem ter desenvolvido uma consciência mais fundamentada acerca da problemática do aluno e passassem a ter mais disponibilidade e compreensão para lidar com o mesmo, mostrando mais receptividade ao trabalho que foi desenvolvido no serviço de Psicologia. Algumas medidas foram, depois, implementadas pelo Conselho de Turma, durante o terceiro período, nomeadamente a realização dos testes fora da sala de aula e, alguns casos, em dois blocos separados de 45 minutos. Esta medida parece ter contribuído largamente para a melhoria do rendimento de J no final do ano.

No que concerne ao apoio psicológico individualizado, foi trabalhada a atenção – concentração através de exercícios de relaxamento e técnicas de controlo de impulsos. Foi também inicialmente proposta uma ficha de automonitorização até o aluno ser capaz de avaliar, sem o apoio da mesma, quando é que o comportamento é ou não adequado. Neste aspecto, J fez bastantes progressos, conseguindo inibir bastantes comportamentos impulsivos, facto comprovado quer por ele, quer pelos professores e tendo também adquirido maior consciência dos mesmos.

A intervenção também incidiu no desenvolvimento de competências de estudo para aumentar a eficácia do mesmo, uma vez que apesar de estudar muitas horas, os resultados não pareciam corresponder ao seu potencial. Assim, foi-lhe ensinado o método PLEMA, que consiste numa sequência de Pré-leitura, Leitura, Esquematização, Memorização e Auto-avaliação.

Visando a promoção da auto-regulação sócio-emocional, a consulta foi frequentemente dirigida para que J adquirisse a capacidade de expor os seus sentimentos, em primeiro lugar no atendimento e posteriormente com a família, professores e colegas, com o objectivo primário de que este não internalizasse tanto os sentimentos negativos para com eles, já que, com alguma regularidade, J referia que se sentia discriminado, ofendido, irritado e agressivo. Ao adquirir esta competência, os níveis de ansiedade de J poder-se-iam reduzir e, gradualmente, descobriria formas mais eficazes de se relacionar, o que, por sua vez, poderia levar a que especialmente os seus colegas o aceitassem melhor. J acedeu a ser atendido duas vezes por semana a partir do segundo período, tendo também iniciado a realização dum diário, no qual expôs e reflectiu sobre o que fazia em cada dia, para que gradualmente adquirisse a consciência do seu comportamento disfuncional e o alterasse.

Como proposta de continuidade, seria importante, por um lado, no sentido da prevenção da progressão para quadros clínicos mais graves, tal como referimos, por um lado e da promoção do bem estar actual, por outro, que J continuasse a beneficiar de acompanhamento individual no sentido do desenvolvimento de competências de comunicação, de gestão dos conflitos e de controlo da impulsividade. Os professores beneficiariam também de formação promotora de medidas disciplinares diversificadas que não incidissem sempre na punição. A turma de J necessitaria também de um programa de promoção de competências de relacionamento interpessoal.

Em síntese, foram diversas as dificuldades que se interpuseram no processo de consulta, dificultando por vezes a manutenção da perseverança em mudar e a melhoria aos diferentes níveis. Um acompanhamento regular, que não prescindiu quer das áreas psicopedagógicas, quer das áreas sócio-emocionais levou a que esta

criança beneficiasse de mais oportunidades, iniciando, assim, o seu caminho de realização de todo o potencial. A manutenção do progresso dependerá, talvez, do acompanhamento individual que possa usufruir do Serviço de Pedopsiquiatria, da adequação da resposta dos professores às suas necessidades educativas especiais e das mudanças de comportamento por parte da família, em simultâneo com a mudança de comportamento do grupo turma. Como refere Bronfenbrenner (1979), a mudança e o desenvolvimento conseqüente dependem da relação estabelecida entre os diferentes sistemas, entre as diferentes pessoas. A transformação do indivíduo requer e necessita, portanto, da transformação do(s) outro(s), através dum processo bidireccional que, por sua vez, assenta na participação conjunta, na comunicação e na existência de informação sobre o outro (Bronfenbrenner, 1979).

### **Intervenção em grupo**

Qualquer organismo é um sistema, isto é, uma ordem dinâmica de partes e processos em mútua interacção (Bertalanffy, 1968 *in* Larses & El-khoury, 2005). Por isso, na compreensão dos indivíduos devem sempre ser tomados em conta as relações que este estabelece consigo mesmo (os seus processos fisiológicos, cognitivos e comportamentais) e com os outros, que, num sentido mais restrito são os seus pares, a família e, num sentido mais lato, as instituições (a escola, por exemplo), o meio onde vive e a cultura ou sociedade da qual faz parte (Gillies, 1982). Todos os sistemas variam no seu grau de abertura, ou seja, na quantidade de energia que trocam com o ambiente e no dinamismo, isto é, a direcção e velocidade do fluxo de energia (Larses & El-Khoury, 2005), sendo os sistemas humanos (indivíduos e grupos) abertos e dinâmicos, com elevado grau de complexidade, que se determina pelo nível de abrangência de processos e subsistemas integrantes (Bertalanffy, 1968, *in* Larses & El-khoury, 2005).

Compreender estas características constitui um campo de pesquisa voltado para o estudo da natureza do mesmo, para as leis que regem o seu desenvolvimento e as relações indivíduo-grupo e grupo-instituições (Minicucci, 1997). Os estudos pioneiros de Kurt Lewin sobre como o comportamento enquanto produto de um campo de determinantes interdependentes, conhecido como espaço de vida<sup>3</sup> culminam, hoje, numa grande variedade de abordagens teóricas que reflectem filosofias, escolas de pensamento e teorias sociais pertinentes a cada orientação de pesquisa (Minicucci,

---

<sup>3</sup> Em inglês, *life space*

1987). Piaget (1926, in Lee, 1971), por exemplo, cujo trabalho não incidiu no funcionamento do grupo, concluiu que o desenvolvimento da reversibilidade do pensamento, isto é a compreensão das causas a partir das consequências e vice-versa dependia grandemente da capacidade de reciprocidade, ou seja, de se ser ou não capaz de compreender os pontos de vista dos outros e de adaptar a participação no discurso colectivo. Também Vigotsky (1978), outro construtivista, definiu a importância da participação nos diferentes grupos sociais para a construção da identidade própria de cada indivíduo. Segundo este autor (*ibidem*), todas as funções do desenvolvimento cultural de cada um concretizam-se, em primeiro lugar, a um nível social e em segundo lugar, a um nível individual, pelo que a escola, potenciadora da aprendizagem, e simultaneamente o principal motor do desenvolvimento humano, assume um dos principais espaços de co-construção da experiência e das estruturas de significação da mesma.

Assim, compreendemos a importância da intervenção em grupo numa comunidade escolar. A diversidade dos seus actores e das suas interações com diferentes organizações torna-a rica em experiências potenciadoras do crescimento dos seus participantes (Corey, 1995). Por isso, muitos dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento dependem do contexto da sala de aula. Neste espaço, os indivíduos aprendem a conhecerem-se a si próprios e a conhecer os outros, em simultâneo com as aprendizagens formais dos currículos disciplinares. De igual forma, muitos outros processos de desenvolvimento acontecem fora da sala de aula. Como refere Bronfenbrenner (1979), o esforço de descrição e inter-relação das estruturas e processos quer do ambiente próximo, quer do distante, que constituem determinantes do desenvolvimento ao longo do ciclo de vida, representa o primeiro passo necessário para o estudo do desenvolvimento humano contextualizado, o que significa integrar a família, os pares, os professores e num ponto de vista alargado, a comunidade educativa quer no desenho do projecto de intervenção, quer na intervenção em si.

Em suma, defendemos que a intervenção em grupo é tanto mais eficaz se passível de abranger diferentes agentes educativos. As instituições para crianças e jovens, no nosso caso, as escolas, são, segundo Bronfenbrenner (1979), o único contexto para além da família que permitem uma compreensão alargada do desenvolvimento dos indivíduos. Por isso, a comunidade educativa representa para eles a oportunidade de aprender para além do que é directamente apresentado num livro ou outro material educativo, através da discussão e partilha de diferentes pontos de vista. Aliás, o Decreto-lei 190/91 preconiza a intervenção em grupo, a par da intervenção individual, como estratégia promotora “do desenvolvimento integral dos

alunos e da construção da sua identidade pessoal". Do mesmo modo, a educação preventiva e eficaz da população em geral parece resultar numa acentuada redução dos custos, quer financeiros quer humanos (Garret *et al.*, 2005), situação reforçada se a intervenção for em grupo, já que quando o indivíduo pertence ao mesmo e participa nas suas actividades, partilha dum objectivo comum, objectivo esse mais facilmente alcançável no colectivo do que individualmente, uma vez que se partilham recursos (Feldman, 1985).

Neste sentido, a nossa intervenção em grupo abrangeu duas áreas: a Educação para a Saúde e a Orientação Vocacional. No âmbito de cada uma, desenvolvemos um conjunto de acções que descrevemos e fundamentamos adiante.

### *A Educação para a Saúde*

A intervenção na área da Educação para a Saúde contou com dois projectos. Na continuidade do trabalho já desenvolvido pelo Serviço em anos anteriores, com o objectivo de prevenir o consumo de substâncias tóxicas, foi implementado um programa de prevenção não só associado ao tabaco, álcool e drogas mas também à prevenção do VIH, focalizado na redução dos comportamentos de risco nos jovens do Ensino Secundário da ESF.

Impõe-se definir comportamento de risco como a acção que, tomada por um indivíduo, coloca em causa a integridade física e psicológica do próprio e/ou de outros. Por isso, defende-se actualmente, por exemplo, no domínio da Psicologia da Saúde, não só a importância, mas também a necessidade de promover mudanças nos estilos de vida das populações, potenciando assim um maior bem-estar (Bishop, 1994). Na verdade, as principais causas de morte no mundo ocidental são hoje o consumo de tabaco e álcool, bem como hábitos alimentares desregrados e vida sedentária (*ibidem*). Assim, o papel da prevenção primária, secundária ou terciária assume-se como essencial, concretamente junto dos jovens. Nos dias de hoje a ciência indica-nos que através da transformação de crenças e atitudes podemos conseguir a transformação de comportamentos (Brannon & Feist, 1997). Contudo, não há uma fórmula certa, dado que nem sempre compreendemos se de facto houve mudança de atitudes ou se, na realidade, essa mudança se repercutirá no comportamento (Bishop, 1994).

A Psicologia da Saúde identifica duas formas distintas, mas compatíveis de promover a mudança de atitudes potenciadora de modificação de comportamentos (Bishop, 1994), ora com apelos informativos, nos quais a informação é apresentada de

forma objectiva e completa, através de argumentos racionais, ora com apelos ao “medo”, nos quais os estímulos são frequentemente aversivos e geradores de forte desconforto emocional. A eficácia destes dois tipos de persuasão não se discute em contraponto directo, mas sim em função do tipo de população. Neto (2000) refere que a persuasão por rota periférica, isto é, com apelo a argumentos de carácter emocional é mais eficaz com populações desinformadas do que a persuasão por rota central, que consiste em apelar a argumentos de carácter racional. Por isso, tendo um conjunto de jovens como grupo-alvo e compreendendo que, com frequência, a sua mente está povoada de mitos e falsas crenças, parece-nos que a utilização do “apelo ao medo” (Bishop, 1994) pode ser mais eficaz, muito embora não queiramos determinar invariavelmente que os adolescentes são, de forma completamente generalizável, desinformados.

Foi, assim, desenvolvido em colaboração com o Centro de Promoção e Educação para a Saúde do Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, um programa de prevenção de comportamentos de risco, composto por cinco sessões de noventa minutos cada.

As sessões abordaram as temáticas do consumo do tabaco, de álcool e de outras drogas, bem como a prevenção do VIH/SIDA. Na sessão de prevenção sobre o consumo de tabaco, foram descritas as consequências do fumar em termos físicos e psicológicos, sendo depois proposto um jogo para avaliar atitudes e comportamentos face ao mesmo. Na sessão de prevenção sobre o consumo de álcool, na qual se descreveram as consequências do mesmo, promoveram-se também estratégias de responsabilização face ao comportamento alcoólico, bem como a competência de dizer não, focalizando no “porquê não beber”, “como beber moderadamente”, “o que fazer se se beber em excesso”, entre outras. A sessão de prevenção do consumo de outras drogas, por sua vez, focalizou nos diferentes tipos de drogas (consideradas ilícitas) e seus efeitos, quais os diferentes tipos de consequências (físicas, psicológicas, familiares e sociais) e quais os caminhos a escolher para saber dizer não às drogas. Na acção de prevenção sobre o VIH/SIDA, foi clarificada a definição de VIH, como se transmite, quais os comportamentos de risco de infecção, sendo depois proposto um jogo para avaliar atitudes e comportamentos face à doença e consequentemente promover a mudança dos mesmos, quando desajustados. Finalmente, foi ainda desenvolvida uma quinta sessão, na qual foram abordados diferentes comportamentos de risco (Anexo III), nomeadamente o consumo do tabaco, do álcool e das drogas, mas de forma diferenciada das sessões anteriores, já que focalizámos na promoção de competência pessoal de exercício de liberdade, responsabilidade e escolha crítica face a comportamentos promotores ou inibidores da

saúde. Através da exposição a imagens, relatos de casos reais e música com a intenção de provocar uma resposta emocional nos alunos, ao longo da sessão, foi promovida a discussão dos conceitos nela abordados e relacionando-os com as consequências dos comportamentos de risco.

O programa foi proposto à Coordenação de Direcção de Turma e de seguida divulgado entre os directores de todas as turmas de Ensino Secundário da ESF, que optaram pela realização da sessão sobre comportamentos de risco em dezoito turmas. Três turmas optaram ainda pela sessão sobre o consumo de drogas ilícitas, uma turma optou pela sessão sobre consumo de álcool e outra sobre o consumo de tabaco.

No desenvolvimento das sessões, surgiram algumas dificuldades que importa referir. Em algumas sessões, o professor da disciplina não esteve presente, o que levou a que o comportamento dos alunos fosse indisciplinado, o que, em acções futuras poderia ser colmatado com a presença do professor. Alguns professores não foram informados pelo Director de Turma do desenvolvimento das actividades, pelo que as datas poderão ser marcadas na presença dos professores da disciplina, gerando assim um compromisso maior entre ambas as partes. Contudo, a grande adesão das turmas do Ensino Secundário às sessões e o feedback devolvido por alguns alunos através de textos posteriormente entregues à Directora de Turma e em alguns casos publicados no jornal da escola "Olho Vivo", reporta para ganhos positivos.

Em próximas actividades poder-se-ia promover a reflexão acerca da temática abordada através da realização de composições e cartazes complementados com pesquisa, campanhas de prevenção desenvolvidas em espaço de Direcção de Turma, entre outros.

