
ÍNDICE

Um olhar desenvolvimentista sobre a resiliência.

Em busca do elo perdido da superação da adversidade

*Helena Ralha-Simões*5/ 13

Autismo, identidade e inclusão.

Perspectivar a criança autística no contexto de uma escola inclusiva

*Carlos Marques Simões*15 / 22

Ansiedade e satisfação com a vida.

Estudo das relações numa amostra de estudantes portugueses

*Fábio Gonçalves, Adriana Mendes e Joana Vieira dos Santos*23 / 40

Suporte parental e autonomia.

Efeitos na exploração e indecisão vocacional

*Suzi Rodrigues, Vítor Gamboa, Luís Sérgio Vieira, Olímpio Paixão e Daniela Domingues*41 / 57

Comunicación interpersonal.

en equipos de mentoría universitaria

*Nuria Marín Domínguez, Alfonso J. García e M. Reyes Bueno*59 / 82

Traços mnésicos.

Memórias autobiográficas de ex-presos políticos portugueses

*Ana Bordalo, Inês de Sousa e Victor Cláudio*83 / 93

Do Emigração clandestina durante o Estado Novo.

O fluxo migratório ilegal do sotavento do Algarve para Marrocos

*Maria do Livramento Dias, Aurizia Anica*95 / 109

Unplugged tourism:

A growing trend

*Camilla Buvarp Tiller, Ewelina Walorczyk*111 / 115

Acessibilidades aéreas na Europa.

A dinâmica da operação das LCC. O caso Ryanair

*Cláudia Ribeiro de Almeida*117 / 124

Informação aos autores:125

NOTA INTRODUTÓRIA

Na senda do objeto constituinte da OMNIA, o número não temático que vos apresentamos inclui ingredientes científicos com diferentes olhares, uns orientados para o indivíduo outros para as suas relações sociais e económicas. Desta feita, a riqueza científica deste número está consubstanciada na diversidade temática, à qual se associam, ainda, distintos métodos (análise documental, quantitativos e outros).

A revisão teórica em torno do construto de resiliência efetuado por Helena Ralha-Simões intenta, conforme por si assumido, desmistificar equívocos e sistematizar pontos de confluência tendo em vista destacar o carácter processual e evolutivo que lhe subjaz.

Carlos Marques Simões debate a triangulação em torno do autismo, identidade e inclusão, tendo por finalidade fundamentar pistas conceptuais suscetíveis de sustentar futuras investigações neste âmbito.

Compreender as relações entre a ansiedade, a satisfação com a vida e a satisfação com a escola em alunos do ensino básico, é o desígnio de Fábio Gonçalves e colaboradores.

É extensa a lista de literatura da Psicologia Vocacional dedicada ao papel dos pais na tomada de decisão vocacional. A singularidade da proposta de Suzi Rodrigues e colaboradores reside no facto de os autores avaliarem a influência do suporte parental de modo independente para cada uma das figuras (pai e mãe) a que acrescentam o papel da autonomia na exploração e indecisão vocacional de alunos do 3.º ciclo do ensino básico.

A competência de comunicação interpessoal é um recurso capital nas relações sociais (lúdicas, académicas ou profissionais), de qualquer pessoa. Nuria Marín Dominguez e colaboradores apresentam um estudo que avalia o grau de comunicação interpessoal em alunos mentores da Universidade de Sevilha.

O Estado Novo é objeto de análise em duas perspetivas distintas. Ana Bordalo e colaboradores recorrem à evocação autobiográfica, definida pelos próprios como “recordação das emoções experienciadas aquando do acontecimento original”, e avaliam as consequências emocionais das memórias de experiência traumática, quer em termos de saúde mental quer em termos de atribuição de novos significados.

Maria do Livramento Dias e Aurízia Anica analisam o processo de emigração clandestina do sotavento algarvio, dedicando-se a um fluxo menos relatado na literatura dedicada a este fenómeno. Assim, procuram responder a diferentes questões conotadas com a singularidade do fenómeno migratório luso-marroquino.

Camilla Tiller e Ewelina Walorczyk exploram o re-interesse por destinos turísticos que tinham sido excluídos da atração turística em consequência da valorização de novas formas de turismo, no caso, das novas tendências denominadas de Unplugged Tourism.

Finalizamos com um artigo de Cláudia Ribeiro de Almeida que discute os impactos da dinâmica Low cost Carriers na mobilidade e nas acessibilidades aéreas na Europa, através da apresentação de case study.

Luís Sérgio Vieira

FICHA TÉCNICA

OMNIA

**Revista Interdisciplinar
de Ciências e Artes**

Número: 7
Outubro 2017

e-ISSN: 2183-4008
ISSN: 2183-8720

Diretora:
Helena Ralha-Simões

Diretor-Adjunto:
Francisco Baptista Gil

Conselho Editorial:
Helena Ralha-Simões
Francisco Baptista Gil
Carlos Marques Simões
Maria Helena Martins
Rosanna Barros
Cláudia Ribeiro de Almeida
Luís Sérgio Vieira
Maria Manuela Rosa
Joaquim Pastagal do Arco

Assistente editorial:
Rute Ralha-Simões

Edição:

GREI  **Grupo de Estudos
Interdisciplinares**

Editor:
Francisco Baptista Gil

Número não temático

Coordenação:
Luís Sérgio Vieira

Contactos:
Rua Vergílio Ferreira, 11
8005-546 Faro
grupo@grei.pt

www.grei.pt

Depósito Legal: 388238/15

Publicação de difusão restrita

UM OLHAR DESENVOLVIMENTISTA SOBRE A RESILIÊNCIA

Em busca do elo perdido da superação da adversidade

Resumo: É urgente introduzir novos enfoques para ultrapassar os impasses e as controvérsias em que se tem dispersado a reflexão sobre a resiliência, quase meio século após a sua importação da Física e da Engenharia onde designa a intrínseca resistência dos materiais alicerçada na flexibilidade, evidenciada quando estes são expostos a impactos desafiadores da sua integridade estrutural. Nesse sentido, desmistificando equívocos e sistematizando alguns pontos de confluência nas muitas teorizações e pesquisas sobre o tema, procura-se reposicionar a discussão, salientando o carácter processual e evolutivo da resiliência, indissociável do papel assumido pela resignificação da adversidade em cada percurso singular individual. Na demanda de uma indispensável clarificação, baseada numa teoria global do desenvolvimento humano e assente em perspetivas multifacetadas, nomeadamente de natureza construtivista, dialética, ecológica e sistémica, visa-se uma compreensão complexa e pluridimensional, a qual equacione antigas questões sob uma ótica inovadora, conducente a novos caminhos para conceptualizar e investigar a resiliência.

Palavras-chave: Resiliência; desenvolvimento pessoal; adversidade; adaptação; tarefas de desenvolvimento .

A DEVELOPMENTAL LOOK ABOUT THE RESILIENCE CONCEPT

In search of the lost link that allows us to overcome adversity

Abstract: It is an urgent task to introduce new approaches to overcome the impasses and the controversies in which the reflection on resilience has been lost almost half a century after its importation from Physics and Engineering, where it designates an intrinsic resistance of the materials, based on their internal flexibility, shown when they are exposed to impacts challenging their structural integrity. Thus, this article seeks to demystify some misunderstandings, and to systematize some points of convergence in many theories and researches on this subject, in order to reposition the discussion on resilience, emphasizing its procedural and evolutionary nature, as well as the role of the resignification of adversity in each subject's individual life cycle. In pursuit of an indispensable clarification, grounded in a global theory of human development based on multifaceted perspectives - namely of a constructivist, dialectical, ecological and systemic nature - a complex and multidimensional understanding is sought, which equates old issues under an innovative look, aiming to lead to new ways to conceptualize, and to investigate the resilience concept.

¹ Professora Coordenadora aposentada da Universidade do Algarve (Portugal)

Doutorada em Psicologia da Educação pela Universidade de Aveiro (hralha.simoes@gmail.com)

1. UM PERCURSO AUSPICIOSO COM PEQUENAS CONQUISTAS E ALGUMAS ILUSÕES PERDIDAS

Desde a sua introdução no discurso da Psicologia, a resiliência tem merecido um significativo interesse de investigadores e estudiosos, esperançosos de com ela virem a resolver alguns dos dilemas deste domínio científico, muitos dos quais permanecem ainda lamentavelmente inabalados. Na verdade, dececionadas muitas dessas otimistas expectativas, quase cinco décadas após a sua redescoberta pelas ciências do homem a partir da Física e da Engenharia, das múltiplas e variadas tentativas para redefinir este conceito num contexto diferente sobressai um paradoxal consenso, o qual se reporta, porém, sobretudo ao entendimento de tudo aquilo que ela não é.

No entanto o balanço não é totalmente negativo, pois no longo caminho trilhado evidenciam-se alguns sucessos, entre os quais o afastamento da ilusória ideia inicial de invulnerabilidade pessoal ou de predestinação. A resiliência demarca-se deste modo de uma mera característica inata relativamente inalterável, quase um dom absoluto e acessível só a alguns, dando progressivamente lugar a uma conceção enquanto capacidade construída durante os embates com a adversidade, não só já ao alcance da generalidade dos indivíduos, mas suscetível até de ser incentivada mediante intervenções educativas e terapêuticas. Nesta ótica, tratar-se-ia de uma realidade edificada ao longo do percurso do desenvolvimento, promotora de um equilíbrio mediador entre a adversidade e a capacidade pessoal de superação e de adaptação perante as mais variadas circunstâncias nocivas, onnipresentes em qualquer existência humana (Albuquerque-Rodrigues, 2005; Grotberg, 1995; Ralha-Simões, 2017; Simões, 2016).

Para tal, terá sem dúvida contribuído a reflexão sobre o tema ter começado a deixar de se centrar exclusivamente no sujeito individual sem ter em conta as suas circunstâncias. Apesar disso, a resiliência continua a ser encarada principalmente no aqui e agora das experiências particulares, em especial quando se pretende relacioná-lo com outras variáveis afins salvaguardando algum rigor metodológico. Contudo, isto não obistou a um progressivo reconhecimento da sua natureza de fenómeno que, embora surgindo no presente, não deixa de ter um

passado e uma história, prolongando-se além disso pelo futuro (Ralha-Simões, 2017).

Por outro lado, a resiliência foi com frequência equacionada, mesmo se apenas implicitamente, como um simples traço ou atributo, isolado no tempo e desligado dos enquadramentos experienciais em que o indivíduo se move, ou seja, entendida como aspeto diferencial do sistema da personalidade o qual, por um acaso insólito embora feliz, distinguiria alguns de nós do resto dos comuns mortais habilitando-nos a enfrentar melhor os contratempos da vida. Deste ponto de vista, pensar a resiliência como atributo fixo implicaria aceitar a existência de traços de personalidade deste tipo, teoricamente estáveis ou mesmo imutáveis, os quais permitiriam a determinados indivíduos, qualificados como mais resilientes, a possibilidade de resistir e ultrapassar em termos absolutos os desafios de quaisquer experiências tendencialmente prejudiciais (Ralha-Simões, 2014b).

Não obstante, paulatinamente, vai emergindo uma visão multidimensional mais complexa na abordagem da resiliência, acolhendo-a no seu carácter eminentemente processual, reconhecendo-a não só como não completamente imune à mudança, mas assumindo-a enquanto facilitadora da nossa capacidade de adaptação, para além de uma importante matriz da especificidade e diferenciação do ser humano ao longo de todo o percurso desenvolvimental (Ralha-Simões, 2017; Taboada et al., 2006).

2. A RESILIÊNCIA COMO ALGO QUE EVOLUI AO LONGO DA VIDA

Em cada etapa do ciclo de vida, a edificação da personalidade pode ser evidenciada como determinante da adaptabilidade de cada indivíduo, influenciando a sua respetiva capacidade de resiliência, entre tantos outros aspetos do funcionamento psicológico pelos quais lhe pode ser imputada a responsabilidade. Neste contexto, importa todavia determinar se entendemos a resiliência como um atributo isolado da personalidade, útil para fazer face a determinadas condições prejudiciais – mas coexistindo e articulando-se simplesmente com muitos outros – ou se, em alternativa, a aceitamos antes como uma parte integrante do próprio processo de diferenciação progressiva da estrutura do self, subjacente à formulação

da nossa personalidade, na qual o seu papel fulcral não seria então despidendo (Pinto, 2015; Ralha-Simões, 2017; Ralha-Simões e Simões, 1998; Simões, 2016; Simões e Ralha-Simões, 1999).

A conceção da resiliência como algo de eminentemente processual transparece em muitos posicionamentos teóricos enunciados a este propósito e, como referem Luthar, Cicchetti e Becker (2000), não obstante esta seja, demasiadas vezes, entendida como um traço de personalidade e não como um processo construído progressivamente ao longo da existência, não se confunde em geral com um atributo fixo imune às muitas idiossincrasias contextuais das quais sofremos invariavelmente a influência, seja a nível individual, familiar, socioeconómico ou cultural.

Demarcando-se de uma qualidade inata ou da simples confluência de fatores favoráveis, tais como as qualidades do sujeito ou o carácter favorável do seu ambiente familiar ou, ainda, as interações positivas entre todos estes vetores, a resiliência seria então perspectivada como um modo flexível de manejar circunstâncias adversas presentes em qualquer etapa da vida, com as quais teremos necessariamente ter de lidar para superar o seu expectável impacto negativo. Aceite este pressuposto, fica porém bastante menos claro como se desenrola efetivamente o processo subjacente à emergência e à construção da resiliência. Muitos estudos se prosseguem na tentativa de esclarecer esta crucial incógnita, cujo descobrimento é urgente e prioritário, sobretudo quando se pretende influenciar artificialmente o seu curso habitual, incentivando-a ou promovendo a sua aquisição a pretexto de uma melhor adaptação ou da fruição da realidade circundante (Pinheiro, 2004; Ralha-Simões, 2001; 2017; Santiago, et al. 2008).

3. O DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À ADVERSIDADE

É essencial situar a resiliência em cada percurso individual pois a sua capacidade de reciclar os efeitos patogénicos dos acontecimentos nefastos tem tudo a ver com as condições de vida onde surgiu e adquiriu significado. Com efeito a especificação desta inestimável característi-

ca humana é indissociável dos sentidos progressivamente atribuídos no confronto com as situações desfavoráveis, os quais muitas vezes parecem ser relativamente independentes do grau de adversidade efetiva que estas em si mesmas encerram de um ponto de vista objetivo.

Talvez por isso se supôs inicialmente que resistir aos eventos negativos não estaria ao alcance de toda a gente, dada a eventual existência de uma componente diferencial, que explicaria a razão por que certos indivíduos, em circunstâncias aparentemente idênticas, lidam com a adversidade de um modo mais adequado do que outros, constituindo, de qualquer maneira, o principal fator responsável por preservar a estabilidade da estrutura psicológica do sujeito no decurso da mudança e da complexificação progressiva, característicos do processo de desenvolvimento humano (Ralha-Simões, 2003, p.16).

Com efeito, a resiliência emerge com base na construção pessoal dos significados elaborados face aos eventos tendencialmente nocivos ao nosso bem-estar, dando lugar a um conjunto de correspondentes estratégias a partir daí mobilizadas, com base nas quais se vão edificando e consolidando formas diferenciadas de lidar com a adversidade, as quais concorrem, de modo significativo, para manter e modificar a estrutura pessoal que permanece, todavia, dotada de identidade, no meio dos numerosos e omnipresentes contratempos aos quais vamos sendo expostos (Simões, 2016).

A resiliência seria portanto especialmente sensível às influências do processo de desenvolvimento, enquanto característica de reformulação pessoal perante a adversidade, modificando-se constantemente ao longo das sucessivas etapas da vida; não se trataria assim nem de uma inexplicável invulnerabilidade nem de um traço, mas de um estado laboriosamente conquistado que evolui no tempo, bem distinto de uma dádiva ou de um dom prodigioso e singular, partilhado por muito poucos (Taboada et al., 2006; Tusaie e Dyer, 2004)

4. O DESENVOLVIMENTO COMO MATRIZ DO CARÁCTER MULTIDIMENSIONAL DA RESILIÊNCIA

Não basta porém equacionar a resiliência com uma ênfase particular na sua dimensão temporal, para se conse-

guir concretizar uma efetiva visão desenvolvimentista acerca deste fenómeno. Com efeito, nessa tentativa, limitamo-nos demasiadas vezes a coligir sucessivos instantâneos ilustrativos da ocorrência da progressiva diferenciação da resiliência, evidenciando pontos-chave desse seu percurso diacrónico, mas sem reconstituir no essencial, verdadeiramente, a respetiva transformação estrutural que a este nível tem lugar. Talvez porque para atingir tal desiderato fosse indispensável estar atento à enorme complexidade do percurso desenvolvimental da resiliência, identificando os enquadramentos conjunturais específicos em que esta emerge e vai sendo modificada, tomando em consideração uma multiplicidade de tópicos, a partir de uma diversidade de contributos, eles próprios não raramente com filiações conceptuais também bastante díspares e frequentemente antagónicas entre si (Ralha-Simões, 2001, 2003).

No entanto, urge perspetivar a resiliência indissociavelmente de um certo modo pessoalmente construído de procura de significados intra e interpessoais, os quais concorrem ao longo do tempo para a sua especificação. No âmbito deste processo, ela assumiria uma dupla função; constituindo, por um lado, um dos principais desencadeadores do desenvolvimento, pois não só o permite como facilita, e, por outro lado, como uma resultante do próprio percurso evolutivo individual.

Parece ser já hoje em dia um dado assente que a resiliência se vai alterando significativamente durante a vida, sendo possível incentivá-la, nomeadamente mediante intervenções deliberadas, sejam elas de teor formativo ou terapêutico. Neste enquadramento, a sua emergência não só permite neutralizar as expectáveis consequências negativas da exposição a circunstâncias prejudiciais, como a própria superação da adversidade a que dá acesso pode até assumir-se ela própria como um fator de desenvolvimento para quem a protagonizou, pois frequentemente parece progredir-se mais após sofrer sem rutura experiências nefastas do que seria o caso se a elas não se tivesse sido submetido (Albuquerque-Rodrigues, 2005; Grotberg, 1995; Ralha-Simões, 2001; Rangel e Sousa, 2014; Tavares e Albuquerque, 1998)).

No entanto, não obstante ser uma constatação comumente aceite que este fenómeno sofre alterações durante

o percurso de vida, acreditando mesmo alguns, como Grotberg (1995) e Benard (1995) que é passível de ser facilmente estimulada, nomeadamente mediante o reforço de fatores de proteção, na verdade, a resiliência - de modo análogo a tantos conceitos pretensamente abordados à luz da Psicologia do Desenvolvimento - continua no essencial a ser perspetivada na pesquisa psicológica como um dado singular e diferencial, ou seja, como uma característica sincrónica imputável à especificidade de cada indivíduo. (Ralha-Simões, 2001 p.104).

5. NOVAS PERSPETIVAS ACERCA DA RESILIÊNCIA

A ampla discussão e a vasta investigação já produzida nesta área tem tido o mérito de evidenciar os múltiplos mecanismos em presença na problemática da resiliência, embora sem com isso lograr resolver todos os problemas, nem sequer responder a muitas das questões mais candentes. Contudo, aproximou-nos do desvendar da significação deste conceito, introduziu-nos a uma maior relativização da adversidade em cujo contexto ele se diferencia e alertou-nos para muitos aspetos específicos relevantes, como é o caso da importância da relação entre resiliência e adaptação, levando a distinguir esta última de uma mera adequação conformista do sujeito perante circunstâncias nocivas. Alertou-nos igualmente para o papel crucial da resiliência na facilitação de um adequado funcionamento pessoal, evitando a anomia e a doença mental, levando-nos além disso a problematizar se as suas manifestações serão de facto suscetíveis de avaliação mediante instrumentos apropriados.

Numerosas abordagens da resiliência continuam indecisas acerca da sua essência e dos seus principais determinantes, oscilando, por exemplo, entre atribuir-lhe um carácter diferencial ou desenvolvimental ou hesitando em decidir-se relativamente a eventuais afinidades entre este fenómeno e certos atributos ou traços de personalidade. Por outro lado, encontramos-nos ainda no limiar de uma incipiente focalização inovadora que a valoriza enquanto charneira principal entre o normal e o patológico, a qual nos ajudará certamente no futuro a entender como, às vezes, tudo pode ainda assim correr tão bem,

apesar da presença de numerosos contratempos e vicissitudes prenunciadores de fatídicos desfechos.

Contudo, embora distantes das condições ideais para uma saída redentora dos becos e desvios calcorreados na senda da elucidação deste conceito, é este o enquadramento real de que dispomos no momento presente para avançar no sentido de uma clarificação da resiliência epistemologicamente fundada numa teoria da global do desenvolvimento humano, a qual beneficiará em poder contar com perspectivas distintas, designadamente de natureza construtivista, dialética, ecológica e sistémica. Só assim será possível recolocar finalmente a resiliência no quadro geral das ciências do homem, nomeadamente da Psicologia, confirmando a sua promissora fecundidade ainda por cumprir, sem sacrificar o rigor do discurso científico formulado acerca deste tema.

5.1. A resiliência e os aspetos contextuais do desenvolvimento humano

O modelo ecológico do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1999) defende que não tem sido atribuída a necessária relevância às dimensões contextuais da realidade, nem à especificidade cultural da nossa época e da nossa sociedade; por esse motivo muitas das suas inerentes particularidades não se encontram contempladas nas conceptualizações formuladas pela Psicologia, ao longo da sua história, revelando-se por conseguinte omissas na compreensão de diversificadas questões teóricas em muitas áreas onde este domínio científico tem vindo a debruçar a sua atenção. Entre os tópicos que carecem de tal abordagem contextualizadora inclui-se a conceptualização da resiliência, pois a discussão psicológica em torno desta questão, como seria de esperar, não constitui disso exceção.

Com efeito, na abordagem da resiliência não tem sido suficientemente reconhecido o papel fulcral das interações entre o sujeito e o seu meio, em particular no respeitante às respetivas repercussões dessas interações sobre as representações formuladas por cada pessoa acerca da realidade dita objetiva. No entanto, ser-se ou não resiliente depende não só das relações estabelecidas no âmbito da interação sujeito-ambiente, mas também da confluência de outros aspetos, como é o caso, nomeadamente, da

perceção pessoal própria de cada indivíduo reativa às situações de adversidade que vai protagonizando (Ralha-Simões e Simões, 1998; Wolin e Wolin, 1994).

Note-se que o modelo ecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner é referenciado por alguns teóricos da resiliência, como Pinheiro (2004), a qual defende a existência de analogias entre o processo resiliente e o está previsto no âmbito desse modelo teórico, realçando nomeadamente, neste enquadramento, a necessidade de se equacionarem as relações entre o indivíduo e o meio em diferentes contextos sistémicos, complexos e multideterminados.

Nesta ótica, são de destacar especialmente certas singularidades responsáveis pela especificação da resiliência individual, muito em particular toda a história de relacionamentos dos indivíduos com os pais e outros familiares desde o início da vida, sem esquecer os forjados no âmbito da escola ou em outros enquadramentos menos diretos e/ou mais distanciados do sujeito, nomeadamente no quadro da inserção numa certa comunidade ou denotando os efeitos, diretos ou indiretos, das particularidades dos amigos e do seu local de trabalho ou do dos seus familiares, bem como as influências de certos grupos a que qualquer deles pertence ou por quem é afetado, seja a nível religioso, social, político ou cultural (Santiago et al., 2008).

5.2. Resiliência e adaptação

A relação entre resiliência e adaptação não é inédita nem invulgar no debate sobre resiliência. Se realçarmos uma finalidade privilegiadamente de teor adaptativo neste fenómeno torna-se bem clara a ligação do primeiro destes conceitos com o segundo. Com efeito, o uso de estratégias de resiliência visaria sempre superar a situação colocada pela adversidade através da mobilização equilibrada entre o desencadear de reações internas face às vicissitudes de origem externa (...) o que seria feito através da mobilização de esquemas de resiliência (aquilo que há de generalizável num conjunto de estratégias de resiliência aplicáveis a certas situações de adversidade) mas envolvendo uma adequação e reformulação dessas estratégias em função das necessidades em presença (Ralha-Simões, 2001, p.101).

Algumas conceptualizações de resiliência associam tendencialmente este fenómeno a formas adaptativas de reagir, enquanto outras o entendem, privilegiadamente, em termos de superação. Para Brandão (2009), que leva a cabo a este propósito uma interessante reflexão, para além da inevitável discussão acerca do que pode ser entendido como adversidade, pode considerar-se o próprio conceito de adaptação como algo carecendo igualmente de ser reapreciado. Deste modo, no que aquela autora designa como adaptação positiva, congruentemente com a aceção assumida por este termo num sentido piagetiano, a resiliência estaria estreitamente ligada com a noção de competência, demarcando-se de uma polaridade conformismo-inconformismo face à sociedade, de acordo com a qual a adaptação coincidiria com a mera ausência de psicopatologia ou de condutas antissociais (Ralha-Simões, 2017; White, 1959, 1976).

Buscando uma indispensável demarcação entre adaptação e um certo grau de conformidade face às expectativas e normas sociais, podemos supor que a utilização de estratégias de resiliência envolveria um ajustamento em função das vicissitudes de origem exterior, mas sem deixar de haver uma certa imposição de estruturas internas preexistentes do sujeito, as quais se encarregariam então de assimilar certos aspetos introduzidos agora pela adversidade filtrados pelas estruturas mentais construídas em experiências desafiadoras prévias, de um modo congruente com a conceção de Jean Piaget relativamente ao processo de desenvolvimento humano (Ralha-Simões, 2017).

Na verdade, numa leitura piagetiana deste processo, a adaptação corresponderia à proporção equilibrada entre a manutenção de uma certa estabilidade e identidade dos anteriores esquemas de resiliência e as evidências de mudança consequentes à necessidade de abertura à novidade quando do confronto com novos desafios potencialmente adversos. Esta adaptação resultaria pois da equilibração das invariantes funcionais: acomodação e assimilação, não se confundindo nunca com conformismo ou conformidade sob a pressão das expectativas e normas sociais, as quais corresponderiam ao predomínio da acomodação. O carácter adaptativo da resiliência distingue-se portanto da simples sujeição às exigências dos

constrangimentos externos propostos pela adversidade, configurando antes uma autoimposição de mudanças profundas à própria estrutura resiliente para se acomodar a essas exigências ainda desconhecidas (Ralha-Simões, 2001, 2017).

É neste complexo contexto que se edifica a personalidade quando a estrutura interna do sujeito se opõe ao impacto das circunstâncias externas desafiadoras, adequando-se ao desconhecido de que estão envolvidas, com o propósito deliberado de conseguir um desfecho adaptativo positivo. É neste contexto que é interessante determinar a resiliência evidenciada nestas condições, definindo-a como o limite até onde é possível mostrar flexibilidade pessoal sem desestruturação, sendo certo que quaisquer ajustes pessoais exigidos por esse confronto têm um efeito significativo nas estruturas mentais, vindo a repercutir-se também na identidade pessoal (Ralha-Simões e Simões, 1998; Simões, 2016).

5.3. A resiliência e o desenvolvimento pessoal

Perspetivada como um dos aspetos do desenvolvimento pessoal, a resiliência assume-se como a consequência de uma multiplicidade de aspetos internos e externos cuja redefinição progressiva permite especificar modos de atuar bem precisos, característicos de cada indivíduo, os quais vão sendo edificados perante circunstâncias desafiadoras através da ativação e da consolidação de estratégias de resiliência, consubstanciando-se em importantes marcos da autonomia, da integração e da construção da nossa identidade (Simões, 2016).

Com efeito (...) o desenvolvimento pessoal constitui um configurador do modo como cada um de nós se defronta com as circunstâncias que decorrem do seu enquadramento contextual, influenciando, em consequência disso, de um modo marcante, no impacto que podem ocasionar as experiências que daí resultam nas suas vertentes interna e externa (Ralha Simões, 2001, p.100). Com base nestes pressupostos compreender a resiliência significará então conseguir perspetivá-la de modo indissociável da dimensão diacrónica que envolve a estruturação da personalidade, devendo ser entendida como um aspeto interdependente da progressão do desenvolvimento psicológico ao longo da vida, no sentido da com-

plexidade e da diferenciação (Ralha-Simões, 2001, p.101).

Na verdade, a resiliência beneficia em ser situada no quadro das circunstâncias, do tempo e do lugar nos quais cada sujeito resiliente se move, aceitando-se igualmente tratar-se de um fenómeno inseparável do próprio processo de desenvolvimento humano, apesar de, por seu turno, retroativamente, não deixar de concorrer também para o incentivar. A natureza contextual e temporal da resiliência têm vindo a afirmar-se, talvez por se reconhecer a sua indissociabilidade da construção da personalidade durante o percurso existencial, entendida com motor de uma interação cada vez mais eficaz com o meio circundante (White, 1959, 1976).

O contributo da resiliência torna-se particularmente relevante enquanto elemento capacitador para a superação dos desafios colocados em cada etapa da vida. Com efeito, na linha das conceções sobre as idades da vida de Erik Erikson e das tarefas de desenvolvimento de Robert Havighurst, pode presumir-se a sua importância na superação dos múltiplos conflitos e ruturas, propostos ao ser humano no percurso evolutivo da existência quando dos sucessivos sistemas de organização das experiências em torno de certos tópicos dominantes que vão estando na ordem do dia ao longo do percurso evolutivo (Ralha-Simões e Simões, 1998).

5.4. A resiliência e a Psicopatologia do Desenvolvimento

Sejam quais forem as condições nocivas em presença, mesmo se em si parecem tendencialmente conducentes ao caos, ao fracasso ou à anomia, será que estamos realmente desprotegidos e impotentes perante a adversidade?

Procurando dar resposta a esta interrogação, a Psicologia Positiva inaugurou uma visão otimista, encetada desde o início do milénio, direcionada para a compreensão do muito que pode correr bem nas nossas vidas, apesar de vaticínios e determinismos em contrário, a qual se contrapõe à tendência crescente de categorização sofisticada de situações psicológicas anómalas, tornando “anormal” – pelo menos de um ponto de vista estatístico – não se ser enquadrável em pelo menos um dos numerosos quadros psicopatológicos constantemente acres-

centados a uma já extensa lista de perturbações mentais reconhecidas (Ralha-Simões, 2016).

Nesta ótica, poder-se-ia entender a resiliência enquanto mecanismo que permite a qualquer um de nós fazer o melhor possível pela sua existência, o que é congruente com as preocupações dos teóricos da Psicopatologia do Desenvolvimento empenhados em desbravar e compreender os estranhos caminhos da adaptação competente e saudável apesar da concomitante exposição dos sujeitos que dela dão provas a condições de adversidade por vezes esmagadoras.

Efetivamente urge compreender os processos e os mecanismos que contribuem para uma adaptação positiva em situações previsivelmente conducentes à desadaptação, o que será de inestimável importância para definir planos e estratégias de intervenção junto de sujeitos e populações em alto risco de desajustamento. Sendo naturalmente invocada como um relevante recurso para definir o modo como os indivíduos conseguem aguentar-se quando expostos à adversidade, a resiliência não pode contudo ser vista como algo que existe estaticamente “na química psicológica do momento presente”, mas antes como um processo dinâmico, com componentes genéticas, biológicas, psicológicas e sociais. Além disso, o funcionamento humano resiliente não deve nunca ser equacionado em termos estáticos nem o fenómeno que lhe está subjacente pode ser presumido como um traço, devendo ser entendido, em lugar disso, como algo em evolução e determinado pela interação dinâmica de forças intrínsecas e extrínsecas (Cicchetti e Cohen, 1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurar compreender como os indivíduos podem funcionar e evoluir favoravelmente num mundo agreste e hostil, numa época cheia de imponderabilidades e ameaças consequentes a numerosas vicissitudes, como o permanente espetro do desemprego, a violência organizada ou a própria disseminação da doença mental, tem sido um desafio constante do nosso tempo. É em resposta aos reptos de uma sociedade exigente, mas mal ordenada, denotando pouca educação para a resiliência, que esta última se assume naturalmente como uma janela de esperança no quadro do discurso psicológico.

No limiar de um novo paradigma, empenhada em tentar compreender o que está por detrás do muito que afinal nos pode correr bem contrariamente às expectativas e vaticínios funestos em contrário, a Psicologia redescobriu a resiliência, qualidade inestimável para um funcionamento adaptativo do homem contemporâneo, procurando lograr alcançar novos equilíbrios redentores através da indubitável flexibilidade do ser humano. Contudo, tal não se tem revelado uma tarefa fácil, apelando à necessidade de se introduzirem novos olhares sobre uma realidade complexa que não tem deixado desvendar todas as suas potencialidades e segredos.

Para isso contribui sem dúvida o carácter complexo e multideterminado da resiliência, enquanto fenómeno situado num determinado enquadramento histórico, cultural, social e individual e também a sua natureza processual e dinâmica, evoluindo progressivamente ao longo

do ciclo de vida. Não deve pois ser perspectivada como um evento particular ocorrido com um determinado indivíduo singular com o qual, aquando da sua exposição à adversidade, o meio envolvente estabeleceria relações causais lineares, ocasionando resultados nocivos, em alternativa, reações adaptativas resilientes, por algum caso feliz.