Ainda no domínio da educação para a saúde, desenvolvemos um segundo projecto, de educação para a sexualidade, junto de alunos do Ensino Secundário. A promoção da saúde sexual e reprodutiva dos indivíduos representa um importante contributo para a sua formação pessoal e social e tem ganho um protagonismo crescente nos sectores da Educação e da Saúde (Ministério da Saúde, 2008). Aos SPO cabe também o papel, segundo o Ministério da Educação (2000), da prestação de apoio directo ou de articulação com os serviços de saúde na promoção da saúde sexual e reprodutiva, uma vez que, no desenvolvimento das crianças e adolescentes, a educação sexual é indicada como muito importante para o bem-estar futuro dos adolescentes (Ansuini, Fiddler-Woite e Woite, 1996). No entanto, é também necessário integrar os diferentes agentes educativos no processo (Ministério da Educação, 2000). Os alunos, os pais e a Escola serão os principais promotores da educação sexual

(Ansuini, Fiddler-Woite, & Woite, 1996; King et al. 1988; McKay & Holowaty, 1997, *in* Byers, S.E. *et al.*, 2003: 2), definida necessariamente pela cooperação, coerência e responsabilidade partilhada, na definição de objectivos cujo resultado esperado será uma equilibrada procura de “amor, contacto, ternura e intimidade, que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados” (Organização Mundial da Saúde, 2006).

Por isso, a Educação Sexual e Reprodutiva é hoje uma das principais preocupações no âmbito das políticas educativas e de saúde pública na União Europeia (Frade, *et al.*, 1996). A temática da sexualidade tem sido, por isso, largamente discutida e em constante interligação com a noção de Educação Sexual. Na Conferência Internacional da ONU no Cairo (1994), o assunto mais debatido a seguir ao aborto foi o do comportamento sexual dos adolescentes. Todavia, apesar de muito se discutir esta temática, continua a ser um assunto pouco ou mal conhecido, facto este comprovado pelo aumento das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs). Este factor é ilustrado por Genuis & Genuis (1995) e Powell e Wright (1993, *in* Genuis & Genuis, 1995), ao referirem que o aumento da incidência das DSTs não é acompanhado por um maior conhecimento das mesmas e que entre os adolescentes a incidência do contágio é elevada. Um outro estudo refere que muitos dos programas de prevenção da gravidez em adolescentes têm revelado pouco efeito na actividade sexual dos mesmos (Franklin, C. *et al.*, 1997). Contudo, o desconhecimento não é positivo nem constitui uma barreira à actividade sexual dos adolescentes, pelo que a ausência de abordagem da temática da sexualidade não representa um mecanismo de promoção da saúde sexual e reprodutiva (Sprinthall e Collins, 2003).

Segundo as linhas orientadoras da Educação Sexual em Meio Escolar (Ministério da Educação, 2000), a acção eficaz depende da “abordagem pedagógica de temas da sexualidade humana, feita em contextos curriculares e extracurriculares, numa lógica interdisciplinar, privilegiando o espaço turma e as diferentes necessidades das crianças e dos jovens”.

Assim, após sugestão de um Conselho de Turma de 11º ano do Curso científico-humanístico de Ciências Sociais e Humanas, o Director propôs ao SPO o desenvolvimento de um projecto no âmbito da Educação para a Sexualidade, junto dos alunos da turma acima referida. A necessidade foi comunicada a meio do segundo período, salientando-se que “os alunos têm muito interesse no tema da sexualidade e que desejam participar num programa, embora também manifestem bastante imaturidade em relação ao mesmo” (citado).

Os adolescentes com esta idade apresentam características específicas, próprias do seu desenvolvimento psicosexual. As alterações mais evidentes, as

características sexuais secundárias, constituem sinais de que o adolescente se está a tornar num adulto (Sprinthall e Collins, 2003). Socialmente, cruzam-se as referências comportamentais dos pais, dos pares, da comunicação social e da educação formal, que nem sempre são unânimes. Ao adolescente é atribuída a tarefa de avaliar os diferentes estímulos cognitivos, emocionais e comportamentais a que é sujeito. Mas, se por um lado biologicamente já atingiu grande parte do seu desenvolvimento, afectivamente continua vulnerável à informação que recebe e que frequentemente é contraditória (idem).

O SPO deu resposta a este pedido através da elaboração de um programa composto por quatro sessões de 90 minutos cada (Anexo IV) e por actividades de desenvolvimento posterior, que denominámos de Projecto SeNTIr – Sexualidade no Tempo de Interagir. Nas sessões, a metodologia utilizada foi a do debate, com a realização de algumas fichas de trabalho promotoras da reflexão sobre as temáticas abordadas (Anexo IV). Pretendia-se, com estas actividades, compreender a noção de sexualidade dos alunos, estabelecendo assim um ponto de partida para a intervenção. De seguida, os alunos foram levados a reflectir sobre os sentimentos e o seu papel nos relacionamentos afectivos, para posteriormente ser abordado o desenvolvimento psicosexual segundo a teoria freudiana, e consequentemente contribuir para a compreensão do comportamento sexual no ser humano e, especificamente, nos adolescentes. Desta forma, esperava-se que os alunos se fossem aproximando duma noção de sexualidade que transpusesse o sexo (biológico e reprodutivo) e a relação sexual, para que compreendessem a importância de considerar o ser humano enquanto ser eminentemente sexual e a sexualidade como um campo multivariado. Assim, reuniriam então a competência para debater e compreender as dimensões da sexualidade e suas manifestações ao longo da vida, nomeadamente as diferentes orientações e papéis sexuais.

As actividades desenvolvidas posteriormente serviriam o propósito de levar os alunos, de forma activa, a integrar conhecimentos e competências nesta área através da realização e exposição de trabalhos, potenciando assim a comunicação e o debate acerca da sexualidade e da educação sexual.

Avaliando a acção desenvolvida encontramos algumas dificuldades na implementação das actividades, já que a segunda e a terceira sessões foram desenvolvidas com quatro semanas de intervalo, devido à interrupção das férias escolares. Apenas a quarta sessão teve uma duração de 90 minutos, tendo sido as anteriores realizadas em 45 minutos. A assiduidade às sessões foi também baixa. No que diz respeito às actividades para pais e professores, não foi possível desenvolver

as acções prevista, dado que o Director de Turma referiu que estes não tinham disponibilidade.

De forma a compreendermos o impacto do programa, foi aplicado um questionário de avaliação aos alunos, na última sessão, que apresentamos na tabela 9.

Tabela 9: Respostas ao questionário de avaliação do Projecto Sentir

|  | Pouco | Mais ou menos | Muito |
|--|-------|---------------|-------|
| A Os temas abordados são interessantes.                                  | 1     | 3             | 10    |
| B Estas sessões foram pertinentes para melhor compreender o tema.        | 1     | 2             | 11    |
| C Sinto que ganhei competências e conhecimentos sobre este tema.         | 1     | 5             | 8     |
| D Sinto que os conhecimentos que adquiri esclareceram dúvidas que tinha. | 0     | 10            | 4     |
| E O tempo das sessões foi suficiente para uma compreensão geral do tema. | 1     | 9             | 4     |
| F O número de sessões foi suficiente para uma compreensão geral do tema. | 3     | 10            | 1     |
| G Sinto que necessitaria de mais formação sobre o assunto.               | 4     | 6             | 4     |
| H O formador foi claro e revelou conhecimentos sobre a temática.         | 0     | 4             | 10    |
| I Senti-me motivado(a) a participar nos debates que foram surgindo.      | 2     | 9             | 3     |
| J Já tinha formação sobre esta temática.                                 | 3     | 6             | 5     |

Analisando as respostas dadas, compreendemos que embora os alunos manifestem interesse e reconheçam a pertinência da temática, para além do facto de não terem muita formação no assunto e desejarem ter mais, não se sentiram, todavia, motivados a participar nos debates. A maioria dos alunos indicou ainda que o formador foi claro e que adquiriram competências, embora refiram que não obtiveram tantos conhecimentos. Finalmente, o número e tempo de sessões foi apontado como moderadamente positivo, embora nos pareça que este possa ter sido o principal obstáculo ao desenvolvimento do projecto.

Notamos que esta intervenção apresentou alguns constrangimentos. O horário bastante preenchido dos alunos e a frequência não obrigatória das sessões, bem como a interrupção para férias, levaram a que os alunos apresentassem dificuldades em compreender as temáticas abordadas e em participar activa e regularmente nas actividades desenvolvidas. Poderá ser necessário, em intervenções futuras, prever um período de tempo contínuo, com participação assídua e em sessões de maior duração. A avaliação do interesse e das temáticas a abordar também podem derivar da proposta directa dos alunos, motivando-os a participar. De acordo com as características do grupo, poder-se-ão introduzir didácticas mais baseadas no jogo.

No que concerne às acções a desenvolver com professores da turma, para além da formação prevista, estes podem ser envolvidos através da realização de actividades dentro da sala de aula, com posterior apresentação pública, por exemplo. Os pais poderão participar directamente em sessões de formação, produzindo posteriormente materiais de divulgação/informação e debatendo, em casa, as temáticas abordadas pelos educandos, na escola.

Em suma, apesar de serem compreensíveis as dificuldades inerentes à consecução dum projecto com estas características, a necessidade de intervenção é premente. Todavia, a eficácia da mesma parece depender quer da participação dos diferentes agentes educativos, quer do início o mais precoce possível. A formação específica do Psicólogo escolar nesta área também parece ser uma necessidade.

A necessidade duma intervenção coerente e intencionalizada, promotora duma noção de saúde informada e consistente depende do desenvolvimento de bases para a mudança, tendo consciência que os resultados são, frequentemente, observáveis a longo prazo. Com o vector da educação para a saúde, deixa-se, assim, o mote para que acções deste carácter continuem a ser desenvolvidas, olhando para o futuro equilibrado, saudável e responsável dos nossos jovens.

### *A Orientação Vocacional*

Como já referimos, um outro vector de intervenção em grupo incidiu na orientação vocacional. De facto, o domínio da orientação representa para os SPO um eixo fundamental, pelo que se requer destes serviços que promovam “actividades específicas de informação escolar e profissional, susceptíveis de ajudar os alunos a situarem-se perante as oportunidades disponíveis, tanto no domínio dos estudos e formações como no das actividades profissionais, favorecendo a indispensável articulação entre a escola e o mundo do trabalho”, bem como que desenvolvam “acções de aconselhamento psicossocial e vocacional dos alunos, apoiando o processo de escolha e o planeamento de carreiras” (DL 190/91, de 17 de Maio).

Por isso, todos os elementos do contexto social se correlacionam ou têm implicações com a carreira ou o mundo do trabalho (Killeen, 1996, *in* Watts *et al.*, 1996). Surge, pois, a necessidade de unir esforços no sentido de interligar cada vez mais os diferentes conhecimentos da Psicologia Geral com os da Orientação Vocacional. A revisão da literatura actual acerca do desenvolvimento da carreira sugere que nos encontramos numa encruzilhada (Zunker, 1998). A orientação

vocacional é cada vez mais desafiada a ir ao encontro das necessidades dum meio social que vive, hoje, grandes transformações ao nível do mundo laboral.

Segundo Castells (1999, citado por Gothard et al., 2001), o trabalho tradicional, baseado no emprego a tempo inteiro, com tarefas bem definidas e um padrão de carreira estável para toda a vida tem vindo a desaparecer, substituído então pelo trabalho de curta duração, muitas vezes autónomo, mas cada vez mais individualizado. Educar para este mundo do trabalho, num ambiente em constante e rápida transformação dependerá duma orientação vocacional direccionada para a promoção da capacidade de mudança e da adaptação activa (*idem*).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ( OCDE) (*in* Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular/Instituto de Orientação Profissional, 2005) propõe uma definição de orientação vocacional como um conjunto de "serviços e actividades que pretendem apoiar as pessoas, de qualquer idade e em qualquer ponto ao longo do seu ciclo de vida, nas escolhas escolares, formativas e profissionais e na gestão das suas carreiras". Ainda segundo a OCDE, são diversos os locais onde os serviços de orientação podem funcionar, nomeadamente escolas, universidades, instituições de formação, centros públicos de emprego, no local de trabalho, no sector do voluntariado ou comunitário e no sector privado.

Em grupo ou individualmente, as actividades "podem ser desenvolvidas numa interacção próxima (face-a-face) ou à distância (onde se incluem as linhas de ajuda e os serviços web)" (*idem*), pelo que as tecnologias informáticas são essenciais na produção e difusão de informação sobre a carreira. Por fim, esta organização sugere a utilização de instrumentos de avaliação e de auto-avaliação e entrevistas de aconselhamento como algumas das estratégias a desenvolver durante estas actividades, que por sua vez poderão ser programas de educação/orientação vocacional (para ajudar as pessoas a desenvolver o conhecimento acerca de si próprias, o conhecimento acerca das oportunidades e as competências de gestão da carreira), programas de experiência e avaliação (para experimentar alternativas antes da escolha), programas de procura activa de emprego e programas de apoio à transição.

Os serviços de orientação, integrados na comunidade, desenvolvem a sua acção no espaço escolar, sendo este o lugar por excelência, para a "concretização da igualdade de oportunidades, para a promoção do sucesso educativo e para a aproximação entre a família, a escola e o mundo de actividades profissionais, melhorando a rede de relações recíprocas indispensáveis ao desenvolvimento pessoal, interpessoal e comunitário no contexto escolar nacional" (DL 190/91 de 17 de Maio).

Partindo da avaliação de aptidões, interesses, valores e do conhecimento de si próprio e sua conciliação com a exploração do mundo escolar e profissional (informação disponível e construída em contexto), o aluno poderá alcançar uma tomada de decisão coerente e informada, orientada para um projecto de vida que se define pela competência proactiva de auto-actualização contínua e pela capacidade de estabelecimento de objectivos concretos e intencionais acerca da carreira.

Por outro lado, a necessidade de re-transformar a noção de orientação vocacional também é relevante. Como refere Crites (1981), o aluno e a própria escola têm, por vezes, a expectativa de um processo baseado na aplicação de testes e na recepção dos resultados (“test them, tell them”,). O psicólogo escolar poderá promover mudanças nestas representações, esclarecendo os objectivos e actividades que decorrerão durante a intervenção. Ultrapassar, assim, o obstáculo que deriva da noção de “tomada de decisão = resultado do teste” passará pelo estabelecimento de uma orientação vocacional centrada no indivíduo, que o responsabiliza na construção de si próprio, que define a actividade profissional como centrada na construção identitária e na integração social e que concebe o futuro como incerto ou instável (Guichard & Huteau, 2001). De facto, os estudos reforçam abordagens de orientação vocacional centradas na família, no tempo livre e noutros papéis vocacionais (Brown & Brooks, 1991).

Cumprindo, assim, o disposto pelo Decreto-Lei 190/91, que inclui nas atribuições dos SPO a “vertente de orientação escolar e profissional”, foi implementado um programa para todas as turmas do 9º ano. Para o 12º ano foi desenvolvido um projecto de apoio à tomada de decisão.