Motor de progresso e desenvolvimento, a resiliência permite a cada indivíduo vivenciar os sucessivos desafios com que vai sendo confrontado, recuperando de crises e ruturas de tal modo que a sua estrutura psicológica prévia, em lugar de o conduzir ao caos e à desordem, vai, pelo contrário, ser incentivada no sentido de uma cada vez maior diferenciação e complexificação, num exercício manifesto da sua flexibilidade interna, permitindo-lhe ainda uma melhor interação com circunstâncias nefastas futuras superando a adversidade.

Referências bibliográficas

- Albuquerque-Rodrigues, A.M. (2005). Resiliência: Contributos para a sua conceptualização e medida. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de doutoramento). Consultado em 20-5-2015 em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1110/1/2009001075.pdf>.
- Barros, R.; Ralha-Simões, H. (2016). A resiliência do oprimido e a emergência do movimento da economia solidária - Uma questão de esperança. *Conhecimento & Diversidade*, 8(16). 12-24. Acessível em <http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v8i16.3265>
- Benard, B. (1995). Fostering resilience in children. Consultado em 9-12-2003 em <http://ericece.org/pubs/digests/1955/benard95.html>.
- Brandão, J.M. (2009). Resiliência: de que se trata? O conceito e as suas imprecisões (Tese de mestrado). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In B.L. Friedman, and T.D. Wachs (Eds.). *Measuring environmental across the lifespan: Emerging methods and concepts* (pp.3-27). Washington: American Psychological Association
- Cicchetti, D.; Cohen, D.J. (Eds.). (1995). Perspectives on developmental psychopathology. In D. Cicchetti, and D.J. Cohen (Eds.). *Developmental psychopathology: Theory and method*, Vol. 1 (pp. 3-20). Hoboken: Wiley. (2016). *Developmental Psychopathology*. Vol.4 (3rd ed.) New York; Wiley.
- Grotberg, E.H. (1995). A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.
- Luthar, S.S.; Cicchetti, D.; Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. Consultado em 02-02-2008 em <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1885202/>

- Pinheiro, D.P.N. (2004). Resiliência em discussão. *Psicologia em Estudo*, 9(1), 65-75.
- Pinto, A.S.R. (2015). *Personalidade, resiliência e atitudes face ao envelhecimento em idosos do meio urbano e meio rural*. Lisboa: Universidade de Lisboa (Tese de mestrado).
- Ralha-Simões, H. (2001). Resiliência e desenvolvimento pessoal. In J. Tavares (Ed.). *Resiliência e educação* (pp. 95-114). São Paulo: Cortez Editora.
- Ralha-Simões, H. (2003). Resiliência e Psicologia do Desenvolvimento: O conceito de resiliência na encruzilhada entre estabilidade e mudança e o futuro da teoria desenvolvimentista. Faro: Universidade do Algarve (Provas públicas para o lugar de Professor Coordenador).
- Ralha-Simões, H. (2014a). A construção da pessoa resiliente: Dos contextos de desenvolvimento à Psicologia Positiva. *Cadernos do GREI* n.º 8, janeiro (e-book). Acessível em http://cadernos.grei.pt/CAD_08.pdf
- Ralha-Simões, H. (2014b). Que caminhos para a resiliência? Dos equívocos e controvérsias às promessas ainda por cumprir OMNIA, 1, 5-13. Acessível em <http://omnia.grei.pt/OM01/10.23882-OM01-2014-10-01.html>
- Ralha-Simões, H. (2015). Psicologia Positiva e felicidade humana: as ciladas conceptuais dos modelos psicopatológicos. *Cadernos do GREI* n.º 25, março (e-book). Acessível em <http://cadernos.grei.pt/CAD25HelenaRalhaSimoes.pdf>
- Ralha-Simões, H.; Simões, C.M. (1998). Resiliência e tarefas de desenvolvimento: a educação e as diferentes etapas da vida. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(2) 345-360.
- Rangel, M.; Sousa, C.S. (2014). Resiliência, saúde e educação: Uma revisão de literatura de publicações periódicas brasileiras entre 2009-2013, OMNIA, 1, 39-44. Acessível em <http://omnia.grei.pt/OM01/10.23882-OM01-2014-10-05.html>
- Santiago, E.S.; Souza, E.O.A. de; Lacerda, M.C. de M.; Penteado, P.Q.L. (2008). Da perda à superação: A vivência do conceito de resiliência em mulheres que perderam seus companheiros. *Omnia Saúde*, 5(2), pp. 68-91. Consultado em 15-09-2010 em www.fai.com.br/ojs/index.php/omniasaude/article/view/258
- Simões, C.M. (2016). Identidade, consciência e resiliência: Repensar possíveis cruzamentos conceptuais no contexto eco-sistémico profissional. OMNIA, 4, 13-21. Acessível em <http://omnia.grei.pt/OM04/10.23882-OM04-2016-04-02.html>
- Simões, C.M.; Ralha-Simões, H. (1999). *Contextos de desenvolvimento e teorias psicológicas*. Porto: Porto Editora.
- Taboada, N.G.; Legal, E.J.; Machado, N. (2006). Resiliência: em busca de um conceito. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 16(3), 104-113.
- Tavares, J.; Albuquerque, A.M. (1998). Sentidos e implicações da resiliência na formação. *Psicologia, Educação e Cultura*, 1(2), 143-152.
- Tusaie, K.; Dyer J. (2004). Resilience: A historical review of the construct. *Holist Nursery Practice*, 18(1) 3-8.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- White, R. (1976). *The enterprise of living: A view of personal growth*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Wolin, S.J.; Wolin, S. (1994). *The resilient self: How survivors of trouble families rise above adversity*. New York: Villard Books.

Carlos Marques Simões¹

Recebido: 10-08-2017 | Aprovado: 23-09-2017

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM07-2017-10-02>

AUTISMO, IDENTIDADE E INCLUSÃO

Perspectivar a criança autística no contexto de uma escola inclusiva

Resumo: Perspectivar o autismo implica conviver com outros olhares, outras percepções e outros sentimentos sobre algo difícil de entender, sugerindo um mundo diferente, incompreensível e desafiador. Esta intrigante síndrome testa continuamente os saberes clássicos acumulados, cuja enorme amplitude não trouxe, porém, uma compreensão clara, profunda e rigorosa sobre tão inaudita manifestação do desenvolvimento humano. De facto, a existência de múltiplas abordagens sobre esta temática torna difícil triangular conceitos como autismo, identidade e inclusão e, consequentemente, delinear uma estratégia norteada por uma rigorosa postura epistemológica.

Todavia, a partir de uma orientação conceptual que enfatiza a importância de um modelo assente na complexidade, pretende-se analisar criticamente alguns estudos existentes nesta área que, não obstante a sua exiguidade, permitem identificar alguns vectores teóricos que facilitem implementar futuras investigações, apesar das limitações metodológicas que tal problemática apresenta, nomeadamente ao nível das dificuldades de inclusão das crianças autísticas no ensino regular. .

Palavras-chave: Autismo; inclusão; escola inclusiva; identidade

AUTISM, IDENTITY AND INCLUSION

The autistic child in the context of the inclusive school

Abstract: Seeking to perspective autism implies to contact with other looks, other perceptions and other feelings about something difficult to understand, suggesting a different, incomprehensible and challenging world. This intriguing syndrome continually tests the accumulated classical knowledge, whose enormous amplitude has not, however, brought a clear, deep and rigorous understanding of this unheard manifestation of human development. In fact, the multiple approaches to this problem may difficult to triangulate concepts as autism, identity and inclusion and to delineate a strategy guided by a strict epistemological positioning.

However, from a conceptual orientation that emphasizes the importance of a model based on complexity, it is intended to proceed to the critical analysis of some studies in this area; these, despite its scarcity, allow us to identify some theoretical vectors which will help to inform future research, regardless of the methodological limitations that this problem presents, namely the difficulty of inclusion of the autistic children in regular education.

Keywords: Autism; inclusion; inclusive school; identity .

¹ **Professor Coordenador aposentado da Universidade do Algarve (Portugal)**

Doutorado em Psicologia da Educação pela Universidade de Aveiro (grei.carlosms@gmail.com)

Introdução

Definir o autismo não é tarefa fácil, visto serem muito ténues as fronteiras existentes entre as várias perturbações que abrangem um largo espectro que, de um modo contínuo, se eleva dos graus mais suaves até aos mais graves; considera-se, no entanto, que existem variantes comuns a qualquer um destes tipos de anomalia. Em qualquer dos casos, esta síndrome traduz uma forma de estar que inclui um fechamento em si-próprio, sendo uma alteração do desenvolvimento caracterizada por uma sintomática tendência ao isolamento que, todavia, não representa uma condição disjuntiva, pois que não se pode afirmar simplesmente com base nisso se um indivíduo é ou não autista (Tustin, 1975).

Com efeito, a discussão em torno do tema implica envolver por um complexo campo de investigação marcado por contradições e controvérsias. Tal debate iniciou-se quando Leo Kanner, em 1943, usou o referido conceito para caracterizar indivíduos com perturbações do contacto afectivo, isentos de linguagem, que permaneceram mergulhados nos seus próprios mundos interiores e eram incapazes de efectuar trocas sócio-afectivas. Esta definição conduziu posteriormente a uma série de formulações teóricas acerca do que hoje é conhecido, pelo senso comum, como “autismo”, sendo um dos aspectos relevantes desta problemática a questão terminológica e, também, o modo de equacionar as causas na base desta perturbação, assim como as consequências ético-clínicas relativas à adoção de uma perspectiva organogénica ou psicogénica (Rutter, 1971).

Se se considerar que o autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interacção social e comunicação, assim como por um repertório marcadamente restrito de actividades e interesses, pode-se concluir que estas características conduzirão com toda a probabilidade a um isolamento contínuo da criança e da sua família. Verifica-se, por conseguinte, que a relação pais-filhos pode ser enquadrada através de uma via teórica específica que permita investigar qual o lugar ocupado pelos progenitores, tanto na etiologia quanto no tratamento desta síndrome (Durante, 2012b).

Por outro lado, se encararmos esta problemática do ponto de vista da identidade, constata-se que a etimolo-

gia do vocábulo (derivado do latim *idem* que significa o mesmo) propõe uma noção de estabilidade – oposta à processualidade – que tem suscitado inúmeras críticas por negligenciar quer a concepção do diferente quer o seu carácter de construção permanente; surgem, por isso, diferentes instâncias aparentemente contraditórias (individual/colectivo; estabilidade/mudança; singularidade/pluralidade; unidade/totalidade) de que se destaca o binómio igualdade/diferença. Esta diversidade estrutural, paradoxalmente, implica também singularidade, pois cada sujeito, a partir da pertença a uma determinada categoria, percebe a sua unicidade a partir da fragmentação (Simões, 2016).

De facto, a complexidade deste conceito – que articula diversas concepções teóricas – traduz-se obviamente na dificuldade de o expressar de forma unívoca. Daí que se encontrem diversas definições, dependentes de distintas opções conceptuais, provenientes de disciplinas como a Sociologia, a Antropologia, a Historiografia, a Filosofia e a Psicologia.

1. TERMINOLOGIA DO AUTISMO: UMA QUESTÃO DE LINGUAGEM

Kanner (1943), ao descrever e definir o conceito de autismo, valorizou o viés da impossibilidade de comunicação através da linguagem, bem como a incapacidade do estabelecer de contactos afectivos. Este autor, ao enfatizar os aspectos da fala, passou a despovoar e esvaziar a interioridade de tais sujeitos, isolando-os do mundo externo; contudo, no exercício da sua prática clínica junto de pacientes “autistas”, teve de admitir que “(...) o vocabulário incrível das crianças que adquiriram a linguagem, a excelente memória para acontecimentos ocorridos há vários anos, a fenomenal capacidade de decorar poemas e nomes e de se lembrar com precisão de seqüências e esquemas complexos testemunhavam uma boa inteligência no sentido comumente aceite deste termo” (Kanner, 1943, pp. 247-248).

Efectivamente, ao afirmar que os autistas não possuíam linguagem e que as suas expressões linguísticas não passavam de ecolália (frases repetitivas), Kanner viu-se envolvido em contradições e, em 1946, foi obrigado a reconsiderar esta sua afirmação, atendendo à capacida-

de criativa destas crianças, não obstante as suas construções verbais só fazerem sentido dentro de um determinado contexto. De facto, pode-se falar em dois Kanner: o de 1943, que nega simplesmente a linguagem à criança autística, e o de 1946, que afirma a linguagem desta como eminentemente metafórica. Contudo, parece que os investigadores que se ocuparam do tema se detiveram no primeiro Kanner, esquecendo o segundo, o que, daí em diante, marcou sem dúvida as várias formulações acerca do conceito. Porém, segundo Cavalcanti e Rocha (2001, cit. in Durante, 2012b) não se trata realmente de dois Kanner, mas apenas de um que sempre andou às voltas com tais contradições, facto esse que não deixou de produzir sérias consequências clínicas, pois que, por mais que a realidade evidenciasse o contrário, a representação que se fazia do autismo continuava imutável. Por conseguinte, a afirmação de que não existe linguagem nesta síndrome foi uma questão que gerou (e que continua a gerar) infindáveis discussões nas áreas de conhecimento que se propõem teorizar a este respeito, em especial a Psicanálise, a Neuropsiquiatria e a Linguística.

Neste contexto, o papel dos pais tem sido definido em torno de um debate dicotómico a respeito não só da terminologia, mas da própria génese do autismo. Num dos pólos, encontra-se a hipótese da psicogénese, a qual, apoiada sobretudo pelo discurso psicanalítico, atribui uma causa de origem psíquica ao problema, o que, por muito tempo, colocou os pais num lugar de responsabilidade culpabilizante face ao sofrimento dos seus filhos; no outro pólo, estaria a hipótese da organogénese que, apoiada pelo discurso médico/biológico, aponta para uma origem orgânica ao autismo (Durante, 2012b).

Nesse sentido, pode partir-se da premissa de que a opção etiológica assumida vai influenciar directamente a concepção acerca do papel ocupado pelos pais face à evolução desta síndrome. Dito isto, dado os efeitos iatrogénicos que daí resultam, pode-se questionar se uma mudança de postura teórico-prática acerca do diagnóstico e um diferente posicionamento no quadro da literatura sobre o tema não irão ter importantes repercussões relativamente ao papel dos pais, em particular imputando-lhes responsabilidades na causalidade relativa a esta

perturbação. Dito de outro modo, há que averiguar quais serão os efeitos de sentido produzidos por esta mudança teórica sobre a prática clínica desenvolvida com tais sujeitos.

Por conseguinte, devem-se colocar alguns questionamentos relativamente aos eixos norteadores desta problemática. Para esse efeito, apoiada na teorização de Winnicott (1997) a respeito do “equivoco” conceito de “autismo”, Durante (2012b) considera que é necessário definir um posicionamento crítico que permita desconstruir tal diagnóstico, dado os efeitos perniciosos que o mesmo tem ocasionado, quer ao nível do tratamento quer da própria relação pais-filhos. De qualquer modo, as controvérsias em torno da concepção etiológica do autismo não se esgotam aí, sendo de realçar o especial interesse quanto à questão do lugar dos pais na intervenção clínica.

Nesta perspectiva, tendo em vista o posicionamento crítico e compartilhado frente a tal diagnóstico, torna-se necessário reflectir e investigar sobre esta problemática, facto que tem sido, desde há algumas décadas, foco dos mais diversos estudos e formulações teóricas, tendo sido apresentadas conhecidas metáforas em torno do lugar da criança e dos pais no âmbito do funcionamento da dinâmica familiar. “Ovos de pássaro” e “conchas fechadas” são algumas das expressões utilizadas na descrição destas crianças, procurando-se assim sublinhar o seu singular mundo interior, em detrimento da vacuidade do mundo exterior. Nesse contexto, os pais foram por vezes descritos como intelectuais frios e distantes que não puderam investir libidinal e afectivamente nos seus filhos (Durante, 2012b).

Outras considerações teóricas apontam diferentes causas etiológicas, mas muitas delas parecem culpabilizar invariavelmente os pais pela sintomatologia das crianças autísticas. Esta concepção advém do facto dos progenitores procurarem, de certa forma, uma identidade para os seus filhos, ao tentarem autenticar a veracidade da síndrome autística ou de outra qualquer perturbação de tipo psicótico; com efeito, ao procurarem essa confirmação, os pais pretendem preferencialmente ouvir as instituições, de modo a estabelecer um diagnóstico seguro que lhes permita, a partir daí, construir uma identidade própria para os seus filhos.

Analisando esta abordagem pode-se observar que a ocorrência das palavras “identidade” e “psicose”, que remetem para um carácter imutável da síndrome, surge no interior de um contexto sócio-discursivo, em que este conceito se circunscreve a um enquadramento que remete para um importante debate em torno da questão do autismo, isto é, a discussão dos efeitos negativos da identificação desta síndrome psicopatológica, enquanto marca identitária, imutável e funesta. Fica, assim, estabelecida uma controvérsia centrada no papel da avaliação diagnóstica de autismo solicitada pelas escolas, por pediatras ou neurologistas, mas, principalmente, quando surge por iniciativa dos pais ou de outros familiares, sendo o veredicto clínico por eles entendido como uma forma de descrever os aspectos indesejáveis apresentados pela criança.

É neste contexto que é preciso problematizar as aparentes certezas sobre as impossibilidades e deficiências frequentemente atribuídas tanto aos “autistas”, quanto aos seus pais, as quais, determinadas pelas teorias vigentes, muitas vezes impedem de identificar o modo de ser e de estar no mundo das crianças autísticas, assim como as suas múltiplas formas de comunicação, e, principalmente, os modos singulares do seu processo de subjectivação (Durante, 2012b).

Podemos constatar ainda que as palavras “autismo” e “psicose”, as quais se encontram em interação directa, se enquadram em função da identidade, o que permite utilizar esses termos de modo relacional, através da substituição do primeiro pelo segundo. Contudo, a discussão em torno deste uso também pode ser evidenciada através da sua inclusão na classificação psicopatológica de “distúrbios graves do desenvolvimento”.

Tal posicionamento pode ser confrontado com uma visão crítica sobre a formulação do diagnóstico enquanto síndrome fixa e imutável, por vezes num momento de vida ainda muito precoce. Esta postura crítica foi claramente evidenciada por Donald Winnicott (1997, p. 180, cit. in Durante, 2012b) que, numa conferência proferida sobre o tema em 1966, considerou ser muito artificial falar-se de uma doença chamada autismo.

2. INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar pode proporcionar às crianças autísticas oportunidades de contacto e convivência com outras crianças da mesma faixa etária fora da família. De facto, a escola pode ser um espaço de grande relevância para a aprendizagem e o desenvolvimento. Isso evidencia-se no emergir de novas pesquisas no campo psicológico que têm vindo a colmatar carências essenciais. Do ponto de vista da investigação, tal é, sobretudo, evidente no âmbito da pré-escolaridade, visto que é durante esse período que acontecem as primeiras experiências de socialização, permitindo a interiorização de normas, valores, funções cognitivas, conhecimentos e práticas. Por isso, a educação infantil é de especial relevância relativamente à adaptação social nos anos escolares subsequentes (Durante, 2012b).

Por outro lado, no processo de inclusão, as instituições e os professores requerem a mesma atenção que a criança. Neste contexto têm sido reconhecidos diversos obstáculos, tais como a falta de orientação, estrutura e recursos pedagógicos. Efectivamente, os estudos sobre esta temática apontam para a necessidade de implementar um conjunto de medidas úteis como, por exemplo, a qualificação dos professores e o apoio e valorização do seu trabalho e a superação das lacunas de conhecimento a respeito das perturbações autísticas por parte dos docentes, a qual impede que estes identifiquem corretamente as necessidades desses alunos, de modo a ser-lhes dada uma resposta adequada (Durante, 2012a).

Verificou-se igualmente que os professores tendem a confundir os princípios associados, por um lado, à inclusão e, por outro, à integração. Embora os vocábulos sejam muitas vezes considerados como sendo sinónimos, se se quiser ser rigoroso, eles devem ser diferenciados. Enquanto na integração se investe na possibilidade de crianças deficientes frequentarem escolas de ensino regular, cujos currículos e métodos pedagógicos visam crianças ditas “normais”, na inclusão é necessário mudar o foco do indivíduo para a escola. Neste caso, é o sistema educacional e social que deve adaptar-se na sua globalidade, pelo que se torna indispensável a necessidade de formação dos professores, de modo a contribuir para desvalorizar as crenças distorcidas sobre a (in)capacidade interativa das crianças autísticas (Cavaco, 2014).

Por outro lado, pode concluir-se que o foco principal das pesquisas na área da Educação não tem incidido directamente sobre o comportamento social da criança na escola; com efeito, esta investigação tem assumido como objectivo a percepção de pais e professores quanto às expectativas relativas aos ganhos neste domínio, privilegiando, de um modo geral, a realização de análises de conteúdo a partir de entrevistas (Durante, 2012a).

Consequentemente, se o sujeito for visto somente sob o ângulo das suas limitações, a crença na sua educabilidade surge associada a uma convicção que considera impossível a sua permanência no ensino regular. Na verdade, as expectativas dos professores mostram que a possibilidade de inclusão destes alunos nas suas classes está dependente de uma tendência para centrar as preocupações em factores pessoais, apresentando-se as dificuldades dos professores principalmente sob a forma de medo, ansiedade e conflito face à eventualidade de terem de lidar com uma criança “diferente” que apresenta comportamentos incluídos numa determinada sintomatologia. De facto, os professores têm, demasiado frequentemente, ideias distorcidas a respeito das crianças autísticas, principalmente quanto à sua (in)capacidade de comunicação; não sendo, por conseguinte, de admirar que essas concepções pareçam influenciar as práticas pedagógicas e as expectativas acerca da educabilidade desses alunos (Cavaco, 2014).

Se os professores estiverem adequadamente envolvidos no processo de inclusão, o seu trabalho pedagógico integrador pode, todavia, conseguir transformar as limitações destas crianças através de uma postura de confiança na sua capacidade de mudança. Quando isso ocorre, é possível verificar importantes benefícios em alguns aspectos do desenvolvimento. De facto, o objectivo da aprendizagem de coisas simples do dia-a-dia pode tornar as crianças autísticas mais autónomas e independentes, de modo a poderem conquistar o seu lugar na família, na escola e na sociedade. No que se refere em particular à sua inclusão, benefícios muito importantes podem ser adquiridos mediante a interacção com os seus pares em ambientes inclusivos (Bosa, 2006).

Por outro lado, um processo de inclusão mal-sucedido pode aumentar os riscos de isolamento e de rejeição, os

quais, acrescidos às reconhecidas dificuldades da criança autística na interpretação das intenções e sentimentos dos outros, quando não há um ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, podem conduzir a um prejuízo generalizado no que concerne aos ganhos em termos psicológicos. Tudo isto aponta para a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão se efective, pois que a criança poderá beneficiar das experiências sociais, mesmo se tiver deficiências cognitivas importantes e dificuldades em relação aos conteúdos curriculares (Durante, 2012b).

3. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

O processo de construção da identidade, em vez de buscar uma procura da individualidade, anseia, muitas vezes, por encontrar uma identificação colectiva que permita unificar aqueles que se desviam das normas socialmente desejáveis. Deste ponto de vista, na sociedade actual, uma identidade rígida e coesa, solidamente estabelecida e firmemente construída, torna-se algo de constrangedor e, mesmo, de irreal. De acordo com Hall (2004, p.13, cit. in Marques & Abrantes, 2016), “(...) a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”.

De facto, a mudança estrutural que, desde o final do século XX, vem alterando as identidades individuais, questiona a própria ideia de que o ser humano possa ser concebido como um sujeito integrado. Contrariamente ao que acontecia no passado, no auge da Modernidade, quando o processo identitário servia para estabilizar o mundo social, confirmando o indivíduo como um sujeito unificado cuja identidade era essencial, permanente, fixa, estável, coerente e, nem sequer homogénea, definitiva, acabada e/ou transcendental, agora a fragmentação do indivíduo implica a existência de algo imaginário ou fantasiado sobre a sua hipotética unidade (Giddens, 1997).

Assim, enquanto na educação especial se sublinhava uma marcação da diferença, na actualidade, pelo contrário, conceitos e práticas assumem cada vez mais um carácter efémero e de inúmeras possibilidades. Com efeito, se se considerar, de acordo com Deleuze (2006), que a essência do ser humano é a diferença, o que se torna relevante é a promoção de práticas pedagógicas que pro-

blematizem a construção das diferenças e que desafiem preconceitos relacionados com aqueles considerados diferentes. Nesta perspectiva, no momento histórico actual, o que se pretende é a procura de uma educação intercultural que vise compreender os sentidos da complexidade, abrindo “(...) as portas para uma nova perspectiva epistemológica, que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência (...)” (Marques & Abrantes, 2016, p. 55).

A educação intercultural contempla realmente elementos do pensamento complexo, o qual procura restabelecer o diálogo entre formas simplificadas de pensar e formas sistémicas de compreender, características do paradigma da complexidade, em que a unidade não é o oposto da diversidade (Coppete, Fleuri & Stoltz, 2012). Desse modo, se a interculturalidade for assumida como uma forma de enriquecimento da diversidade humana, visível na espiritualidade, cultura e nacionalidade, o que se evidencia é a valorização do diferente; ora, tal facto significa assumir um compromisso que institua uma tendência para uma educação inclusiva baseada na realidade diversa de cada pessoa (Lara et al., 2016).

Segundo Gadotti (1997), tal perspectiva está presente na pedagogia de Paulo Freire, a qual não é possível de entender sem apelar para o conceito de interculturalidade. Por outro lado, a interdisciplinaridade que este pensador evoca não é apenas um método, mas uma verdadeira exigência do acto pedagógico. Tal desiderato consubstancia-se na noção de utopia, núcleo central do seu pensamento que evoca o futuro como uma possibilidade, contrariamente ao neo-liberalismo para o qual o futuro é uma fatalidade, ideia abominável deste ponto de vista, pois elimina o sonho. “Daí a crítica (...) à malvez neoliberal, ao cinismo da sua ideologia fatalista e à sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (Freire, 1996, p.15). Neste sentido, as concepções neo-liberais conduzem a um inequívoco e intencional entrelaçar com a globalização hegemónica que, numa nova lógica de governação global, transforma aceleradamente a geopolítica mundial, num projecto de exclusão social e de polarização económica de cariz radical, sustentado nos pressupostos da nefasta doutrina política do capitalismo financeiro (Barros & Ralha-Simões, 2016).

Finalmente, para problematizar em termos contextuais a reflexão sobre este tópico, enquadra-se a temática do autismo no seu significado identitário. Para isso, será útil invocar a perspectiva da neuro-diversidade, uma vez que os participantes desse movimento acreditam que uma conexão neurológica atípica não é uma doença, mas sim uma diferença humana que deve ser respeitada. Consideram assim que o autismo é um modo de cultura e uma parte constitutiva da identidade, a qual se desenvolve segundo estratégias de pensamento e estilos de vida que lhe são próprios. Esta nova forma de considerar a identidade autística implica referir a noção de neuro-sociabilidade, a qual permite compreender como o critério cerebral se constitui numa alternativa que autorizaria estes indivíduos a reclamar um acesso à cidadania que o discurso biomédico lhes tinha anteriormente negado (Ortega, 2009).

Este modelo, que surgiu a partir de uma ideologia reducionista e solipsista da compreensão da subjetividade e da vida social, paradoxalmente, serve para criar novas formas de sociabilidade que têm no cérebro a sua âncora. Obviamente, existe uma diferença quanto ao significado sócio-político atribuído pelos diversos grupos que surgem em torno deste debate; todavia, em comum, todos eles têm o cérebro como referência, sendo que uns representam formas de resistência a um tipo de racionalidade neoliberal assente em tecnologias neuro-científicas, enquanto que outros se enquadram plenamente nos objetivos dessa opção política (Ortega, 2009).

REFLEXÕES FINAIS

No enquadramento inicial deste texto, analisámos a importância da linguagem na interpretação do autismo em muitas das abordagens deste tema. Efectivamente, a própria Psicanálise passou a debruçar-se sobre tais questões e a rever determinados conceitos. Para Durante (2012b), a partir do momento em que se considera que somos seres de fala, de linguagem, a questão crucial a colocar passa a ser a seguinte: o que é sujeito e o que é linguagem?

Ora, diante dos sentidos agora analisados, enquanto construções que remetem para o carácter mutável e adjectivo de “estar” em sofrimento psíquico, é possível

identificar aqueles que apontam para a fixidez e para a imutabilidade, categoria essa que se impõe aos indivíduos assim descritos, abrindo um diferente leque de “possibilidades” e de novos significados, o que irá permitir que tais sujeitos possam voltar a ser definidos dentro da dimensão subjectivante de “seres humanos”.

De facto, a identidade “anormal” – que, em geral, é atribuída às pessoas com deficiência – não tem em conta quem realmente elas são, assumindo-as apenas enquanto seres incompletos, pois o preconceito generalizado contamina uma formulação identitária que não as encara sem discriminação, como sujeitos similares aos outros, com um corpo, ideias e sentimentos que, legitimamente, devem ser respeitados.

A tendência à normalização que dificulta situar a própria identidade no colectivo social, afirmando a sua unicidade, torna-se ainda mais difícil para a pessoa deficiente. Na verdade, na sociedade atual o que prevalece é tudo o que visa alcançar o sucesso, factor que remete para a importância da competitividade, da organização, da homogeneidade, da produtividade e, claro, para a hipótese de, eventualmente, se ter um corpo e uma mente perfeitos. Deste ponto de vista, a escola torna-se um lugar privilegiado para o estabelecer de identidades estáveis, fixas e bem definidas, congruentes com claros padrões normalizadores, expectativa que se aplica a qualquer indivíduo dito normal cujo comportamento esteja de acordo com os referido critérios e parâmetros.

Além disso, podemos constatar que também a escola visa a produção de identidades idênticas entre si e o mais homogêneas possível, a salvo de qualquer contaminação que surja em virtude do contacto com a diferença, remetendo tais sujeitos, consequentemente, para longe do espaço pessoal dos indivíduos normalizados pois, para estes, tal facto é uma ameaça a combater ou, pelo menos, a evitar.

Uma vez que a escola visa preparar para o futuro, mas encara a criança que se afasta da normalidade como alguém que não vai ter nenhuma hipótese de sucesso na vida social, tal significa que ela não merece o trabalho de ser educada, talvez porque se entenda não ser possível influenciá-la de modo adequado. Prefere-se assim que os “diferentes” sejam, por isso, banidos para um não-lugar existencial, onde haja maior controle e ordem, sendo as escolas especiais as eleitas para lidar com os sujeitos nestas circunstâncias.

Em consequência disto, a fim de se preservarem da perturbação introduzida pela irrupção do diferente, resguardando a própria identidade normal, as instâncias sócio-políticas introduziram estruturas paralelas de educação especial, próprias para os indivíduos que se afastam da norma, relegando-os para um espaço de excepcionalidade, em que lhes é imposto um rótulo de incapacidade produtiva e de inferioridade pessoal, justificando, desse modo, a sua exclusão e colocação em instituições especializadas.

Neste enquadramento, será difícil ultrapassar esta questão no espaço escolar sem se promover a pluralidade cultural e o respeito pela diferença, pois que, de outro modo, se criam estereótipos e, a pretexto da diferença, se favorecem as raízes da dominação relativamente aos indivíduos considerados desviantes. Por esse motivo, nas escolas especiais prevalece uma lógica baseada em preconceitos que definem as próprias deficiências em termos de uma classificação valorativa, assente em critérios que hierarquizam os indivíduos em função da sua potencial recuperação para a dita normalidade. Tal situação é similar ao que acontece na própria sociedade que, ao incluir todos os deficientes numa única categoria, apesar de eventuais óbvias diferenças entre si, assume que esta opção tem apenas como factor comum o desvio mais ou menos acentuado relativamente à normalidade.

Referências bibliográficas

- Barros, R.; Ralha-Simões, H. (2016). A resiliência do oprimido e a emergência do movimento da economia solidária – Uma questão de esperança. *Conhecimento & Diversidade*, 16(8), 12-24.
- Bettelheim, B. (1967). *La forteresse vide - l'autisme infantile et la naissance du soi*. Paris: Gallimard.
- Bosa, C.A. (2006). Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28, 47-53.
- Cavaco, N.A. (2014). *Integração ou inclusão? Contributo para uma prática educativa inclusiva*. Cadernos do GREI n.º 17, junho (e-book).
- Cavaco, N.A. (2015). Autismo: uma perspectiva neuropsicológica. *OMNIA*, 3, 21-31.
- Cavalcanti, A.E.; Rocha, P.S. (2001). *Autismo: construções e desconstruções*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Coppete, M.C.; Fleuri, R.M.; Stoltz, T. (2012). Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. *Revista Pedagógica*, 28(1), 231-262.
- Deleuze, G. (2000). *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Durante, J.C. (2012a). *Uma análise discursiva da terminologia do autismo*. Consultado em 07.07.2017 em <http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2012/Arquivos/%C3%A1reas%20tem%C3%A1ticas/An%C3%A1lise%20do%20discurso/Juliana%20-%20UMA%20AN%C3%81LISE%20DISCURSIVA.pdf>.
- Durante, J.C. (2012b). *Autismo: Uma questão de identidade ou diferença?* III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS) Dilemas e Desafios na Contemporaneidade. Campinas, São Paulo: UNICAMP (14,15 e 16 de fevereiro). Consultado em 07.07.2017 em <http://www.iel.unicamp.br/sidis/imagens/1circular.pdf>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1997). Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2), Consultado em 01.08.2017 em <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100002>.
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e identidade*. Oeiras: Celta.
- Hall, S. (2004). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, 2, 217-250.
- Koupernik, C. (1971). *O autismo infantil. As psicoses infantis*. Lisboa: Vega.
- Lara, F.; Sousa, C.; De la Herrán, A.; Lara-Nieto, M.C.; Gerstner, R. (2016). El docente inmigrante “irregular” en Ecuador: reto del derecho a la Educación. *Conhecimento & Diversidade*, 8(16), 25-43.
- Marques, L.P.; Abrantes, F. de A. (2016). Identidades sólidas ou fluidas? O que produz a educação especial? *Conhecimento & Diversidade*, 8(16), 44-58.
- Ortega, F. (2009). Neurociências, neurocultura e autoajuda cerebral. *Comunicação, Saúde, Educação*, 13(31), 247-260.
- Rutter, M. (1971). *Infantile autism: concepts, characteristics and treatment*. Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Simões, C.M. (2013). *Epistemologia e construção do conhecimento: uma abordagem dos contextos educacionais*. Cadernos do GREI, n.º 1, junho (e-book).
- Simões, C.M. (2014). *A identidade do professor: uma abordagem sociopsicológica do desenvolvimento pessoal e profissional*. Cadernos do GREI, n.º 22, dezembro (e-book).
- Simões, C.M. (2016). Identidade, consciência e resiliência. Repensar possíveis cruzamentos conceptuais no contexto eco-sistémico profissional. *OMNIA*, 4, 13-21.
- Simões, C.M.; Santos, M.L.; Gonçalves, J.A.; Ralha-Simões, H. (1997). A construção da identidade do professor numa perspectiva ecológica de desenvolvimento. In M.F. Patrício (Ed.). *Formar professores para a Escola Cultural no horizonte dos anos 2000* (pp. 245-260). Porto: Porto Editora.
- Tustin, F. (1975). *Autismo e psicose infantil*. Rio de Janeiro: Imago.
- Wing, L. (Ed.) (1976). *Early childhood autism. Clinical, educational and social aspects*. Oxford: Pergamon Press. 2nd Edition
- Winnicott, D.W. (1997/1966). Autismo. In R. Shepherd, J. Johns, J. & H.T. Robinson (Org). *Pensando sobre crianças* (pp. 179-192). Porto Alegre: Artes Médicas.

Fábio Gonçalves¹
Adriana Mendes²
Joana Vieira dos Santos³

Recebido: 01-08-2017 | Aprovado: 30-08-2017

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM07-2017-10-03>

ANSIEDADE E SATISFAÇÃO COM A VIDA

Estudo das relações numa amostra de estudantes portugueses

Resumo: A investigação relativa a ansiedade na infância e adolescência torna-se bastante pertinente devido à prevalência e aos sintomas incapacitantes associados. Este estudo procura compreender as relações entre ansiedade, satisfação com a vida e satisfação com a escola. A amostra é constituída por 112 estudantes, com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos. Os instrumentos apresentam boa consistência interna. As subescalas de ansiedade apresentaram correlações negativas com a satisfação com a vida. As subescalas de *coping* ansioso e perfeccionismo apresentaram correlações positivas com a satisfação com a escola. Foram encontradas diferenças significativas em função do género e idade. A ansiedade mostrou-se significativamente explicativa da satisfação com a vida e satisfação com a escola. Os resultados revelaram-se importantes para investigações futuras acerca das potencialidades associadas à ansiedade e perfeccionismo. São ainda assinaladas limitações e novas propostas a desenvolver.

Palavras-chave: Ansiedade; satisfação com a vida; satisfação com a escola; infância; adolescência; estudantes portugueses.

ANXIETY AND SATISFACTION WITH LIFE

Study of the relationships in a sample of Portuguese students

Abstract: Research on anxiety in childhood and adolescence becomes quite relevant because of the prevalence and associated disabling symptoms. This study tries to understand the relationships between anxiety, satisfaction with life and satisfaction with school. The sample consists of 112 students, aged between 11 and 17 years. The instruments have good internal consistency. The anxiety subscales presented negative correlations with life satisfaction. The subscales of anxious coping and perfectionism showed positive correlations with satisfaction and satisfaction with the school. Significant differences were found according to gender and age. Anxiety was shown to be significantly explanatory of life satisfaction and satisfaction with school. The results proved to be important for future research into the potentialities associated with anxiety and perfectionism. Limitations and new proposals are also highlighted.

Keywords: Anxiety; satisfaction with life; satisfaction with school; childhood; adolescence; Portuguese students.

¹ Licenciado em Psicologia pela Universidade do Algarve (Portugal)
(fabiogxk@hotmail.com)

² Licenciada em Psicologia pela Universidade do Algarve (Portugal)
(adrianamendes_1996@hotmail.com)

³ Doutorada em Psicologia das Organizações pela Universidade do Algarve (Portugal)
(jcsantos@ualg.pt)

1. INTRODUÇÃO

1.1. Ansiedade

A ansiedade é um estado subjetivo de medo, apreensão ou tensão. Hartmann (2017) define-a como a tensão ou medo exacerbado que causa desconforto psicológico ou físico. O mesmo autor distingue ainda entre ansiedade normal e patológica. Quando existe uma confrontação com uma situação naturalmente assustadora, ameaçadora ou stressante, a ansiedade é uma reação compreensível e normal. Por outro lado, quando esta surge sem “provocação” ou é considerada excessiva para a situação/estímulo em questão, pode ser considerado como patológica. O autor sublinha, também, que a ansiedade “normal” é de grande utilidade para o indivíduo, pois é uma reação que permite alertar para situações de possível perigo e pode também aumentar o desempenho físico e psicológico. Já a ansiedade excessiva/patológica diminui a performance do indivíduo e resulta em desconforto físico e emocional.

Copeland e colegas (2009), citados em Platt, Williams e Ginsburg (2016), estimaram que 20% dos indivíduos, aos 26 anos, se enquadra nos critérios de perturbação de ansiedade. Devido ao estado atual da economia e das constantes notícias desconfortantes (e.g. ataques terroristas, alterações climáticas e epidemias) tem-se verificado um aumento significativo de pessoas que, por todo o mundo, exibem sintomas de ansiedade, tais como alterações dos padrões do sono, nervosismo e dores de cabeça (Frazzeto, 2014).

1.1.1. Ansiedade na infância

Odriozola (2001) considera que as perturbações de ansiedade na infância são de especial interesse devido à sua elevada prevalência nesta faixa etária e pelos sintomas incapacitantes pelos quais são caracterizadas. Segundo a autora, grande parte das crianças passa por medos pouco significativos e transitórios, característicos de uma determinada fase desenvolvimental e, tal como nos adultos, a ansiedade na criança funciona como um sistema de alarme que a protege de situações perigosas. No entanto, quando esta é excessiva e de grande duração, não específica para a sua idade ou interfere significativamente no quotidiano da criança, é considerada como patológica.

Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye e Rohde (2015) apresentam os seguintes dados estatísticos: É estimado que, mundialmente 6,5% dos indivíduos com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos sofram de pelo menos 1 dos 11 subtipos de ansiedade (i.e., ansiedade generalizada, perturbação de pânico, agorafobia, ansiedade de separação, ansiedade social, fobia específica, mutismo seletivo, perturbação de ansiedade induzida por substância/medicamento, perturbação de ansiedade relacionada com outra condição médica, outra perturbação de ansiedade específica e perturbação de ansiedade não especificada).

Borges, Manso, Tomé e Matos (2008) apresentam como características mais comuns da ansiedade na infância e adolescência o medo desproporcional e hiperbolizado relativamente ao insucesso e uma variedade de perigos, que se acompanham por sintomas como as náuseas, tremores e diferentes sinais psicossomáticos, tais como a taquicardia, a transpiração e agitação psicomotora - que levam, por sua vez, a comportamentos de evitamento.

Cury (2015) considera como sintomas mais preocupantes da ansiedade nos estudantes, as dores de cabeça e musculares, o cansaço extremo, a irritabilidade, o sofrimento por antecipação, a intolerância a contrariedades, os défices de concentração e de memória e os distúrbios de sono.

Ao procurarmos diferenças entre géneros, grande parte da literatura confirma a hipótese de que as raparigas são mais ansiosas do que os rapazes. Já March, Parker, Sullivan, Stallings e Conners (1997) notaram uma diferença da ansiedade em termos de género, com as raparigas a apresentarem maiores níveis de ansiedade comparativamente aos rapazes. Borges e colegas (2008) estudaram crianças e jovens dos 10 aos 22 anos de idade e concluíram que os participantes mais velhos apresentavam maiores níveis de ansiedade e que as raparigas apresentavam níveis de ansiedade superiores aos dos rapazes.

De notar uma relação importante entre ansiedade e perfeccionismo bastante assinalada na literatura. O perfeccionismo não adaptativo tem sido frequentemente associado a pressão exagerada para ultrapassar os erros, desordens emocionais (*stress*, ansiedade e ira ou raiva), depressão, problemas de autoestima e desordens alimentares (Cruz, Varela, & Cabanelas, 2010).

Considerando a relação entre ansiedade e satisfação com a vida, a literatura aponta para a existência de uma relação inversa entre estas duas variáveis. Dryman, Gardner, Weeks e Heimberg (2016) consideram que, tendo em conta a relação da ansiedade com as dificuldades de funcionamento em diversas áreas da vida do indivíduo, é bastante concebível que indivíduos com maiores níveis de ansiedade apresentem menores níveis de satisfação com a vida. Estes autores estudaram a relação entre a ansiedade social e a satisfação com a vida e referem existir fortes evidências de que quanto maior a severidade da sintomatologia, menor a satisfação com a vida. Consequentemente, é expectável que os níveis de satisfação com a vida se elevem em conjunto com tratamentos que se direcionam à redução de sintomatologia ansiosa.

As perturbações de ansiedade na infância e adolescência traduzem dificuldades significativas no contexto escolar, nas relações familiares e em outras relações sociais, o que implica um entendimento claro do modo como estas se apresentam nas crianças e adolescentes, de forma desenvolver e melhorar tratamentos eficientes (Waite & Creswell, 2014).

1.2. Satisfação com a Vida

A satisfação com a vida é descrita como a componente cognitiva ou avaliativa do bem-estar subjetivo (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). Simões (1992) apresenta três noções principais para uma caracterização completa da satisfação com a vida: (1) a satisfação com a vida envolve um juízo subjetivo que o sujeito realiza sobre a qualidade da própria vida; (2) ao contrário de muitos constructos que indicam a saúde mental, a satisfação com a vida baseia-se em aspetos positivos da vida do sujeito e não à ausência de aspetos negativos; e (3), a satisfação com a vida requer uma avaliação global das várias áreas da vida do indivíduo.

Nas crianças, a aplicação deste constructo determinou a conceptualização de um conceito com significado psicológico próprio, o qual integra vários domínios específicos, possibilitando à criança um julgamento em diferentes valências da sua vida (e.g. amizades, família, escola) (Huebner, 1994).

Giacomoni e Hutz (2008) observaram uma diminuição da satisfação com a vida com o passar dos anos (crianças mais novas apresentavam níveis de satisfação superiores) e que tendo em conta a escola (pública ou privada), os alunos de escolas privadas apresentaram maior satisfação nas diferentes dimensões comparativamente aos alunos de escolas públicas. Não foram encontradas diferenças significativas tendo em conta o género da amostra.

Já no estudo de Raboteg-Sarić, Brajša-Žganec e Šakić (2008) os rapazes apresentam níveis superiores significativos de satisfação com a vida. No estudo de Al-Attayah e Nasser (2016) as raparigas apresentavam níveis de satisfação com a vida significativamente superiores aos dos rapazes. Quando o fator de variabilidade foi a idade, os autores não encontraram diferenças dignas de significado estatístico.

Sendo assim, podemos referir que os resultados não são consistentes tendo em conta as diferenças de género e idade da amostra na satisfação com a vida.

A satisfação com a vida tem sido associada a um conjunto significativo de outras variáveis e às diferentes dimensões da vida do indivíduo (*e.g.* pessoal, social, laboral, académico, entre outros).

Suldo e Huebner (2004) citados em Saxe e Vieira (2012) concluíram que estudantes com maior satisfação com a vida estariam menos dispostos a desenvolver problemas externalizantes após terem sido confrontados com eventos de vida adversos, o que indica que a satisfação com a vida é um fator protetor contra as consequências de eventos potencialmente stressantes.

Um estudo recente, desenvolvido por Antaramian (2017), identifica relações relevantes entre a satisfação com a vida e outras variáveis pessoais, académicas, ocupacionais e de saúde. Em termos pessoais, indivíduos com mais satisfação com a vida apresentam mais relações sociais positivas, maior suporte social e maior satisfação com o casamento. Ao nível educacional, maior satisfação com a vida está positivamente relacionada com um maior envolvimento e realização académicos, maior satisfação com experiências académicas, expectativas académicas mais positivas, autoeficácia académica elevada e menos stress académico. Assim, os estudantes com maior satisfação com a vida parecem ter mais vantagens, comparativamente aos colegas menos satisfeitos, em termos de desempenho académico (maior envolvimento académico, maior autoeficácia académica, menos stress académico e notas superiores). Ao nível ocupacional, indivíduos com mais satisfação com a vida revelam um melhor desempenho no seu trabalho, maior satisfação com as suas carreiras, maior compromisso organizacional e menores intenções de abandonarem o seu emprego. Em termos de saúde e longevidade, maior satisfação com a vida tem sido associada com menores riscos de mortalidade e melhores níveis gerais de saúde física.

1.3. Satisfação com a Escola

Hoje em dia as crianças passam a grande parte do seu dia na escola ou a realizar atividades do foro académico, o que torna a escola um espaço/contexto de extrema importância na vida da criança, que contribui ativamente para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental (Saxe & Vieira, 2012).

A satisfação com a escola tem sido estudada como um dos componentes da satisfação com a vida nas crianças (Giacomoni & Hutz, 2008). Huebner (1994) define satisfação escolar como a avaliação cognitiva realizada pelos alunos direcionada à sua vida escolar.

Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Bertelli e Almeida (2011) verificaram que a satisfação com a escola diminui ao longo da idade.

Ferguson, Kasser e Jahng (2010) compararam amostras de estudantes de 3 países (Coreia do Sul, E.U.A e Dinamarca) tendo em conta a satisfação escolar. A idade estava positivamente correlacionada com a satisfação com a escola nos estudantes dinamarqueses enquanto que na amostra americana se encontrava negativamente correlacionada. Tendo em conta as diferenças de género, nas amostras sul coreana e americana, não foram assinaladas diferenças significativas na satisfação escolar. No entanto, na amostra dinamarquesa, as raparigas relatavam maior satisfação a escola, diferenciando-se significativamente dos rapazes.

Podemos depreender que a literatura não apresenta consenso no que toca às diferenças de género ou idade na satisfação com a escola.

A baixa satisfação com a escola é um problema atual e preocupante (Clipa, Mihalache & Serdenciuc, 2016). Os motivos que os autores sugerem para esta problemática passam pelo facto de que os alunos não possuem os conhecimentos/competências necessários para realizar as tarefas que lhes são concedidas, os pais encontram-se pouco interessados e envolvidos na vida escolar dos seus filhos, os materiais que lhes facultados são reduzidos e de pouca qualidade e os professores comunicam pouco e reforçam de forma reduzida os alunos.

No estudo de Fernandes e colaboradores (2011) os autores denotaram correlações positivas entre a satisfação com a escola e diversas dimensões constituintes do bem-estar psicológico (*e.g.* autonomia, crescimento pessoal, objetivos na vida) e relações parentais positivas.

Clipa e colaboradores (2016) estudaram alguns fatores (classificações escolares, envolvimento familiar e envolvimento dos professores) que influenciam a satisfação com a escola. Concluíram que quanto mais elevadas as classificações escolares, mais satisfeitos os alunos se encontram com a escola. Percebeu-se, também, que a satisfação escolar do aluno aumenta em proporção direta com o envolvimento familiar. Por fim, notou-se que a satisfação dos alunos com a escola estava positivamente correlacionada com o envolvimento dos professores.

É importante notar que a literatura aponta para uma relação positiva entre a satisfação escolar e a satisfação com a vida (*e.g.* Casas *et al.*, 2014). No entanto, não conseguimos encontrar investigações que procurassem verificar a relação entre a ansiedade e a satisfação com a escola.

1. PERTINÊNCIA DO ESTUDO E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

O estudo da ansiedade na infância/adolescência é de extrema pertinência, tanto pela sua prevalência elevada nestas fases desenvolvimentais bem como pelos sintomas incapacitantes

característicos que resultam em dificuldades nas relações familiares e de pares, no contexto escolar e em atividades do quotidiano (Cury, 2015; Odriozola, 2001; Waite & Creswell, 2014)

Portanto, os constructos que escolhemos analisar na nossa investigação têm a sua pertinência verificada pela literatura científica. A relação negativa entre a ansiedade e a satisfação com a vida tem sido sistematicamente verificada pela literatura (*e.g.* Dryman *et al.*, 2016). A relação entre a satisfação com a vida e a satisfação com a escola também tem sido alvo de várias investigações que confirmam a relação positiva entre estas variáveis (*e.g.* Casas *et al.*, 2014). No entanto, a relação entre ansiedade e satisfação com a escola não tem sido suficientemente abordada pela literatura científica. Deste modo, é nosso objetivo analisar o contributo explicativo (negativo) da ansiedade social sobre a satisfação com a vida e a satisfação com a escola.

A pertinência do nosso estudo prende-se, então, pela escassez de estudos existentes que clarifiquem a associação entre estes, em termos de significância e direção. Procuramos então averiguar a existência de algum tipo de relação entre estes constructos, bem como verificar as relações já comprovadas entre as outras variáveis.

Sendo assim, as hipóteses que colocamos são as seguintes:

H1: As dimensões de ansiedade correlacionam-se negativamente com a satisfação com a vida.

H2: A satisfação com a vida correlaciona-se positivamente com a satisfação com a escola.

H3: A satisfação com escola correlaciona-se negativamente com as dimensões da ansiedade.

3. MÉTODO

3.1. Participantes

No presente estudo, participaram 112 estudantes com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos, sendo 48 (42,9%) do género masculino e 64 (57,1%) do género feminino, com uma média de idades de 12,65 ($DP=1,40$) anos. Os participantes são estudantes de uma escola básica do 2.º e 3.º ciclos, no distrito do Algarve.

Dos alunos que participaram, 11 (9,8%) frequentavam o 5.º ano, 13 (11,6%) o 6.º ano, 55 (49,1%) o 7.º ano, 25 (22,3%) o 8.º ano, sete (6,3%) o 9.º ano escolaridade e um (0,9%) aluno um Curso de Educação e Formação (CEF). Apenas 19 (17%) participantes afirmaram já terem ficado retidos ao longo do seu percurso escolar.

No que respeita à distribuição dos participantes em função da idade, 44,6% ($n=50$) tem entre 10 e 12 anos inclusive e 55,4% ($n=62$) tem 13 anos ou mais.

3.2. Instrumentos

A bateria de instrumentos incluiu um questionário demográfico e três medidas psicológicas. O questionário, especificamente construído para caracterização demográfica da amostra, incluía perguntas sobre a idade, o sexo, o ano de escolaridade e as retenções escolares.

A ansiedade foi avaliada pela *Multidimensional Anxiety Scale for Children* (MASC; March et al., 1997), uma medida de autoavaliação para medir diferentes dimensões da ansiedade em crianças e adolescentes, dos oito aos 19 anos de idade. É constituída por 39 itens, com formato de resposta tipo *Likert* de quatro pontos (do “Nunca ou quase nunca é verdade” ao “Frequentemente é verdade”), distribuídos por quatro fatores que avaliam a ansiedade social (medo de humilhação e medo de desempenho público); evitamento prejudicial (perfeccionismo e *coping* ansioso); sintomas físicos (tensão e somáticos); ansiedade de separação e pânico.

Para os quatro fatores da MASC, observamos valores que revelam boa consistência interna (e.g., 0,87; 0,73). Ao serem considerados os subfactores são encontrados alguns valores de consistência interna ligeiramente mais baixos (e.g., 0,67; 0,77). O subfactor com um alfa mais baixo é o perfeccionismo (0,55), no entanto, importa denotar que, em estudos anteriores, este também constitui o fator com valores mais baixos dos esperados (e.g. Borges et al., 2008)

Para medir a satisfação com a vida foi utilizada a *Satisfaction with Life Scale* (Diener et al., 1985), adaptada por Simões (1992). A escala é composta por cinco itens, numa escala de *Likert* de 5 pontos, de 1 (discordo muito) a 5 (concordo muito). Na adaptação supramencionada o alfa de *Cronbach* foi de 0,77 enquanto no presente foi de 0,87, revelando boa consistência interna em ambos os casos.

Giacomoni e Hutz (2008) desenvolveram uma Escala Multidimensional de Satisfação de Vida para Crianças, que inclui seis dimensões: self; self-comparado; não-violência; família; amizade; escola. No presente estudo utilizámos apenas a subescala associada ao domínio da escola para avaliar a satisfação com a escola. A subescala incluía sete itens numa escala de *Likert* de 1 (Nunca) a 4 (Quase sempre). No estudo supramencionado, o alfa de *Cronbach* foi de 0,83, enquanto que no presente foi de 0,85, revelando boa consistência interna em ambos os casos.

3.3. Procedimento

A presente investigação integra-se num projeto internacional que se debruça sobre a avaliação do impacto psicológico da prática de meditação nas escolas, o Projeto EUROPE - *Ensuring Unity and Respect as Outcomes for the People of Europe*, aprovado no âmbito do Programa Erasmus+. Para o efeito, foram solicitadas as autorizações necessárias à recolha de dados junto da direção da escola e dos encarregados de educação. Os questionários foram entregues em formato de papel e preenchidos em contexto de sala de aula. As questões de ética e anonimato foram asseguradas.

Posteriormente, a informação recolhida foi analisada, recorrendo ao processamento de dados com recurso ao programa SPSS – *Statistical Package for Social Sciences* (versão 23), e a significância foi assumida ao nível de 0,05. Foram realizadas estatísticas descritivas, correlacionais e inferenciais.

4. RESULTADOS

Para o presente estudo, tendo em conta os constituintes da MASC, foram considerados apenas os subfactores das escalas (medo de humilhação, medo de desempenho público,

perfeccionismo, *coping* ansioso, tensão e somático), e, ainda, o fator ansiedade de separação, visto não ser constituído por nenhuma subescala.

4.1. Estatística descritiva

Na Tabela 1 estão presentes os valores mínimos e máximos, a média e o desvio padrão para cada dimensão da MASC, para a satisfação com a vida e a satisfação com a escola.

Nas dimensões da MASC, é de notar que que excetuando as dimensões do perfeccionismo e *coping* ansioso que se encontram ligeiramente acima do ponto médio (6 e 7 respetivamente), todas as outras dimensões se encontram abaixo do seu ponto médio respetivo. Para a satisfação com a vida (ponto médio=15) verificamos que a média se encontra acima deste. Da mesma forma, para a satisfação com a escola (ponto médio=18,5) averiguamos que a média se encontra acima.

Tabela 1													
Estatísticas descritivas e matriz de correlações de Pearson para as variáveis em estudo													
	Mín.	Máx.	M	DP	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1.MASC_H	0	15	5,32	4,76	1	.45**	.43**	.24*	.54**	.46**	.42**	-.40**	-.05
2.MASC_DP	0	12	4,63	3,10		1	.40**	.25**	.47**	.51**	.44**	-.26**	-.09
3.MASC_Pf	0	12	6,97	2,78			1	.52**	.22*	.26**	.30**	.07	.29**
4.MASC_CA	0	14	7,81	3,40				1	.09	.02	.30**	.12	.23*
5.MASC_T	0	16	4,37	4,19					1	.63**	.19*	-.48**	-.23*
6.MASC_S	0	15	3,45	3,72						1	.24*	-.30**	-.18
7.MASC_SP	0	17	7,21	4,19							1	-.04	-.02
8.SWLS	5	25	19,21	4,85								1	.57**
9.SwS	9	28	22,28	4,25									1

Legenda: MASC_H – medo de humilhação, MASC_P – medo de desempenho público, MASC_Pf – perfeccionismo, MASC_CA – *coping* ansioso, MASC_T – sintomas de tensão, MASC_S – sintomas somáticos, MASC_FS – ansiedade separação/pânico, SWLS – satisfação com a vida; SwS – Satisfação com a escola, Mín. – mínimo, Máx. – máximo.

4.2. Estatística correlacional

Na Tabela 1, estão também apresentados os resultados das correlações entre as dimensões da ansiedade com a satisfação com a vida e com a satisfação com a escola.

Em primeiro lugar, é relevante notar que as dimensões da MASC apresentam correlações estatisticamente significativas e positivas entre si, o que está suportado no facto de estas partilharem a mesma base teórica. Excetuam-se dois casos que não apresentam correlações estatisticamente significativas, a correlação entre o subfactor *coping* ansioso com a tensão ($r = .09$; $p = .330$) e com o somático ($r = .02$; $p = .868$).

A satisfação com vida apresenta correlações estatisticamente significativas e em sentido negativo com algumas das dimensões da MASC, nomeadamente com o subfactor humilhação ($r = -.40$), desempenho público ($r = -.26$), tensão ($r = -.48$) e somático ($r = -.30$).

A satisfação com a escola apresenta correlações estatisticamente significativas, positivas e fracas com os subfactores da MASC, perfeccionismo ($r = .29$) e *coping* ansioso ($r = .23$), e uma relação em sentido inverso, igualmente de fraca intensidade, com a . tensão ($r = -.23$).

Por fim, a satisfação com a vida apresenta uma correlação estatisticamente significativa, positiva e moderada, com a satisfação com a escola ($r=.57$).

4.3. Análise de variância (sexo e idade)

Suportados nas evidências (e suas discrepâncias) mencionadas na literatura revista, optámos por analisar de resultados nas variáveis em função do género e da idade.

Considerando o factor género encontramos, apenas, uma diferença estatisticamente significativa no subfactor ansiedade de separação (Feminino, $M= 8,05$, $DP=4,33$; Masculino, $M=6,08$, $DP=3,75$; $t= 2,567$; $p= .012$). Por este motivo, optámos por não apresentar uma tabela correspondente.

Na Tabela 2, pode-se observar as médias, desvios-padrão e respetiva análise de variância em função do grupo etário.

Tabela 2

Diferenças de médias, por grupos etários, para as variáveis em estudo

	Até aos 12 anos (n=50)		Mais de 12 anos (n=62)		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
MASC_H	4,82	5,28	5,73	4,30	-0,980	.330
MASC_DP	4,72	3,26	4,56	2,98	0,261	.795
MASC_Pf	7,60	2,88	6,47	2,60	2,159	.033
MASC_CA	8,88	3,51	6,95	3,07	3,056	.003
MASC_T	3,40	4,03	5,16	4,19	-2,259	.026
MASC_S	2,94	2,99	3,85	4,20	-1,297	.197
MASC_SP	7,12	4,17	7,27	4,24	-0,193	.847
SWLS	21,32	3,07	17,52	5,36	4,462	.000
SwS	24,04	3,62	20,85	4,22	4,298	.000

Legenda: MASC_H – medo de humilhação, MASC_P – medo de desempenho público, MASC_Pf – perfeccionismo, MASC_CA – *coping* ansioso, MASC_T – sintomas de tensão, MASC_S – sintomas somáticos, MASC_FS – ansiedade separação/pânico, SWLS – satisfação com a vida; SwS – satisfação com a escola.

A leitura dos dados sugere-nos diferenças estatisticamente significativas favoráveis aos alunos com idade até 12 anos nos subfactores perfeccionismo ($t=2,159$; $p=.033$), *coping* ansioso ($t=3,056$; $p=.003$) da MASC, bem como nas dimensões da satisfação com a vida ($t=4,462$; $p\leq .000$) e da satisfação com a escola ($t=2,298$; $p\leq .000$).

Os alunos com 13 ou mais anos de idade apresentam valores superiores e estatisticamente significativos apenas no subfactor da tensão ($t=-2,259$; $p=.026$).

Tabela 3

Análise de Regressão para a satisfação com a vida e para a satisfação com a escola.

Variáveis Preditoras	Satisfação com a vida				Satisfação com a escola			
	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 1		Modelo 2	
	β	p	β	p	β	p	β	p
Idade	.01	.967	.25	.229	.10	.655	.27	.234
Sexo	.14	.117	.08	.343	.20	.024	.16	.075
Ano	-.23	.243	-.30	.082	-.31	.103	-.37	.052
Retenções	-.28	.023	-.32	.004	-.30	.012	-.29	.018
MASC_H			-.38	.000			-.03	.814
MASC_DP			-.21	.042			-.16	.175
MASC_Pf			.19	.057			.29	.010
MASC_AC			.09	.329			.10	.346
MASC_T			-.25	.033			-.11	.385
MASC_S			.12	.289			-.03	.801
MASC_SP			.13	.149			-.02	.834
<i>F</i>	5,564	.000	6,887	.000	6,609	.000	3,926	.000
<i>R</i> ²	.172		.143		.198		.302	
<i>R</i> ² Ajustado	.141		.368		.168		.225	

Legenda: MASC_H – medo de humilhação, MASC_P – medo de desempenho público, MASC_Pf – perfeccionismo, MASC_CA – *coping* ansioso, MASC_T – sintomas de tensão, MASC_S – sintomas somáticos, MASC_FS – ansiedade separação/pânico, SWLS – satisfação com a vida; SwS – satisfação com a escola.

a. Estatística inferencial

Na Tabela 3 são apresentados os resultados das regressões hierárquicas, demonstrando-se como é que as variáveis demográficas e as dimensões da ansiedade explicam a satisfação com a vida e a satisfação com a escola. Elaborámos uma equação de regressão com dois blocos que aplicamos a cada uma das variáveis de satisfação. No primeiro modelo foram inseridas as variáveis demográficas (idade, sexo, ano de escolaridade e retenções). No segundo modelo acrescentaram-se as variáveis das dimensões da MASC.

Tomando por referência a satisfação com a vida como variável dependente, verificámos que o conjunto das variáveis explicam 43,1% da variância ($F=6,887$; $p \leq .000$), 36,8% se considerarmos os valores corrigidos apresentados por R^2 Ajustado. Especificamente o Modelo 1 explica 17,2% ($F=5,564$; $p \leq .000$), e assinala como preditor estatisticamente significativo o número de retenções ($\beta = -.28$; $p=.023$), em associação inversa. A introdução do bloco 2 faz sobressair como preditores da satisfação com a vida, todos em sentido negativo, por ordem decrescente, a humilhação ($\beta=-0,38$; $p \leq .000$), as retenções ($\beta = -.32$; $p=.004$), a tensão ($\beta=-0,25$; $p=.033$) e o desempenho público ($\beta=-0,34$; $p=.042$). A juntar-se a estas variáveis, os nossos dados sugerem um contributo estatisticamente marginal por parte do subfactor do perfeccionismo ($\beta=0,19$; $p=.057$), em associação positiva, na explicação da variância da satisfação com a vida.

No que se refere à satisfação com a escola, a aplicação da mesma equação de regressão explica 30,2% da variância ($F=3,926$; $p\leq .000$), 22,5% se considerarmos os valores corrigidos apresentados por R^2 Ajustado. Especificamente o modelo 1 explica 19,8% e assinala como preditor estatisticamente significativo o número de retenções ($\beta = -.30$; $p=.012$) e o género ($\beta = .20$; $p=.024$). A introdução do bloco 2 faz realçar como preditores estatisticamente significativos da satisfação com a escola, por ordem decrescente de relevância, o subfactor perfeccionismo ($\beta=.29$; $p=.010$) e o número de retenções ($\beta=-0,29$; $p=0,018$), esta última em sentido inverso. O ano de escolaridade surge neste modelo 2 com um poder estatisticamente marginal ($\beta=-.37$; $p=.052$) e em sentido negativo.

5. DISCUSSÃO

O presente estudo teve como principal objetivo verificar as relações existentes entre as variáveis em estudo (dimensões da ansiedade, satisfação com a vida e satisfação com a escola).

A primeira hipótese do estudo, assente na suposição de que as dimensões de ansiedade se correlacionariam negativamente com a satisfação com a vida, foi parcialmente confirmada pelos resultados. As dimensões da MASC de humilhação, desempenho público, tensão, e somático apresentam correlações negativas, muito significativas, com a satisfação com a vida.

Sabe-se que as perturbações de ansiedade na infância e adolescência resultam em dificuldades significativas no contexto escolar, nas relações familiares e em outras relações sociais, bem como em atividades do quotidiano (Waite & Creswell, 2014). Visto que a ansiedade está associada a dificuldades no funcionamento em áreas de grande importância (*e.g.* família, relações sociais, escola), indivíduos com maiores níveis de ansiedade irão, logicamente, percecionar a sua vida de forma mais negativa (Dryman *et al.*, 2016).