No que diz respeito ao programa para o 9º ano, foi construído um conjunto de dez sessões, durante as quais os alunos tiveram a oportunidade de explorar o seu auto-conhecimento, interesses, aptidões, informação escolar e profissional relativa aos cursos de ensino secundário, ensino superior e mundo profissional. As sessões tiveram a duração média de noventa minutos e foram realizadas em regime facultativo, com pré-inscrição e em horário extracurricular. No início de cada uma, os alunos eram informados sobre a temática do dia, discutindo-se brevemente a importância de explorar as diversas dimensões vocacionais (aptidões ou interesses, por exemplo). Após este debate passava-se à actividade, que poderia ser a realização de um teste (aplicação do “California Occupational Preferences Survey”, para avaliar os interesses e a Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial, para avaliar as aptidões) ou a exploração de materiais (livros sobre profissões, anúncios de jornais, sites sobre o acesso ao Ensino Superior). Para as últimas sessões, os alunos traziam alguns materiais, como recortes de jornais ou revistas. A informação encontrada ou produzida

era debatida e os alunos eram incentivados a registarem as suas percepções sobre o que iam ouvindo e lendo.

No final das dez sessões, foram ainda desenvolvidas duas actividades. A primeira, consistiu numa feira de orientação escolar, desenvolvida pelo SPO em conjunto com os Departamentos Curriculares da Escola, com o objectivo de criar a oportunidade para os alunos conhecerem aprofundadamente os diferentes cursos ministrados na escola, bem como as actividades que neles se desenvolvem. Assim, durante três dias os professores desenvolveram actividades relacionadas com a sua área curricular, nomeadamente jogos e visionamento de filmes. Os alunos percorreram as diversas salas de acordo com um percurso pré-estabelecido, tirando notas sobre as actividades a que foram assistindo e características da área científica, num caderno preparado para o propósito. No final responderam a um questionário de avaliação da actividade, do qual se depreendeu que consideraram a iniciativa interessante e necessária. Esta actividade, que foi aberta a todos os alunos de 9º ano das diferentes escolas do concelho, contou com uma grande adesão.

A segunda actividade consistiu numa entrevista individual com o aluno e os pais, visando desenvolver uma síntese reflexiva acerca do processo de orientação e uma consequente tomada de decisão. Consideramos ter sido notório o progresso dos alunos no que concerne à exploração vocacional e à tomada de decisão.

No sentido de apoiar os alunos de 12º ano, promoveu-se, junto destes, uma oportunidade de exploração orientada da informação relativa ao acesso ao Ensino Superior, para que, aquando da tomada de decisão, isto é, a escolha dos cursos e posterior candidatura nacional, esta fosse realizada de forma coerente, consciente e eficaz.

São muitas as características específicas do acesso ao Ensino Superior e é também frequente que os alunos que se candidatam façam escolhas desinformadas e desenquadradas dos seus verdadeiros interesses, valores e aptidões, pelo que a informação vocacional se torna extremamente relevante não só para que o processo se desenvolva adequadamente, mas também para que muita da ansiedade potenciadora de opções desajustadas não seja sentida.

Assim, foi desenvolvido, com um grupo de alunos do 12º ano do curso Científico-Natural, um programa de apoio à tomada de decisão, semelhante na sua estrutura ao desenvolvido com as turmas de 9º ano. Em paralelo com o mesmo, estes alunos participaram na criação de actividades nas quais os restantes alunos do 12º ano que pretendiam integrar o Ensino Superior pudessem esclarecer as suas dúvidas

e realizar algumas tarefas promotoras das competências necessárias para a candidatura nacional.

A actividade aberta a todo o 12º ano, denominada “Dia do Acesso ao Ensino Superior” (Anexo V) decorreu em meados de Maio, visando motivar os alunos a concretizarem as suas escolhas antes da realização dos exames nacionais, prevenindo assim que a realização de duas tarefas (exames e tomada de decisão), com frequência ansiogénicas, coincidissem temporalmente. Para tal, foi preparada uma sala (“Sala de Acesso”) onde foram disponibilizados computadores ligados à Internet, podendo os interessados simular a sua candidatura e procurar informação sobre as diferentes licenciaturas e Universidades, bem como um conjunto de brochuras enviadas por diversas Universidades e o preenchimento de uma ficha síntese (Anexo V), onde os participantes podiam ponderar o seu conjunto de escolhas em função do curso e da Universidade/Politécnico que as disponibiliza, das médias de acesso de anos anteriores e as provas específicas de ingresso.

No final do dia, foi também possível assistir a uma apresentação em PowerPoint (Anexo V) com informação sobre todo o processo de candidatura ao Ensino Superior (escolha do curso e da Universidade, cálculo das médias, pré-requisitos, calendário), bem como sobre o preenchimento do Boletim de Candidatura. Alguns conselhos úteis para a realização mais eficaz dos exames foram também discutidos, nomeadamente no que concerne à não alteração dos hábitos de alimentação e sono. Todas as actividades foram supervisionadas pela responsável pelo SPO e monitorizadas também por alguns dos alunos que participaram no projecto (Anexo V).

Avaliando a actividade, verificamos que a adesão à iniciativa foi praticamente nula (exceptuando à apresentação no final do dia, na qual participaram cerca de 20 alunos), o que pode ter indicado algum adiamento da tomada de decisão em função da realização das provas específicas de ingresso. De facto, como sugerem Ball, Macguire e MacRae (2000), muitos adolescentes tentam adiar ou cristalizar a construção da sua identidade laboral, dado que o estatuto ocupacional e o emprego não são prioridades. Não obstante, no sentido de promover a adesão a iniciativas que visam a informação e aconselhamento vocacionais, sugerimos que a divulgação seja efectuada com maior antecedência (neste caso concreto foi feita, junto dos alunos, com duas semanas) e face a face ou em sala em sala. A actividade em si poderá também ser desenvolvida mais cedo e durante mais tempo, evitando assim a proximidade com os exames, o que propiciará uma maior disponibilidade quer de horário, quer de participação nas actividades. Os professores também poderão ser envolvidos comunicando através de debates a sua experiência profissional e

promovendo actividades que permitam compreender melhor as actividades desenvolvidas nas diversas áreas científicas (o professor de biologia fala sobre os biólogos, o de física sobre a investigação em física, o de inglês sobre o mundo profissional nos países anglo-saxónicos, por exemplo). Por outro lado, os pais poderão falar sobre a sua experiência e sobre as mudanças no mercado de trabalho ou ajudar no contacto com outros profissionais. Assim, conseguir-se-ia, provavelmente, uma acção concertada entre os diversos agentes educativos e conseqüentemente um maior compromisso por parte dos mesmos e dos alunos na participação nas actividades.

Esperava-se com esta actividade que os alunos da Escola Secundária do Fundão, por um lado, pudessem vivenciar o processo de tomada de decisão com maior tranquilidade e, por outro que a escolha individual se desenvolvesse de modo coerente com o Projecto de Vida de cada jovem, o que poderia facilitar o ingresso no Ensino Superior, e deste modo reduzir a ansiedade durante a realização dos Exames Nacionais.

No que concerne ao projecto de apoio à tomada de decisão, este foi iniciado com um grupo de 12 alunos de 12º ano do Agrupamento Científico-Natural, tendo 9 alunos terminado o programa. Os mesmos ingressaram no programa após se terem dirigido ao Serviço no sentido de conhecerem melhor o trabalho do Psicólogo Escolar, no campo da orientação vocacional. Assim, os alunos assumiram o compromisso de participar no programa (Anexo VI), que englobou nove sessões, as quais se desenvolveram ao longo do ano lectivo. Todos os participantes desejavam ingressar no Ensino Superior, pelo que o programa foi orientado especificamente para este objectivo.

Assim, foram determinadas três fases específicas: a primeira, de exploração das características individuais (auto-conhecimento, interesses profissionais, valores profissionais e alternativas já ponderadas sobre cursos de Ensino Superior); a segunda, de exploração da informação obtida em relação aos diferentes cursos, ao processo de candidatura e ao acesso ao Ensino Superior; a terceira, de discussão sobre as expectativas face aos exames e à candidatura, face à entrada no ensino superior e percurso subsequente, bem como uma síntese reflexiva de toda a informação recolhida e conseqüente tomada de decisão. Esta última actividade decorreu em entrevista individual.

A escolha desta estrutura assenta na Teoria de Desenvolvimento Vocacional de Donald Super (1957). De facto, procurámos que em cada aluno se propiciasse uma profunda reflexão, acerca de si próprio, já que, como nos referem Ball, Macguire e MacRae (2000), é imprescindível que consideremos a importância da formação das

identidades durante este período concreto de transição. Na mesma linha, Corrigan (1990) sugere que “a fragilidade, permeabilidade, dificuldade, agonia e no entanto energia poética da maioria das vidas humanas que resultam da tentativa de viver com e através da combinação contraditória das possíveis classificações sociais e possíveis identidades” transformam a tomada de decisão num momento único de construção do self. Por isso, atendemos à exploração dos valores, dos interesses e das aptidões identificadas através dum processo de auto-conhecimento porque, como refere Super (1957, *in* Joordan & Heyde, 1979), “a ocupação é a principal fonte de estatuto social na nossa sociedade e depende da satisfação dos interesses, aptidões e valores, tornando-se, pois, um grande determinante do estilo de vida”. A exploração da informação, por outro lado, justifica-se através do período de desenvolvimento vocacional no qual se encontram estes jovens. Segundo Super (1957), a sua idade corresponde ao *estádio exploratório*, concretamente no *sub-estádio de transição*, durante o qual o conjunto de preferências gerais e pouco aprofundadas se estreitam no sentido da tomada de decisão e para a qual são essenciais a procura activa e a análise da informação vocacional. Finalmente, exploração das expectativas justifica-se pela necessidade premente de estabelecimento de objectivos imediatos, intermédios e a longo prazo e estratégias para os alcançar, o que se complexifica fruto da “vasta, senão interminável, gama de opções” (Joordan & Heyde, 1979), que incluem quer a prossecução de estudos, quer o ingresso no mercado de trabalho.

Assentando nestes pressupostos, a aplicação do programa decorreu em períodos de cerca de duas horas. No início a participação foi assídua mas com o decorrer da intervenção 3 elementos abandonaram o processo, provavelmente por consequência da incompatibilidade entre as diversas tarefas a realizar (explicações, aulas de condução, testes e aulas extraordinárias na escola).

Verificámos, também, que a ausência de um espaço e de um período de tempo definido no horário dos alunos interferiu no desenvolvimento das actividades: semanalmente era necessário reservar uma sala e informar os alunos da mesma, o que originava atrasos na hora de início das sessões. Pelo mesmo motivo, as tarefas não foram realizadas por todos os participantes em simultâneo, o que condicionou a aplicação dos instrumentos e a comunicação dos resultados. Não parece, contudo, que esta experiência deva encorajar uma intervenção individual e remediativa, mas antes, como já foi referido para os alunos do 9º ano, poder-se-ia apostar num processo transversal à escolaridade e concertado com os estádios de desenvolvimento dos alunos, que poderia levar, assim, a uma maior motivação e compromisso para com a orientação vocacional por parte dos mesmos.

Em síntese, o processo foi desenvolvido com algumas dificuldades, tendo culminado contudo com uma tomada de decisão cimentada no auto-conhecimento, na informação procurada, na exploração das expectativas e, finalmente, numa síntese integrada confirmatória das escolhas ponderadas, que, em última análise, poderão ter conduzido a uma tomada de decisão satisfatória para os alunos.

## **Conclusão**

O trabalho junto dos alunos resulta em grande satisfação profissional, talvez pela proximidade dos resultados, já que, são eles o destino último da nossa acção enquanto Psicólogos Escolares.

Através de modalidades diversificadas – em grupo e individualmente – desenvolvemos e aplicámos estratégias no sentido da promoção da mudança e da competência, emocional, comportamental ou cognitiva. Fomos analisando os resultados dessas estratégias, compreendendo, contudo, que a longo prazo se poderão observar outros efeitos positivos resultantes da nossa intervenção/avaliação contextualizada e adaptada aos sujeitos.

## **CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO INDIRECTA**

## Introdução

***“Escutar, não imitar, essa sim é a maior forma de elogio.”***

***Dr. Joyce Brothers***

No campo da Psicologia Escolar, o papel da consultadoria assume uma importância cada vez maior, definindo-se como uma alternativa à intervenção individual directa (Akin-Little, Little & Delligatti, 2004). Pretendemos, por isso, descrever e fundamentar, neste capítulo, as actividades desenvolvidas durante o estágio, no âmbito desta modalidade de acção.

A multidisciplinaridade, a interligação e a intercomunicação com outros profissionais ou agentes educativos determina, largamente, a eficácia da intervenção do Psicólogo Escolar (Brown *et al.*, 2006), pelo que intervir em colaboração com pais, professores, funcionários e demais participantes da comunidade educativa é uma necessidade. A consulta colaborativa ou consultadoria, que se define como a acção que pretende manter, mudar ou transformar um ou mais domínios funcionais do indivíduo e que ocorre junto de outros intervenientes através de mecanismos de gestão, planeamento e implementação dos processos (Adelman e Taylor, 1994: 45), integra-se nesta necessidade e assume-se, assim, como um serviço indirecto prestado a uma ou mais pessoas, baseado no trabalho desenvolvido em equipa, de forma positiva, não hierárquica e em entreatajuda. Tem como objectivo otimizar a diversidade de recursos pessoais e, assim, facilitar o estabelecimento do projecto (*idem*). Brown *et al.* (2006) referem ainda que a consultadoria com professores é o tipo mais frequentemente discutido na literatura, uma vez que se verifica o impacto potencial da colaboração entre estes profissionais e outros, atendendo ao elevado número de alunos com que os professores contactam durante um ano ou durante toda a sua carreira. Desta forma, notamos a importância de trabalhar em conjunto numa escola na criação e construção de oportunidades de formação contínua, por exemplo.

## A acção de formação

Neste âmbito e no sentido de dar resposta a uma necessidade premente indicada por professores em conselho de turma, por um lado e dada a elevada prevalência da Perturbação de Hiperactividade (cerca de 5% das populações escolares, APA), foi desenvolvida uma acção de formação com a duração de duas horas, dirigida a professores e funcionários e intitulada «*Hiperactividade – O que é?*»

*Como detectar? Como intervir?»* (Anexo VII). Estando a acção educativa frequentemente desprovida de base científica e técnica (Tanner, 2000) que permeie um acompanhamento coerente e consistente da criança com hiperactividade, esta sessão teve como objectivos principais informar a comunidade escolar acerca da problemática da Hiperactividade enquanto perturbação clínica de comportamento e qual o papel da escola enquanto promotora de um desenvolvimento integrado e equilibrado das crianças que apresentam este diagnóstico. A actividade foi divulgada na escola com cartazes (Anexo VII) e convites dirigidos aos professores através de contacto directo.

A adesão foi satisfatória, tendo estado presentes 18 professores. Partindo da distinção entre noções de senso comum como “comportamento perturbador”, “má educação”, “irreverência” e o conceito técnico de Perturbação de Hiperactividade com ou sem Défice de Atenção ou Impulsividade, promoveram-se algumas competências de detecção e intervenção. Foram ainda fornecidos materiais aos presentes (Anexo VII) que facilitam a identificação e acompanhamento destes jovens, nomeadamente o “Índice de Hiperactividade para professores” (Questionário de Connors para professores – versão reduzida), os critérios de diagnóstico segundo DSM – IV/TR e algumas estratégias de intervenção de carácter cognitivo-comportamental. No decurso da formação, para além da apresentação da informação referida, o debate desenvolveu-se, tendo os participantes colocado as suas dúvidas face à problemática e apresentado algumas experiências educativas com crianças com estas características.

No final da sessão foi aplicado um questionário de avaliação (Anexo VII) com o objectivo de recolher as percepções dos participantes acerca da acção de formação. Após a análise das respostas, concluímos que estes parecem considerar, por um lado, o tema da Hiperactividade interessante e, por outro, que a sessão foi pertinente para uma melhor compreensão da problemática, já que a maioria dos presentes não tinha qualquer formação sobre o tema. Foi, ainda, referida a necessidade de dar continuidade a este tema em formações futuras. Finalmente, mais de metade dos presentes referiu sentir-se motivado a participar nos debates que foram surgindo, salientando a clareza e conhecimentos revelados pelo formador. Em síntese, podemos afirmar que esta iniciativa foi bem sucedida.

Em suma, depreende-se que acções deste carácter providenciam aos profissionais a actualização ou a aquisição de conhecimentos e competências necessárias para trabalhar com crianças com NEEs. A formação continua parece, assim, ser uma necessidade a explorar através de projectos de consultadoria,

nomeadamente em áreas como as Dificuldades de Aprendizagem e Deficiência Mental, temas alternativos referidos como de interesse pelos participantes.

### **A Consultadoria – uma reflexão**

A consultadoria com pais, por outro lado, apesar de também se impor enquanto eixo fundamental na intervenção eficaz com crianças e adolescentes, tem, todavia, merecido muito menos atenção que a desenvolvida com profissionais. Sheridan (1993, *in* Brown *et al.*, 2006) identificou um crescente interesse na consultadoria com pais, uma modalidade que se distingue claramente de outras modalidades de carácter essencialmente clínico, nomeadamente da terapia familiar e da educação parental (Brown *et al.*, 2006). De igual forma indirecta, baseia-se no fundamento, presente noutras áreas da Psicologia, de que a família, mais do que um colectivo de indivíduos, representa um sistema dinâmico e, por isso constitui um alvo indispensável de actuação quando a mudança na criança ou adolescente é necessária (Brown *et al.*, 2006). Aliás, quando os valores, experiências de vida e expectativas dos pais diferem dos da escola, os objectivos educativos desta instituição tornam-se mais difíceis de atingir (Sue *et al.*, 1999, *in* Sheridan, Eagle & Doll, 2006). Sabemos também que <quando as famílias e as escolas comunicam frequentemente, discutem pontos de vista, clarificam os seus papéis, responsabilidades e recursos e tomam decisões em conjunto, há mais congruência entre ambas, desenvolvendo-se uma relação de confiança, entreajuda e aceitação que poderá conduzir a uma maior eficácia da acção por parte do Psicólogo, pois mais facilmente pais e professores aceitarão o seu papel no processo de consultadoria e trabalharão de forma construtiva e cooperativa (Sheridan, 1996, *in* Sheridan, Eagle & Doll, 2006).

Se, por um lado, compreendemos a importância da criação e reforço da comunicação entre pais e professores no sentido da consultadoria colaborativa, por outro também assumimos a dificuldade de determinar que estratégias são mais eficazes e a que contexto ou sistema devem ser aplicadas (Wesley and Buysse, 2004). A esta dificuldade acresce-se a participação baixa de muitos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, facto talvez explicável pela incongruência entre a linguagem, a mundividência e o modo de acção destes e dos professores (Lima, 2002). Por isso, reforçamos a necessidade de uma relação de confiança e abertura que, para além de mais eficaz, parece ser mais satisfatória para todas as partes envolvidas (Sheridan, Eagle & Doll, 2006; Ruble & Dalrymple, 2002).

Compreendendo que a acção específica a desenvolver dependerá da necessidade específica encontrada, sabemos, contudo, que o processo transversal a qualquer intervenção passará pela identificação e especificação da situação problema, avaliação das variáveis que possam conduzir à resolução da mesma, desenvolvimento do plano de acção e avaliação da sua eficácia por observação directa (Kratochwill & Bergan, 1990, in Akin-Little, Little e Delligatti, 2004). Este processo parece ser aplicável quer à consultadoria Psicólogo-Professor, quer à consultadoria Psicólogo-Encarregado de Educação. Para isso, o técnico poderá participar nos conselhos de turma, em particular, dos alunos que acompanha em contexto de consulta psicológica individual e de grupo. Reunirá também individualmente com os directores de turma, com o encarregado de educação ou com ambos em simultâneo, de forma a recolher informação geral ou específica sobre os alunos ou para propor estratégias de intervenção. Sempre que se justificar a necessidade, está prevista a realização de Conselhos de Turma de carácter extraordinário.

O sucesso da colaboração parece advir essencialmente do compromisso de todas as partes em promover o bem-estar do aluno em cause, reconhecendo a necessidade de agir activamente e em concertação com os serviços existentes, pelo que a comunicação entre os diversos agentes educativos deve ser frequente e em espírito de entreaajuda, dado que só conhecendo todo o espectro de funcionamento da criança se pode avaliar e intervir em concordância com as reais necessidades da mesma. Por isso, a colaboração com profissionais e pais parece assumir-se, então, como um vector essencial na transformação do papel do psicólogo, exigindo-lhe, por um lado, o compromisso de produzir e receber informação dos diferentes agentes educativos e, por outro, o potenciar duma intervenção mais eficaz, sistémica e capaz de aceder aos diferentes quadrantes da vida da criança ou adolescente. De facto, providenciar serviços coordenados e compreensivos facilita a inclusão de alunos com problemas comportamentais ou dificuldades de aprendizagem num ambiente o menos restritivo possível (Gutkin, 1996 in Ruble & Dalrymple, 2002).

## **Conclusão**

Em síntese, no âmbito da acção do Psicólogo Escolar, salientamos a importância da consultadoria enquanto a modalidade mais eficaz e mais económica (Wesley & Buysse, 2004; Ruble & Dalrymple, 2002; Sheridan, Eagle e Doll, 2006). No entanto, não deixa de ser também aquela para a qual os técnicos parecem reunir menos competência (Wesley & Buysse, 2004), pelo que o esforço de promover a

colaboração entre professores e encarregados de educação deverá ser acompanhado do esforço de promover a competência de consultor no psicólogo.

**CAPITULO IV – ABORDAGENS AO ESTUDO NO  
ENSINO SUPERIOR: OS ALUNOS DE PRIMEIRO ANO  
DA UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**

## Resumo

Neste trabalho apresentamos os resultados de um trabalho no qual pretendemos conhecer as abordagens ao estudo, segundo o modelo de Biggs (1987), em alunos de primeiro ano da Universidade da Beira Interior, no ano lectivo de 2007/2008. Foi aplicado o Inventário de Processos de Estudo (IPE) (Rosário et al., 2005) a 291 sujeitos, 178 do sexo feminino e 113 do sexo masculino. Os resultados apontam para diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas, sendo os estudantes do sexo masculino que mais utilizam abordagem superficial. Verificam-se também diferenças estatisticamente significativas para a abordagem profunda em função da classificação final do Ensino Secundário, e em ambas as abordagens no que diz respeito ao curso e à faculdade de proveniência.

**Palavras-chave:** Abordagens ao estudo; Abordagem superficial; Abordagem profunda; Ensino Superior

## Abstract

In this paper we present the results of an investigation in which we intended to assess the study approaches, according to Biggs model (1987), on first year University of Beira Interior students, 2007/2008. We used the Study Processes Inventory (IPE) (Rosario et al., 2005) on 291 students, from which 178 were girls and 113 were boys. Results point out statistically significant differences between boys and girls, as males use a surface approach more often. We have also found statistically significant differences in the deep approach regarding Secondary School final averages and in both approaches regarding both the faculty and the degree the student is taking.

**Key-words:** Study approaches; Surface approach; Deep approach; Higher Education.

## Introdução

### **“A verdade é o que sobrevive ao teste da experiência”**

**Albert Einstein**

A transição para o Ensino Superior representa hoje uma mudança de vida, não só muito esperada, mas também exigente do ponto de vista dos recursos pessoais (Fernandes, Maia, Meireles, Rios, Silva & Feixa, 2004). Esta mudança na vida do estudante pode ter um impacto diferenciado, em função das características de personalidade e das exigências sociais de maior autonomia, que podem acarretar dificuldades de adaptação psicossocial (Almeida & Santos, 2001), assim como conduzir ao insucesso.

Na verdade, o insucesso não se deve nem somente nem tão frequentemente ao défice de inteligência ou capacidade(s) (Zimmerman, 2004), pelo que se torna indispensável reconhecer, por um lado, o papel da Escola enquanto potenciadora de competências de selecção, compreensão e abstracção sobre a informação, em síntese, de autonomia (Freire, 2006), mas também, por outro, o papel do aluno enquanto agente, isto é, aquele que da sua acção intencional faz depender a mudança, que, por sua vez, depende das aptidão individuais, sistemas de crenças, competências auto-regulatórias e estruturas ou funções pessoais (Bandura, 2001).

Neste período de transição, muitos destes jovens deparam-se com a necessidade de desconstruírem as expectativas anteriormente formadas (Almeida e Soares, 2003), encontrando, por isso, um desfasamento entre o idealizado e o real, entre o esperado e o possível. Este acontecimento pode conduzir a uma percepção de ameaça por parte do aluno (Fernandes *et al.* 2004), isto é, a uma noção de que o contexto a que chegou representa um lugar gerador de sofrimento e frustração, resultando conseqüentemente na incapacidade de fazer corresponder o potencial ao produto, já que o aluno poderá não investir tanta “energia física e psicológica nas experiências académicas” (Soares & Almeida, 2003).

A análise da adaptação ao ensino superior e conseqüente influência nesta fase de transição da vida do estudante é objecto de numerosas pesquisas que se debruçam sobre a interacção entre a função e o papel da instituição de ensino superior, e/ou sobre o papel do aluno (Soares *et al.*, 2000). Do inúmero conjunto de variáveis que intervêm e podem ser estudadas neste sistema, seleccionamos a variável aprendizagem.

Na verdade, neste domínio salienta-se a necessidade de “melhorar a adaptação da formação dos graduados europeus às exigências do mercado de

trabalho” (Hortale & Mora, 2004), o que depende do desenvolvimento de competências estáveis ao longo da vida que, por sua vez, permitem a reciclagem de conhecimentos e aptidões através da auto-motivação e auto-aprendizagem (McMahon, 2002, *in* Dabbagh, N. & Kitsantas, A., 2005). Assim, acreditamos que a Universidade é um espaço por excelência para a promoção e desenvolvimento da auto-regulação da aprendizagem, entendida como o “processo no qual o aluno activa e sustém cognições, comportamentos e afectos, sistematicamente orientados para objectivos” (Schunk & Zimmerman, 1994).

A compreensão da aprendizagem no Ensino Superior é um desafio, pois transpõe os domínios estritamente curriculares e engloba uma diversidade de enquadramentos (Santos & Almeida, 2000) e vários eixos de análise, como o individual, o grupal, o pedagógico, o científico, o organizacional e social (Tavares *et al.*, 2000). Os investigadores identificam duas grandes correntes teóricas subjacentes ao estudo da aprendizagem: (1) A *Student’s Approach to Learning* (SAL), genericamente conhecida como a teoria da abordagem do aluno à aprendizagem de Biggs (1987) e (2) a teoria do processamento da informação. Esta última tem sido criticada por, ao derivar da psicologia cognitiva, estar descontextualizada do ambiente de aprendizagem, uma vez que se centra exclusivamente nos processos cognitivos, distinguindo-os dos processos emocionais. A teoria SAL, por outro lado, parte da análise qualitativa das descrições individuais dos alunos acerca das suas estratégias de aprendizagem, pelo que se configura como uma teoria de segunda ordem (Marton, 1981 *in* Rosário & Oliveira, 2006).

No que diz respeito ao aluno, a motivação para aprender e a percepção do ambiente de aprendizagem são os grandes determinantes dos processos de estudo. Neste âmbito, as teorias do processamento de informação parecem revelar maior objectividade cultural, uma vez que os processos cognitivos são universais (Akande, 2004). Contudo, a linha SAL também refere que a Educação não pode ser pensada fora de uma cultura, dado que o aluno aprende devido a um conjunto de motivos derivados de um contexto, e a sua aprendizagem não pode ser observada se não forem contabilizados esses motivos. Nesta linha, a abordagem depende, portanto, da interacção entre as características individuais do aluno e o contexto e conteúdo da tarefa de aprendizagem.

Nas últimas décadas surgiu um interesse crescente sobre a importância das diferenças individuais na aprendizagem, com um conseqüente aumento do número de pesquisas (Sadler-Smith e Tsang, 1998). Muito deste esforço tem sido centrado na exploração da noção de abordagem profunda e superficial ao estudo de Marton e Säljö (1976). Este conceito foi o ponto de partida para o surgimento da estrutura conceptual

da teoria SAL, que se tornou numa meta-teoria de conceptualização do ensino e da aprendizagem, seguindo duas grandes direcções: (1) a fenomenográfica (Marton, 1981; Prosser & Trigwell, 1998); e (2) a construtivista/sistémica (Biggs, 1999). Para a primeira, a abordagem à aprendizagem pode definir-se como o processo adoptado previamente ao resultado da aprendizagem na identificação das abordagens superficiais e profundas em estudos de caso (Marton & Säljö, 1976); para a segunda, a abordagem à aprendizagem pode definir-se como o processo adoptado previamente ao resultado da aprendizagem na identificação das abordagens superficiais e profundas como as predisposições, para adoptar processos particulares (Biggs, 1987) e é concebida como parte de um todo, no qual o acontecimento educativo se sucede, tal como refere o modelo 3P (Presságio, Processo e Produto<sup>4</sup>) (Biggs, 1999).

Na sua conceptualização original, Biggs definiu abordagem como o resultado da junção de dois elementos, a motivação e a estratégia, pelo que, a cada abordagem, corresponde, uma motivação e uma estratégia, e propõe três tipos de abordagem à aprendizagem: a profunda, a superficial e a de sucesso ou estratégica. Estes construtos são postulados a partir dos dados obtidos com a construção do “Questionário de Processos de Estudo”. Na abordagem superficial a motivação é extrínseca, já que a tarefa é desenvolvida no sentido de um reforço imediato externo. Assim, o aluno compromete-se com o início das tarefas de aprendizagem e com o cumprimento dos requisitos mínimos, porque as consequências de não o fazer são ainda mais negativas, ou porque quer cumprir um critério de avaliação com o mínimo esforço possível.