Neste seguimento, faz sentido que indivíduos com medo de serem humilhados, com receio do seu desempenho em público e com sintomatologia física ansiogénica apresentem menores níveis de satisfação com a sua vida, e que a avaliem mais negativamente. Estes resultados vão ao encontro de outros que mostram a relação negativa entre a ansiedade e a satisfação com a vida (*e.g.* Dryman *et al.*, 2016).

A segunda hipótese – respeitante a uma relação positiva entre satisfação com a vida e satisfação com a escola - foi confirmada. Encontrámos uma correlação muito significativa, positiva e moderada entre estas duas variáveis. A satisfação com a vida é medida de forma diferente na infância, visto que é constituída por diferentes dimensões, proporcionando à criança a oportunidade de avaliar várias áreas da sua vida, tais como a família, a escola e o *self* (Huebner, 1994). A satisfação com a escola é uma destas dimensões e como constituinte da satisfação com a vida, faz sentido encontrarem-se relações positivas entre estas. Como contexto de extrema importância na vida da criança (Saxe & Vieira, 2012), é esperado que a satisfação com a escola esteja associada com a satisfação com a vida. Estes resultados confirmam os da maioria da literatura (*e.g.* Casas *et al.*, 2014), que verificam a relação positiva entre a satisfação com a vida e a satisfação com a escola.

A principal lacuna encontrada na literatura que apontamos é a falta de investigações direcionadas ao estudo das relações entre a ansiedade e a satisfação com a escola. Sendo assim,

como objetivo principal do presente estudo, propusemo-nos a estudar esta relação. A ansiedade provoca sintomas incapacitantes também no contexto escolar (Cury, 2015), pelo que deduzimos que indivíduos mais ansiosos estariam menos satisfeitos com a sua situação escolar. Os resultados mostraram-se um tanto surpreendentes e inesperados.

A única dimensão da MASC que apresentou correlação estatisticamente significativa e negativa com a satisfação com a escola foi a tensão. Este subfactor aponta para sintomas de nervosismo e agitação. Faz sentido que indivíduos que apresentam este tipo de sintomatologia se mostrem menos satisfeitos com a sua situação escolar, pois estes sintomas podem contribuir para distração em contexto de sala de aula, menor performance nos testes e menor motivação para ir à escola, sugerimos.

De seguida, assinalámos correlações significativas e positivas entre o perfeccionismo e a satisfação com a escola e entre o *coping* ansioso e a satisfação com a escola. Tanto o perfeccionismo (Cruz *et al.*, 2010) como a ansiedade (Hartmann, 2017) apresentam dois pólos: um negativo e incapacitante, e um favorável e promotor de aspetos positivos. Os itens utilizados para medir o perfeccionismo apelam muito ao facto do sujeito tentar agradar aos outros, tais como pais e professores (*e.g.* “Tento fazer as coisas como outros gostarão”; “Esforço-me para obedecer a pais e professores”).

Ponderamos que estes resultados estejam associados ao perfeccionismo adaptativo, especulando que os níveis de perfeccionismo destes estudantes lhes permita corresponder às expectativas de pais e professores, bem como obter resultados positivos em testes e tarefas, o que por sua vez resultaria numa satisfação com a escola superior.

A correlação significativa e positiva entre *coping* ansioso e satisfação com a escola foi o resultado mais imprevisto que encontramos. O *coping* ansioso faz referência a uma forma de lidar com as situações que tem subjacente o sentimento de ansiedade (*e.g.* “Mantenho-me sempre alerta em relação a sinais de perigo”; “Verifico para ter a certeza que as coisas estão a salvo”).

Os estudos que revimos apontam maioritariamente para os aspetos negativos e incapacitantes da ansiedade no contexto escolar e outros (*e.g.* Dryman *et al.*, 2016; Waite & Creswell, 2014), tanto que colocámos a hipótese das dimensões de ansiedade estarem negativamente correlacionadas com a satisfação escolar.

Este resultado poderia ser explicado pelo descrito em Hartman (2017). O autor aponta para a existência de dois tipos de ansiedade, patológica e normal. Enquanto a primeira é caracterizada por ser incapacitante e prejudicar o indivíduo em diversas valências, a segunda é considerada saudável, pois permite alertar o indivíduo para situações de perigo e pode aumentar o seu desempenho físico e mental.

De facto, indivíduos sem ansiedade apresentar-se-iam despreocupados e sem motivação para a realização de tarefas e testes, no contexto escolar. Um certo nível de ansiedade parece importante neste e noutros contextos, que impliquem desempenho da parte do indivíduo. Os alunos mais ansiosos, provavelmente, esforçam-se mais para a obtenção de resultados positivos e mostram-se mais preocupados com aspetos do contexto escolar, o que poderia levar a uma maior satisfação com a escola. Estes resultados mais inesperados beneficiaram da realização de estudos

adicionais especificamente direcionados à análise destas variáveis (perfeccionismo e *coping* ansioso).

Na análise de variância em função do género verificaram-se diferenças estatisticamente significativas apenas no subfactor ansiedade de separação, com o sexo feminino a apresentar média mais alta neste subfactor. Grande parte da literatura confirma a hipótese de que as raparigas são mais ansiosas do que os rapazes (*e.g.* Borges *et al.*, 2008; March *et al.*, 1997). No entanto, tendo em conta a ansiedade de separação especificamente, não encontramos estudos que relacionem o género com a ansiedade de separação, o limita o debate acerca deste resultado. Apesar disso este poderá evidenciar que as raparigas do nosso estudo tendem a atribuir uma maior relevância às relações interpessoais, traduzido num maior medo das raparigas em permanecerem sozinhas ou a estarem perante situações que não lhes sejam familiares ou que possam favorecer uma menor perceção de controlo do ambiente.

Na análise de variância em função da idade verificam-se diferenças estatisticamente significativas nos subfactores perfeccionismo, *coping* ansioso, satisfação com a vida e satisfação com a escola favoráveis ao grupo dos mais novos (até 12 anos). Por sua vez, o subfactor sintomas de tensão apresenta-se superior no grupo de maior idade (com mais de 12 anos).

A literatura revista faria esperar níveis superiores no grupo mais velho, tendo em conta as dimensões da ansiedade (*e.g.* Borges *et al.*, 2008). Este pormenor é apenas verificado no subfactor tensão. Com o aumento da idade, acrescem as responsabilidades que as crianças e jovens têm e a nível escolar verifica-se um aumento da quantidade de conteúdos e da dificuldade associada aos mesmos, pelo que seria de esperar que o perfeccionismo e o *coping* ansioso se mostrassem mais elevados no grupo de maior idade. Verifica-se o oposto no estudo presente, pelo que sugerimos a realização de estudos com dois ou mais tempos de recolha para verificar estes dados.

O facto dos valores mais elevados da satisfação com a vida e satisfação com a escola se encontrarem no grupo de menor idade parece preocupante, pois transmite a ideia de que a satisfação geral com a vida e especificamente com o contexto escolar diminui com o aumentar da idade.

Giacomoni e Hutz (2008) também assinalaram que a satisfação com a vida diminui com a idade. Mais recentemente, Al-Attiah e Nasser (2017) não encontraram diferenças significativas tendo em conta a idade. Devido ao facto deste ser um constructo tão importante (avaliação da vida em geral) e existir uma falta de consenso na literatura, mais estudos serão necessários para compreender o porquê desta diminuição com a idade e procurar soluções viáveis para esta problemática.

Também não existe um conceito na literatura para as diferenças na satisfação com a escola tendo em conta a idade. Ferguson, Kasser e Jahng (2010) compararam amostras de estudantes de três países (Coreia do Sul, E.U.A e Dinamarca) e mostraram que a satisfação escolar estava positivamente correlacionada com a idade na amostra dinamarquesa enquanto se encontrava negativamente correlacionada com a amostra americana. Os autores sugerem, portanto, que esta é uma questão cultural.

Fernandes e colegas (2011) verificaram que a satisfação com a escola diminui ao longo da idade. Tal como na satisfação com a vida, a falta de consenso para esta questão e a problemática que da baixa satisfação escolar deverão impelir à realização de mais estudos direccionados a esta temática.

A realização da estatística inferencial faz destacar um valor preditivo dos fatores demográficos e das variáveis de ansiedade, no sentido inverso, sobre a satisfação com a vida e a satisfação com a escola.

Para a satisfação com a vida, especificamente, não ter retenções explica uma parte significativa da mesma. Este fator parece ser deveras explicativo pois continua a ser um preditor significativo quando se adicionam as variáveis de ansiedade no segundo modelo. Tendo em conta as variáveis da ansiedade, menores níveis de medo de humilhação, tensão e desempenho público explicam níveis superiores da satisfação com a vida.

Rebelo (2009) concluiu que a reprovação escolar traz consequências negativas para o aluno reprovado tais como sentimentos de vergonha, autodepreciação e revolta, autoestima reduzida e problemas de adaptação. Sendo a escola um ambiente tão importante na vida das crianças e jovens, seria de esperar que as retenções escolares (ou a ausência delas no estudo presente) fossem um fator de grande importância para a satisfação com a vida.

O facto de baixos níveis de ansiedade serem preditores de elevada satisfação com a vida é um pormenor interessante, apesar de ser facilmente justificado pela literatura. Waite e Creswell (2014) consideram que a ansiedade traz dificuldades severas em diversas vertentes da vida da criança e do adolescente, nomeadamente em atividades do quotidiano, desempenho escolar e relações familiares e com os pares. Sublinha-se que a ansiedade (patológica) prejudica seriamente a funcionalidade do indivíduo em diversos contextos, levando-o até a evitar certas situações que causem maior sintomatologia (Borges *et al.*, 2008).

Sendo assim, é coerente a ideia de que baixos níveis de ansiedade predizem altos níveis de satisfação com a vida. Podemos deduzir que um indivíduo menos ansioso é mais adaptado, mais aberto a novas experiências e apresenta melhor performance em situações que impliquem o seu desempenho, revelando consequentemente maior satisfação com a vida.

Para satisfação com a escola, especificamente, não ter retenções explica uma parte significativa da mesma. Este fator parece ser deveras explicativo pois continua a ser um preditor significativo quando se adicionam as variáveis de ansiedade no segundo modelo.

Tal como foi supracitado, as reprovações escolares são prejudiciais para o aluno que reprova. Particularmente na situação da satisfação escolar, é lógico que as reprovações a predigam. No estudo presente, a ausência de reprovações prediz níveis elevados de satisfação com a escola. O aluno reprovado vai-se sentir menos integrado no contexto escolar, vai sentir vergonha por saber que os colegas e professores sabem do seu fracasso e diminuir o seu desempenho escolar (Rebelo, 2009).

Sendo assim, tendo em conta que estes são todos fatores associados a uma baixa satisfação com a escola, seria de esperar o resultado obtido, que o não ficar retido prediz níveis superiores de satisfação com a escola.

É de notar que a literatura revista aponta na sua maioria para que as retenções escolares resultem em mais malefícios do que benefícios. Sendo assim, consideramos importante a realização de mais estudos que investiguem as causas e efeitos das retenções escolares, bem como a sua viabilidade (se é viável chumbar ou não um aluno).

Tendo em conta o sexo os nossos resultados indicam que ser rapariga é um bom preditor de satisfação com a escola elevada. O desfasamento entre rapazes e raparigas nos resultados escolares é significativo e um problema crescente (Gorard, Rees, & Salisbury, 2001). Os autores consideram que as raparigas obtêm melhores resultados no geral, situação que se torna ainda mais evidente quanto maior o grau de escolaridade. Apesar de não termos encontrado nenhum estudo que verificasse esta relação, é de esperar que as raparigas, pelos fatores acima referidos, apresentem maior satisfação escolar.

Além disso, apesar de apresentar apenas uma tendência estatisticamente significativa, o ano de escolaridade (estar num ano de escolaridade inferior) é também um bom preditor de níveis superiores de satisfação com a escola.

Este resultado poderá ser explicado pela dificuldade crescente associada à transição para anos superiores. Com a subida de ano escolar, aumenta a quantidade de trabalhos, da carga horária e dos conhecimentos e competências necessárias para a obtenção de bons resultados. Sendo assim, é expectável que os alunos de anos inferiores tenham mais satisfação com a escola.

Nas variáveis de ansiedade só o perfeccionismo explica significativamente a satisfação com a escola, sendo que níveis superiores de perfeccionismo predizem uma maior satisfação com a escola.

Os alunos mais perfeccionistas procuram, sistematicamente, superar-se a si próprios e aos outros, obtendo resultados superiores ou tentando agradar a pais e professores (Cruz *et al.*, 2010). Se forem bem-sucedidos neste processo, é esperado que avaliem mais satisfatoriamente a sua situação escolar. Este resultado é mais um exemplo provável da importância do perfeccionismo adaptativo.

Após a análise dos resultados encontrados no nosso estudo, consideramos que a mais-valia do mesmo se cinge às relações imprevistas encontradas entre as dimensões de ansiedade perfeccionismo e *coping* ansioso e a satisfação com a escola. De notar que as hipóteses inicialmente colocadas foram parcial ou totalmente verificadas.

Consideramos importante o desenvolvimento de investigação nesta área, nomeadamente porque a ideia generalizada, em termos de senso comum, é a de que o perfeccionismo e a ansiedade são meramente prejudiciais ao sujeito. A título ilustrativo são comuns, na imprensa não científica, títulos como “Ansiedade → O que é? Sintomas? Tem Cura? Faça o Teste!”, “3 formas para controlar a ansiedade sem precisar de remédios”; 14 sinais de que o seu perfeccionismo está exagerado demais; Quando ser perfeccionista se torna um problema”.

Também na literatura científica, maioritariamente, os estudos focam principalmente o *coping* maladaptivo (*e.g.* Cruz *et al.*, 2010) e a ansiedade patológica (Borges *et al.*, 2008; Dryman *et al.*, 2016). Talvez com o crescimento da Psicologia Positiva (maior focalização no

aumento das potencialidades e promoção de estados positivos ao invés da eliminação de sintomas ou estados negativos) se venha a verificar diferenças nesta situação.

A ansiedade é um constructo deveras importante de se estudar, dada sintomatologia incapacitante que a caracteriza e dificuldades associadas em diversos contextos. Principalmente na infância e adolescência, onde a ansiedade atinge um grande número de crianças e jovens, entender como esta funciona e como afeta o indivíduo física e psicologicamente mostra-se bastante relevante (Odriozola, 2001)

O estudo contínuo da ansiedade e da relação entre esta e outras variáveis irá com certeza permitir uma maior compreensão das problemáticas (ou potencialidades) associadas e o desenvolvimento de programas ou tratamentos mais eficientes para indivíduos que apresentem níveis ou comportamentos patológicos relacionados.

6. LIMITAÇÕES: Propostas adicionais para estudos futuros

Durante a realização deste estudo deparámo-nos com algumas limitações que passamos a assinalar. Em primeiro lugar, há que ter em conta que alguns alfas de *Cronbach* encontrados são inferiores aos níveis esperados e revelam baixa consistência interna (perfeccionismo, *coping* ansioso, desempenho público e ansiedade de separação). Sendo assim, há que ter atenção quando consideramos resultados relevantes nestas variáveis, pois a fiabilidade é reduzida.

Aconselha-se a realização de estudos que verifiquem esta situação, pois por exemplo no caso do perfeccionismo, os alfas reduzidos já se verificaram noutros estudos portugueses, o que poderá significar algum problema ao nível da tradução ou da definição dos conceitos tendo em conta a cultura/país da amostra.

A amostra utilizada mostrou-se desequilibrada em termos de idade, retenções escolares e ano de escolaridade. Para o caso da idade, conseguimos contornar a situação construindo dois grupos etários e posteriormente realizando a análise de variância, o que não foi possível para os outros casos, o que consideramos como uma limitação.

Ter-nos-ia sido muito útil ter acesso aos resultados escolares dos alunos da nossa amostra. Grande parte da literatura utiliza esta variável para assegurar a pertinência do seu estudo e associa a mesma a diversas outras variáveis que estão em estudo na investigação presente. Em investigações posteriores, pensamos que seria de grande utilidade ter acesso a estes dados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Attayah, A.; Nasser, R. (2016). Gender and age differences in life satisfaction within a sex-segregated society: sampling youth in Qatar. *International Journal of Adolescence and Youth*, 21(1), 84-95. doi: 10.1080/02673843.2013.808158
- Antaramian, S. (2017). The importance of very high life satisfaction for students' academicsuccess. *Cogent Education*, 4(1). doi: 10.1080/2331186x.2017.1307622
- Borges, I.; Manso, S.; Tomé, G.; Matos, G. (2008). Ansiedade e coping em crianças e adolescentes: Diferenças relacionadas com a idade e género. *Análise Psicológica*, 4(26): 551-561. doi: 10.14417/ap.514
- Casas, F.; Sarriera, J.C.; Alfaro, J.; González, M.; Figuer, C.; Cruz, D.A.; Oyarzún, D. (2014). Satisfacción escolar y bienestar subjetivo en la adolescencia: poniendo a prueba indicadores para su medición comparativa en Brasil, Chile y España. *Suma Psicológica*, 21(2), 70-80. doi: 10.1016/S0121-4381(14)70009-8
- Clipa, O.; Mihalache, E.; Serdenciuc, N.L. (2016). Level of satisfaction in school – Pupil and teacher perceptions. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 8(1), 149-170. doi: 10.18662/rrem/2016.0801.09
- Cruz, J.F.A.; Varela, I.F.D.O.; Cabanelas, S. (2010). Perfeccionismo, auto-apresentação e ansiedade na competição desportiva e na prática de exercício: Estudo exploratório com atletas de competição e praticantes de exercício. *VII Simpósio Nacional Investigação em Psicologia*, 1925-1941.
- Cury, A. (2015). *Ansiedade: como enfrentar o mal do século: a Síndrome do Pensamento Acelerado: como e porque a humanidade adoeceu coletivamente, das crianças aos adultos*. São Paulo: Saraiva.
- Diener, E.; Emmons, R.A.; Larsen, R.J.; Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale, *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Dryman, M.T.; Gardner, S.; Weeks, J. W.; Heimberg, R.G. (2016). Social anxiety disorder and quality of life: How fears of negative and positive evaluation relate to specific domains of life satisfaction. *Journal of Anxiety Disorders*, 38, 1-8. doi: 10.1016/j.janxdis.2015.12.003
- Ferguson, Y.L.; Kasser, T.; Jahng, S. (2010). Differences in life satisfaction and school satisfaction among adolescents from three nations: The role of perceived autonomy support. *Journal of Research on Adolescence*, 21(3), 649-661. doi: 10.1111/j.1532-7795.2010.00698.x
- Fernandes, H.M.; Vasconcelos-Raposo, J.; Bertelli, R.; Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, (18), 155-172.
- Frazzeto, G. (2014). *Como sentimos. O que a Neurociência nos pode – ou não – dizer sobre as nossas emoções*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Giacomoni, C.H.; Hutz, C.S. (2008). Multidimensional Life Satisfaction Scale for children: Development and validation studies [Escala multidimensional de satisfação de vida para crianças: estudos de construção e validação]. *Estudos de Psicologia*, 25(1), 23–35. doi: 10.1590/S0103-166X2008000100003
- Gorard, S.; Rees, G.; Salisbury, J. (2001). Investigating the patterns of differential attainment of boys and girls at school. *British Educational Research Journal*, 27(2), 125-139. doi: 10.1080/01411920120037090

- Hartmann, P.M. (2017). Anxiety. *Magill'S Medical Guide (Online Edition)*,
- Huebner, E.S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional Life Satisfaction Scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158. doi: 10.1037/1040-3590.6.2.149
- March, J.S.; Parker, J.D.; Sullivan, K.; Stallings, P.; Conners, C.K. (1997). The Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC): Factor structure, reliability, and validity. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(4), 554-565. doi: 10.1097/00004583-199704000-00019
- Odriozola, E.E (2001). *Perturbações da Ansiedade na Infância*. Amadora: McGraw-Hill.
- Platt, R.; Williams, S.R.; Ginsburg, G.S. (2015). Stressful life events and child anxiety: Examining parent and child mediators. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(1), 23-34. doi: 10.1007/s10578-015-0540-4
- Polanczyk, G.V.; Salum, G.A.; Sugaya, L.S.; Caye, A.; Rohde, L.A. (2015). Annual research review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 56(3), 345–365. doi: 10.1111/jcpp.12381
- Raboteg-Šarić, Z.; Brajša-Žganec, A.; Šakić, M. (2008). Life satisfaction in adolescents: The effects of perceived family economic status, self-esteem and quality of family and peer relationships. *Društvena istraživanja*, 17(1–2), 267– 280.
- Rebelo, J. (2009). Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27-52.
- Saxe, A.; Vieira, L.S. (2012). Topics in well-being: Analysis of a Positive Psychology exercise with elementary school children. *Indian Journal of Positive Psychology*, 3(4), 353-355.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26, 503-515.
- Waite, P.; Creswell, C. (2014). Children and adolescents referred for treatment of anxiety disorders: Differences in clinical characteristics. *Journal of Affective Disorders*, 167, 326-332. doi: 10.1016/j.jad.2014.06.028

Suzi Rodrigues¹
Vítor Gamboa²
Luís Sérgio Vieira³
Olímpio Paixão⁴
Daniela Domingues⁵

Recebido: 24-07-2017 | Aprovado: 1-08-2017

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM07-2017-10-04>

SUPORTE PARENTAL E AUTONOMIA

Efeitos na exploração e indecisão vocacional

Resumo: O presente estudo teve por objetivo analisar em que medida o suporte parental percebido e a autonomia para a tomada de decisão de carreira predizem os comportamentos de exploração vocacional e os níveis de indecisão de carreira, numa amostra de estudantes do 8.º e 9.º ano de escolaridade ($N = 100$; $M = 14.09$ anos, $DP = 0.95$). Os resultados demonstram que a persuasão verbal do pai tem um efeito negativo na exploração do meio e na exploração sistemática, enquanto a persuasão verbal da mãe tem efeito positivo na exploração de si próprio. Relativamente ao efeito das variáveis motivacionais, é possível observar uma relação positiva entre os tipos de motivação mais controlados e a indecisão. As formas de motivação mais autónomas têm um efeito positivo e significativo na exploração do meio e na exploração de si. São também discutidas implicações para futura investigação e para intervenções vocacionais junto das famílias.

Palavras-chave: Suporte parental; autonomia para a tomada de decisão de carreira; exploração vocacional; indecisão de carreira.

PARENTAL SUPPORT AND AUTONOMY

Its effects on exploration and vocational indecision

Abstract: This research aims to contribute to a better understanding of the influence of parental support in career exploration and career decision-making processes, with a sample of 8th and 9th grade students ($N = 100$; $M = 14.09$ years, $SD = 0.95$). The results reveal a negative effect of father's verbal persuasion on environment exploration and systematic exploration, while mother's verbal persuasion shows a positive effect in self-exploration. Regarding motivational variables effects, positive relationships were found between the more controlled types of motivation and career indecision. In turn, autonomous types of motivation revealed to have a positive effect on environment exploration and self-exploration. Lastly, implications for future research and for vocational interventions with families are discussed.

Keywords: Parental support; career decision-making autonomy; career exploration; career indecision.

¹ Mestre em Psicologia pela Universidade do Algarve (Portugal)
(a53243@ualg.pt)

¹ Professor Auxiliar da Universidade do Algarve (Portugal)
(vgamboa@ualg.pt)

¹ Professor Auxiliar da Universidade do Algarve (Portugal)
(lsvieira@ualg.pt)

¹ Doutorando em Psicologia na Universidade do Algarve (Portugal)
(a38861@ualg.pt)

¹ Mestre em Psicologia pela Universidade do Algarve (Portugal)
(a45797@ualg.pt)

Introdução

A presente investigação, que se enquadra no âmbito da Psicologia de Educação, tem como principal finalidade contribuir para uma melhor compreensão da influência do suporte parental nos processos de exploração e tomada de decisão, em alunos do 8.º e 9.º ano de escolaridade. Da revisão de literatura, podemos inferir que é consensual a importância do suporte parental no desenvolvimento vocacional (*e.g.*, Gonçalves & Coimbra, 2007; Hartung, Porfeli, & Vondracek, 2005; Turner & Lapan, 2002; Whiston & Keller, 2004). Globalmente, um maior suporte parental surge associado a maiores níveis de exploração vocacional (Dietrich & Kracke, 2009; Guan, Wang, Liu, Ji, Jia, *et al.*, 2015; Kracke, 1997; Kracke, 2002; Turan, Çelik, & Turan, 2014) e a menores níveis de indecisão de carreira (Guay, Senécal, Gauthier, & Fernet, 2003; Silva, 2013).

Porém, tanto quanto sabemos, não são muitos os estudos que diferenciam o efeito do suporte percebido do pai por comparação com o da mãe, nos processos vocacionais referidos (Soares, 2016; Whiston & Keller, 2004). No sentido de procurar ultrapassar esta insuficiência, o presente estudo pretende avaliar o suporte percebido do pai e da mãe, bem como o seu efeito conjunto nos comportamentos de exploração e nos níveis de indecisão, numa amostra de adolescentes do 8.º e 9.º ano do ensino básico. Para além deste aspeto, e porque a literatura tem vindo a sublinhar a importância do funcionamento motivacional na explicação do comportamento vocacional (*e.g.*, Blustein, 1988; Cordeiro, Paixão, Lens, Lacante, Luyckx, 2016; Guay, 2005; Guay *et al.*, 2003; Paixão & Gamboa, *in press*; Silva, 2013), esta investigação procurou ainda analisar o efeito dos diferentes tipos de motivação propostos pela Teoria da Autodeterminação (SDT, Ryan & Deci, 2000) nos processos vocacionais de exploração e de tomada de decisão de carreira.

No que respeita a amostra, a escolha por alunos do 8.º e 9.º ano de escolaridade deve-se ao facto de os mesmos se encontrarem a preparar a transição para o ensino secundário. Por este motivo, pensa-se que a influência do suporte parental, bem como as variáveis relativas ao funcionamento motivacional, pode estar a contribuir para o modo como estes alunos preparam esta transição e

resolvem a importante tarefa vocacional associada, isto é, a realização de uma escolha relativa à área de estudos do novo ciclo de ensino. Ainda neste âmbito, consideramos da maior relevância desenvolver investigação com alunos do 3.º ciclo do ensino básico, uma vez que as taxas de abandono neste nível de ensino se têm revelado bastante elevadas, sendo que uma parte significativa dos motivos para esse fenómeno parece residir em questões de natureza vocacional e motivacional (*ex*: baixo rendimento escolar, expectativas desajustadas, indecisão e falta de exploração das alternativas escolares e profissionais) (Hooley, 2014).

Atendendo ao exposto, pareceu-nos da maior importância a realização de um estudo que aborde as relações entre comportamentos de exploração (*ex*: pesquisa de informação escolar e profissional, cursos, escolas, profissões) e o processo de tomada de decisão de carreira, oferecendo suporte empírico para a intervenção vocacional realizada junto desta população, bem como das respetivas famílias. Nesta linha de investigação, existem algumas evidências de que os efeitos do suporte do pai e da mãe são distintos, acentuando-se o protagonismo da figura materna no desenvolvimento vocacional. Por exemplo, Otto (2000) verificou que os jovens falam mais seriamente sobre a profissão que querem seguir com as suas mães e que percebem maior utilidade nas conversas tidas com as mães sobre os seus planos de carreira, sendo esta tendência mais acentuada nas raparigas. Os rapazes também relatam que conversam mais seriamente com as suas mães sobre os percursos educativos e formativos necessários à entrada na profissão desejada, considerando ainda que as mães são mais conhecedoras dos seus interesses de carreira e das suas competências. Por sua vez, Gonçalves e Coimbra (2007), no âmbito de um estudo onde foi analisada a influência do contexto familiar no desenvolvimento vocacional, através de entrevistas semiestruturadas a pais e filhos adolescentes ($N=20$ díades), constataram o protagonismo da figura materna no acompanhamento proporcionado aos filhos nas tarefas escolares e nas escolhas vocacionais, quer nos discursos dos pais, quer nos discursos dos adolescentes.

Embora as diferenças observadas se esbatam nos níveis socioeconómicos médio e alto, registando-se uma

participação e partilha progressiva da figura paterna nas questões educativas dos filhos, os autores consideraram que, no contexto cultural português, a figura materna exerce o papel de maior relevância no acompanhamento dos filhos. Numa linha de análise semelhante, Palos e Drobot (2010), estudaram o apoio parental percebido por alunos de 12.º ano ($N = 60$) nos domínios psicossocial e da carreira. Os resultados apontam para a existência de diferenças significativas entre as perceções de apoio recebido dos pais e das mães.

Mais concretamente, quando comparado com o apoio recebido das mães, o apoio dos pais é percebido como sendo menor, sobretudo no que se refere ao suporte em atividades mais concretas e promotoras da capacidade de decisão de carreira dos adolescentes, tais como a disponibilização de informação sobre profissões e participação em *workshops* sobre o desenvolvimento de carreira. A mãe surge como sendo a figura parental que mais se envolve no desenvolvimento psicossocial e vocacional dos adolescentes. Neste estudo não foram encontradas diferenças entre a quantidade de apoio percebido pelos jovens e o nível de escolaridade dos pais. Tendo em conta o conjunto dos trabalhos referidos, devemos sublinhar que os resultados da investigação ainda não são suficientemente conclusivos, justificando a organização de novos estudos que diferenciem o efeito do suporte do pai e da mãe nos processos de exploração e de tomada de decisão de carreira (Soares, 2016; Whiston & Keller, 2004).

O suporte parental na exploração vocacional

A literatura vocacional tem vindo a sublinhar a relevância da família – e em particular das figuras parentais – no desenvolvimento vocacional, uma vez que, neste domínio, esta variável constitui o primeiro e principal contexto de influência (*e.g.*, Hartung *et al.*, 2005). A Teoria Sociocognitiva de Carreira (Lent, Brown, & Hackett, 1994), para além de enfatizar a influência das variáveis cognitivas e pessoais no próprio desenvolvimento de carreira, destaca um conjunto de variáveis contextuais, onde podemos incluir precisamente o suporte da família. Por conseguinte, atendendo ao conceito de exploração de carreira, enquanto comportamento orientado para a pesquisa de informação e para o teste de

hipóteses acerca de si próprio e da realidade ocupacional (ex: cursos e profissões), com vista à prossecução de objetivos vocacionais (Taveira, 1997), os pais poderão representar modelos, persuasores, ou fontes de *feedback* e de avaliação numa grande diversidade de situações do quotidiano familiar (Lent *et al.*, 1994).

Nesta linha de pensamento, sublinha-se a necessidade de compreender melhor a forma como as variáveis contextuais, como será o caso do suporte dos pais, têm impacto nos processos de exploração vocacional (Turner & Lapan, 2002; Whiston & Keller, 2004). No que concerne a estudos empíricos, Kracke (1997) procurou avaliar a influência da formação académica dos pais e dos comportamentos associados aos seus estilos parentais (ex: autoritarismo, individuação, abertura, suporte) na exploração vocacional de adolescentes do 9.º ano de escolaridade ($N = 236$).

Os resultados indicaram relações positivas e significativas entre autoritarismo, abertura e suporte e os comportamentos de exploração, independentemente da formação académica dos pais e do género dos adolescentes. Posteriormente, Kracke (2002) procurou avaliar a influência da personalidade (ex: características individuais) e dos comportamentos parentais e dos pares nos níveis de exploração de carreira, também em alunos do 9.º ano de escolaridade ($N = 192$). Os resultados sugerem assim que as características individuais associadas ao tipo de personalidade (ex: sentimento de competência, abertura a novas experiências, baixa irritabilidade e planeamento de carreira) surgem associadas a maiores níveis de exploração de carreira.

Tal como no estudo anterior, também os comportamentos parentais (ex: abertura a questões dos adolescentes, individuação na relação pais) surgem positivamente associadas a maiores níveis de procura de informação. Para além deste aspeto, os comportamentos parentais revelaram ser preditores de mudanças na exploração de carreira, ao longo do período observado. No mesmo sentido, Dietrich e Kracke (2009) analisaram a associação dos comportamentos relacionados com a carreira dos pais, e a exploração e tomada de decisão de carreira dos filhos; os seus resultados revelaram uma associação positiva entre o suporte dos pais e a exploração vocacional,

enquanto a interferência e falta de envolvimento surge relacionada com as dificuldades na tomada de decisão de carreira. Também a interferência e a falta de envolvimento revelaram ser moderadores da relação entre o suporte dos pais e a exploração vocacional. Também, Turan e colaboradores (2014) concluíram, junto de uma amostra de 718 alunos do 7.º, 8.º, 9.º e 10.º anos de escolaridade que a percepção do suporte social da família, a percepção do suporte social dos amigos e percepção de suporte social de outros agentes significativos surgem como variáveis predictoras da exploração vocacional.

H1: O *suporte parental* prediz os comportamentos de *exploração vocacional*, sendo que maiores níveis de suporte parental estão associados a maiores níveis de exploração vocacional.