Os alunos motivados superficialmente centram-se no que parecem ser os tópicos mais importantes, reproduzindo-os nos momentos de avaliação. Por isso, não encontram as inter-relações que ligam os elementos, os significados e as implicações dos materiais de aprendizagem.

A abordagem profunda, por outro lado, depende duma motivação intrínseca, pelo que a estratégia activada, que deriva da curiosidade e procura a compreensão. Quando esta estratégia é adoptada, há um compromisso pessoal com a aprendizagem, o que significa que o aluno correlaciona os materiais com os seus contextos significativos ou com conhecimentos prévios, dependendo da temática. Nesta abordagem, os processos cognitivos utilizados são superiores, sendo feitas analogias relacionadas com aprendizagens anteriores, e havendo projecção de implicações sobre o que se estudou.

---

<sup>4</sup> Numa perspectiva temporal, há uma expectativa (presságio), que resulta num comportamento ou conjunto de comportamentos (processo) que produzem resultados (produto) (Biggs, 1999).

Por último, a abordagem de sucesso ou estratégica caracteriza-se por uma focalização motivacional no produto, ou seja, na procura de resultados que gerem reconhecimento social. Deste modo, a estratégia aplicada tem como objectivo maximizar as oportunidades de obter classificações altas. Embora esta abordagem gere um elevado compromisso com as aprendizagens, da mesma forma que a abordagem profunda, tal compromisso incide somente no processo e não nos resultados, pelo que, para estes alunos, não é relevante a compreensão.

As abordagens ao estudo não são características estáveis do aluno. Descrevem, antes, a relação entre a percepção do aluno sobre a tarefa de aprendizagem e a sua forma de a abordar (Rosário & Oliveira, 2006). Referem-se, ainda, à correspondência entre as intenções, motivações e estratégias do mesmo e resultam da interacção das suas características com o ambiente de aprendizagem (Biggs, 2001). São uma função quer das características individuais, quer das do contexto de aprendizagem (Hejka, 1991; Biggs, 2001), podendo ser variáveis ou consistentes (Ramsden, 1988). Contudo, a maior parte da literatura tem incidido primariamente nas SAL como um resultado das influências contextuais no que concerne às respostas do aluno às exigências situacionais (Entwistle, 1987; Newble & Clarke, 1987; Entwistle & Tait, 1990; Biggs, 1999; Lizzio *et al.*, 2002).

Uma das conclusões derivadas da investigação no domínio das influências contextuais remete para a ideia de que adopção de diferentes abordagens à aprendizagem parece ser mais directamente afectada pela percepção do contexto que do contexto em si enquanto algo objectivo e exterior ao sujeito (Entwistle, 1987; Biggs, 2001). Nesse sentido, a investigação experimental de Marton e Säljö (1976) demonstrou que as intenções, as motivações e as estratégias dos alunos poderiam ser manipuladas, alterando-se as suas expectativas percebidas face à exigência. Estes autores concluíram também que métodos de avaliação que incentivavam a compreensão promoviam a abordagem profunda, enquanto que o encorajamento da reprodução promovia a abordagem superficial. Aliás, uma abordagem profunda produz um maior entendimento do material de aprendizagem, bem como uma melhor memória a longo prazo, quando comparada com a abordagem superficial (Barca *et al.*, 1997 *in* Gomes, 2006).

Pesquisas posteriores visaram o desenvolvimento de inventários que medissem as abordagens à aprendizagem de forma mais objectiva (Biggs, 1987), tendo concluído que a intenção de compreender, com a “utilização de evidências” e “relacionamento de ideias” enquanto estratégias predominantes e o interesse nas ideias enquanto motivação predominante são referidos como uma abordagem profunda (Biggs, 1987). Neste sentido, este tipo de abordagem ao estudo resulta: (1)

do interesse do aluno num determinado tema (Fransson, 1977); (2) do interesse, apoio e entusiasmo do professor (Ramsden, 1979); (3) da oportunidade do aluno em gerir a sua própria aprendizagem (Ramsden & Entwistle, 1981); e (4) da percepção do aluno de um bom ensino e de liberdade de aprendizagem (Entwistle & Smith, 2002). Ademais, uma abordagem profunda é encorajada por um ensino e por métodos de avaliação que produzem um compromisso activo e a longo prazo com as tarefas de aprendizagem, estimulando e valorizando esse mesmo ensino, e definindo expectativas claramente académicas (Ramsden, 1992).

Ainda no seu estudo, Biggs (1987) concluiu, por outro lado, que a abordagem superficial envolve: (1) a intenção de reproduzir o material de aprendizagem e cumprir os requisitos mínimos da disciplina; e (2) ainda um motivo externo de evitar o fracasso, através da memorização mecânica ou da reprodução “verbatim” do material; (3) é induzida por métodos de avaliação que enfatizam a evocação de conhecimento procedimental trivial e que geram ansiedade, falta de interesse e conhecimento periférico acerca da temática (Ramsden, 1992). Entwistle e Smith (2002) referiram que uma elevada quantidade de trabalho e uma avaliação baseada directamente nos factos geram uma abordagem superficial.

Por último, a abordagem estratégica refere-se à intenção de ter sucesso e à motivação de atingir as melhores notas possíveis, através da organização do tempo e do ambiente de estudo. Esta abordagem caracteriza-se por um grande esforço na procura das condições ideais para estudar, no controlo efectivo do tempo e do esforço, na atenção às exigências e aos critérios dos testes, e no ajustamento do estudo de acordo com as exigências percebidas.

A investigação SAL tem encontrado outros factores que influenciam o estudo e as abordagens ao mesmo. Por exemplo, as diferentes abordagens à aprendizagem são função do contexto no qual o estudo ocorre, do conteúdo da exigência da tarefa e da motivação do estudante (Biggs, 1987; Dornye, 2000; Jacobs & Newstead, 2000). Os resultados das investigações SAL também têm posto em evidência que os estudantes variam a sua abordagem ao estudo, e que esta diversidade de abordagens pode ser genericamente descrita pela taxonomia de profunda, superficial e estratégica (Biggs, 1987; Tait *et al.*, 1997).

Kember e Leung (1998) encontraram relações significativas entre a percepção de quantidade de trabalho e abordagens superficiais da aprendizagem. Estes resultados permitem afirmar que a adopção por parte dos alunos duma abordagem em particular é parcialmente dependente da percepção do ambiente de aprendizagem (Laurillard, 1979; Richardson, 2003).

Dados de outras investigações demonstraram que as abordagens estratégica e profunda se correlacionam positivamente com o rendimento académico, enquanto que é negativa a correlação entre rendimento académico e a aprendizagem superficial (Entwistle & Ramsden, 1983; Entwistle *et al.*, 2000; Watkins, 2001; Diseth, 2003; Cano, 2005). Contudo, outros estudos indicam que a relação entre as SAL e o sucesso pode ser moderada (Diseth, 2003) e até por vezes fraca (Duff, 2003). Em Portugal, alguns estudos têm encontrado correlações significativas entre a estada no primeiro ano da Universidade e uma motivação superficial, entre classificações escolares baixas, sexo ou área científica e a abordagem tida (Rosário *et al.*, 2000; Rosário & Oliveira, 2006).

Em síntese, existem duas grandes influências no desenvolvimento de uma determinada abordagem à aprendizagem: a do contexto pessoal e a do contexto de ensino-aprendizagem. Assim, alguns factores inerentes às histórias de desenvolvimento dos alunos e às suas personalidades parecem estar associados ou à abordagem superficial ou à profunda (Biggs, 1989).

No que concerne ao contexto de ensino, por outro lado, a pressão do tempo, o stress de avaliação e a utilização de testes cognitivamente pouco exigentes parecem reforçar uma abordagem superficial (Biggs & Telfer, 1987). Assim sendo, as abordagens podem ser alteradas, quer pela promoção de mudanças nos indivíduos, quer nos contextos. O ambiente educativo é, portanto, passível de mudança, ou seja, as abordagens profundas podem ser ensinadas e treinadas no sentido de promover a sua adopção pelos alunos.

Se por um lado compreendemos que podemos transformar o ambiente educativo no sentido da potenciação do desenvolvimento e reconhecendo o impacto positivo da Universidade nos alunos (Pascarella & Terezerino, 1991, *in* Almeida *et al.*, 2000), sabemos também que as acções de diagnóstico, isto é, de avaliação do ambiente tem permitido compreender em que condições os alunos entram e permanecem no primeiro ano da Universidade (Almeida, *et al.* 2000; Ferreira & Neto, 2000; Santos & Almeida, 2000; Gonçalves, 2000; Rosário *et al.*, 2000; Nico, 2000). Para isso, as abordagens ao estudo que os alunos adoptam têm sido estudadas em Portugal (Rosário *et al.*, 2000; Rosário & Oliveira, 2006), no sentido de encontrar a sua relação com os resultados escolares, ou seja, também com o seu sucesso académico (Santos & Almeida, 2000). Com este estudo pretendemos estudar as abordagens ao estudo nos alunos de primeiro ano de licenciatura na Universidade da Beira Interior e sua relação com os resultados escolares prévios, idade, género e curso que frequentam, no sentido de contribuir para um conhecimento maior da realidade

educativa específica desta Universidade, que por sua vez, permeie mecanismos de intervenção mais eficazes.

Para isso, neste estudo, definimos como variáveis independentes o sexo, o curso e a nota de candidatura, e como variáveis dependentes a abordagem profunda ao estudo e a abordagem superficial ao estudo.

## Amostra

A partir da população de alunos de primeiro ano de licenciatura da Universidade da Beira Interior, tomamos por conveniência uma amostra de 291 sujeitos em primeira matrícula, no ano lectivo de 2007/2008. Os cursos foram escolhidos de acordo com o seu número de alunos inscritos, no sentido de num único momento, ser aplicado o maior número de questionários possível.

Dos 291 sujeitos, 61,2% (178) são do sexo feminino e 38,8% (113) do sexo masculino. A sua média de idades é de 20,04 anos, a moda é de 18 anos e a mediana de 19 anos. O desvio padrão situa-se nos 5,09 anos. A Figura 1 apresenta a distribuição dos sujeitos de acordo com a sua idade.

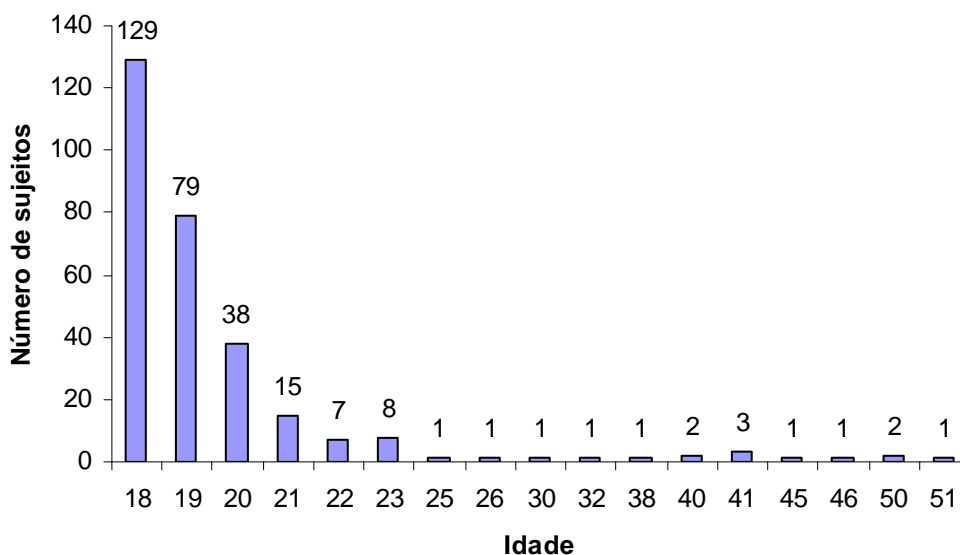


Figura 1: Distribuição frequencial relativamente à idade

A Figura 2 apresenta a distribuição de sujeitos por curso. Podemos verificar que da Licenciatura em Gestão foi recolhida 16,9% da amostra, de Ciências Biomédicas 13,7%, de Bioquímica 12,4%, de Sociologia 11,7%, de Engenharia Civil e

de Design Multimédia 11,1%, de Arquitectura 10,1% e, finalmente, de Design de Moda, 7,8%.

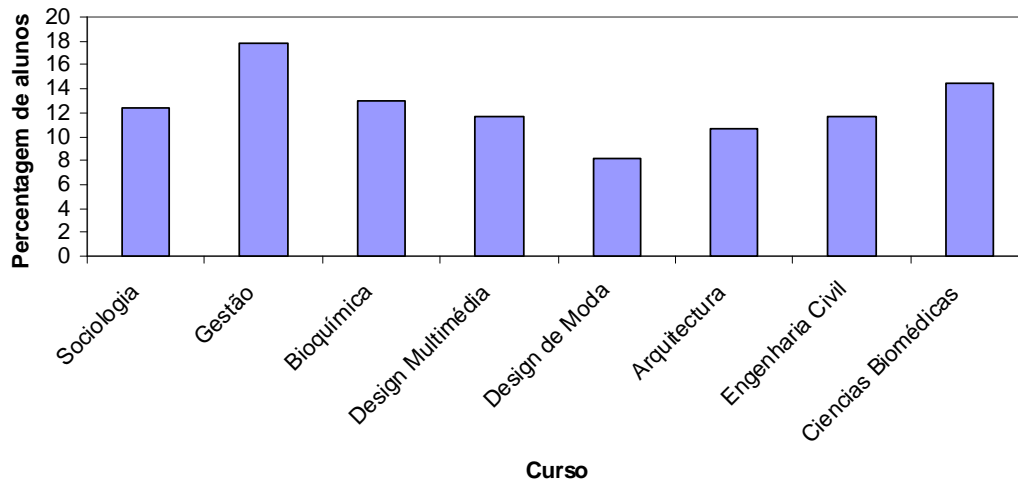


Figura 2: Distribuição frequencial relativamente aos cursos.

A Figura 3 apresenta a distribuição de sujeitos por Faculdade. Podemos verificar que as Ciências Sociais e Humanas (Gestão e Sociologia) representam 28,7% da amostra, as Artes e Letras (Design da Moda e Design Multimédia) representam 24,1%, as Ciências da Engenharia (Arquitectura e Engenharia Civil) representam 21,2%, as Ciências da Saúde representam (Ciências Biomédicas) 13,7% e as Ciências Exactas (Bioquímica), finalmente, representam 12,4%.

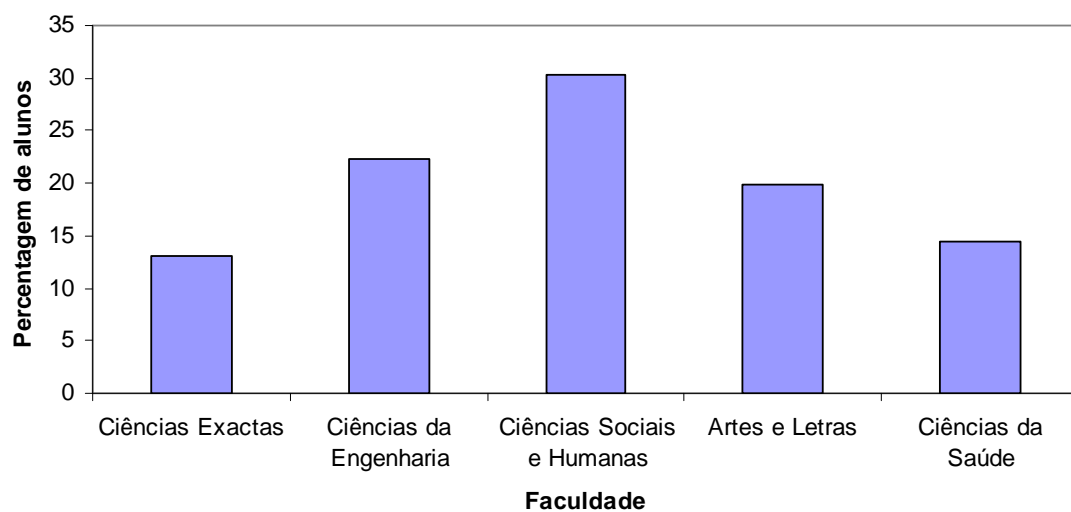


Figura 3: Distribuição frequencial por faculdade

A Tabela 10 apresenta a distribuição dos sujeitos por distrito de proveniência. Podemos verificar que a percentagem maior dos alunos (35,5%) é proveniente do distrito de Castelo Branco. O distrito com menos expressão na amostra é o de Faro e a região autónoma dos Açores, ambas com 0,3%.

Tabela 10: Número e percentagem de sujeitos por distrito

| Distrito              | Número | Percentagem |
|-----------------------|--------|-------------|
| Castelo Branco        | 97     | 33,33%      |
| Guarda                | 36     | 12,37%      |
| Coimbra               | 5      | 1,72%       |
| Lisboa                | 15     | 5,15%       |
| Porto                 | 29     | 9,97%       |
| Viana do Castelo      | 12     | 4,13%       |
| Braga                 | 7      | 2,41%       |
| Vila Real             | 4      | 1,37%       |
| Bragança              | 6      | 2,06%       |
| Viseu                 | 16     | 5,50%       |
| Aveiro                | 20     | 6,88%       |
| Leiria                | 18     | 6,19%       |
| Setúbal               | 3      | 1,03%       |
| Portalegre            | 2      | 0,69%       |
| Beja                  | 2      | 0,69%       |
| Açores                | 1      | 0,34%       |
| Madeira               | 5      | 1,72%       |
| Santarém              | 10     | 3,44%       |
| Não sabe/Não responde | 3      | 1,01%       |
| Total                 | 291    | 100,00%     |

Podemos ainda caracterizar a nossa amostra de acordo com a fase em que ingressaram na UBI. Assim, 71,3% dos alunos ingressaram na primeira fase, 19,2% na segunda fase e 1,3% na terceira. 8,1% dos sujeitos não responderam.

## Instrumento

As abordagens ao estudo foram avaliadas através do questionário “Inventário de Processos de Estudo – Universidade” (Rosário *et al.*, 2005, *in* Rosário & Oliveira, 2006). É composto por doze itens que avaliam as abordagens profundas e superficial, subdividindo-se estas, por sua vez, em estratégia e motivação profundas e estratégia e motivação superficiais, respectivamente. Estas subescalas têm sido identificadas em todos os questionários sobre abordagens à aprendizagem (Rosário & Oliveira, 2006). A resposta aos itens é dada sobre o formato *likert*, de 1 (nunca) a 5 (sempre). Os resultados são calculados através da soma das pontuações nas respectivas subescalas, ou seja, a pontuação em cada abordagem obtém-se através da soma dos itens referentes à motivação e estratégia correspondentes.

Os dados sócio-demográficos (idade, sexo e localidade de proveniência), bem como o curso, a média de candidatura e de Ensino Secundário e a opção de entrada na UBI foram obtidos através de questionário anexado ao Inventário utilizado.

## Procedimentos

Os dados foram recolhidos através da aplicação do questionário “Inventário de Processos de Estudo” (Rosário *et al.*, 2005). Com esse objectivo, foram escolhidas 8 turmas de primeiro ano de diferentes licenciaturas da Universidade da Beira Interior. A autorização de aplicação do questionário foi, primeiramente solicitada aos Directores de Curso e posteriormente ao professor que leccionava a disciplina na qual decidimos fazer a recolha de dados. Todos os professores foram contactados via correio electrónico e quando não responderam, foram contactados por telefone. Os objectivos do estudo e a duração da aplicação do questionário foram comunicados nos contactos estabelecidos.

A aplicação do instrumento decorreu nas primeiras duas semanas do segundo semestre, no início ou no final da aula. Em todas as situações de recolha os objectivos do estudo foram explicados aos sujeitos, sendo referida a garantia de confidencialidade dos dados obtidos.

Os dados recolhidos foram inseridos e tratados no SPSS – *Statistic Program for the Social Sciences*, versão 16.0. Com este programa procedemos à elaboração de estatísticas descritivas. Procedemos também à realização do Teste t de *Student* para as diferenças entre o género face à abordagem ao estudo e à análise da variância

(ANOVA) para as diferenças entre os cursos, entre faculdades, nota de candidatura à Universidade e nota média de finalização de Ensino Secundário.

## Resultados

A análise estatística inclui medidas de estatística descritiva básica que nos possibilitam a caracterização da amostra: (1) medidas de tendência central (médias) e (2) medidas de dispersão, que dão sentido aos resultados da amostra (desvios-padrão, análise de variância). Assim, após a descrição das variáveis em estudo, efectuamos uma análise estatística para identificarmos as relações entre as variáveis em estudo.

A nossa amostra segue uma distribuição normal, confirmada pela realização do teste *Kolmogorov-Smirnov*<sup>5</sup>.

Utilizámos o Teste *t* de *Student*<sup>6</sup> para as estimar as diferenças entre os sexos face às abordagens ao estudo, e a análise da variância (ANOVA) para averiguar as diferenças entre as médias dos diferentes cursos, diferentes faculdades, nota de candidatura à Universidade e nota média de finalização de Ensino Secundário, nas variáveis consideradas.

Da análise efectuada, concluímos que não existem diferenças estatisticamente significativas  $t(281) = -1,064$ ;  $p = 0.288$  entre os sexos face à abordagem profunda, embora as raparigas, de acordo com a média obtida ( $M = 20,45$ ;  $DP = 3,24$ ), utilizem mais a abordagem profunda às tarefas que os rapazes ( $M = 20,02$ ;  $DP = 3,48$ ). Por outro lado, já verificamos diferenças significativas  $t(277) = 5,338$ ;  $p < 0.001$  quanto à abordagem superficial, sendo a média dos rapazes ( $M = 17,49$ ;  $DP = 3,82$ ) superior à das raparigas ( $M = 15,04$ ;  $DP = 3,69$ ). A Tabela 11 ilustra estes dados.

---

<sup>5</sup> <sup>5</sup> O teste de Kolmogorov-Smirnov (K-S) emprega-se para verificar se uma amostra é proveniente de uma distribuição particular (neste caso, de uma distribuição normal). O valor estatístico do K-S baseia-se na diferença entre as distribuições cumulativas observadas e as distribuições teóricas.

<sup>6</sup> O teste *t-student* de amostras independentes compara as médias para dois grupos.

Tabela 11: Média e desvio-padrão das abordagens ao estudo, de acordo com o sexo

| Tipos de abordagem           | Sexo      | Número de sujeitos | Média | DP   |
|------------------------------|-----------|--------------------|-------|------|
| <b>Abordagem Profunda</b>    | Masculino | 110                | 20,02 | 3,48 |
|                              | Feminino  | 173                | 20,45 | 3,24 |
| <b>Abordagem Superficial</b> | Masculino | 109                | 17,49 | 3,82 |
|                              | Feminino  | 170                | 15,04 | 3,69 |

No que concerne aos cursos, verificamos diferenças estatisticamente significativas  $F(7;275) = 3,28$ ;  $p < 0,05$  face à abordagem profunda, sendo a licenciatura em Sociologia a que apresenta uma média mais elevada na abordagem profunda às tarefas ( $M = 21,17$ ;  $DP = 3,073$ ), seguida da licenciatura em Arquitectura ( $M = 21,10$ ;  $DP = 3,59$ ), Ciências Biomédicas ( $M = 21,05$ ;  $DP = 3,84$ ), Bioquímica ( $M = 20,81$ ;  $DP = 2,99$ ), Engenharia Civil ( $M = 20,69$ ;  $DP = 2,79$ ), Design de Moda ( $M = 19,83$ ;  $DP = 3,52$ ), Design Multimédia ( $M = 19,38$ ;  $DP = 2,79$ ) e Gestão ( $M = 18,72$ ;  $DP = 3,23$ ). No que diz respeito à abordagem superficial, verificamos que também existem diferenças estatisticamente significativas  $F(7; 271) = 2,36$ ;  $p < 0,05$ , sendo o curso de Design Multimédia o que apresenta a média mais elevada ( $M = 17,91$ ;  $DP = 3,93$ ), seguido de Gestão ( $M = 16,25$ ;  $DP = 3,580$ ) e Engenharia Civil ( $M = 16,25$ ;  $DP = 3,45$ ), com médias iguais. O curso de Arquitectura surge em quarto lugar ( $M = 16,16$ ;  $DP = 4,03$ ), seguida de Ciências Biomédicas ( $M = 16,12$ ;  $DP = 3,78$ ), Bioquímica ( $M = 15,54$ ;  $DP = 3,09$ ) e Sociologia ( $M = 14,91$ ;  $DP = 5,26$ ). A licenciatura em Design de Moda é a que apresenta a média mais baixa ( $M = 14,17$ ;  $DP = 3,45$ ). A Figura 4 apresenta as médias das abordagens em cada curso.

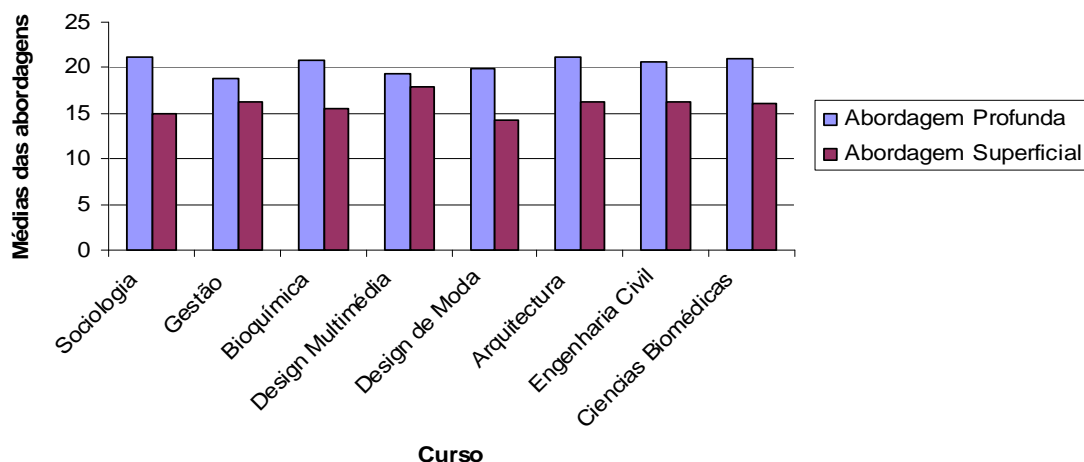


Figura 4: Médias obtidas em cada abordagem, por cada curso

No que diz respeito à abordagem profunda existem diferenças estatisticamente significativas  $F(4;278) = 2,59$ ;  $p < 0,05$ , para as faculdades consideradas. Assim, como podemos observar na Figura 5, as Ciências da Saúde apresentam a média mais elevada na abordagem profunda ( $M = 21,05$ ;  $DP = 3,84$ ), seguida das Ciências da Engenharia ( $M = 20,88$ ;  $DP = 3,18$ ), das Ciências Exactas ( $M = 20,81$ ;  $DP = 2,99$ ), das Ciências Sociais e Humanas ( $M = 19,73$ ;  $DP = 3,37$ ) e, finalmente, das Artes e Letras ( $M = 19,57$ ;  $DP = 3,09$ ). No que concerne à abordagem superficial, que não é estatisticamente significativa  $F(4;274) = 0,38$ ;  $p = 0,83$ , as Artes e Letras apresenta a média mais alta ( $M = 16,35$ ;  $DP = 4,14$ ), seguidas das Ciências da Engenharia ( $M = 16,21$ ;  $DP = 3,72$ ), das Ciências da Saúde ( $M = 16,12$ ;  $DP = 3,78$ ), das Ciências Sociais e Humanas ( $M = 15,73$ ;  $DP = 4,33$ ) e, por último, das Ciências Exactas ( $M = 15,54$ ;  $DP = 3,09$ ).

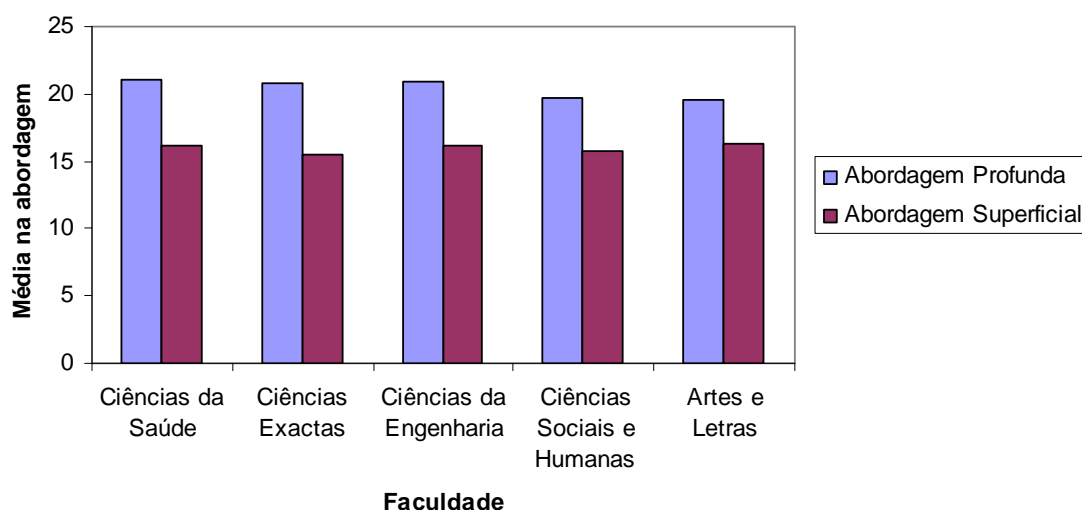


Figura 5: Médias obtidas em cada abordagem, em cada faculdade

A opção de entrada na Universidade, isto é, a posição de acordo com a preferência que o curso em que o aluno ingressou ocupava na sua ficha de inscrição, também não tem significância estatística, quer na abordagem superficial  $F(1;275) = 0,22$ ;  $p = 0,64$ , quer na profunda  $F(1;279) = 0,07$ ;  $p = 0,79$ , bem como a fase em que cada aluno entrou  $F(2;257) = 2,46$ ;  $p = 0,09$  (superficial) e  $F(2;253) = 0,55$ ;  $p = 0,58$  (profunda).