O suporte parental na tomada de decisão de carreira

Na literatura vocacional são também várias as referências aos efeitos do suporte parental no processo de tomada de decisão de carreira, sendo diversos os autores que destacam a importância das variáveis estruturais (ex: estatuto socioeconómico, meio étnico de origem e configuração familiar), processuais (ex: encorajamento parental, interação pais-filhos, comportamento intencional) e da família (e.g., Hartung *et al.*, 2005; Whiston & Keller, 2004). A par das abordagens desenvolvimentistas-contextualistas (Hartung *et al.*, 2005), a Teoria Sociocognitiva da Carreira (Lent *et al.*, 1994) evidencia as influências resultantes da diversidade pessoal, contextual e de aprendizagem sobre a tomada de decisão. O sentimento de competência e as expectativas de resultado promovem um determinado conjunto de interesses que, por sua vez, influenciam a expressão de uma escolha (objetivo), a qual se traduz numa ação.

Os resultados destas experiências de aprendizagem ajudam a rever ou a reforçar o sentimento de competência e as expectativas de resultado que, por sua vez, irão contribuir para consolidar ou redirecionar o comportamento relativo a uma determinada escolha. Neste âmbito, o reforço e o *feedback* proporcionados pelos pais funcionam como um dispositivo motivacional para a operacionalização de uma ação, a qual se traduz em padrões de comportamento (ex: sucessos ou fracassos). Os

pais, para além de contribuírem para o desenvolvimento dos interesses e dos valores, ao participarem nas experiências comportamentais e vicariantes que ocorrem na família, constituem fontes de informação relevantes nos processos de modelação e de avaliação de desempenho (Turner & Lapan, 2002; Turner, Alliman-Brissett, Lapan, Udipi, & Ergun, 2003).

Desta forma, Lent e colaboradores (1994) explicam como as influências de fatores contextuais ajudam a esclarecer os resultados do desenvolvimento vocacional, na medida em que podem inibir ou catalisar a exploração de interesses e objetivos de carreira. Kenny e Bledsoe (2005) procuraram estudar as contribuições dos fatores relacionais contextuais (ex: suporte parental, suporte dos professores, suporte de amigos, crenças dos amigos) na adaptabilidade de carreira (ex: planeamento de carreira, expectativas de resultado, barreiras percebidas, identificação com a escola), numa amostra 322 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos. Com efeito, os resultados revelaram que o suporte parental, o suporte de professores, o suporte e as crenças dos amigos contribuem significativamente para a explicação das dimensões da adaptabilidade de carreira. Por outro lado, as variáveis relacionais contextuais contribuem para a explicação das percepções de barreiras educacionais e expectativas de resultado na carreira.

Num outro trabalho mais recente, Guan e colaboradores (2015) avaliaram os efeitos dos comportamentos parentais na exploração e na adaptabilidade de carreira, em estudantes universitários e respetivos pais ($N = 244$). De acordo com os seus resultados, o nível de suporte parental (ex: encorajamento para atividades de exploração de carreira) está negativamente relacionado ao nível de interferência dos pais (ex: estilo parental de controlo), que, por sua vez, se repercute positivamente na exploração vocacional. Por outro lado, a ausência de envolvimento dos pais nos assuntos de carreira dos filhos relaciona-se de forma negativa na adaptabilidade de carreira.

Emmanuelle (2009) estudou também especificamente a relação entre vinculação aos pais e a indecisão de carreira, numa amostra de 241 adolescentes do ensino secundário. Os seus resultados revelaram que são os adolescentes com um maior nível de vinculação aos pais

que têm maior facilidade em progredir no processo de tomada de decisão de carreira.

Em síntese, tal como nos comportamentos de exploração, também a tomada de decisão de carreira é acompanhada de sentimentos de insegurança, ansiedade e receios, que podem ser ultrapassados com o apoio das figuras significativas, num espaço relacional seguro, estruturado e que promova a autonomia, a iniciativa e o sentimento de competência do decisor. Contudo, pela inúmera variedade de fatores familiares a considerar, existem ainda algumas questões por explorar relativamente ao modo como os mesmos influenciam a tomada de decisão de carreira (Blustein, Walbridge, Friedlander, & Palladino, 1991). Parece-nos, assim, relevante identificar que variáveis específicas do suporte parental (suporte emocional, apoio instrumental, persuasão verbal ou modelação) influenciam o processo de tomada de decisão de carreira, e em que medida se diferencia o papel da mãe e do pai. Deste modo, será possível oferecer suporte empírico às intervenções e programas realizados com pais e cuidadores em contexto de avaliação e aconselhamento escolar e profissional.

H2: O suporte parental prediz a indecisão de carreira, sendo que maiores níveis de suporte parental surgem associados a menores níveis de indecisão de carreira.

Autonomia para o processo de tomada de decisão de carreira

A literatura tem vindo a sublinhar a importância do funcionamento motivacional, nas variáveis individuais do comportamento vocacional (*e.g.*, Blustein, 1988; Cordeiro *et al.*, 2016; Guay, 2005; Guay *et al.*, 2003; Paixão & Gamboa, *in press*; Silva, 2013). Alguns autores têm vindo a sugerir a SDT (Ryan & Deci, 2000) como um quadro conceptual capaz de explicar o investimento dos indivíduos na exploração e tomada de decisão de carreira (*e.g.*, Cordeiro *et al.*, 2016; Guay *et al.*, 2003). Este quadro teórico sugere a existência de um *continuum* entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, que nos permite compreender a forma como os indivíduos se envolvem em determinadas tarefas e atividades (Deci & Ryan, 1985).

A motivação extrínseca é definida como um tipo de

motivação no qual os comportamentos são realizados no sentido de evitar punições ou de alcançar uma determinada recompensa, sendo estas razões controladas por contingências externas à pessoa. Dentro deste tipo de motivação podemos encontrar quatro tipos de regulação que se distribuem desde os tipos mais controlados de regulação, isto é, regulação externa (intenção de receber uma recompensa ou evitar um castigo) e regulação introjetada (evitamento de culpa ou ansiedade), até ao tipo mais autónomo de regulação, ou seja, regulação identificada (reconhecimento da importância de uma ação para atingir um objetivo) (Ryan & Deci, 2000).

Por fim, ainda dentro das formas autónomas de motivação surge a motivação intrínseca, que consiste na forma mais autodeterminada de motivação e representa a realização de uma atividade ou tarefa pelo prazer associado à própria ação. Por outras palavras, motivação autónoma compreende a regulação identificada e a motivação intrínseca, enquanto a motivação controlada consiste na junção da regulação externa e da regulação introjetada, tendo, estes tipos de motivação sido criados por alguns autores sentido de reduzir o número de variáveis a serem analisadas em modelos complexos (Vallerand, Fortier & Guay, 1997).

Deste modo, podemos considerar que, ainda que estejamos perante comportamentos intencionais, estes podem diferir no tipo de regulação subjacente, podendo ser caracterizados como autónomos ou controlados. A teoria sublinha também que será na satisfação das necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência, relacionamento) que reside a fonte da modificação da regulação associada ao comportamento, refletindo assim a qualidade da motivação (Ryan & Deci, 2000).

A Teoria de Avaliação Cognitiva (TAC, Deci & Ryan, 1985), uma das subteorias da SDT, especifica os contextos sociais, como fatores que influenciam e produzem variabilidade na motivação intrínseca (*ex*: recompensas, *feedback*, comunicação) cujos contributos são essenciais para a própria autoeficácia, uma vez que permitem a satisfação da necessidade de competência (uma das necessidades psicológicas básicas referidas pela SDT). No entanto, estas teorias sublinham igualmente que, para que possam contribuir para o aumento dos níveis de motiva-

ção intrínseca, a satisfação da necessidade de competência deve ser acompanhada pela satisfação da necessidade de autonomia e de relacionamento, bem como por um *locus* de causalidade percebido interno (Ryan & Deci, 2000).

No âmbito do estudo do comportamento vocacional, Blustein (1988) defende que os sujeitos que são regulados externamente tendem a perceber as atividades de exploração como pouco prazerosas e desinteressantes, em oposição aos sujeitos mais autodeterminados, que tendem a envolver-se mais facilmente nos processos de exploração e tomada de decisão de carreira. Neste sentido, alguns autores têm apresentado resultados que dão conta de que os alunos autorregulados apresentam maiores níveis de autonomia nas atividades de exploração vocacional e menores níveis de indecisão (e.g., Guay, 2005; Guay, Ratelle, Senecal, Larose & Deschenes, 2006; Paixão & Gamboa, *in press*).

Guay e colaboradores (2003, $N = 834$), com base num modelo proposto e baseado na SDT, apresentam o suporte dos pares e os estilos parentais como preditores significativos da indecisão de carreira de estudantes do ensino superior, contudo esta relação surge mediada pela autoeficácia e autonomia para a tomada de decisão de carreira. Na mesma linha de investigação, Guay e colaboradores (2006), conduziram um estudo longitudinal com estudantes universitários ($N = 325$) tendo como finalidade testar a validade de uma tipologia de indecisão (ex: indecisão desenvolvimental e indecisão crónica), em função do suporte parental e dos pares e da autoeficácia e da autonomia para a tomada de decisão de carreira. Os seus resultados forneceram validade para a tipologia de indecisão proposta, revelando que as variáveis de autoeficácia e de autonomia para a tomada de decisão de carreira são determinantes na distinção do grupo de alunos com indecisão desenvolvimental, com indecisão crónica e decididos.

Paixão e Gamboa, (2017, *in press*), procuraram identificar perfis motivacionais de alunos de ensino secundário ($N = 396$) e verificar as diferenças entre os mesmos nos níveis de exploração e indecisão de carreira. Foi-lhes assim possível identificar três perfis motivacionais (autodeterminados, não autodeterminados e regulados

externamente), sendo que o grupo de alunos autodeterminados revelou ser aquele que apresentava o comportamento vocacional mais favorável, ao apresentar elevados níveis de motivação autónoma, baixos níveis de motivação controlada, elevados níveis de exploração e baixos níveis de indecisão. Por outro lado, o grupo de alunos não-autodeterminados apresentou baixos níveis de motivação autónoma, associados a baixos níveis de exploração e elevados níveis de indecisão de carreira. No geral, os resultados sugerem que a SDT pode oferecer importantes contributos relativamente aos processos motivacionais envolvidos na exploração e tomada de decisão de carreira.

H3: A *autonomia para a tomada de decisão de carreira* prediz a *exploração* e a *indecisão de carreira*, sendo que as formas mais autónomas de regulação surgem positivamente associadas à exploração e negativamente associadas à indecisão, observando-se a relação contrária com as formas mais controladas de regulação.

Método

Participantes

A amostra é constituída por 100 estudantes do ensino básico (43% - 8.º ano; 57% - 9.º ano), com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos ($M = 14.09$; $DP = 0.95$), sendo 56% do masculino e 44% do sexo feminino. A maioria dos pais dos alunos frequentou o ensino secundário (Mãe = 30.6%; Pai = 26%), embora o grupo mais expressivo seja o que frequentou o ensino superior (Mãe = 35.7%; Pai = 29.2%). Relativamente às idades das mães, os valores variam entre os 30 e os 74 anos ($M = 42.54$, $DP = 6.19$), enquanto a idade dos pais variam entre os 31 e os 76 anos ($M = 44.46$ anos, $DP = 7.00$).

Medidas

Foi construído e aplicado um questionário que tinha como finalidade recolher informação sociodemográfica dos participantes (ex: sexo, idade, ano de escolaridade), bem como dos seus respetivos pais (ex: idade, situação atual de emprego, habilitações literárias).

Foi utilizada a versão portuguesa da *Career Exploration Survey* (CES, Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983;

adapt. Taveira, 1997) para avaliar o processo de exploração vocacional, nomeadamente a dimensão dos processos de exploração (comportamentos). No presente estudo são utilizados apenas 18 itens da escala original, cujas respostas são dadas numa escala tipo Likert entre 1 e 5 pontos, sendo que quanto maior a pontuação, mais elevados serão os níveis de exploração reportados.

Vários estudos revelaram resultados relativos às qualidades psicométricas da escala, sendo que a consistência interna da versão portuguesa varia entre .63 e .83 (Taveira, 1997). Os valores de consistência interna para cada subescala do presente estudo são apresentados de seguida, acompanhados pelos valores da versão original: Exploração do meio ($\alpha = .83$, $\alpha = .80$), que avalia o grau de exploração de profissões, empregos e organizações realizada nos últimos 3 meses; Exploração de si ($\alpha = .88$, $\alpha = .80$), que avalia o grau de exploração pessoal e de retrospção realizada nos últimos 3 meses; Exploração sistemática ($\alpha = .74$, $\alpha = .72$), que avalia em que medida a procura de informação sobre si e sobre o meio se realizou de forma intencional; e Quantidade de informação ($\alpha = .79$, $\alpha = .74$), que oferece uma medida da quantidade de informação adquirida sobre si próprio e sobre o meio.

Foi utilizada a versão portuguesa da *Career Decision Scale* (CDS, Osipow, Carney, Winer, Yanico, & Koshier, 1976; adapt. Silva, 1997) que permitiu obter uma medida global dos níveis de indecisão de carreira. As respostas aos itens são dadas numa escala de tipo Likert (4= Exatamente como eu, 3= Muito parecido comigo, 2= Pouco parecido comigo e 1= Nada parecido comigo), indicando as pontuações mais elevadas maiores níveis de indecisão. No presente estudo, os valores da consistência interna foram bastante satisfatórios ($\alpha = .91$), para a subescala de indecisão (itens 3 a 18). No geral, outros estudos têm apresentado resultados que suportam as boas propriedades psicométricas desta escala, nomeadamente a versão portuguesa da mesma (e.g., Guay, 2005; Guay et al., 2003; Paixão & Gamboa, *in press*; Silva, 1997).

Foi utilizada a versão portuguesa da *Career-Related Parent Support Scale* (CRPSS, Turner, Alliman-Brissett, Lapan, Udipi & Ergun, 2003; adapt. Gamboa, Quirino, & Paixão, em preparação), que consiste numa

medida de 27 itens cuja finalidade se destina à avaliação da perceção dos alunos relativa ao suporte dos pais no seu desenvolvimento educacional e profissional. A presente escala encontra-se dividida em quatro subescalas: *Apoio instrumental* (7 itens) avalia o suporte parental para o desenvolvimento de competências relacionadas com a carreira dos adolescentes; *modelação de carreira* (7 itens), que mede comportamento de modelagem face à carreira dos pais; *persuasão verbal* (6 itens), que avalia o elogio e incentivo dos pais perante o percurso educacional e desenvolvimental de carreira; e *suporte emocional* (7 itens) que está relacionado com o afeto e apoio percebido pelos participantes em relação à sua carreira escolar e profissional.

Os itens nas subescalas são pontuados numa escala de 5 pontos do tipo Likert variando de 1 (discordo bastante) a 5 (concordo bastante), com maior pontuação indicando maior *suporte* dos pais. Para a versão original, a consistência interna das subescalas variou entre .80 e .85 (Turner et al., 2003), e no presente estudo, a consistência interna das subescalas do *Suporte Parental* (mãe e pai), são as seguintes: *apoio emocional*, (mãe) $\alpha = .90$, (pai) $\alpha = .94$; *apoio instrumental*, (mãe) $\alpha = .90$, (pai) $\alpha = .92$; *modelação de carreira*, (mãe) $\alpha = .91$, (pai) $\alpha = .93$; e *persuasão verbal*, (mãe) $\alpha = .85$, (pai) $\alpha = .93$.

A CPRSS foi aplicada com a intenção de avaliar de modo diferenciado o Suporte percebido do pai e da mãe. Assim, foram distribuídas alternadamente duas escalas repetidas, devidamente sinalizadas de acordo com a figura parental (mãe e pai), no sentido de garantir as respostas para cada uma delas.

Foi utilizada a versão portuguesa da *Career Decision-Making Autonomy Scale* (CDMAS, Guay, 2005; adapt. Silva, 2013) no sentido medir o funcionamento motivacional subjacente às atividades de tomada de decisão de carreira. A escala organiza-se em 32 itens equitativamente distribuídos por oito tarefas (ex: procurar informações sobre profissões) relativas ao processo de tomada de decisão de carreira: a) porque alguém quer que o faça ou porque iria obter algo de alguém se eu o fizesse – recompensas, louvor, aprovação (ex: *regulação externa*); b) porque sentir-me-ia culpado e ansioso se não realizasse esta atividade (ex: *regulação introjetada*); c)

porque acredito que esta atividade é importante (ex: *regulação identificada*); d) pelo prazer de fazer (e.g., *motivação intrínseca*).

Os 8 itens encontram-se organizados numa escala tipo Likert de 7 valores que oscilam entre “Não corresponde de todo” (1), e “Corresponde muito fortemente” (7). No presente estudo, os valores da consistência interna foram satisfatórios: *regulação externa* ($\alpha = .96$), *regulação introjetada* ($\alpha = .94$), *regulação identificada* ($\alpha = .93$), *motivação intrínseca* ($\alpha = .94$). As qualidades psicométricas da CDMAS têm vindo a ser demonstradas em estudos nacionais e internacionais (e.g., Guay, 2005; Guay *et al*, 2003; Paixão & Gamboa, *in press*; Silva, 2013).

Procedimentos de recolha e análise de dados

O pedido de colaboração para o presente estudo foi antecedido de uma breve explicitação dos seus principais objetivos junto da direção das escolas e dos diretores de turma do 8.º e 9.º ano. Após a confirmação do pedido de colaboração, foram distribuídos pelas turmas exemplares referentes ao consentimento informado, para posteriormente serem entregues aos encarregados de educação. Em termos operacionais, a recolha de dados consistiu na

aplicação das medidas anteriormente descritas. A recolha de dados foi realizada em contexto de sala de aula e os dados foram tratados com suporte ao programa de tratamento e análise de dados estatísticos SPSS (*Software Statistical Package for Social Sciences* 22).

Primeiramente foram realizadas análises relativas à estatística descritiva das variáveis em estudo e, num segundo momento, procedemos a análises correlacionais e de regressão hierárquica com o objetivo de determinar o efeito dos preditores nas variáveis critério.

Resultados

Na Tabela 1 são apresentadas as médias, os desvios-padrão, o valor mínimo e máximo e a consistência interna de cada uma das variáveis em estudo. Para as dimensões que compõem a CDMAS, podemos verificar que as médias variam entre 5.28 (*regulação identificada*) e 2.95 (*regulação externa*). Relativamente à CES, a dimensão que apresenta valores médios mais elevados é a *exploração de si* ($M = 3.54$; $DP = 0.95$), enquanto o valor médio mais baixo verifica-se na *exploração sistemática* ($M = 2.75$; $DP = 1.11$). Por último, nas dimensões que compõem a CPRSS, verifica-se que, quer a *persua-*

Tabela 1.

Valores médios, de desvio-padrão, mínimos e máximos, e valores de alfa de Cronbach para as variáveis em estudo ($N = 100$).

		M	DP	Mín./Máx.	α
1.	Regulação Externa	2.95	1.70	1/7	.96
2.	Regulação Introjetada	3.57	1.57	1/7	.94
3.	Regulação Identificada	5.28	1.33	1/7	.93
4.	Motivação Intrínseca	5.21	1.49	1/7	.94
5.	Exploração do Meio	3.08	1.01	1/5	.80
6.	Exploração de Si	3.54	0.95	1/5	.80
7.	Exploração Sistemática	2.75	1.11	1/5	.72
8.	Quantidade de Informação	3.51	0.81	1/5	.74
9.	Indecisão	2.30	0.71	1/4	.91
10.	Suporte Emocional Mãe	3.77	0.96	1/5	.90
11.	Apoio Instrumental Mãe	3.73	0.96	1/5	.90
12.	Modelação de Carreira Mãe	4.22	0.85	1/5	.91
13.	Persuasão Verbal Mãe	4.23	0.79	1/5	.85
14.	Suporte Emocional Pai	3.32	1.20	1/5	.94
15.	Apoio Instrumental Pai	3.27	1.13	1/5	.92
16.	Modelação de Carreira Pai	3.86	1.14	1/5	.93
17.	Persuasão Verbal Pai	3.91	1.09	1/5	.93
18.	Idade	14.09	.95	13-16	-

são verbal da mãe ($M=4.23$; $DP = 0.79$) quer a *persuasão verbal* do pai ($M= 3.91$; $DP= 1.09$), apresentam os valores médios mais elevados, sendo que os valores mais baixos surgem nas dimensões relativas ao *apoio instrumental* da mãe ($M= 3.73$; $DP= 0.96$) e *apoio instrumental* do pai ($M= 3.27$; $DP= 1.13$).

Seguidamente, foram analisadas as diferenças entre grupos, em função das variáveis sociodemográficas: ano de escolaridade, sexo e habilitações do pai e da mãe. A comparação dos valores médios em função do ano de escolaridade revelou que, por comparação com os colegas de 9.º ano, os alunos a frequentar o 8.º ano percebiam maior suporte parental, em todas as dimensões, com exceção para a modelação de carreira.

Relativamente às variáveis motivacionais, os valores médios dos alunos de 8.º ano revelam igualmente ser significativamente superiores aos de 9.º ano em todas as dimensões, exceto no caso da *regulação externa*. Também no que se refere ao comportamento vocacional, os alunos de 8.º ano revelam valores médios superiores para as variáveis de *exploração vocacional*, exceto no caso da *exploração do meio* e da *indecisão de carreira*. Nas comparações em função do sexo dos alunos, destacam-se os valores médios mais elevados e favoráveis ao sexo masculino na *regulação externa* ($t= 3.217$, $p< .01$) e na *quantidade de informação* ($t= 2.506$, $p< .05$).

Na Tabela 2 são apresentados os valores de correlação entre as diferentes variáveis em estudo. A análise das correlações das variáveis sociodemográficas com as variáveis de suporte, motivacionais e vocacionais vão de encontro aos resultados das análises de comparação dos valores médios entre grupos. É possível verificar que a idade dos alunos apresenta correlações negativas com o *suporte parental percebido*, com a *regulação identificada* ($r = -.35$, $p< .01$), a *exploração de si* ($r = -.28$, $p< .01$). Por fim, verifica-se a presença de uma relação positiva entre as habilitações literárias de ambos os pais e as formas mais autónomas de motivação (*regulação identificada* e *motivação intrínseca*), bem como para com o *suporte parental percebido* (pai e mãe).

De uma forma global, *suporte parental* da mãe e o *suporte parental* do pai apresentam correlações positivas e significativas com as diferentes dimensões da *explora-*

ção de carreira, sendo o valor de correlação mais elevado o da relação entre o *suporte emocional* da mãe e *quantidade de informação* ($r = .48$, $p< .01$). No que diz respeito às associações entre o *suporte parental* e a *indecisão de carreira*, verificam-se (em ambas as figuras parentais) correlações positivas entre *suporte emocional* e *indecisão* (pai, $r = .25$, $p<.05$; mãe, $r = .27$, $p<.05$) e entre *apoio instrumental* e *indecisão* (pai, $r = .25$, $p< .05$; mãe, $r = .24$, $p< .05$).

As associações entre as variáveis motivacionais e as de exploração vocacional revelaram-se positivas quer com as formas mais autónomas de motivação (*regulação identificada* e *motivação intrínseca*), quer com os tipos de regulação menos autodeterminados (*regulação externa* e *regulação introjetada*), sendo que os valores mais elevados se registaram entre a *regulação identificada* e a *exploração do meio* ($r= .47$, $p< .01$) e entre a *regulação identificada* e a *quantidade de informação* ($r =.42$, $p<.01$). Por último, a *regulação externa* ($r=.40$, $p<.01$) e a *regulação introjetada* ($r=.32$, $p<.01$) surgem positivamente associadas com a *indecisão de carreira*.

Num terceiro momento de análise recorremos ao cálculo de equações de regressão hierárquica, para avaliar a capacidade preditora das variáveis de suporte e motivacionais (variáveis independentes) nos comportamentos de exploração e nos níveis de indecisão de carreira (variáveis dependentes). Na Tabela 3 são apresentados os coeficientes de regressão hierárquica, sendo que o modelo se organiza em três blocos de variáveis: no primeiro bloco (Bloco I) foram incluídas cinco variáveis sociodemográficas (ex: idade, género, ano de escolaridade, habilitações do pai e habilitações da mãe). No segundo bloco (Bloco II) foram incluídas todas as variáveis relativas ao *suporte parental* do pai e *suporte parental* da mãe, (*suporte emocional*, *apoio instrumental*, *modelação de carreira* e *persuasão verbal*). Por fim, foi incluído um terceiro bloco (Bloco III) com os tipos de motivação subjacentes às tarefas de tomada de decisão da carreira (*regulação externa*, *regulação introjetada*, *regulação identificada* e *motivação intrínseca*).

No que diz respeito à *exploração do meio*, o Bloco I explica cerca de 2% da variância, sendo este valor incre-

Tabela 2.
Correlações entre as variáveis em estudo (N=100)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1. Exp. Meio																					
2. Exp. Si	.67**																				
3. Exp.Sist.	.68**	.49**																			
4. Qua. Info.	.41**	.25*	.34**																		
5. Indecisão	.18	.29*	.10	-.17																	
6. SE - Pai	.31**	.27**	.08	.31**	.25**																
7. AI - Pai	.30**	.25*	.18	.32**	.25**	.82**															
8. MC - Pai	.30**	.23*	.14	.26*	.19	.78**	.68**														
9. PS - Pai	.18	.21*	.02	.31**	.22	.80**	.81**	.65**													
10. SE - Mãe	.33**	.30**	.22*	.48**	.27*	.53**	.39**	.41**	.43**												
11. AI - Mãe	.31**	.30**	.22*	.42**	.24*	.44**	.45**	.36**	.50**	.79**											
12. MC - Mãe	.21*	.21*	.18	.16	.12	.30**	.30**	.41**	.36**	.52**	.50**										
13. PS - Mãe	.26*	.36**	.20	.39*	.17	.37*	.38**	.33**	.49**	.74**	.81**	.58**									
14. R. Ext.	.15	.15	.13	.24*	.40**	.38**	.37**	.27**	.28**	.32**	.20	.08	.17								
15. R. Introj.	.22*	.33**	.18	.24*	.32**	.36**	.35**	.18	.33**	.37**	.36**	.19	.30**	.52**							
16. R. Ident.	.35**	.47**	.21*	.42**	.02	.38**	.34**	.23*	.50**	.40**	.47**	.39**	.57**	.04	.30**						
17. Mot. Intr.	.22*	.25*	.28**	.30**	-.01	.23*	.27*	.11	.32**	.24*	.36**	.19	.30**	.01	.25*	.63**					
18. Idade	-.07	-.28**	-.02	-.09	-.03	-.16	-.31**	-.13	-.23*	-.08	-.19	-.10	-.23*	-.12	-.20	-.35**	-.20				
19. Sexo	-.03	.06	-.05	-.26*	.01	.04	-.03	.00	.03	-.09	-.07	.00	.03	-.32**	-.10	.10	.13	-.02			
20. Ano	-.12	-.25*	-.25*	-.21*	-.01	-.24*	-.37**	-.13	-.29**	-.23*	-.32**	-.17	-.28**	-.12	-.32**	-.37**	-.24*	.72**	.04		
21. Hab.Mãe	-.01	.16	.10	.03	.16	.20	.27**	.30**	.32**	.17	.29**	.38**	.35**	.03	-.01	.26*	.26*	-.34**	.09	-.22*	
22. Hab.Pai	-.01	.09	.07	.17	.18	.21*	.30**	.22*	.40**	.20	.31**	.20	.35**	.16	.06	.25*	.26*	-.33**	.14	-.26**	.66**

* $p < .05$; ** $p < .01$. Nota: SE = Suporte Emocional; AI = Apoio Instrumental; MC = Modelação de Carreira; PS = Persuasão Verbal

Tabela 3.

Regressões hierárquicas para as variáveis exploração e indecisão de carreira (N= 100).

	Exploração do Meio			Exploração de Si			Exploração Sistemática			Quantidade Informação			Indecisão		
	R ²	ΔR ²	β	R ²	ΔR ²	β	R ²	ΔR ²	β	R ²	ΔR ²	β	R ²	ΔR ²	β
Bloco I	.02	.02		.13	.13		.07	.07		.12	.12		.07	.07	
Idade			.07			-.08			-.01			.13			-.17
Sexo			-.01			.04			-.01			-.28*			-.09
Ano Escolaridade			-.17			-.28			-.24			-.18			.17
Habilitações do Pai			-.10			-.03			-.01			.24			-.10
Habilitações da Mãe			.10			.08			.06			-.04			.27
Bloco II	.20	.18*		.28	.15		.20	.13		.36**	.24**		.21	.14	
Suporte Emocional - Pai			.36			.25			-.21			-.22			.91
Apoio Instrumental - Pai			.18			-.04			.36			.16			-.15
Modelação Carreira - Pai			.14			-.04			.18			.10			-.27
Persuasão Verbal - Pai			-.52*			-.15			-.58*			.08			-.37
Suporte Emocional - Mãe			.00			-.01			.03			.23			.07
Apoio Instrumental - Mãe			.06			-.19			-.05			.12			-.09
Modelação Carreira - Mãe			-.04			-.14			-.14			-.14			-.01
Persuasão Verbal - Mãe			.28			.63*			.44			.29			.06
Bloco III	.28	.08		.39*	.12*		.26	.06		.46**	.10		.33	.12	
Regulação Externa			.12			-.04			.27			.14			.22
Regulação Introjetada			-.04			.18			-.19			-.19			.19
Regulação Identificada			.46*			.55**			.19			.35			-.10
Motivação Intrínseca			-.10			-.25			.09			.14			-.17

* p < .05; ** p < .01

mentado para 20%, com a inclusão do Bloco II, revelando-se a *persuasão verbal* do pai o único preditor individual significativo deste bloco ($\beta = -.52, p < .05$), o qual exerce um efeito negativo na variável *exploração do meio*. Por seu turno, com a introdução do Bloco III, verifica-se um aumento do valor da variância explicada para 28%, emergindo igualmente um único preditor individual significativo: *regulação identificada* ($\beta = .46, p < .05$).

Em relação à *exploração de si*, o Bloco I explica cerca de 13% da variância, sendo este valor incrementado para 28%, com a inclusão do Bloco II, revelando-se a *persuasão verbal* da mãe o preditor individual significativo deste bloco ($\beta = .63, p < .05$). Por sua vez, com a introdução do Bloco III, verifica-se um aumento do valor da variância explicada para 39% ($F = 2.07, p < .05$), surgindo como preditor individual significativo a *regulação identificada* ($\beta = .55, p < .01$).

Quanto à *exploração sistemática*, o Bloco I explica cerca de 7% da variância, sendo que com a inclusão do Bloco II, este valor aumenta para 20%. Neste caso, a *persuasão verbal* do pai surge como o único preditor significativo deste bloco ($\beta = -.58, p < .05$). Com a intro-

dução do Bloco III, verifica-se um aumento do valor da variância explicada para 26%.

Relativamente à *quantidade de informação*, o Bloco I explica cerca de 12% da variância, revelando-se o *género* o preditor significativo deste bloco ($\beta = -.28, p < .05$). O valor de variância passa para 36%, com a inclusão do Bloco II ($F = 2.37, p < .01$), e para 46%, com a introdução do Bloco III ($F = 2.51, p < .01$).

No que concerne à *indecisão de carreira*, o Bloco I explica cerca de 7% da variância, que por sua vez é incrementado para 21% com a inclusão do Bloco II e de 33% com a introdução do Bloco III, não se tendo observado preditores individuais significativos. A síntese dos efeitos significativos pode encontra-se representada na Figura 1.

Discussão

No presente estudo tivemos como objetivo geral analisar o efeito do *suporte parental* do pai e da mãe, nas suas diferentes dimensões, nos processos de *exploração* e na *indecisão de carreira*, numa amostra de alunos dos 8.º e 9.º ano de escolaridade. Para além deste aspeto, e porque a literatura tem vindo a sublinhar a importância

das variáveis motivacionais na explicação do comportamento vocacional, o presente estudo procurou ainda analisar o efeito da motivação (na forma de autonomia para a tomada de decisão de carreira) nos processos vocacionais. Assim, de um modo global, pretendíamos conhecer em que medida os diferentes tipos de motivação, a par do suporte parental percebido, explicam os comportamentos de exploração e os níveis de indecisão de carreira.

Num primeiro momento de análise, verificámos a existência de diferenças estatisticamente significativas em função do ano de escolaridade, da idade, sexo, e habilitações literárias dos pais, para as variáveis de suporte (*suporte emocional, apoio instrumental, persuasão verbal e modelação de carreira*), de exploração (*exploração do meio, exploração de si, exploração sistemática e quantidade de informação*), motivacionais (*regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e motivação intrínseca*) e de indecisão.

No que se refere ao ano de escolaridade, as diferenças observadas são globalmente favoráveis aos alunos que frequentam o 8.º ano do ensino básico, os quais percecionam maior *suporte parental*, por comparação com os

colegas do 9.º ano. Este resultado parece estar de acordo a literatura que nos sugere uma tendência de diminuição do *suporte parental percebido* com o avançar da idade dos adolescentes (e.g., , Soares, 2016). De facto, é durante este período que a influência dos pares ganha maior expressão, sendo possível observar associações menos expressivas com o *suporte parental* (Turan *et al.*, 2014; Turner *et al.*, 2003). Também no que diz respeito a diferenças nos valores médios das medidas de exploração, se verificou a prevalência de comportamentos de exploração mais favoráveis em alunos do 8.º ano de escolaridade. Estes resultados parecem contrariar a tendência descrita na literatura, que reporta uma intensificação dos níveis de exploração vocacional ao longo da escolaridade (e.g., Stumpf *et al.*, 1983; Taveira, 1997).