Por último, a nota de candidatura, outra das variáveis recolhidas no nosso questionário, não se apresenta como estatisticamente significativa na variância quer da abordagem superficial,  $F(80;179) = 1,08$ ;  $p = 0,334$ , quer da profunda,  $F(80;183) =$

1,12;  $p = 0,273$ . Por outro lado, a média de finalização do ensino secundário revela-se como estatisticamente significativa  $F(80;179) = 1,08$ ;  $p < 0,05$  no que diz respeito à abordagem profunda.

## Discussão

Da análise dos resultados, sobressai um dado relevante: os alunos de primeiro ano da Universidade da Beira Interior assumem, com maior frequência, uma abordagem profunda ao estudo. Possivelmente, a exigência das tarefas inerentes ao aprender no Ensino Superior, bem como as novas práticas pedagógicas introduzidas pelo Processo de Bolonha poderão estar a produzir, nestes alunos, uma resposta intrinsecamente motivada e estrategicamente estruturada a um contexto de aprendizagem mais exigente. Não obstante, as médias verificadas quanto à abordagem superficial são bastante elevadas. Podemos supor que tais resultados poderão dever-se a práticas antigas mais focalizadas no produto e menos no processo de aprendizagem, que, ao ocorrerem em simultâneo com as novas modalidades quer de ensino, quer de aprendizagem, produzem nos alunos de primeiro ano respostas ora superficiais ora profundas, embora com maior expressão nas últimas. Uma outra possível explicação para o valor elevado da média da abordagem superficial assenta no facto destes alunos estarem há pouco tempo no Ensino Superior. Por isso, regulam-se ainda por registos inerentes quer a motivações, quer a estratégias menos orientadas para a compreensão da informação e mais para os resultados elevados. Na verdade, a classificação necessária para ingressar na Universidade pode conduzir no decurso do Ensino Secundário, ao desenvolvimento de estratégias mais orientadas para os resultados, que ainda não foram alteradas.

Por outro lado, a investigação também sugere que a abordagem superficial pode ser reflexo duma percepção de quantidade excessiva de trabalho (Kember e Leung, 1998). Por isso, os alunos de primeiro ano da UBI podem estar a responder às exigências do processo de Bolonha, adoptando estratégias e motivações profundas, mas simultaneamente a revelarem dificuldades em gerir todas as tarefas inerentes a uma aprendizagem e avaliação contínuas, que pressupõe relatórios, trabalhos individuais e de grupo, a par de vários testes.

À semelhança de resultados obtidos noutros estudos com o IPE, verificamos que, no que diz respeito ao sexo, as diferenças só se assumem como significativas no que diz respeito à abordagem superficial (Rosário & Oliveira, 2006). Os rapazes utilizam mais do que as raparigas uma abordagem de tipo superficial, pelo que

poderão empregar mais estratégias orientadas para cumprir uma tarefa por exigência extrínseca, enquanto as raparigas parecem estar mais orientadas para os objectivos intrínsecos às tarefas de aprendizagem.

Também encontramos diferenças estatisticamente significativas na aprendizagem profunda e na superficial, em função do curso que o aluno frequenta. Estes resultados vão ao encontro dos que são apresentados noutras investigações nacionais (Rosário, 2000; Rosário & Oliveira, 2006). Relativamente à abordagem profunda, é o curso de Sociologia a que apresenta uma média mais elevada, seguida da licenciatura em Arquitectura, Ciências Biomédicas, Bioquímica, Engenharia Civil, Design de Moda, Design Multimédia e Gestão. No que diz respeito à abordagem superficial, verificamos que são os estudantes do curso de Design Multimédia os que utilizam mais a abordagem superficial, comparativamente com os dos restantes cursos. Segue-se o curso de Gestão e Engenharia Civil com médias iguais. O curso de Arquitectura surge em quarto lugar, seguida de Ciências Biomédicas, Bioquímica e Sociologia. De todos os cursos, é no de Design de Moda que os estudantes utilizam menos a abordagem superficial.

De facto, na investigação neste domínio refere que a abordagem escolhida é responsiva ao contexto, isto é, depende também das práticas de ensino-aprendizagem na sala de aula, pelo que poderemos questionar que estratégias estão a adoptar os docentes de cada licenciatura, e que competências de estudo dispõem os seus alunos. Esta análise contribuiria para compreender quais são as experiências de ensino-aprendizagem mais eficazes e que conduzem a maior sucesso. A par das eventuais diferenças nas práticas pedagógicas, outro aspecto com possíveis implicações nos resultados obtidos prende-se com o currículo académico de cada curso, e com o respectivo perfil profissional definido. Na verdade, independentemente do curso que se frequente, promove-se o desenvolvimento de um conjunto de competências transversais, comuns a todas as áreas de formação, como por exemplo a capacidade de expressão oral e escrita na Língua Portuguesa. Mas, de acordo com os objectivos de formação de cada curso, provavelmente são desenvolvidas competências específicas, que poderão diferir de um curso para outro, e deste modo levar a optar por um tipo de abordagem em detrimento da outra.

As questões que acabámos de enunciar também podem ser colocadas na discussão dos resultados obtidos no que se refere à faculdade de proveniência. Efectivamente, encontramos diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios da abordagem profunda para as faculdades. A faculdade de Ciências da Saúde (Curso de Ciências Biomédicas) apresenta a média mais elevada, seguida da de Ciências da Engenharia (Curso de Arquitectura, de Design Moda e de Engenharia

Civil), Ciências Exactas (Curso de Bioquímica), Ciências Sociais e Humanas (Curso de Sociologia e de Gestão) e, finalmente, Artes e Letras (Design Multimédia).

No que concerne à abordagem superficial, não são estatisticamente significativas as diferenças entre os valores médios nesta variável para as faculdades. Na verdade, são os estudantes da faculdade de Artes e Letras que mais utilizam a abordagem superficial, seguidos pelos das Ciências da Engenharia, Ciências da Saúde, Ciências Sociais e Humanas e, por último, os da faculdade das Ciências Exactas.

Como podemos observar, são os estudantes da faculdade de Artes e Letras que obtêm resultados mais baixos na abordagem profunda e mais altos na abordagem superficial, o que poderá implicar que estes estudantes não só estão a enfrentar as tarefas com interesse extrínseco e a utilizar estratégias não compreensivas da informação, como também reproduzem sem significado as aprendizagens que vão fazendo, o que, a longo prazo, resulta em recuperação deficiente dos conteúdos (Barca *et al.*, 1997 *in* Gomes, 2006). Por outro lado, como já referimos anteriormente, a investigação sugere que médias elevadas na abordagem superficial podem indicar uma percepção de quantidade excessiva de trabalho. Assim sendo, estarão os alunos de Artes e Letras a revelar dificuldade em gerir a realização dos trabalhos escolares ou serão estes trabalhos em número excessivo?

Relativamente à opção em que o aluno entra, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas para os dois tipos de abordagem. Deste modo, o facto de o aluno ter entrado na UBI como consequência da sua primeira ou da sua última opção não parece ter impacto na abordagem tomada, o que poderá significar que a motivação e as estratégias utilizadas não se devem a este factor. Caso se verificassem diferenças, poderíamos supor, por exemplo, que o aluno que entra em última opção não estaria tão profundamente motivado como o que entra em primeira opção. Contudo, não havendo diferenças, poderemos supor que o compromisso com o curso em que o aluno entra poderá estar a ser o mesmo, independentemente de ser ou não o curso pretendido.

No que diz respeito ao tipo de abordagem superficial ou profunda, em função da fase em que o estudante entra no ensino superior, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas. No entanto, dado que os alunos que entram na universidade na segunda ou na terceira fase de candidatura, por um lado vão encontrar um volume de trabalho muito maior, e pelo outro têm menos tempo para se adaptar às exigências das tarefas, poderia assumir-se que compensariam estas dificuldades dando respostas muito mais compreensivas e profundas. Mas, uma vez que a fase de entrada também não parece ter impacto na abordagem tomada, pelo

que não podemos afirmar que fase de entrada conduza a abordagens diferenciadas. Em relação à nota de candidatura também não encontramos diferenças estatisticamente significativas para a abordagem profunda e para a abordagem superficial. De facto, não parece haver diferenças entre as abordagens tomadas quer o aluno tenha ingressado com uma média mais elevada ou mais baixa. Contudo, a classificação final do Ensino Secundário já revela diferenças estatisticamente significativas no que concerne à abordagem profunda. Os alunos com classificação mais elevada no Ensino Secundário são os que utilizam mais a abordagem profunda. Neste sentido, serão os alunos com maior rendimento no Ensino Secundário mais motivados e estratégicos de forma profunda? E, poderão os exames nacionais reduzir as diferenças no que concerne à abordagem tomada, dado que entre a nota final no Ensino Secundário e a nota de candidatura ao ensino superior, é o exame que parece marcar a diferença? Será que os exames nacionais de acesso ao ensino superior, originando ansiedade nos alunos ou constituindo uma experiência positiva, têm influência na forma de perceber a aprendizagem, ao ponto de os levar a tomar mais uma abordagem em detrimento da outra? Estas questões, que decorrem da discussão dos resultados obtidos neste estudo, põem em evidência a importância de mais pesquisas, de tipo transversal e longitudinal, que contribuam para esclarecer que variáveis se encontram implicadas nas abordagens à aprendizagem.

## **Conclusão**

Para Zimmerman (1989), “aprender não é algo que acontece aos alunos, é algo que ocorre em consequência dos comportamentos dos alunos” (p.22). Sendo assim, o papel do aluno enquanto agente é determinante para a aprendizagem (Bandura, 2001). No entanto, não podemos deixar de notar que, embora este processo de mudança seja intencional, é influenciado quer por variáveis individuais como aptidões, sistemas de crenças, competências auto-regulatórias, quer por variáveis de contexto.

Deste conjunto de influências, a motivação para aprender e a percepção do ambiente de aprendizagem são um dos grandes determinantes dos processos de estudo, e consequentemente da aprendizagem. Por este motivo, aumentou o interesse sobre a importância das diferenças individuais na aprendizagem (Sadler-Smith e Tsang, 1998), e muitas das pesquisas exploram os conceitos de abordagem profunda e superficial ao estudo de Marton e Säljö (1976).

O nosso trabalho oferece uma contribuição importante neste domínio, ao centrar-se nestes dois tipos de abordagem ao estudo, no primeiro ano de frequência

do ensino superior. Embora não completamente inédita, a nossa investigação incide numa área cujo contributo pode ser valioso para adequação de experiências posteriores de intervenção ao nível do estudo, dado que estas começam a desenvolver-se de forma estruturada no Ensino Superior português (Rosário, Núñez & Pienda, 2006). Ao compreender como o aluno do 1º ano enfrenta as tarefas de aprendizagem, adquirimos recursos para promover as adequações necessárias no estudante, no professor e em todos os contextos académicos passíveis de facilitarem a promoção da aprendizagem auto-regulada.

As diferenças encontradas permitem-nos compreender que são diversas as variáveis que podem influenciar a abordagem tomada. Partindo dos factores que estudamos, adquirimos uma visão mais completa da realidade da Universidade da Beira Interior. Também por isso, o delineamento de estratégias de intervenção ao nível das competências de estudo pode sair beneficiado, se compreendermos e integramos nas mesmas a diversidade ao nível do sexo, dos cursos, das faculdades, da experiência de Ensino Secundário e outras variáveis que não explorámos neste estudo, como por exemplo, o rendimento académico actual, que, ademais, pode ser um bom factor de discriminação, como outros estudos encontraram (Rosário *et al.*, 2000; Rosário & Oliveira, 2006).

Urge também investigar se, e em que medida as abordagens dos professores ao ensino se diferenciam e porquê. Compreender o sucesso dos alunos no Ensino Superior implica tanto conhecer os processos de aprendizagem quanto os de ensino, pois ambos se correlacionam.

Num tempo de mudança como este, moldado pelas exigências do processo de Bolonha, que se representa como a maior transformação desde o início do século XIX, nas universidades europeias (Hortale & Mora, 2004), readaptar estratégias, no aluno e no professor e em toda o Ensino Superior, que se concretizem em melhor e maior competência e conhecimento, dependerá de sabermos o que funciona bem, o que revela dificuldades e de que forma podemos intervir nas mesmas. Para isso, compreender as abordagens ao estudo poderá ser uma pedra basilar, no sentido de identificar quer as motivações que dirigem o aluno, quer as estratégias que este adopta para alcançar o sucesso na Universidade, repensando também que sucesso é este e se é o que queremos.

## CONCLUSÃO

*E agora que chegaste,  
Diz-me, que caminho tomaste?*

Neste relatório propusemo-nos a descrever e fundamentar as actividades desenvolvidas no âmbito do estágio em Psicologia – Ramo Escolar e da Educação, na ESF bem como a investigação desenvolvida na UBI, ambos critérios para a obtenção do Grau de Mestre em Psicologia.

No decurso da elaboração deste relatório, deparámo-nos com alguns obstáculos. A primeira dificuldade que encontramos derivou do estágio ter sido desenvolvido no ano de 2005/2006, no nosso quinto ano de Licenciatura, factor que exigiu não só uma nova reflexão sobre as actividades, de acordo com os critérios de elaboração deste relatório de mestrado, mas também uma evocação dos acontecimentos com um hiato temporal de dois anos. Ademais, a nova estrutura teve de considerar a integração da investigação no corpo do relatório, um factor que exigiu repensar a lógica de elaboração do documento. Uma última dificuldade incidiu na elaboração de um documento que se pautasse por características de comunicação científica, pelo que as reflexões pessoais subjectivas, o texto estilizado, entre outras características do relatório de estágio produzido em 2006, deram lugar a uma estrutura e um discurso mais rigorosos e objectivos.

A produção do documento resultou, contudo, em diversas aprendizagens. Reflectimos sobre o trabalho que foi desenvolvido ainda com pouca experiência, podendo analisá-lo agora com maior competência profissional e maturidade. Aprendemos também, com maior profundidade, a desenvolver e a redigir um trabalho científico, cujas dificuldades inerentes à recolha de amostra, à revisão bibliográfica ou ao tratamento dos dados e análise estatística, se interpuseram como desafios novos, mas ultrapassados.

Em síntese, se, por um lado, reconhecemos barreiras no processo de elaboração do documento, sentimos também que as mesmas foram sendo ultrapassadas, até se obter o produto final desejado, que cumpre os objectivos iniciais que traçámos.