Ainda no âmbito do efeito das variáveis sociodemográficas, a variável idade surge positivamente associada aos tipos de motivação mais autónomos (*regulação identificada e motivação intrínseca*), resultado que vai ao encontro das sugestões de Blustein (1988) e Taveira (1997), que apontam para um aumento da exploração com o avançar da idade e um aumento do envolvimento nas tarefas associadas ao processo de tomada de decisão

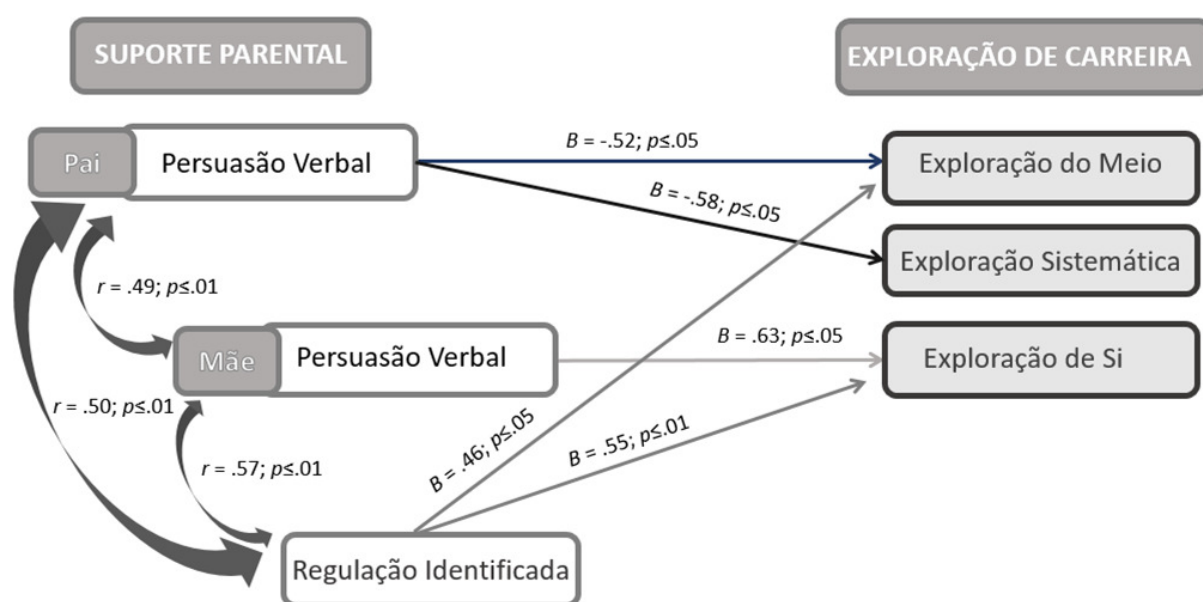


Figura 1 – Representação dos efeitos diretos significativos entre as variáveis de suporte parental e de motivação e as variáveis de exploração vocacional

de carreira. Por outro lado, relativamente ao sexo, os valores médios observados são favoráveis aos rapazes no caso da *regulação externa*, sendo este resultado consistente com as evidências encontradas em alguns dos estudos que exploram as diferenças de género na motivação, e que indicam que nos rapazes predominam os tipos de motivação controlada na resolução das tarefas (e.g., Vallerand *et al.*, 1997). No mesmo sentido, os rapazes evidenciam maiores níveis de atividade exploratória, no entanto, de acordo com a literatura, os resultados sobre o efeito do género nos comportamentos de exploração não são consensuais (e.g., Stumpf *et al.*, 1983; Taveira, 1997).

Por fim, verificou-se que quanto mais elevadas forem as habilitações literárias dos pais maior parece ser o *suporte parental percebido*, ou seja, os pais com maiores níveis de habilitações são percecionados pelos seus filhos como conferindo maior suporte nas questões de carreira. Efetivamente, tal como é descrito na literatura, os jovens provenientes de contextos socioeconómicos médio e médio-alto revelam maior *autonomia*, maiores níveis de *exploração vocacional*, que por sua vez favorece a construção de expectativas mais elevadas relativamente à construção de projetos académicos e de carreira, verificando-se o inverso em jovens que provêm de famílias com níveis socioeconómicos mais baixos, onde a influência familiar se traduz em baixas expectativas escolares e profissionais (Gonçalves & Coimbra, 2007). Ainda relativamente às habilitações dos pais, em ambas as figuras parentais, os níveis mais elevados surgem positivamente associados a formas mais autónomas do funcionamento motivacional, que, por sua vez, se deve refletir num maior e envolvimento nas tarefas de exploração, quer pela importância, interesse e satisfação pessoal que possam suscitar nos adolescentes (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).

Globalmente, os resultados deste estudo estão alinhados com a investigação empírica sobre a influência do *suporte parental* na *exploração de carreira* (e.g., Dietrich & Kracke, 2009; Kracke, 1997; Kracke, 2002; Turan *et al.*, 2014), e com as proposições da Teoria Socio-cognitiva da Carreira, a qual sublinha a importância das variáveis contextuais, nomeadamente a família (Lent *et*

al., 1994). Para além deste aspeto, no que concerne ao estudo das medidas de influência do *suporte parental* na *indecisão de carreira*, o *suporte emocional* e o *apoio instrumental*, no caso de ambas figuras parentais, surgem relacionados de forma positiva e moderada com a indecisão. Na verdade, nesta fase de desenvolvimento, o suporte pode conduzir a uma maior liberdade na consideração das diferentes alternativas vocacionais, ou seja, uma exploração mais em extensão, o que transitóriamente conduzirá a maiores níveis de indecisão (Guay *et al.*, 2006; Taveira, 1997).

Na análise das relações entre a motivação e as variáveis de exploração de carreira, é possível comprovar as sugestões de alguns autores de que maiores níveis de autonomia assumem uma relação positiva com os comportamentos de exploração, sendo que formas mais autónomas correlacionam positivamente com os comportamentos de exploração (e.g., Blustein, 1988; Paixão & Gamboa, *in press*). No entanto, também os tipos mais controlados de motivação surgem positivamente associados à atividade exploratória. Neste sentido, e de acordo com a literatura, podemos inferir que alguns aspetos da exploração vocacional estão associados a influências extrínsecas (ex: expectativas ambientais e variáveis contextuais), enquanto outros podem estar relacionados com variáveis mais associadas à agência individual (e.g., Blustein, 1988; Taveira, 1997).

Por outras palavras, e segundo a SDT, existem fatores sociais, relacionais e ambientais que afetam a qualidade do funcionamento motivacional, podendo conduzir a um maior envolvimento dos indivíduos em tarefas de exploração por razões mais e menos intrínsecas (Ryan & Deci, 2000). Contudo, é a satisfação das necessidades psicológicas básicas e a consequente modificação do nível de autodeterminação que possibilitará ao indivíduo atingir desempenhar satisfatoriamente as tarefas propostas ou diminuir os níveis de indecisão (Ryan & Deci, 2000).

Os resultados obtidos indicam ainda uma associação positiva entre as formas menos autodeterminadas e a indecisão de carreira, que, por sua vez, se aproximam das sugestões de Ryan e Deci (2000) que apontam para uma menor congruência com o *self* no que se refere às escolhas, uma maior pressão para a ação e uma maior in-

fluência de contingências externas no processo de *toma-da de decisão de carreira*. Neste sentido, existem evidências empíricas que sugerem que a falta de *suporte parental* possa estar negativamente associada com a exploração vocacional, e positivamente associado à indecisão de carreira, sobretudo se for interpretado como uma interferência ou falta de envolvimento (e.g., Dietrich & Kracke, 2009).

No âmbito das equações de regressão hierárquica, o sexo surge como a única variável preditora dos comportamentos vocacionais, nomeadamente da *quantidade de informação*, sendo favorável aos rapazes. No entanto, de acordo com a literatura, os resultados sobre o estudo do sexo nos comportamentos de exploração não são consensuais (e.g., Stumpf *et al.*, 1983), uma vez que se trata de uma característica individual sujeita a uma variedade de influências que se refletem nos interesses e na forma como os indivíduos se envolvem nas atividades de exploração (Lent *et al.*, 1994; Turner & Lapan, 2002).

Por outras palavras, o estudo das características individuais na exploração vocacional é importante, no entanto parece ser mais relevante aprofundar a compreensão sobre o efeito dos contextos nos indivíduos, no sentido de compreender em que medida estes os influenciam nos processos vocacionais (Taveira, 1997), conforme é o caso do presente estudo.

Relativamente à possível influência do suporte parental na exploração de carreira, os resultados revelam que o suporte da mãe e o suporte do pai produzem efeitos distintos e contributos diferentes. A persuasão verbal da mãe tem um efeito positivo em dimensões mais internas, como é o caso da exploração de si, enquanto a persuasão verbal do pai tem efeito negativo em dimensões mais externas, nomeadamente na exploração do meio e na exploração sistemática. Estes resultados surgem no mesmo sentido das sugestões da literatura, que apontam para a existência de uma relação positiva entre o suporte parental e os níveis de exploração vocacional (e.g., Dietrich & Kracke, 2009; Kracke, 2002; Turan *et al.*, 2014).

Tanto quanto sabemos, são escassos os estudos empíricos que diferenciam os efeitos do suporte parental enquanto variável processual, acentuando-se os estudos que diferenciam os efeitos em variáveis estruturais

(Whiston & Keller, 2004). No entanto, existem algumas evidências de que o efeito pode ser diferente, evidenciando-se o protagonismo da figura materna no desenvolvimento vocacional (e.g., Gonçalves & Coimbra, 2007; Otto, 2000; Palos & Drobot, 2010). Por outro lado, de acordo com a literatura, quanto maior o suporte parental e menor a interferência dos pais, mais favorável é a exploração de carreira (e.g., Guan *et al.*, 2015). No entanto, no quotidiano das famílias, os pais parecem recorrer amplamente à persuasão verbal, não só pela facilidade, mas também pela disponibilidade imediata que este recurso de suporte oferece (e.g., Soares, 2016). Deste modo, nesta faixa etária podem ser percebidos como intrusivos os comportamentos dos pais que elogiam e incentivam o percurso escolar e desenvolvimental de carreira, num processo mais amplo de partilha de expectativas relativamente ao rendimento escolar (Soares, 2016). Neste sentido, podemos inferir os comportamentos de exploração são suscetíveis de ser minados pela persuasão verbal do pai.

Ainda neste âmbito, e contrariamente ao esperado de acordo com a literatura, não encontramos evidências de que o suporte parental pudesse assumir o papel de preditor de associação negativa da indecisão de carreira (e.g., Guay *et al.*, 2003). Porém, segundo a Teoria Sociocognitiva da Carreira (Lent *et al.*, 1994), as influências sobre a tomada de decisão de carreira, resultam de fatores relacionados com a diversidade pessoal, variáveis contextuais e da própria aprendizagem, tornando-se complexo analisar o efeito direto do comportamento do suporte parental na explicação dos resultados deste processo vocacional.

Finalmente, um dos objetivos deste estudo passava por compreender em que medida os tipos de motivação dos participantes são preditores dos comportamentos de exploração e dos níveis de indecisão de carreira. No mesmo sentido das evidências apresentadas pela literatura verificou-se que os tipos de motivação mais autodeterminados apresentam uma relação positiva com a exploração vocacional, corroborando a premissa de que os indivíduos mais autodeterminados se envolvem com mais facilidade no processo de exploração e de tomada de decisão de carreira (e.g., Blustein, 1988; Guay, 2005;

Guay *et al.*, 2006). Assim, os resultados obtidos parecem oferecer suporte para a sugestão de alguns autores relativamente ao facto da SDT se apresentar como um quadro concetual capaz de explicar processos vocacionais que podem ser sensíveis à qualidade da motivação, nomeadamente a exploração vocacional e a tomada de decisão de carreira (*e.g.*, Cordeiro *et al.*, 2016; Paixão & Gamboa, *in press*).

No geral, se considerarmos os resultados obtidos e retomarmos as hipóteses iniciais, podemos confirmar a hipótese 1 (H1), uma vez que, a *persuasão verbal* da mãe se revela um preditor significativo da *exploração de si* e a *persuasão verbal* do pai se revelar um preditor significativo da *exploração do meio* e da *exploração sistemática*, embora esta relação surja com sinal negativo, sugerindo que maiores níveis de persuasão verbal do pai podem conduzir a menores níveis de exploração. Por outro lado, não nos é possível confirmar a hipótese 2 (H2), uma vez que os resultados não apresentam a existência de relações diretas significativas entre as variáveis do *suporte parental* e os níveis de *indecisão de carreira*. Por último, é possível confirmar parcialmente a hipótese 3 (H3), pelo facto de podermos observar a existência de uma relação direta de sinal positivo entre os níveis de *regulação identificada* e a *exploração do meio* e desta mesma variável motivacional com a *exploração de si*.

Considerações finais e implicações

Os resultados obtidos no presente estudo parecem oferecer suporte empírico para a intervenção vocacional junto de alunos que frequentam o 8.º e 9.º ano do ensino básico, bem como das respetivas famílias, quer do ponto de vista dos processos vocacionais, quer do ponto de vista do funcionamento motivacional subjacente. Assim, a importância do *suporte parental* no desenvolvimento vocacional alerta-nos para a oportunidade de alargar progressivamente a participação nos programas a outros agentes significativos, nomeadamente as figuras parentais. Para além disso sublinha ainda a importância das habilitações literárias dos pais, no sentido de verificar as eventuais vantagens e desvantagens no envolvimento dos respetivos alunos, bem como da sua *autonomia* para a *tomada de decisão de carreira*.

Por outro lado, quanto à percepção diferenciada do suporte parental, que parece destacar-se em diferentes contributos nos comportamentos de exploração, seria relevante compreender que dimensões de suporte estão a favorecer este processo vocacional, quer no suporte percebido pelo pai, quer no suporte percebido pela mãe. Para além destes aspetos, o presente estudo parece contribuir para uma melhor compreensão do funcionamento motivacional subjacente ao comportamento vocacional, nomeadamente a exploração e o processo de tomada de decisão de carreira.

Assim, as intervenções vocacionais, dirigidas à promoção dos comportamentos de exploração, deverão ter em conta as atividades e os contextos de intervenção psicológica que favorecem e sustentam os comportamentos mais autónomos, no sentido de promover uma exploração vocacional sistemática, intencional e que conduza a decisões congruentes com os valores do *self*.

Limitações e investigação futura

Tanto quanto sabemos, não se encontram muitos estudos que diferenciem o efeito do suporte do pai e da mãe nos processos vocacionais, o que por sua vez se traduziu numa dificuldade acrescida na comparação de resultados, sobretudo na explicação da variável *indecisão de carreira*. Neste sentido, e porque surgem evidências sobre a relação entre o suporte parental e a *indecisão*, poderá ser benéfica a ampliação da amostra. Para além disso, sugerimos a utilização de uma abordagem centrada em perfis (*person centered approach*), de forma a analisar em que medida se diferencia a amostra em termos do suporte parental percebido e de acordo com o seu funcionamento motivacional. Para além destes aspetos, foram escassos os estudos empíricos encontrados com abordagens motivacionais aos processos vocacionais.

De modo a compreender de forma mais profunda os papéis diferenciados do suporte parental, sugerimos o investimento em estudos que incidam na diferenciação dos efeitos do suporte percebido da mãe e do pai, na medida em que parecem, de facto, desempenhar papéis diferentes no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. Por sua vez, este esforço permitira reforçar o corpo

de evidências empíricas que possam dar suporte ao contexto de avaliação e intervenção no âmbito do aconselhamento vocacional.

Para além disso, considerando a diminuição do suporte parental com o avançar da idade dos alunos, pode ser importante alargar os estudos a outras faixas etárias, nomeadamente a idades inferiores às do presente estudo. Atendendo aos contributos da investigação já realizada,

devemos sublinhar a importância de se continuar a investir no estudo do funcionamento motivacional subjacente aos processos vocacionais, uma vez que as variáveis da agência individual parecem favorecer o desenvolvimento e a construção de percursos de carreira adaptativos, podendo *inclusive* estar a moderar a relação entre suporte parental percebido e comportamento vocacional.

Referências bibliográficas

- Blustein, D.L. (1988). The relationship between motivational processes and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 345-357. doi: 10.1016/0001-8791(88)90025-5.
- Blustein, D.L.; Walbridge, M.M.; Friedlander, M.L.; Palladino, D.E. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 39-50.
- Cordeiro, P.M.G.; Paixão, M.P.; Lens, W.; Lacante, M.; Luyckx, K. (2016). Parenting styles, identity development, and adjustment in career transitions: The mediating role of psychological needs. *Journal of Career Development*, 90, 145-153. doi: 10.1177/0894845316672742.
- Deci, E.L.; Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dietrich, J.; Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 109-119. doi:10.1016/j.jvb.2009.03.005.
- Emmanuelle, V. (2009). Inter-relationships among attachment to mother and father, self-esteem, and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 91-99. doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.007.
- Gamboa, V., Quirino, I., & Paixão, M.P. (em preparação). Estudo de Validação da *Career Related Parent Support Scale*. Departamento de Psicologia e Ciências da Educação. Faro: Universidade do Algarve.
- Gonçalves, C.M., & Coimbra, J. L. (2007). O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 1-17.
- Guan, Y.; Wang, F.; Liu, H.; Ji, Y.; Jia, X.; Fang, Z.; Li, Y.; Hua, H.; Li, C. (2015) Career specific parental behaviors, career exploration and career adaptability: A three-wave investigation among chinese undergraduates. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 95-103. doi: 10.1016/j.jvb.2014.10.007.
- Guay, F. (2005). Motivations underlying career decision-making activities: the Career Decision-Making Autonomy Scale (CDMAS). *Journal of Career Assessment*, 13, 77-97. doi: 10.1177/1069072704270297.
- Guay, F.; Ratelle, C.F.; Senecal, C.; Larose, S.; Deschenes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision: Self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 235-251.
- Guay, F.; Senécal, C.; Gauthier, L.; Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 165-177. doi: 10.1037/0022-0167.50.2.165.

- Hartung, P.J.; Porfeli, E.J.; Vondracek, F.W. (2005). Vocational development in childhood: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 385-419. doi: 10.1016/j.jvb.2004.05.006.
- Hooley, T. (2014). *The evidence base on lifelong guidance: A guide to key findings for effective policy and practice*. University of Derby, Finland: ELGPN.
- Kenny, M. E.; Bledsoe, M. (2005). Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 257-272. doi: 10.1016/j.jvb.2004.10.002.
- Kracke, B. (1997). Parental behaviors and adolescents' career exploration. *The Career Development Quarterly*, 45(4), 341-350. doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00538.x.
- Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents' career exploration. *Journal of Adolescence*, 25(1), 19-30. doi: 10.1006/jado.2001.0446.
- Lent, R.; Brown, S.D.; Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122. doi: 10.1006/jvbe.1994.1027.
- Osipow, S.; Carney, C.G.; Winer, J.; Yanico, B.; Koshier, M. (1976). *The Career Decision Scale*, (3rd Revision). Columbus: Marathon Consulting and Press.
- Otto, L.B. (2000). Youth perspectives on parental career influence. *Journal of Career Development*, 27(2), 111-118.
- Paixão, O.; Gamboa, V. (in press). Motivational profiles and career decision making of high school students. *The Career Development Quarterly*.
- Paloş, R.; Drobot, L. (2010). The impact of family influence on the career choice of adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3407-3410. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.524.
- Ryan, R.M.; Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020.
- Silva, J.T. (1997). *Dimensões da indecisão da carreira: Investigação com adolescentes*. Coimbra: Universidade de Coimbra (Tese de Doutoramento).
- Silva, J.T. (2013). Análise estrutural de uma medida da autonomia na tomada de decisão de carreira. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga, 469-483.
- Soares, M.C. (2016). *A Psicologia da construção da vida: Incursões no conceito de adaptabilidade para o estudo da influência parental na construção de carreira em adolescentes*. Lisboa: Universidade de Lisboa (Tese de Doutoramento).
- Stumpf, S.; Colarelli, S.; Hartman, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226. doi:10.1016/0001-8791(83)900283.
- Taveira, M.C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).
- Turan, E.; Çelik, E.; Turan, M.E. (2014). Perceived social support as predictors of adolescents' career exploration. *Australian Journal of Career Development*, 23(3), 119124. doi: 10.1177/1038416214535109.
- Turner, S.L.; Alliman-Brissett, A.; Lapan, R.T.; Udiipi, S.; Ergun, D. (2003). The Career Related Parent Support Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 36(2), 83-94.
- Turner, S.; Lapan, R.T. (2002). Career self-efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development. *The Career Development Quarterly*, 51, 44-55.
- Vallerand, R.J.; Fortier, M.S.; Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161.
- Whiston, S.C.; Keller, B.K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32, 493-568. doi: 10.1177/0011000004265660.

Nuria Marín Domínguez¹
Alfonso J. García²
M. Reyes Bueno³

Recebido: 05-08-2017 | Aprobado: 30-08-2017

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM07-2017-10-05>

COMUNICACIÓN INTERPERSONAL En equipos de mentoría universitaria

Resumen: Desarrollar la competencia comunicativa dentro de las empresas y contar con la mentoría dentro éstas son aspectos relevantes. Se ha elaborado una investigación donde los objetivos generales han sido comparar el grado de comunicación interpersonal que poseen los estudiantes mentores de dos centros universitarios y estudiar la percepción de éstos en relación a la formación obtenida. Para ello, se ha empleado un cuestionario, elaborado por Marroquín y Villa (1995), a 61 alumnos/as mentores. Y, para profundizar en el estudio, se ha llevado a cabo un Grupo Focal con cinco estudiantes, los cuales componen la coordinación de las distintas áreas del Programa de Mentoría de la Facultad de Ciencias de la Educación. Los resultados obtenidos apuntan a un nivel adecuado, sin exponer diferencias significativas entre ambos grupos, además de mostrar una percepción positiva hacia la formación recibida ofrecida desde el Vicerrectorado de Estudiantes de la propia Universidad de Sevilla .

Palabras clave: Orientación para la carrera, competencia comunicativa, comunicación interpersonal, trabajo en equipo, mentoría, universidad .

INTERPERSONAL COMMUNICATION In teams of college mentors

Abstract: This study presumes that developing communicative competence within companies and having mentoring within this context are relevant issues. Thus, a research was developed whose general objectives are to compare the students/mentors's degree of interpersonal communication from two universities, and to study their perception of these in relation to the training obtained. To do this, a questionnaire, prepared by Marroquin and Villa (1995), was used to inquire 61 students mentors. Furthermore, a focus group was conducted with five students, for further study, which make up the coordination of different areas of the program's mentoring of the Faculty of Sciences of the education. The results point to an appropriate level, although without significant differences between both groups, showing also a positive perception to received training offered from the Vice-Rectorate of students of the University of Seville.

Keywords: Career orientation, communication skill, interpersonal communication, team work, mentoring, university .

¹ Mestre em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade de Sevilha (Espanha)
(numardom1@alum.us.es)

² Docente e Investigador da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Sevilha (Espanha)
Doutorado em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade de Sevilha (alfonsoj@us.es)

³ Docente e Investigadora da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Sevilha (Espanha)
Doutorada em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade de Sevilha (reyesbueno@us.es)

INTRODUCCIÓN

La competencia comunicativa y la comunicación interpersonal son habilidades para desempeñar en numerosos ámbitos laborales, pues son necesidades humanas y, por tanto, los estudios apuntan a su fomento. Éstas están unidas a otra competencia esencial, el saber trabajar en equipo, pues es la puesta en marcha de los procesos de interacción personal, donde el manejo de los elementos comunicativos y emocionales son fundamentales para que exista una buena comunicación entre los miembros del equipo (Hofstadt, 2003).

Una posibilidad de indagar sobre la importancia que se les da en el contexto de la formación superior a estas competencias es analizando a los estudiantes mentores. Estos agentes están designados como acompañantes del estudiantado durante su trayectoria universitaria y forman parte del Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT), determinado por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Es decir, se trata de una medida inclusiva en cualquier contexto, ya sea laboral o educativo, por lo que se considera necesario el desarrollo de estas competencias en los mentores, ya que son referencia para el estudiantado o empleado, en su caso. Atendiendo a estos aspectos, se plantea la confirmación de las siguientes hipótesis, por un lado, “existen diferencias en el nivel de comunicación interpersonal entre los mentores de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Enfermería Fisioterapia y Podología” y, por otro lado, “la percepción que los mentores tienen sobre la formación que han recibido, basada en comunicación interpersonal y mentoría, es positiva”.

Se ha procedido a la obtención de una muestra de 61 alumnos, repartidos entre las Facultades de Ciencias de la Educación y de Enfermería, Fisioterapia y Podología. Asimismo, para validar el estudio cuantitativo, se ha llevado a cabo un Grupo Focal en el que han participado los coordinadores de las distintas áreas del equipo de mentores de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Finalmente, el informe se enmarca dentro del esquema propuesto para trabajos de investigación oficiales (Verd y Lozares, 2016), en el que se muestra la revisión de la literatura; las hipótesis y los objetivos propuestos; el diseño, la metodología y el procedimiento de análisis; los resultados; y, por último, la discusión y las conclusiones (Bisquerra, 2014).

1. MARCO TEÓRICO

En la revisión de la literatura se define el estado de la cuestión en la actualidad, atendiendo al valor dado a la competencia comunicativa dentro del EEES y a la figura del mentor como agente de orientación, tomando como ejemplo el ámbito universitario.

1.1 La universidad como institución formativa en competencias

Actualmente el mundo está cambiando y uno de los aspectos que forman parte de este cambio es el EEES, desde donde se señala la importancia de formar en competencias para favorecer la inclusión en el mercado laboral de los estudiantes. Por ello, comienzan a plantearse la importancia de algunas competencias hasta ahora olvidadas como, la comunicativa, extraída de la capacidad de “saber ser” y, dentro de ésta, a la comunicación interpersonal. Hay estudios que señalan que la sociedad se está encontrando con futuros profesionales que, desde distintas

áreas, manifiestan carencias formativas en este tipo de competencias (Roldán, 2016).

Finalmente, los estudios señalan, por tanto, que la universidad es un pilar fundamental en la formación y debe ser portadora de la educación de calidad que propone el EEES donde aporte servicios que conformen un solo sistema genérico que, comunicados y conectados, den paso a un proceso formativo positivo y beneficioso. Sin embargo, existen problemáticas en lo que respecta a la transiciones entre niveles educativos, ya que no existe una conexión positiva y, para obtener unos resultados de transición óptimos, es necesario tener la acción conjunta de todos los que intervienen, pues dichos contextos formativos deben responder ante la sociedad y desarrollar en los individuos las competencias exigidas en el mercado laboral (Lorenzo et al., 2014).

1.2 La formación en competencias

Las competencias son un elemento clave en los procesos educativos y, además, están incluidas dentro del paradigma del EEES. Este planteamiento teórico se ha quedado al margen ante el análisis de la formación por competencias en etapas no obligatorias y superiores. No es hasta la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, en el Real Decreto 1106/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato cuando se comienza a puntualizar la formación por competencias en el currículo, algo que debe ser cuestionado en la práctica. Que la ley haya olvidado durante décadas la formación en competencias puede llevar al alumno y a la sociedad a obtener consecuencias negativas en su desarrollo. Para ello, se debe hacer referencia a la *integridad formativa* como principio pedagógico, pues se aboga por formar al discente en aspectos como las relaciones sociales y la moralidad, entre otros, los cuales van desvaneciéndose cuando el alumno va adquiriendo niveles superiores (Lorenzo et al., 2014).

En definitiva, las investigaciones señalan, en García (2010), que las titulaciones universitarias del ámbito social se inclinan hacia el uso y desarrollo de habilidades sociales, pues están relacionadas con la *deseabilidad social*, donde es necesario desarrollar una conducta asertiva. Sin embargo, en Sánchez et al. (2015) la formación en competencias en el ámbito de la salud se centra en el conocimiento científico y los conocimientos implicados en el trabajo. Por lo que los estudiantes implicados en esta área, suelen dar mayor relevancia a otro tipo de competencias, como son las instrumentales o las técnicas, sin incluir en los planes de estudio, ni de manera transversal, la formación en competencias de carácter social.

1.2.1 La competencia comunicativa

Los estudios realizados muestran, en palabras de Martín (1998), citado en Roldán (2016), que la comunicación oral es un proceso tradicional y complejo, pues entran en juego factores como el diálogo, las expresiones y el contexto. Por ello, se define a la competencia comunicativa como los conocimientos y las capacidades que acontecen al uso de la lengua.

En indagaciones realizadas por Nicolau, Rojas y González (2015), la naturaleza de las relaciones sociales es la relación entre el entendimiento de uno y la atención del otro. En dicho intercambio se ponen en juego atribuciones de significado y de sentido distintos, que ambas partes acogen, donde también interviene la cultura, los intereses y las necesidades de los participantes. Por ello, es necesario desarrollar las habilidades comunicativas en profesionales

relacionados con los servicios a la comunidad, pues su ocupación se muestra en ámbitos sociales y económicos. En definitiva, este proceso trae consigo una configuración psicológica desde donde parte el comportamiento comunicativo, el cual promueve secuencias relacionadas con la situación que se esté tratando.

1.2.2 La comunicación interpersonal

Dentro de los estudios de la competencia comunicativa, se cita a la *comunicación interpersonal* como una representación verbal y no verbal, de carácter multifuncional, sistémico, donde participan las expectativas, el ambiente y necesita feedback para un correcto funcionamiento, además, tiene lugar cara a cara y muestra un carácter humanitario. En conclusión, esta conducta puede tener diversos niveles, atendiendo a la relación de los interlocutores y ello puede influir en el resultado del proceso (Scott y Powerts, 1985).

1.3 La mentoría dentro de la universidad, una medida inclusiva

Las nuevas tendencias universitarias en orientación se encaminan hacia el acompañamiento, apoyo y orientación del estudiante, atendiendo a la heterogeneidad de los alumnos que acceden anualmente a la universidad, los cuales se encuentran en periodos de transición donde muestran necesidades. Por ello, las Políticas Universitarias de la Unión Europea apuestan por la orientación y la tutoría como elementos de calidad en la enseñanza, aportando desde el EEES y la Confederación de Ministros responsables de la Educación Superior en la Unión Europea, servicios de orientación para paliar las necesidades surgidas dentro de la Educación Superior, desde que el alumno ingresa hasta que finaliza sus estudios. Estos cambios se observan en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, donde se establece la obligación de las universidades de ofrecer servicios de orientación, información y asesoramiento. Incluyendo en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, que los centros deben disponer de sistemas accesibles de información, procedimientos de acogida y de orientación de los estudiantes de nuevo ingreso. Y el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, otorga al estudiante el derecho a solicitar información sobre las actividades de la universidad y a recibir orientación personalizada durante toda la etapa universitaria, para favorecer su inclusión (Romero y Figuera, 2016).

En investigaciones realizadas por Rodríguez (2004), citado en Fernández-Salinero (2014), la mentoría, definida como *peer tutoring*, tiene su origen en la cultura Griega llegando hasta la actualidad. Ésta nace en el instante en el que los estudiantes, ya experimentados en el seno de la universidad, orientan y asesoran a sus iguales, haciéndolos protagonistas de su propio proceso. Se caracteriza como tutoría de corte individual, personaliza y trata aspectos personales (Fernández-Salinero, 2014). Al igual que le sucede a un nuevo empleado en una empresa, son numerosas las cuestiones que plantea la transición en la que se encuentra, por lo que las competencias que debe tener el mentor son herramientas esenciales para favorecer estas transiciones (Lorenzo *et al.*, 2014).

Finalmente, los estudios realizados al respecto muestran que las acciones de mentoría están introducidas en programas que llevan a cabo diversas universidades e instituciones nacionales e

internacionales. En el programa intervienen los estudiantes experimentados (mentores), los alumnos usuarios (mentorizado) y debe contar con el apoyo de la persona directiva del centro. Estos agentes se encargan de difundir el programa, establecer compromisos, llevar a cabo acciones formativas y proponer evaluaciones de programas, incluidos dentro del POAT de cada universidad (Sánchez *et al.*, 2011). En la Universidad de Sevilla, se lleva a cabo a través del modelo de consulta donde se establece una tríada en la que el director supervisa al mentor y éste orienta al mentorizado, a través de la orientación entre iguales, siendo un eje vertebral de un sistema integral que debe favorecer al alumno en el ámbito académico, personal y profesional (Romero y Figuera, 2014).

1.3.1 El trabajo en equipo dentro de la mentoría

Dentro del EEES se estudia la necesidad de emplear metodologías de trabajo que favorezcan el desarrollo integral de los alumnos, atendiendo a la formación en competencias (Sánchez *et al.*, 2011).

En investigaciones realizadas por Roldán (2016), el clima de trabajo se ve favorecida por la competencia comunicativa, dentro del contexto educativo, atrayendo resultados excelentes. Esto es debido a que la *comunicación pedagógica*, tomada como una variante de la propia comunicación interpersonal, tiene efectos en lo que respecta a la instrucción y a lo educacional, marcando una estrecha relación entre la competencia comunicativa y la expresión oral.

Las investigaciones apuntan a que el uso de metodología de aprendizaje colaborativo favorece la interiorización del aprendizaje teórico al compararse con situaciones donde se generan climas competitivos e individualistas. Además, favorecen competencias transversales como la capacidad de análisis, de síntesis, de planificación, de resolución de problemas, de toma de decisiones, implica responsabilidad y compromiso, generando climas óptimos (Gómez y Hernando, 2016). No obstante, esta metodología es parte de la cultura, pues son numerosas las ocasiones en las que se desecha esta idea dentro de la formación universitaria, al no comprender la relevancia y el uso que tiene (Feixas *et al.*, 2013).

En conclusión, los estudios manifiestan que dentro de los equipos de mentores, la formación se encamina hacia el aprendizaje cooperativo, donde se apuesta por un clima de trabajo en el que a través de la interacción social se incrementa la seguridad de los estudiantes mentores, los cuales se sentirán aceptados e incluidos en su grupo (Güilamo, 2011).

1.3.2 La formación en los equipos de mentores

El ser humano realiza la mayor parte de su vida en contextos donde se produce la interacción social, por ello se debe fomentar el aprendizaje en habilidades sociales, mediante el entrenamiento. Desde ahí, el EEES tiene como objetivo fomentar las relaciones interpersonales, pues es la base para un desarrollo en competencias sociales adaptadas a las demandas del mercado laboral (Rosa *et al.*, 2014).

Y, del mismo modo, los estudios señalan que, además de la formación en habilidades sociales, la formación para mentores debe ser motivacional, pues se trata de una acción voluntaria (Soto, Cuadrado, García, Rísquez y Ortega, 2012).

1.4 Aspectos fundamentales en este estudio

La revisión realiza aporta una amplia visión sobre la formación en competencias desde el EEES, haciendo relevancia en la competencia comunicativa y a la comunicación interpersonal como elementos imprescindibles en la formación de los futuros profesionales. Por ello, se ha considerado aspectos relevantes a la orientación para la carrera y, dentro de ésta, como foco principal, el rol del mentor como agente de orientación. Por tanto, se trata de una revisión que tiene como base los estudios que emprendieron Marroquín y Villa (1995) el cual se pretende adaptar al contexto de la mentoría en la Universidad de Sevilla.

Por tanto, de todo lo anterior se desprenden las siguientes hipótesis:

- 1) Existen diferencias en el nivel de comunicación interpersonal entre los mentores de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Enfermería Fisioterapia y Podología.
- 2) La percepción que los mentores tienen sobre la formación que han recibido, basada en comunicación interpersonal y mentoría, es positiva.

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

Las hipótesis planteadas y los objetivos en los que versará el estudio son los siguientes:

Hipótesis 1: *Existen diferencias en el nivel de comunicación interpersonal entre los mentores de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Enfermería Fisioterapia y Podología.*

OG 1: Comparar el grado de comunicación interpersonal que poseen los estudiantes mentores de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Enfermería Fisioterapia y Podología.

OE 1.1 Estudiar la diferencia de nivel de comunicación de los mentores que han realizado la formación y los que no lo han hecho.

OE 1.2 Explorar si existen diferencias en el nivel comunicativo en función del género.

OE 1.3 Examinar si existen diferencias en el nivel comunicativo en función de la titulación.

Hipótesis 2: *La percepción que los mentores tienen sobre la formación que han recibido, basada en comunicación interpersonal y mentoría, es positiva.*

OG 2: Estudiar la percepción de los mentores en relación a la formación obtenida en el presente curso académico.

OE 2.1 Conocer la importancia del papel del mentor dentro de la universidad como institución formativa.

OE 2.2 Analizar las necesidades formativas de los estudiantes mentores dentro de los equipos de mentoría.

OE 2.3 Estudiar la importancia otorgada al trabajo en equipo dentro de la mentoría.

3. DISEÑO Y PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

En este apartado se va a definir la tipología de método de investigación, los participantes, los instrumentos y el procedimiento de análisis empleados.

3.1 Participantes

En lo que respecta al carácter cuantitativo del estudio, se trata de un muestreo intencionado por accesibilidad poblacional, pues la muestra inicial estuvo constituida por 61 sujetos, todos ellos estudiantes mentores, repartidos entre la Facultad de Ciencias de la Educación (43) y la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología (18).

La presencia de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación es mayoritaria (70,5%) frente a la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología (29,5%), con edades comprendidas entre 18 y 55 años, siendo el 80,3% mujeres y el 19,7% hombres, como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de participantes por centro y titulación

Centro Universitario	Titulación	N	Porcentajes	Total
Facultad de Ciencias de la Educación	Educación Infantil	4	9,3	43
	Educación Primaria	14	32,5	
	Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	2	4,6	
	Pedagogía	18	42	
	Máster	3	7	
	Doctorado	2	4,6	
Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología	Enfermería	13	72,2	18
	Fisioterapia	1	5,6	
	Podología	4	22,2	

La mayor participación se da dentro de la Facultad de Ciencias de la Educación en el grado en Pedagogía (42%) y dentro de la Facultad de Enfermería, Fisioterapia y Podología, en el grado en Enfermería (72,2%). El cuestionario se facilitó a la totalidad de los participantes inscritos en los programas de mentores, siendo tan solo 61 las respuestas recibidas, por lo que se puede atender a la mortandad de la muestra.

Finalmente, en lo que acontece al aspecto cualitativo de la investigación, se llevó a cabo un Grupo Focal en el que participaron los mentores responsables de las cinco áreas que componen la coordinación del equipo de mentores de la Facultad de Ciencias de la Educación, los cuales cuentan con implicación y experiencia en el ámbito, además de estar implicados en otros servicios del propio centro y pertenecer a distintas titulaciones.

3.2 Diseño

El diseño metodológico es de corte no experimental, ex post-facto, de carácter explicativo, pues su fin es contrastar objetivos y comprobar relaciones entre variables.

Se han empleado dos paradigmas. Por un lado, el positivista, pues es necesario dar explicación a la relación de las variables utilizando la encuesta como técnica de recogida de datos y el cuestionario como instrumento, tratándose de una ejecución hipotético-deductiva.

Y, para completar el estudio y perfilar los datos cuantitativos, se ha utilizado el paradigma interpretativo, cuyo objetivo es comprender. Apostando por la técnica narrativa y utilizando el Grupo Focal como instrumento (Bisquerra, 2014).

3.3 Instrumento

Para la recogida de los datos, en el ámbito cuantitativo, se empleó el “Cuestionario de Comunicación Interpersonal”, de Marroquín y Villa (1995), (anexo I), el cuál cumple con las normas éticas que contempla APA (Bisquerra, 2014). Se trata de una escala que pretende medir la apertura (10 ítems) y la receptividad (10 ítems) de la persona, al establecer un diálogo con otros, a través de 20 ítems. Los autores señalan que este instrumento brinda la posibilidad a la reflexión y a la percepción personal sobre personas jóvenes, en contextos de comunicación interpersonal.

Seleccionado el cuestionario, se observa que cuenta con fiabilidad alta. Y, para confirmar dicha fiabilidad, dentro del contexto en el que se enmarca este estudio, se ha recurrido al cálculo, también por dimensiones (Apertura y Receptividad) a través del programa estadístico SPSS (IBM SPSS Statistics 20).

Atendiendo a la fiabilidad de los ítems que componen la dimensión Apertura, se observa que el alfa de Cronbach se aproxima a 0,91, por lo que la fiabilidad es muy alta, como se puede ver en la Tabla 2.

Tabla 2. Resultados de alfa de Cronbach para la dimensión Apertura

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para		
		Total (autovalor)	Inercia	% de varianza
1	,905	5,390	,539	53,903
Total		5,390	,539	
Media	,905	5,390	,539	53,903

La Tabla 3 señala en lo que respecta a la fiabilidad para la dimensión Receptividad, el alfa de cronbach ronda 0,89, es decir, la fiabilidad también es muy alta.

Tabla 3. Resultados de alfa de Cronbach para la dimensión Receptividad

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza contabilizada para		
		Total (autovalor)	Inercia	% de varianza
1	,883	4,867	,487	48,669
Total		4,867	,487	
Media	,883	4,867	,487	48,669

Comprobada la fiabilidad de la prueba por dimensión, atendiendo al proceso realizado por los autores, se crea la *variable Nivel de Comunicación Interpersonal (la general)*, sumando todos los ítems, sin tener en cuenta los factores, para así obtener la puntuación general de la prueba.

Para la recogida de datos cualitativa, el instrumento utilizado fue el Grupo Focal, ubicado dentro de las técnicas narrativas (Bizquerra, 2014). En palabras de Verd y Lozares (2016), se trata de un instrumento en el que se investiga sobre actitudes, sentimientos, creencias y percepciones de un colectivo en cuestión, en relación a diversos aspectos, dentro de un contexto. Este instrumento ha sido utilizado en diversos estudios como, por ejemplo, en el análisis de la transferencia de la formación docente, promoviendo la reflexión de los participantes (Feixas, *et al.*, 2013).

Para llevar a cabo la recogida de la información se solicitó el permiso al profesorado encargado del POAT en los dos centros, para enviar el cuestionario a través de la aplicación de *Formularios de Google*, donde se explicaba a los estudiantes la finalidad del proyecto de investigación y las indicaciones para cumplimentarla de manera efectiva y anónima. Y para el Grupo Focal, se procedió a una toma de contacto inicial con los participantes, a través de invitación mediante mensajería móvil y, tras la confirmación, se realizó el seguimiento de la cita y el recordatorio a la asistencia. Seguidamente, la ejecución se llevó a cabo en una sala de trabajo en equipo de la Facultad de Ciencias de la Educación, en la que la duración fue de una hora y media. Los participantes dieron su consentimiento para la ejecución a través de un documento de Consentimiento Informado (anexo II) (Bizquerra, 2014) y para su ejecución se desarrolló un guion de entrevista semiestructurada (anexo III).

3.4 Procedimiento de análisis

En cuanto al procedimiento de análisis, para la primera hipótesis, se realizará la comparación de ambos grupos de estudiantes, pertenecientes a los dos centros, en el que se analizará el primer objetivo general, abordado a partir de la siguiente cuestión, ¿existen diferencias en el nivel de comunicación de los dos grupos? Atendiendo a los supuestos de la distribución normal, se trata de dos variables cuasicuantitativas, en la que una de ellas no cuenta con más de 30 sujetos, por lo que ya se incumplen los preceptos para aplicar pruebas paramétricas, a través de la normalidad y la homocedasticidad, por lo que se afirma la existencia de estadísticos no paramétricos. Atendiendo a tal situación, para la comparación de puntuaciones entre dos muestras independientes, se utilizará la prueba U de Mann Whitney.

Para dar repuesta al primer objetivo específico, se plantea la siguiente cuestión, ¿existen diferencias en el nivel de comunicación interpersonal en los mentores que han realizado la formación? Nuevamente al contar con un número de sujetos menor a 30, en cada una de las muestras, se infringen los supuestos de parámetros de normalidad y se aborda nuevamente la prueba U de Mann-Whitney.

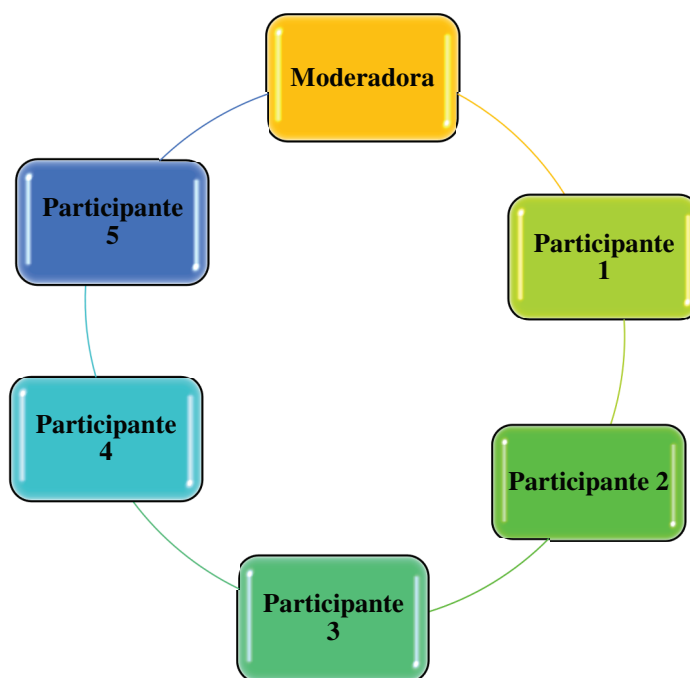
El segundo de los objetivos específicos plantea el siguiente interrogante, ¿existen diferencias estadísticamente significativas en lo que respecta al nivel de comunicación interpersonal entre ambos géneros? Se considerado que, atendiendo a que la variable de

agrupación es de carácter nominal y en lo que respecta al género masculino, la participación no es superior a 30, se va a llevar a cabo la prueba de Chi-cuadrado.

En lo que respecta a la tercera problemática, ¿existen diferencias en el nivel de comunicación interpersonal en función de la titulación en la que están matriculados? Se ha recurrido a la aplicación de un contraste no paramétrico, ya que los tamaños muestrales son excesivamente reducidos. Concretamente, se empleará la prueba H de Kruskal-Wallis.

El Grupo Focal tuvo lugar el pasado viernes, 17 de marzo, en la sala de trabajo número 2 de la biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación. La distribución de los integrantes en el espacio fue de manera circular, tal y como se observa en la Figura 1.

Figura 1. Esquema de la distribución de los componentes del Grupo Focal.
Fuente: Elaboración Propia.



A continuación, se transcribió la grabación y se volcó la información en un archivo en formato Word. Seguidamente, se realizó una lectura individual del contenido para realizar un pre-análisis que permitiera formar un Sistema de Categorías. Éste fue consensuado por dos codificadores estableciendo dos dimensiones, *Formación y Práctica diaria*, (anexo IV).

Seguidamente, se realizó la codificación triangulada de estas respuestas a través del software Weft QDA, se segmentó el discurso de los participantes y se clasificará en las distintas categorías, para poder establecer correlaciones entre ellas. Finalmente, se estudiará la frecuencia de cada categoría, para analizar las más repetidas, realizando para ello tablas de categorías con las puntuaciones más altas y las correlaciones que se dan.

A raíz de este análisis se plantea una nueva hipótesis “La percepción que los mentores tienen sobre la formación que han recibido, basada en comunicación interpersonal y mentoría, es

positiva". Para ello, surge en el estudio un segundo objetivo general al que se plantea la siguiente cuestión, ¿es positiva la percepción de los mentores en relación a la formación recibida? Estableciendo para su consecución los objetivos específicos a los que se plantean las siguientes cuestiones: ¿Es importante el rol del mentor dentro de las instituciones formativas? ¿Cuáles son las necesidades formativas de los mentores de la Facultad de Ciencias de la Educación? ¿Es importante el trabajo en equipo dentro de las funciones de la mentoría?

4. RESULTADOS

Atendiendo a los resultados obtenidos para contrastarla la primera hipótesis planteada se procede a dar respuesta al primer objetivo general, donde se comparan ambos grupos de estudiantes mentores. La alternativa (H1) afirma la no diferencia entre el nivel de comunicación interpersonal de los dos grupos. Para ello, atendiendo a la prueba U de Mann Whitney, se muestran las puntuaciones obtenidas en la escala global por parte de los estudiantes de los dos centros que han participado en este estudio.

Como muestra la Tabla 4, al tomar en consideración la variable *Comunicación Global*, $U=377$; $p > 0,05$. Considerando un $\alpha = 0,05$, se mantiene la hipótesis nula, pues $p > \alpha$. Se afirma, con una confianza mayor a 95%, que no existen diferencias entre el nivel de comunicación interpersonal de los dos grupos.

Tabla 4. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney

	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintótica (bilateral)
COMUNICACIÓN GLOBAL	377,000	548,000	-,158	,874

Para dar respuesta al primer objetivo específico considerado a partir de, ¿existen diferencias en el nivel de comunicación interpersonal en los mentores que han realizado la formación? la hipótesis alternativa expresaría que existen diferencias en el nivel comunicativo entre los mentores que han realizado la formación y los que no lo han hecho. Implicando, por tanto, la hipótesis nula, la inexistencia de diferencias entre las mismas.

Como se puede comprobar en la Tabla 5, $U=441$; $p > 0,05$, se mantiene la hipótesis nula, por lo que no se puede afirmar que existan diferencias entre el grupo que ha realizado la formación y el que no lo ha hecho.

Tabla 5. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney

	COMUNICACIÓN GLOBAL
U de Mann-Whitney	441,500
W de Wilcoxon	969,500
Z	-,096
Sig. asintótica (bilateral)	,923

Atendiendo al segundo objetivo específico, donde se plantea la siguiente cuestión, ¿existen diferencias en el nivel comunicativo en función del género? La hipótesis alternativa expresaría que existen diferencias en el nivel de comunicación interpersonal de ambos géneros.

Tal y como señala la Tabla 6, el valor de Chi-cuadrado para 30 grados de libertad es igual a 29,781 y a éste le corresponde una significación bilateral (p) de 0,477. Considerando un $\alpha = 0,05$, se mantiene la hipótesis nula, pues $p > \alpha$. Es decir, no existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel de comunicación interpersonal en lo que respecta al género de los participantes.

Tabla 6. Resultados de la prueba Chi-cuadrado

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	29,781 _a	30	,477
Razón de verosimilitud	31,074	30	,412
Asociación lineal por lineal	2,996	1	,083
N de casos válidos	61		

En lo que respecta al tercer objetivo específico, ¿existen diferencias en el nivel comunicativo en función de la titulación? Se plantea la hipótesis alternativa para señalar que existen diferencias estadísticamente significativas en el nivel comunicativo en función de la titulación.

Atendiendo a la Tabla 7, el valor de Chi-cuadrado para ocho grados de libertad es igual a 7,628 y a éste le corresponde una significación (p) de ,471. Consideramos un $\alpha = 0,05$, se mantiene la hipótesis nula, pues $p > \alpha$. Con un nivel de confianza del 95% no es posible afirmar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de comunicación interpersonal y la titulación en la que los mentores están matriculados.

Tabla 7. Resultados de la prueba H de Kruskal

	COMUNICACIÓN GLOBAL
Chi-cuadrado	7,628
gl	8
Sig. asintótica	,471

Para completar el estudio se generó la segunda hipótesis y, para dar respuesta, en primer lugar se analiza la distribución de frecuencia de las dos dimensiones. Para la dimensión Formación, las categorías más puntuadas han sido: Formación en Mentoría (36,23%), Competencias (24,65%) y Necesidades Formativas (24,63%).

Atendiendo a la Tabla 8, algunos ejemplos son:

“A mí personalmente me encanta... Debe ser algo más natural, más espontánea... algo que te nazca, no que te lleven”. ... – (FORMACIÓN EN MENTORÍA).

“El saber escucharse a uno mismo y que ya una vez que te escuchas a ti mismo sabes escuchar a los demás...”. – (COMPETENCIAS).

“... haría falta más formación... para decir ahora sí... Porque ahí me quedé como, bueno vale, pero quiero más, ¿sabes? Necesito más...”. – (NECESIDADES FORMATIVAS).

En lo que respecta a la dimensión Práctica Diaria, la mayor frecuencia apunta hacia las categorías Mentor (32,76%), Servicios US (18,97%) y Transiciones (18,96%).

Tabla 8. Distribución de frecuencias para la dimensión Formación

	F	%
FORMACIÓN EN MENTORÍA	25	36.23
COMPETENCIAS	17	24.64
TRABAJO EN GRUPO	10	14.50
NECESIDADES FORMATIVAS	17	24.63
TOTAL	69	100

Atendiendo a la Tabla 9, algunos ejemplos son:

“Yo te puedo acompañar... porque la mentoría es mentorizar desde las experiencias de uno y las vivencias”. – (MENTOR).

“Y la otra parte de la formación es el conocer todo lo que nos ofrece la universidad, todos los servicios, que muchas veces no conoces”. – (SERVICIOS US).

“Yo sigo pensando desde que entré que era fundamental una imagen de ese tipo porque tiene que haber alguien que te adapte a este nuevo entorno, a las nuevas aventuras que tiene”. – (TRANSICIONES).

Tabla 9. Distribución de frecuencias para la Dimensión Práctica Diaria

	F	%
ESTUDIANTES	7	12.06
MENTOR	19	32.76
PROGRAMA DE MENTORES	7	12.06
SERVICIOS US	11	18.97
DAE	3	5.17
TRANSICIONES	11	18.96
TOTAL	58	99.98

De las correlaciones entre las dimensiones se han generado dos tablas (anexo V), las cuáles han proporcionado la respuesta al objetivo general y específicos propuestos para la segunda hipótesis.

El objetivo general se centra en la siguiente cuestión, ¿es positiva la percepción de los mentores sobre su formación? Las respuestas califican a la formación para mentores como

positiva, atendiendo al contenido (habilidades sociales, cohesión grupal, entre otros) y metodología (participativa y activa). Asimismo, también justifican que estas sesiones formativas son beneficiosas para el trabajo en equipo. Sin embargo, los mentores señalan la necesidad de reducir los grupos y más cantidad de sesiones formativas, considerando que aún les queda por aprender.

“Entonces, yo salí con una sensación de grupo enorme, con los mentores, con todos los que me tocaron en mi sesión grupal”. - (FORMACIÓN – TRABAJO EN EQUIPO).

“...la inteligencia emocional... es totalmente práctico y experiencial, entonces el mentor, aparte de que ha pasado experiencias, dentro del grupo, ayuda a que desarrollemos tanto conocerse a uno mismo como poder relacionarse de manera más asertiva con los demás ... Ya, claro, la escucha, la empatía, y todo este tipo de valores”. – (FORMACIÓN-COMPETENCIAS).

“Y asimilar todo, porque en esas tres horas... pasaron volando porque son tan intensas, se viven tantas cosas, tantas emociones, te enteras de cosas de gente que a lo mejor no conoces de nada... que ha pasado lo mismo que tú. Eso, que se alargue más en el tiempo, que de tiempo de asimilar”. - (FORMACIÓN – NECESIDADES FORMATIVAS).

El primer objetivo específico, ¿es importante el papel del mentor dentro de la universidad como institución formativa? Coinciden en que la presencia de este agente es primordial en la Universidad, y, además, señalan a la empatía y a la vocación que, calificada como pasional, son características esenciales en el mentor (Fernández-Salinero, 2014).

“... el hecho de ya ser estudiante universitario. ... de haber pasado por lo que han pasado... Eso te ayuda muchísimo a la hora de guiar a la persona, el decir,... yo estuve así y... te puedo guiar...”. – (MENTOR - ESTUDIANTES).

“Seguridad en uno mismo, autoconfianza, autoestima, perseverancia, constancia, ganas. Es que... pasión... Seguridad, mucha seguridad, templanza, confianza”. – (MENTOR - ESTUDIANTES).

En cuanto al segundo objetivo específico, ¿cuáles son las necesidades formativas de los estudiantes mentores dentro de los equipos de mentoría? Aunque la formación es calificada como positiva, pueden observarse que tienen necesidades como, por ejemplo, aprender técnicas de resolución de conflictos, comunicación verbal y no verbal, asertividad, fomento de la autoestima y hacer de este tipo de formación sesiones más continuadas en grupos reducidos.

“Que sepas desarrollar herramientas para comunicarte mejor, de manera más asertiva. Y autoestima, una autoestima adecuada”. – (FORMACIÓN DE MENTORES - NECESIDADES FORMATIVAS).

“... al ser un grupo tan numeroso..., teníamos que haber tenido más sesiones, o al revés, menos sesiones pero en grupos más reducidos. Si somos diez u ocho personas, da tiempo para que todos pudieran comentar, para que todos hablasen de su experiencia”. – (FORMACIÓN DE MENTORES - NECESIDADES FORMATIVAS).

Atendiendo al tercer objetivo específico, ¿es importante el trabajo en equipo dentro de la mentoría? Lo enfocan hacia las sesiones grupales como útiles para fomentar las relaciones

grupales, pues éstas son necesarias para trabajar y responder a las necesidades que plantea el alumnado. Señalan los sentimientos de pertenencia y compañerismo, como evaluación una vez finalizada la formación de la han obtenido seguridad y pertenencia.

“... cuentas con un grupo de personas con el que compartes los mismos valores, la misma misión, pues va aflorando este tipo de aprendizaje y de valores”. – (MENTOR – TRABAJO EN EQUIPO).

“ya entre nosotros decimos pues mira conozco a... yo no sabría responderte a esto porque yo estudio otra cosa pero uno de mis compañeros sí, que estudia lo mismo que tú y él sí podría ayudarte, eso favorece a que podamos abarcar mucho más”. – (MENTOR – TRABAJO EN EQUIPO).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A modo de conclusiones, tras realizar el proceso de análisis psicométrico de la escala de Marroquín y Villa (1995) y el uso del Grupo Focal como técnica narrativa, se puede considerar que las principales ideas que se han extraído son las siguientes.

Se ha comprobado que no existen diferencias en cuanto al nivel de comunicación interpersonal de ambos centros. Sin embargo, se identifica todo lo contrario en Marroquín y Villa (1995), los cuales aplican el mismo instrumento y utilizan como muestras distintos centros educativos de enseñanza del País Vasco. El género tampoco muestra contrastes significativos entre mujeres y hombres, no obstante, Marroquín y Villa (1995) apuntan hacia el género femenino como más abierto a la comunicación interpersonal. Del mismo modo, tampoco existen diferencias en la titulación en la que están matriculados. Ello lo corrobora la puesta en marcha de programas incluidos dentro de la rama de Ciencias de la Salud, como es el caso del Programa de Acompañamiento Académico de Ciencias de la Salud y Tutoría Par en Medicina en la Universidad Católica de Chile, el Plan de Acción Tutorial en Ingeniería desde la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (García, 2014) y dentro de la Universidad de Sevilla, en los centros de Medicina y Enfermería, Fisioterapia y Podología (Zúñiga, 2016). Por ello, los estudios apuestan por incluir el fomento de estas competencias en los planes de estudio, ya que favorecen el perfil del profesional del futuro (Kabakli, 2016).

Las estadísticas confirman la no diferencia de nivel entre las personas que han realizado la formación para mentores y las que no lo han hecho. Por tanto, no se ha establecido una relación causa-efecto, pues la acción formativa no ejerce mejoras en torno al nivel comunicativo. No obstante, de acuerdo con Feixas et al. (2013), los cuales desarrollan un programa formativo en docentes, apuntan a que el cambio solo se puede dar ante la aplicación práctica, dentro del contexto en el que se ejerce la mentoría. Por ende, es posible afirmar que no se contemplan diferencias en cuanto a la adquisición de las competencias antes y después de la formación ya que no lo han llevado a la práctica. Estos datos apuntan a la necesidad de evaluar la formación, ampliando a otros aspectos además de las competencias sociales como, por ejemplo, a la gestión del tiempo, resolución de problemas (López et al., 2014).

Por tanto, se desecha la primera hipótesis pues no existen diferencias en el nivel de comunicación interpersonal entre los mentores de la Facultad de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Enfermería Fisioterapia y Podología.

Por otra parte, la percepción que se tiene en relación a la formación es altamente positiva, esto indica que el punto de partida es el idóneo, aunque requiere de reajustes y una necesaria continuidad. A su vez, es necesario formar en competencias sociales, relacionadas con la inserción y adaptación del estudiante al contexto universitario ante su nueva transición (González *et al.*, 2016). Asimismo, esta formación para mentores tiene dos beneficios: la adquisición de las habilidades específicas para tratar con los mentorizados y la posibilidad de que estas competencias puedan extrapolarse al contexto profesional para el que se están preparando. Formación que se estima oportuna llevar a cabo en todos los contextos en los que se utilice la mentoría, como es el caso de la formación para docentes universitarios (Sánchez, Chiva y Perales, 2015).

Atendiendo a la formación que reciben, entre las necesidades formativas, se identifica que las sesiones deben aumentar, pues no sienten que con la recibida sea suficiente y los grupos deben disminuir. Unido a la práctica diaria, consideran que para ser mentores requieren de mayor formación a nivel conceptual y para trabajar en equipo. Afirmación que sostienen Salas, Díaz y Pérez (2013), para los que la formación en competencias laborales en el ámbito médico de La Habana (Cuba), se centra en la necesidad de formar a través de equipos de trabajo, pues se requiere de un trabajo colaborativo.

Por consiguiente, la segunda hipótesis, originada a partir de la realización del estudio, se confirma, pues “la percepción que los mentores tienen sobre la formación que han recibido, basada en comunicación interpersonal y mentoría, es positiva”.

En cuanto a las limitaciones del estudio, la investigación forma parte de un estudio piloto que se pretende ampliar para llevarlo a cabo con posterioridad, pues aumentando la muestra se generalizarían los resultados y los obtenidos hasta ahora podrían variar. Del mismo modo, atendiendo al estudio, se apuesta por una nueva propuesta formativa que atienda a aspectos teóricos y prácticos, como información sobre los servicios de la universidad y desarrollo de las competencias sociales, entre otros (Guillem y Moreno, 2013).

Finalmente, como prospectiva, se debe dar mayor difusión de los programas de mentoría, los cuales deben expandirse en la cultura de la institución, pues los estudios señalan que el uso consciente de este servicio es escaso en todos los ámbitos y la ayuda solicitada de los estudiantes tan solo se da ante necesidades, por lo que no se mantiene una relación constante (González *et al.*, 2016), los alumnos no requieren de necesidades informativas ni orientadoras (Álvarez *et al.*, 2015), desconocen la relación que se debe dar entre mentorizado y mentor (López *et al.*, 2014) o, por consiguiente, el rol del mentor no está ubicado dentro de la cultura estudiantil. Pues estos programas, aun siendo pretendidos con la idea de paliar necesidades, a través de una tutoría por pares, deben ser llevadas a cabo a través de la continuidad y del acompañamiento (Zúñiga *et al.*, 2016). Por ello, otra línea de trabajo se plantea ante el análisis de necesidad del alumnado pre-universitario, tal y como apuntan en Álvarez *et al.* (2015), quien realiza este tipo de análisis de las necesidades al alumnado de formación profesional en Andalucía.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Rojo, V., García Gómez, S., Gil Flores, J. y Romero Rodríguez, S. (2015). Necesidades de información y orientación del alumnado de formación profesional en la comunidad autónoma de Andalucía. *Bordón*, 61(3), 15 – 34. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2015.67301>
- Bisquerra Alzina, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- D. Scott. M. y Powers, W. G. (1985). *La comunicación interpersonal como necesidad*. Madrid: Narcea.
- Feixas, M., Durán, M. M., Fernández, I., Fernández, A., García San Pedro, M. J., Márquez, M. D., Pineda, P., Quesada, C., Sabaté, S., Tomàs, M., Zellweger Moser, F. y Lagos, P. (2013). *Transferencia de la Formación Docente: El Cuestionario de Factores de la Formación Docente*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de http://red-u.org/wp-content/uploads/2014/02/informe_final_dia_25.pdf
- Fernández-Saliner Miguel, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior. Perfiles Profesionales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria.*, 26(1), 161-186. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/viewFile/teoredu2014261161186/12283>
- García Quevedo, E., Viera Santa, G., Medina Molina, M. y Hernández Pérez, E. (2014). Propuesta de un plan de acción tutorial en el ámbito de ingeniería. En C. M. Travieso González, J. M. Canino Rodríguez y J. B. Alonso Hernández (ed.), *I Jornadas iberoamericanas de innovación educativa en el ámbito de las TICs* (pp. 267-276). isbn: 978-84-617-1860-3.
- García Rojas, A. D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social, *XXI: Revista de Educación.*, 12(1), 225-240. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5352/b16450188.pdf?sequence=2>
- Gómez Pazo, M. y Hernando Gómez, A. (2016). Experiencia docente acerca del uso didáctico del aprendizaje cooperativo y el trabajo de campo en estudio del fenómeno de influencia social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 331-346. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/article/viewFile/206921/193731>
- González, M., Cortes, N., Muñoz, Z y Aguilar, A. (2016). Programa de acompañamiento académico a estudiantes que ingresan a primer año en la Universidad Austral de Chile en función del modelo educativo institucional. En C. Pavón (ed.), *Sexta Conferencia latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior*, (pp. 1539-1553). isbn: 978-9978-383-41-4.
- Güilamo, S. (2011). Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el EEES. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria* 8(15), 39-43. Recuperado de <https://www.pucmm.edu.do/publicaciones/Documents/cuaderno-pedagogia/CuadernodePedagogiaNo15.pdf>
- Hofstadt, C. J. (2003). *El libro de las habilidades de comunicación*. España: Días de Santos.
- Kabakly Cimen, L. (2016). A study on the prediction of the teaching profession attitudes by communication skills and professional motivation. *Journal of education and training studies*, 4(11), 21 – 38. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1114808>
- López Martín, I., Blanco Fernández, A., Pagán Marín, R., Gazapo Andrade, B., De Arana del Valle, J. M., Pizarro Juana, E. A. y Martínez Pascual, B. (2014). Estudio cualitativo sobre tutoría Universitaria a través del Método de Panel de Expertos. *Higher Learning Research Communications*, 4(1), 73-90. Recuperado de http://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/4615/hlrc_2014_4_1_6.pdf?sequence=2
- Lorenzo, M., Argos, J., Hernández, J., y Vera, J. (2014). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XX1*, 17(1), 17-38. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/9951>
- Marroquín Pérez, M., y Villa Sánchez, A. (1995). *La comunicación interpersonal. Medición y estrategias para su desarrollo*. Bilbao: Mensajero.