**BIBLIOGRAFIA**

- Achenbach, T.M. (1991a). *Manual for the Child Behaviour Checklist and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M. (1991b). *Manual for the Teachers Report Form and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Adelman, H & Taylor, L. (1994). *On understanding intervention in Psychology and Education*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Akin-Little, K., Little, A. & Delligatti, N. (2004). A Preventative Model of School Consultation: Incorporating Perspectives from Positive Psychology. *Psychology in Schools*, 41: 155.
- Almeida, L. & Santos, L. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, 2: 205.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação*. Taubaté, SP: Cabral Universitária.
- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - quarta edição TR*. Washington: American Psychiatric Association
- Ansuini, C., Fiddler-Woite, J. & Woite, R.S. (1996). The source, accuracy and impact of initial sexuality information on lifetime wellness. *Adolescence*, 31: 283.
- Ball, S.J., Maguire, M. & Macrae, S. (2000), *Choice, pathways and transitions post-16 – new youth, new economies in the global city*. Londres: Routledge Falmer.
- Bandura, A. (2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective*. *Annual Review of Psychology*, 52: 1.
- Biggs, J., & Telfer, R. A. (1987). *The process of learning: psychology for Australian educators*. Sydney: Prentice- Hall.
- Biggs, J. (1987). *The Study Process Questionnaire (SPQ) Manual*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.

- Biggs, J. (2000). *Teaching for quality at university. what the student does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Biggs, J. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71: 133.
- Bishop, G.D. (1994). *Health Psychology – integrating mind and body*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brannon, L. & Feist, J. (1997). *Health Psychology – an introduction to behavior and health*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, D. & Brooks, L. (1991). *Career Counselling Techniques*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brown, D., Pryzwansky, W. & Schulte, A. (2006). *Psychological Consultation and Collaboration – Introduction to theory and practice, Sixth Edition*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Brown, C. (2006). *Social Psychology*. London: Sage Publications.
- Byers, S.E., Sears, H., Doyer, S., Thurlow, J. (2003). An adolescent perspective on sexual health education at school and at home. *The Canadian Journal of Human Sexuality*, 12: 1.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75: 203.
- Carneiro, M. (2002). *Ruralidade na sociedade contemporânea: uma reflexão teórico-metodológica*. Rio de Janeiro: CPDA.
- Corey, G. (1995). *Theory and practice of group counselling*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Corrigan, P. (1990). Consumer satisfaction with institutional and community care. *Community Mental Health Journal*, 26: 151.
- Crites, J. (1981). *Career Counselling – models, methods and materials*. New York: McGraw-Hill.

- Dabbagh, N. & Kitsantas, A., (2005). Using Web-based Pedagogical Tools as Scaffolds for Self-regulated Learning. *Instructional Science*, 33: 513.
- Decreto-Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro
- Decreto-Lei 190/1991 de 17 de Maio
- Decreto-Lei nº 115/1998 de 4 de Mai
- Diseth, A. & Martinsen, O. (2003). Approaches to Learning, Cognitive Style, and Motives as Predictors of Academic Achievement. *Educational Psychology*, 23: 195.
- Dornye, Z. (2000). Motivation in action: towards a process-oriented conceptualization of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 79: 519.
- Duff A., Boyle E., Dunleavy K., Ferguson J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36: 1907.
- Eiben, R. & Miliren, A. (1976), *Educational Change: a humanistic approach*, USA: University Associates, Inc
- Entwistle, N. & Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.
- Entwistle, N. (1987). *Understanding Classroom learning*. London: Hodder and Stoughton.
- Entwistle, N. & Tait, H. (1990). *Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments*. New York: Springer Publications.
- Entwistle, N. J., McCune, V. & Walker, P. (2000). Conceptions, styles and approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience. In R. J. Sternberg & L-F. Zhang (Eds.), *Perspectives on Cognitive, Learning, and Thinking Styles*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Entwistle, N. & Smith, C. (2002). Personal understanding and target understanding: Mapping influences on the outcomes of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 72: 321.

- Feldman, R. (1985). *Social Psychology: Theories, research and applications*. New York: Mcgraw-Hill.
- Felner, R., Favazza, A., Shim, M., Brand, S., Gu, S. & Noonan, N. (2001). Whole School Improvement and Restructuring as Prevention and Promotion Lessons from STEP and the Project on High Performance Learning Communities. *Journal of School Psychology, 32*: 177.
- Fernandes, E., Maia, A., Meireles, C., Rios, S., Silva, D. & Feixa, G. (2004). Dilemas implicativos e ajustamento psicológico: um estudo com alunos recém-chegados à Universidade do Minho. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 4*: 285.
- Ferreira, J. & Neto, M. (2000). O Inventário de Relações Interpessoais (IRI): procedimentos de construção e de validação. In Soares, A., Osório, A., Capela, J., Almeida, L., Vasconcelos, R. & Caíres, S. (Eds.) (2000), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Ferreira, A. (2005). *40 Anos*. Fundão: Câmara Municipal do Fundão.
- Frade, A. et al. (1996). *Educação Sexual Na Escola*. Lisboa: Texto-Editora
- Franklin, C. et al. (1997). Effectiveness of Prevention Programs For Adolescent Pregnancy: A Meta-Analysis. *Journal of Marriage and the Family, 59*: 551.
- Fransson, A. (1977). On qualitative differences in learning: IV. Effects of motivation and test anxiety on process and outcome. *British Journal of Educational Psychology, 47*: 149.
- Freire, L. (2006). Concepções e abordagens sobre a aprendizagem: a construção do conhecimento através da experiência dos alunos. *Ciências e Cognição, 7*: 9.
- Herr, E. & Cramer, S. (1996). *Career Guidance And Counselling Through Life Span – Systematic Approaches – Fifth Edition*. New York: Longman Publishers.
- Genuis, S.J. & Genuis, S.K. (S/D). Adolescent Sexual Involvement: Time for Primary Prevention. *The Lancet, 345*: 240.
- Goldberg, L., Yunes, M.. & Freitas, J. (2005). O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. *Psicologia em Estudo, 10*: 97.

- Gomes, J. (2006). *As Abordagens à Aprendizagem/Estudo: Uma investigação no Ensino Secundário*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Especialização em Psicologia Escolar. Braga: Universidade do Minho.
- Gonçalves, F. (2000). Movimentação das expectativas dos alunos durante o decurso do seu primeiro ano na Universidade. In Soares, A., Osório, A., Capela, J., Almeida, L., Vasconcelos, R. & Caíres, S. (Eds.) (2000), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Gothard, B, Mignot, P., Offer, M. & Ruff, M. (2001). *Careers Guidance in Context*. Londres: Sage Publications.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2001). *Psicologia Da Orientação*. Lisboa: Grafitimbre, Lda.
- Gutkin, T.B. & Reynolds, C.R. (1990). *The Handbook of School Psychology*. USA: John Wiley & Sons Inc.
- Hejka, E. (1991). Approaches to Learning of Medical Students and Practising Physicians: some empirical evidence and its implications for medical education. *Educational Psychology*, 11: 333.
- Hightower, D., Johnson, D. & Haffey, W. (1995). Best practices in adopting a prevention program. In Thomas, A. & Grimes, E. (ed.). *Best Practices in School Psychology*, 3ª ed. Washington: NASDP.
- Hortale, V. & Mora, J. (2004). Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. *Educação Social*, 25: 937.
- Hughes, J. N. (1988). *Cognitive Behavior Therapy with Children in School*. Grã-Bretanha: Pergamon Books Inc.
- Ivey, A. & Simek-Downing, L. (1980). *Counselling and Psychotherapy – Skills, Theory and Practice*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Jacobs, P. & Newstead, S., (2000). The nature and development of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70: 243.
- Jordaan, J. P. & Heyde, M.B. (1979). *Vocational Maturity during the High School Years*. Nova Iorque: Teachers College Press

- Kember, D. & Leung, D. (1998). The dimensionality of approaches to learning: an investigation with confirmatory factor analysis on the structure of the SPQ and LPQ. *British Journal of Educational Psychology*, 68: 395.
- King, T., Hardy, J., Smith, M., Emerson, M., Streett, R., Hirsch, M., Zabin, L. (1988). The Baltimore Pregnancy Prevention Program for Urban Teenagers: How did it work? *Family Planning Perspectives*, 20: 182.
- Kovács, I. (2005). *Emprego flexível em Portugal: Alguns resultados de um projecto de investigação*. In *Flexibilidade de Emprego: Riscos e Oportunidades*. Oeiras: Celta Editora.
- Larses, O. & El-khoury, J. (2005). *Views on General System Theory*. Stockholm: Royal Institute of Technology.
- Laurillard, D. (1979). The processes of student learning. *Higher Education*, 8: 395.
- Lee, L. (1971). The concomitant development of cognitive and moral modes of thought: a test of selected deductions from Piaget's theory. *Genetic Psychology Monographs*, 83: 93.
- Lima, J. (2002). A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica. In Lima, J. (2002). *Pais e Professores, um desafio à cooperação*. Porto: Edições Asa.
- Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R. (2002). University student's perception of the learning environment and academic outcomes: implications for theory and practice. *Studies in Higher Education*, 27: 27.
- Lopes, J. A. (1998), *Distúrbio Hiperactivo De Défice De Atenção Em Contexto De Sala De Aula*. Braga: Universidade Do Minho.
- Marton, F. & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46: 4.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: a research approach to investigating different understanding of reality. In Sherman, R. & Webb, R. *Qualitative research in Education – focus and methods*. Londres: Routledge-Falmer.
- Meyer, G., Finn, S., Eyde, L., Kay, G., Moreland, K., Dies, R., Eisman, E., Kubiszyn, T. & Read, G. Psychological testing and psychological assessment: A review of evidence and issues. *American Psychologist*, 56: 128.

- Minicucci, A., (1987). *Dinâmica De Grupo – Teorias E Sistemas*. São Paulo: Editora Atlas.
- Neto, F. (2000). *Psicologia Social*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Newble, D. & Clarke, R. (1987). Approaches to learning in a traditional and an innovative medical school. In Richardson, J., Eysenck, M. & Piper, D. *Student Learning: Research in Education and Cognitive Psychology*. Milton Keynes: SRHE & Open University
- Nico, J. (2000). *O conforto académico do (a) caloiro (a)*. In A. P. Soares e cols. (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Paixão, M. (1985). Promoção Do Sucesso Escolar: Uma Intervenção Psicológica na Escola. In Cruz, J., Almeida, L. & Gonçalves, O. (1985). *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: Associação Portuguesa De Licenciados em Psicologia.
- Trigwell, K., Prosser, M., Ramsden, P., & Martin, E. (1998) Improving Student Learning through a Focus on the Teaching Context. In Gibbs, G., ed., *Improving Student Learning*, Oxford: Oxford Centre for Staff Development, 1998.
- Prout, H. & Brown, D. (1999). *Counselling and Psychotherapy with Children and Adolescents – Theory and Practice for School and Clinical Settings*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Ramsden, P. & Entwistle, N. (1981). Effects of Academic Departments on Student's approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51: 368.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8: 411.
- Ramsden, P. (1988). *Improving Learning: new perspectives*. London: Kogan Page.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Richardson, J. (2003). Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education. *British Educational Research Journal*, 31: 7.
- Rosário, P. & Oliveira, M. (2006). Mapear o estudar no ensino superior: abordagens dos alunos ao estudo numa ESE. *Saber (e) Educar*, 11: 23.

- Rosário, P., Núñez, L. & Pienda, J. (2006). *Cartas de Gervásio ao seu umbigo: comprometer-se com o estudar na Universidade*. Coimbra: Almedina.
- Rosário, P., Almeida, L., Guimarães, C., Faria, A., Prata, L., Dias M., & Núñez, C. (2000). As abordagens dos alunos à aprendizagem em função da área académica: Uma investigação na Universidade do Minho. In Soares, A., Osório, A., Capela, J., Almeida, L., Vasconcelos, R. & Caíres, S. (Eds.) (2000), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Ruble, L. & Dalrymple, N. (2002). Compass: a parent-teacher collaborative model for students with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 17: 76.
- Sadler-Smith, E. & Tsang, F. (1998). A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and the United Kingdom. *British Journal of Educational Psychology*, 68: 81.
- Santos, L. & Almeida, L. (2000). Vivências e rendimentos académicos: estudo com alunos universitários do 1.º Ano. In Soares, A., Osório, A., Capela, J., Almeida, L., Vasconcelos, R. & Caíres, S. (Eds.) (2000), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Schunk, D. & Zimmerman, B. (1994). *Self-regulation of learning and performance*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sheridan, S., Eagle, J. & Doll, E. (2006). An examination of the efficacy of conjoint behavioural consultation with diverse clients. *School Psychology Quarterly*, 21: 396.
- Silva, M.A.F. (S/D). *Concepção, Gestão e Avaliação Dos Projectos Educativos*. (S/R).
- Siqueira C., Lemus B. & Levenstein, C. (2002). Work and health in the global economy: lessons from developing and developed countries on the impact of work and health. *Journal of Environmental and Occupational Health Policy*, 12: 237.
- In Soares, A., Osório, A., Capela, J., Almeida, L., Vasconcelos, R. & Caíres, S. (Eds.) (2000), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Soares, A. & Almeida, L. (2003). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In Mercuri, E. & Polydoro, S. (org.) (2004).

*Estudante universitário: características e experiências de formação.* Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.

Sprinthall, N. & Collins, W. (2003). *Psicologia do Adolescente, uma abordagem desenvolvimentista.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Super, D. (1957). *The psychology of careers.* New York: Wiley and Sons.

Tanner, B. (2000). Culturally appropriate guidelines for alcohol and drug abuse prevention. *The Nurse Practitioner*, 25: 50.

Tavares, J. (2000). Factores de sucesso/ insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em ciências e engenharias do ensino superior. In Soares, A., Osório, A., Capela, J., Almeida, L., Vasconcelos, R. & Caíres, S. (Eds.) (2000), *Transição para o ensino superior.* Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.

Teeter, P.A. (1998). *Interventions For Adhd.* Nova Iorque: The Guilford Press.

Vygotsky, L. (1978). *Mind In Society.* Londres: Harvard University Press.

Watkins, D. (2001). Correlates of approaches to learning: a cross cultural meta-analysis. In Sternberg, R. & Zhang, L. *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles.* Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum.

Watts, A., Law, B., Kileen, J., Kidd, J. & Hawthorn, R. (1999). *Rethinking Career Education and Guidance.* Londres: Routledge

Wesley, P. & Buysse, V.(2004). Consultation as a Framework for Productive Collaboration in Early Intervention. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15: 127.

Willis, J., Crowder, J. & Willis, J., (1976). *Guiding The Psychological And Educational Growth Of Children.* Springfield: Charles C. Thomas Publisher.

Zunker, V.G. (1998). *Career Counselling.* USA: Brooks/Cole Publishing Company.