- Nicolau-González, M. L., Rojas-Lizama, D. M., y Gozález-Poey, R. I. (2015). Competencia comunicativa de los estudiantes de la Facultad de Turismo de la Universidad de La Habana. *Retos Turísticos*, 14(3), 57-64. Recuperado de <http://retos.mes.edu.cu/index.php/retojs/article/view/185>
- Roldán, E. (2016). La competencia comunicativa y la expresión oral. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios UACH*, 1(26), 31-32. Recuperado de <http://www.revistadll.uach.org/index.php/revistadll/article/view/23>
- Romero Rodríguez, S. y Figuera Gazo, P. (2016). La orientación en la Universidad. En A. Manzanares Moya y C. Sanz López (Dir.). *Orientación Profesional. Fundamentos y Estrategias*. (p. 163-196). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Rosa, G., Navarro-Segura, L., y López, P. (2014). El Aprendizaje de las Habilidades Sociales en la Universidad. Análisis de una Experiencia Formativa en los Grados de Educación Social y Trabajo Social. *Formación Universitaria*, 7(4), 25-38. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062014000400004&script=sci_arttext&lng=en
- Salas Perea, R., Díaz Hernández, L. y Pérez Hoz, G. (2013). El currículum de formación de especialistas médicos basado en competencias laborales. *Educación Médica Superior*, 27(3), 262-274. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412013000300012
- Sánchez García, M., Manzano Soto, N., Rísquez, A., y Suárez Ortega, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia. *Revista de educación*, (356), 719-732. Recuperado de https://ulir.ul.ie/bitstream/handle/10344/4754/Risquez_2011_evaluation.pdf?sequence=2
- Sánchez-Teruel, D., Robles-Bello, M. A., González-Cabrera, M. (2015). Competencias sociales en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud (España). *Educación Médica*, 16(2), 126-130. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181315000248>
- Soto, N. M., Cuadrado, A. M., García, M. S., Rísquez, A., y Ortega, M. S. (2012). The role of mentor in higher education mentoring process. *Educacion XXI*, 15(2), 93-118. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/viewFile/128/94>
- Verd, J. M. y Lozares, J. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Síntesis.
- Zúñiga, D., Fuentes, J., Moreno, K. y Rodríguez, M. (2016). Experiencia de Dos Programas de Acompañamiento Implementados en Carreras de la Facultad de Medicina de la Universidad Católica de Chile. Prácticas de integración universitaria para la reducción de abandono. En C. Pavón (Coord.), *Sexta Conferencia latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior*, (pp. 1539-1553). isbn:978-9978-383-41-4.

Anexo I



CUESTIONARIO SOBRE COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

Dentro de las líneas de investigación del Dpto. de Psicología Social de la Universidad de Sevilla, en la Facultad de Ciencias de la Educación estamos desarrollando una investigación basada en analizar el nivel de comunicación interpersonal de los equipos de mentores de la propia universidad. Actividad formativa incluida dentro del Plan de Orientación y Acción Tutorial (POAT).

De esta forma, se considera de gran utilidad su aportación como mentor/a para la mejora de la calidad de la formación ofrecida, por lo que le rogamos conteste al cuestionario adjunto (no le llevará mucho tiempo).

Queremos agradecer de antemano su colaboración.

- Género:
- Edad:
- Centro en el que realiza la mentoría:
- Titulación en la que está matriculado:

Las siguientes frases muestran distintos comportamientos, opiniones o creencias que todas las personas tienen en algún momento de su vida, por ello, no existe una respuesta mejor que otra, son formas de reacción. A partir de aquí, señala como te sientes en cada una de las cuestiones atendiendo a las siguientes claves:

TD: Totalmente en desacuerdo. **D:** En desacuerdo. **N:** Neutral. **A:** De acuerdo. **TA:** Totalmente de acuerdo.

	TD	D	N	A	TA
1. Me siento mejor solo que acompañado					
2. Abrirse a los demás puede acarrear inconvenientes y no muchas compensaciones					
3. La opinión de los otros no me ayuda a conocerme mejor					
4. Siento que cuando me critican, me hace daño					
5. En la convivencia normal, hay que tener mucho cuidado con lo que dices y no “mojarte demasiado”					
6. La comunicación con los demás es necesaria, pero manteniendo a salvo mi intimidad					
7. Nadie se conoce mejor que uno/a mismo/s					
8. Cuanto menos hables de ti mejor, en boca cerrada no entran moscas					
9. Mis sentimientos son algo muy personal, por tanto difícilmente comunicables					
10. Realmente es difícil que alguien te indique algo nuevo e importante de tu persona, que tú mismo ignores.					
11. Las personas no necesitan de los demás para conocerse a sí mismo					
12. Me resulta muy difícil encontrar personas en las que pueda confiar					

para comunicar mis sentimientos					
13. Cada persona tiene determinadas ideas, opiniones o creencias personales que no veo necesario comunicar a los demás					
14. Muchas veces me he arrepentido de haber hablado, pero pocas de haber callado					
15. Siento inseguridad al recibir la opinión de los demás sobre mí					
16. Me dan miedo las situaciones en las que tengo que relacionarme con los demás					
17. Las impresiones de los demás sobre mí, no me ayuda a conocerme mejor					
18. Es difícil querer al que te dice las verdades					
19. El conocimiento propio se basa, de una manera primordial y casi exclusiva, en la capacidad de auto-análisis (reflexión sobre uno mismo)					
20. Me cuesta aceptar las opiniones que los demás emiten sobre mí					

CONSENTIMIENTO INFORMADO

“NIVEL DE HABILIDADES DE COMUNICACIÓN INTERPERSONAL EN LOS EQUIPOS DE MENTORES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA”

La propuesta que aquí se presenta forma parte de un proyecto de investigación, subvencionado por el MECD, a través de una Beca de Colaboración en el Departamento de Psicología Social, de la Universidad de Sevilla. Este trabajo tiene como objetivo analizar el grado de comunicación interpersonal que poseen los estudiantes mentores en asignaturas afines a Psicología Social antes de realizar la formación para mentores.

A partir de aquí, se requiere de vuestra participación en el “Focus Group”. Dicha participación no implica riesgo ni beneficio alguno y, por tanto, la identidad se mantendrá en el anonimato. Asimismo, los resultados obtenidos serán generalizables a la muestra seleccionada.

Información a tener en cuenta

En primer lugar, los datos serán protegidos en todo momento y nunca será desvelada la identidad de los participantes. En segundo lugar, si el participante desea abandonar el estudio, está en derecho pleno de retirar el consentimiento informado y no habrá sanción al respecto. Y, en tercer lugar, el participante podrá solicitar toda la información que requiera.

Autorización

Yo, D/ Dña. _____, firmo ya que conozco el estudio, sus objetivos y la ausencia de riesgos. He sido informado sobre el derecho de abandonar del que dispongo en todo momento y de retirar el consentimiento informado. Y doy mi consentimiento para que la actividad sea grabada, pues solo será utilizada como recurso de apoyo para analizar los datos.

Nombre y Apellidos:

DNI:

Firma:

Sevilla, a ____ de _____ de 2017.

Anexo III

-Bienvenida

-Cometido y normas básicas: Objetivo del trabajo, hablar del consentimiento informado, grabar, tiempo y abandono.

-Consentimiento informado

1. Presentación de los participantes, ¿qué fue lo que os llevó a inscribiros en el programa de mentores?

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Dibujo de la distribución:

2. ¿Consideráis que es relevante la figura del mentor en la universidad?
3. ¿Si os encontrarais ante la siguiente situación qué haríais?
“Acude a vosotros un alumno de nuevo ingreso considerado dentro del alumnado no tradicional (mayor de 25 años), y os comenta que necesita acudir a algún servicio o a alguien, pues está desubicado, no se adapta a las clases y sus compañeros no le prestan ayuda. Por tanto, quisiera acudir a un servicio donde lo pueda ayudar, pues está desorientado. Se muestra nervioso y muy atormentado por la situación, planteándose la idea de abandonar”.
4. ¿Qué competencias creéis que son oportunas que tenga desarrolladas el estudiante mentor?
5. ¿Habéis tenido dificultades para comunicaros de manera asertiva con los estudiantes?
6. ¿Cómo ha sido la formación hasta ahora recibida para ejercer de mentor?
7. Si os dieran la posibilidad de participar en el diseño del plan de formación para mentores, ¿qué incluiríais?
8. ¿Con qué temporalidad estimáis que necesitáis formación?

Síntesis

Cierre y agradecimientos.

Anexo IV

Tabla I. Sistema de Categorías utilizado para el análisis de contenido

	CÓDIGOS	DEFINICIÓN	EJEMPLOS
FORMACIÓN	Formación en mentoría	Alusiones al concepto de integrar los conocimientos en mentoría dentro del equipo de mentores.	<i>“...considero que es fabuloso y que debería estar en los planes de estudio...”.</i>
	Competencias	Destrezas y aptitudes que debe poseer el mentor.	<i>“... la empatía, la escucha... Si no sabes escuchar a una persona, ¿cómo la vas a ayudar? ... eso a nivel, comunicación verbal, no verbal, creo que son las bases a nivel procedimiento e incluso emocional”.</i>
	Trabajo en equipo	Hace referencia a la importancia de la cohesión grupal dentro de la formación para mentores.	<i>“Esa pertenencia a grupo, lo que aporta después tener seguridad... para cuando venga quien sea con cualquier problema...”.</i>
	Necesidades Formativas	Carencias formativas que se manifiestan en los mentores.	<i>“... la técnica de resolución de conflictos porque yo creo es muy importante, pueden existir conflicto...”.</i>
	Estudiantes	Alude a los alumnos mentorizados.	<i>“... acompañamiento al estudiante, tanto de nuevo ingreso como en toda la etapa formativa...”.</i>
	Mentor	Estudiante con experiencia que acompaña a otro que no tiene el mismo bagaje	<i>“... puedes mentorizar después de todo lo que tú ya has corrido, ya lo tienes... Y, además, los mentores también es para el momento en el momento en que llegas a cuarto que no sabes si máster si...”.</i>
	Programa de mentores	Nombre que se le da a las funciones y tareas que, de manera programada, realiza el equipo de mentores.	<i>“... conllevaba todo este tipo de trabajo, de acompañamiento al estudiante. Me parece que es un trabajo bastante importante...”.</i>
PRÁCTICA DIARIA	Servicios US	Términos que hacen referencia a apoyos que ofrece la Universidad de Sevilla.	<i>“... por ejemplo,... hay un servicios que es el de Asesoramiento Psicológico en la Universidad de Sevilla. Y si no lo conoce pues... entonces es eso, el conocer tanto lo que nos ofrece como el tratar con la persona”.</i>
	Transiciones	Alude a las etapas de cambio por las que pasa el individuo	<i>“Cuando un estudiante de nuevo ingreso llega, sufre un shoc en su vida, en la educación secundaria y universitaria”.</i>
	DAE	Se hace referencia al Departamento de Atención al Estudiante, donde el equipo de mentores realiza su labor diaria.	<i>“O incluso cuando estamos en el DAE que viene alguien con alguna duda...”.</i>

Anexo V

Tabla I. Frecuencia de correlaciones entre las categorías de la primera dimensión

	Formación en mentoría	Competencias	Trabajo en Equipo	Necesidades Formativas
Formación en mentoría	6	3	4	3
Competencias	3	5	1	2
Trabajo en Equipo	4	1	7	1
Necesidades Formativas	3	2	1	4

Tabla II. Frecuencia de correlaciones entre las categorías de la segunda dimensión

	Estudiantes	Mentor	Programa de Mentores	Servicios US	DAE	Transiciones
Estudiantes	4	3	1	0	0	0
Mentor	3	6	1	1	1	2
Programa de Mentores	1	1	1	1	0	1
Servicios US	0	1	1	4	0	0
DAE	0	1	0	0	2	0
Transiciones	0	2	1	0	0	2

Ana Bordalo¹
Inês de Sousa²
Victor Cláudio³

Recebido: 02-08-2017 | Aprovado: 14-08-2017

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM07-2017-10-06>

TRAÇOS MNÉSICOS

Memórias autobiográficas de ex-presos políticos portugueses

Resumo: Diversas investigações evidenciam a relevância que têm para o self as experiências traumáticas, considerando que, as que se relacionam com acontecimentos significativos são mais facilmente acedidas e recordadas por longo período de tempo, especialmente, se associadas a eventos de forte carga afetiva.

Este estudo procurou investigar a relação entre a evocação de memórias autobiográficas e a experiência de cárcere, considerando a sua génese traumática.

A amostra foi constituída por 17 ex-presos políticos portugueses, com idades entre os 63 e os 97 anos. Foram aplicados a TMA, o BDI, o BSI e o STAI-Y.

Embora, a exposição continuada a eventos traumáticos seja um dos potenciadores do desenvolvimento de PTSD, os resultados obtidos sugerem que, a resiliência, o suporte social, a incorporação das experiências nefastas e a re-significação do sentido de vida, possam estar na base da reparação dos efeitos negativos das vivências traumáticas dos participantes e os possíveis promotores destes resultados.

Palavras-chave: Ex-presos políticos; tortura; emoções; memória autobiográfica.

MNESIC TRACES

Autobiographical memories of Portuguese political ex-prisoners

Abstract: Several studies have shown the relevance that traumatic experiences have to the self, considering that, those related to significant events are more easily accessed and recalled for a long period of time, especially if associated with strong affective events.

This study seeks to investigate the relation between the evocation of autobiographical memories and the prison experience, considering its traumatic genesis.

The sample was constituted by 17 former Portuguese political prisoners, with ages between 63 and 97 years.

We applied TMA, BDI, BSI and STAI-Y.

Although continued exposure to traumatic events is one of the enhancers of the development of PTSD, the obtained results suggest that, resilience, social support, incorporation of harmful experiences and re-signification of the meaning of life, may be at the basis of the repair of the negative effects of the participants' traumatic experiences and possible promoters of these results.

Keywords: Political ex-prisoners; torture; emotions; autobiographical memory.

¹ Mestre em Psicologia Clínica pelo ISPA – Instituto Universitário (Portugal)
(abordalo10@gmail.com)

² Mestre em Psicologia Clínica pelo ISPA – Instituto Universitário (Portugal)
(inesdesousa@netcabo.pt)

³ Professor Auxiliar do ISPA – Instituto Universitário (Portugal)
Doutorado em Psicologia Clínica pela Universidade do Minho (vclaudio@ispa.pt)

INTRODUÇÃO

A ditadura fascista portuguesa foi pautada por um Estado totalitário que, ao longo de quarenta e oito anos, recorreu à repressão política e policial como forma coerciva de controlar, interditar e perseguir os seus cidadãos, promovendo uma manipulada memória coletiva sustentada no analfabetismo, na ignorância do povo e legitimada pela defesa dos valores da Pátria (Cabrera, 2014).

A Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE) defendendo a “ordem, interesse comum e a justiça para todos” (Pimentel, 2009, p.26) foi a responsável, tanto direta quanto indiretamente, pelas inúmeras prisões e assassinatos dos que lutaram pelos valores da liberdade, difundindo o medo e todo o tipo de violência, repressão, humilhação, abusos e torturas.

O presídio do Aljube, o Forte de Caxias e a sede da PIDE em Lisboa e no Porto, a par da Fortaleza de Peniche, do Campo de Concentração do Tarrafal e da Fortaleza-prisão de Angra do Heroísmo, simbolizam os emblemáticos “ícones da indigna repressão exercida sobre os que clamaram por justiça e liberdade e morreram como resultado das violentas torturas, da carência alimentar, da negação de assistência médica e das arbitrariedades do sistema judicial e policial” (Pereira, 2016, p.3), o que por si só revela a indescritível atrocidade exercida sobre os resistentes antifascistas.

O regime fascista foi bastante eficaz no seu recurso à violência, em especial, na vigilância de comportamentos (violência preventiva) e na repressão direta contra os que ousavam desafiar a ordem (violência punitiva), recorrendo para isso ao controlo social, à intimidação, à ignorância e à formatação de mentalidades, premissas que muito notavelmente contribuíram para a sua longevidade.

Nas detenções, os métodos utilizados pela PIDE tinham como finalidade a desconstrução identitária do preso, sendo-lhe retirados todos os objetos pessoais, incluindo óculos, cinto e atacadores dos sapatos e cortados a barba e o cabelo. A negação de práticas de higiene constituía uma práxis que pretendia humilhar e despersonalizar os presos, impedidos de tomar banho por longas semanas (Bastos, 2013; Pimentel, 2009). As mulheres, a quem surgia o período menstrual, eram coagidas a

limpar-se à própria roupa e na presença dos “pides” (Bastos, 2013). Algumas chegaram a ser detidas grávidas ou na companhia de filhos pequenos, carregando-os consigo para as celas sem as mínimas condições [“o menino estava já num profundo desequilíbrio psicológico” (Aranha & Ademar, 2014, p.16)] e sobre as quais foram exercidas chantagens contra familiares e impiedosas ameaças e insultos que lhes deixaram profundas marcas para a vida (Pimentel, 2009). Como revelou Maria Eugénia Varela Gomes “quando saí da cadeia, metade de mim ficou lá dentro” (Cruzeiro, 2003, p.11).

Pimentel (2009) refere que “a tortura esforça-se por isolar o fragmento de alteridade, decompondo, através do traumatismo, o indivíduo em várias partes, numa experiência da qual nunca se recompõe” (p. 349). “O poder violento e abominável do torturador visa a total submissão do torturado e a sua anulação como ser humano, constituindo um ato de violenta desumanidade” (Pereira, 2016).

A estátua, a tortura do sono e o isolamento prolongado, constituíam as “modalidades” de tortura mais impiedosas e violentas (Pimentel, 2011). Habitualmente, após o período de interrogatório e de tortura, sucedia-se o de isolamento, em que o preso ficava inibido de contato com o exterior, sem nada para fazer, entregue a si próprio, em silêncio, sem horas nem dias, intensificando a sua lancinante angústia e imaginação com fantasmas que o induziam à loucura (Bastos, 2013). “O refúgio num mundo imaginário, que lhes permitisse recriar o dia-a-dia e afastar a angústia, era a única salvação” (Bastos, 2013, p.78).

Para Kramer (2010), estes indivíduos, ao serem privados de estímulos sensoriais, eram abruptamente vítimas de alucinações e demais sintomas psicóticos.

No Tarrafal, para além dos trabalhos forçados, os presos eram submetidos a violentos castigos na memorável “frigideira” de cimento, conhecida como um verdadeiro “frigorífico” durante a noite e um “forno” ao longo do dia (Pimentel, 2009). Os relatos de ex-presos políticos espelham essa atroz realidade “... a “frigideira” era uma coisa verdadeiramente horrível. Estivemos três dias sem beber água (...) e nós lambíamos as paredes (...). Dormíamos no chão, ficávamos nus (...) normalmente as

botas serviam de travesseiro (...) éramos espancados todas as noites (...) até ficarmos com o corpo todo negro” (Aranha *et al*, 2014, pp.87-88).

Não obstante, os espancamentos com variados instrumentos de agressão, a humilhação, a chantagem, a prisão arbitrária sem condenação judicial nem culpa formada, foram outras das formas de tortura utilizadas pelo regime fascista e mascaradas de legalidade (Rosas, 2013).

De acordo com Herman (1992), a submissão a uma relação de controlo coercivo, como é o caso do cárcere, gera profundas alterações na identidade da vítima em que todas as estruturas do *self* são invadidas e frequentemente decompostas.

Após o 25 de Abril, os médicos Monteiro Baptista e Fragoso Baptista declararam que todos os ex-presos políticos que haviam sofrido com a tortura evidenciavam sequelas tanto a nível orgânico como psíquico (Bastos, 2013).

Reyes (2007) salienta que, segundo os médicos dos Direitos Humanos, os métodos de tortura provocam nas vítimas sentimentos de medo, culpa, vergonha e profunda humilhação e quem sofreu tortura psicológica manifesta sintomas associados a transtornos de ansiedade. Contudo, as sequelas da tortura podem refletir-se ainda a nível funcional, expressando-se através de uma cascata de manifestações, com repercussões a nível cognitivo, dos afetos, do comportamento e das respostas fisiológicas (Bichescu, Schauer, Saleptsi, Neculau, Elbert & Neuner, 2005).

Uma investigação levada a cabo por Al-Dakheely, Hashim e Al-Diwan (2015), com 400 ex-presos políticos no Iraque demonstrou que a prisão, a perseguição política e os métodos de tortura física e psicológica constituem fatores fortemente associados ao desenvolvimento de sintomas de perturbação de *stress* pós-traumático (PTSD), especialmente, quando esses métodos são conjugados. Ehlers, Maercker e Boos (2000) sublinham que esta psicopatologia constitui uma consequência de eventos traumáticos que incluem ameaça à vida ou à integridade física.

Manzanero e Recio (2012) argumentam que o impacto dos eventos traumáticos tem subjacente uma pluralidade de fatores em que a vulnerabilidade individual desempe-

nha um papel significativo, podendo levar, em muitos casos, ao desenvolvimento de PTSD. Esta psicopatologia caracteriza-se por hiperativação (insónia, irritabilidade ou explosão de raiva), tendência em re-experienciar o evento (através de sonhos e *flashbacks*) e pelo evitamento (abster-se de memórias, sentimentos, lugares ou pessoas associadas ao acontecimento). A longo prazo, os efeitos resultantes deste tipo de eventos dependem da vulnerabilidade do sujeito e da intensidade do trauma.

Muito embora, a resiliência e a vulnerabilidade, bem como o suporte social disponível após a experiência traumática, sejam apontados como promotores das diferenças de comportamento entre sujeitos, parece existir alguma evidência para se considerar que, em múltiplas situações, o desenvolvimento de PTSD seja a via mais frequente para reagir a eventos nefastos.

Poder-se-á afirmar que a recordação de eventos pessoais passados constitui a memória autobiográfica (Gauer & Gomes, 2008; Rubin, 2005), de essencial relevância para a preservação do sentido de identidade, das emoções, do *self* (Conway & Pleydell-Pearce, 2000; Rubin, 2005) e representativa da singular história de vida do sujeito.

Apesar de as memórias passadas se irem tornando menos acessíveis com o tempo, as mais comuns parecem ser mais afetadas relativamente às emocionalmente intensas (Pinto, 1998), o que atesta a relevância das emoções no processamento mnésico. De referir que a evocação autobiográfica recorre frequentemente à recordação das emoções experienciadas aquando do acontecimento original.

Reforçando este fundamento, Bower (1981) salienta que a acessibilidade às memórias autobiográficas depende, em várias situações, do estado emocional do sujeito, sendo que as relacionadas com experiências significativas ou percebidas como relevantes para o *self* podem ser vivamente recordadas após longo período de tempo, tornando-se mais facilmente disponíveis, particularmente quando associadas a eventos com grande carga afetiva (Berntsen & Rubin, 2004).

O presente estudo propõe-se investigar a relação entre a evocação de memórias autobiográficas e a experiência de cárcere, atendendo à sua génese traumática.

MÉTODO

Esta investigação constitui um estudo exploratório e a amostra foi recolhida por conveniência.

Participantes

A amostra foi constituída por 17 participantes, detidos e interrogados pela PIDE durante a vigência do Estado Novo. Como pode ser observado consultando o Anexo 1, 13 sujeitos são do género masculino e 4 do género feminino, com idades compreendidas entre os 63 e os 97 anos e uma média de idades de 76 anos (DP=9.30).

A maioria dos inquiridos possui habilitações literárias ao nível do ensino superior (58,8%), é casado (58,8%) e natural de Lisboa (41,2%).

Relativamente à profissão, seguimos a Classificação Nacional das Profissões e podemos constatar que a maioria dos sujeitos (41.2%) pertencia à categoria de Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas.

No que concerne ao período de detenção, verificou-se um valor mínimo de 8 e um valor máximo de 4925 dias de prisão (M=903,7; DP=1435,9).

Como se pode atestar através do Anexo 1, 88.2% dos sujeitos nunca recorreram a apoio psicológico/psicoterapêutico ou tratamento psiquiátrico e apenas 17.6% toma atualmente medicação psicofarmacológica.

Instrumentos

Nesta investigação foi aplicada uma tarefa experimental, Tarefa de Memória Autobiográfica (TMA) desenvolvida por Cláudio (2004) (tradução portuguesa, num estudo não publicado, aplicada a 1500 sujeitos) e diversas escalas clínicas: para autoavaliação da severidade da sintomatologia depressiva foi utilizado o Inventário de Depressão de Beck (BDI) (versão portuguesa testada e corrigida por Cláudio, 1990, num estudo não publicado); com a finalidade de avaliar os sintomas psicopatológicos recorreu-se ao Inventário de Sintomas Psicopatológicos (BSI) (versão traduzida e adaptada para a população portuguesa por Maria Cristina Canavarro, 1999); para avaliar os níveis de ansiedade estado (Forma Y-1) e ansiedade traço (Forma Y-2), foi utilizado o Inventário de Ansiedade Estado e Traço (STAI-Y) (versão portuguesa não publicada, traduzida por Américo Baptista).

Procedimento

Foram contactados, num primeiro momento, o Movimento Cívico Não Apaguem a Memória (NAM), a União dos Resistentes Antifascistas Portugueses (URAP), o Partido Comunista Português (PCP), o Bloco de Esquerda (BE), o Partido Socialista (PS) e a Fundação Mário Soares, a todos se tendo explicitado o tema de investigação e solicitado contactos de ex-presos políticos dispostos a participar no estudo. Face ao reduzido número de participantes alcançado, foi posteriormente solicitado às diversas Câmaras Municipais, contactos de ex-presos políticos residentes nas suas áreas municipais.

Atendendo ao elevado nível etário dos participantes e à distância das suas áreas de residência, os encontros foram marcados em locais de conveniência dos próprios.

Dos 21 sujeitos iniciais da amostra, procedeu-se à exclusão de 4, por terem manifestado dificuldades em responder aos instrumentos (1); por problemas emocionais que inviabilizaram o prosseguimento das provas (1) e por recusa na avaliação da TMA (2).

A todos foi explicada a pertinência do estudo e pedida autorização para gravar a tarefa experimental, em formato áudio. A sua participação foi voluntária e consentida através do Termo de Consentimento Informado, tendo sido salvaguardados os princípios de confidencialidade e anonimato. Após as explicações iniciais, procedeu-se à entrega do Questionário Sociodemográfico e foi aplicada a TMA, seguida pelo BDI, pelo BSI e pelo STAI-Y, segundo a ordem sequencial de aplicação.

Análise de Dados

Com base na análise dos relatos produzidos pelos participantes foram, primeiramente, separados os acontecimentos dos não acontecimentos. Num segundo passo, os acontecimentos evocados foram divididos em memórias episódicas (sem valência emocional associada) e memórias autobiográficas (com valência emocional associada). As memórias autobiográficas foram classificadas tendo em conta as variáveis espaço e tempo, tendo sido considerado como memória específica todo o acontecimento definido no espaço e no tempo com a duração inferior a um dia. A memória categórica reporta-se a um conjunto de eventos repetidos e a memória alargada tem

um princípio e um fim definidos e a duração superior a um dia. Numa terceira fase, todas as memórias autobiográficas foram classificadas tendo em conta a valência emocional expressa no momento da sua evocação (positiva ou negativa).

Nesta investigação, foram consideradas estatisticamente significativas, para todas as questões de investigação, as diferenças entre médias e correlações cujo *p*-value (sig.) do teste fosse inferior ou igual a 0.05. Em alguns casos foi assumido um nível de significância 0.01, encontrando-se ambos os casos, devidamente referenciados.

Para todas as questões de investigação em que foi necessário efetuar cálculos de correlação entre variáveis foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson (*r*).

Quando foi necessário comparar se existiam diferenças significativas entre duas médias, foi utilizado o teste *t*-Student. Para comparar mais do que duas médias foi utilizada a Anova de medições repetidas, sendo que, caso se verificassem diferenças significativas, foi utilizado o teste *post-hoc* de Dunn.

Esta investigação compreendeu uma análise de categorização de acontecimentos evocados pelos participantes, tendo-se procedido à sua organização de acordo com um critério de análise categorial semântico, em que os acontecimentos foram agrupados segundo uma analogia temática do conteúdo das memórias. Com base nos acontecimentos evocados foram-se constituindo categorias e subcategorias, de acordo com as memórias emergentes. O critério de autenticação implicou a sua validação por um júri de pares.

Na avaliação da categorização de acontecimentos evocados e para não se incorrer num estudo deveras exaustivo, optou-se pela análise dos resultados mais elucidativos e significativos, tendo-se rejeitado os de valor inferior.

Para as questões de investigação em que foi necessário medir o intervalo de tempo, a unidade de medida utilizada foi o segundo.

Na análise estatística de dados foi utilizado o *software* SPSS (versão 23.0).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Instrumentos de avaliação clínica

Considerando os valores obtidos pela amostra na

avaliação das diferentes escalas clínicas, pode constatar-se que estes se encontram dentro dos valores normativos, exceto no STAI que, quer no estado quer no traço, se situam ligeiramente acima desse limiar (ver Anexo 2).

Face a estas evidências, considerou-se como possível interpretação para estes resultados os seguintes aspetos: (1) a própria situação de avaliação dos sujeitos poderá ter-se refletido nos resultados obtidos no STAI Estado, repercutindo-se em valores ligeiramente acima dos normativos; (2) os resultados obtidos do STAI Traço são reveladores de uma tendência, relativamente estável, por parte dos participantes, em perceberem as situações como ameaçadoras. De acordo com Barlow (2002), o desenvolvimento de personalidade ansiosa tem subjacente uma interação de aprendizagem com as emoções básicas, convertendo-se em estáveis estruturas afetivo-cognitivas que constituem o traço. Este traço advém da repetida ocorrência de certos padrões de interações afetivo-cognitivas, encontrando-se agregado a um sistema de defesa motivacional dependente do mundo exterior e que opera com uma resposta defensiva e hiper-vigilante contra situações ameaçadoras.

Neste sentido, poder-se-á considerar que a severidade das experiências traumáticas vivenciadas pelos participantes poderá ter potenciado as reações psicológicas e fisiológicas de emergência da ansiedade, em resposta à sensação de perigo, cuja repetição de ocorrências concorreu para que persistissem no tempo, representando o traço de ansiedade que se verifica de forma significativa em todos os participantes.

Tarefa de Memória Autobiográfica

Na TMA foram obtidas um total de 763 memórias autobiográficas evocadas, 972 memórias episódicas, 749 não acontecimentos e 78 omissões.

Relativamente à especificidade das memórias autobiográficas evocadas, 385 eram específicas ($M=22.65$, $DP=12.13$), 164 categóricas ($M=9.65$, $DP=5.23$) e 214 alargadas ($M=12.59$, $DP=6.80$).

No que concerne à sua valência emocional, foram obtidas 290 memórias autobiográficas de valência emocional positiva e 473 de valência emocional negativa.

Total de acontecimentos evocados e de não acontecimentos

Analisando o total de acontecimentos evocados e de não acontecimentos, constata-se um valor substancialmente superior de acontecimentos evocados ($M=102.12$, $DP=44.06$) comparativamente com os não acontecimentos ($M=44.06$, $DP=39.66$), tendo-se observado a existência de diferenças significativas entre ambos ($t(16) = -5.643$; $p<0.05$).

Uma possível interpretação para os resultados obtidos, considerando a necessidade manifestada pelos participantes em conceder o seu testemunho sobre as vivências passadas, designadamente esta elevada produção de acontecimentos de vida face aos não acontecimentos, poderá encontrar-se relacionada com esse desejo de relatar e reconstruir as histórias passadas dando-lhe um sentido presente, tornando-as públicas para que não se percam no tempo nem se esqueçam, como forma de denunciar os crimes da ditadura portuguesa, reconstruindo os vínculos com a vida, atendendo ao intenso impacto emocional que tiveram nas suas vidas. Todos estes elementos poderão ter contribuído para a evocação de um número mais elevado de acontecimentos.

Tempo total de latência e a valência emocional das palavras-estímulo

Tendo em conta a especificidade da amostra, considerou-se pertinente analisar o tempo total de latência registado nas diferentes palavras-estímulo percebidas pelos participantes (positivas, neutras e negativas), tendo-se constatado valores médios de tempo total de latência muito aproximados entre elas (ver Anexo 3).

Não obstante, foram as palavras de valência emocional negativa que registaram o valor médio mais elevado ($M=25.65$, $DP=15.60$), logo seguidas pelas de valência emocional positiva ($M=25.06$, $DP=13.86$) e pelas de valência emocional neutra ($M=24.53$, $DP=13.45$), tendo-se comprovado a não existência de diferenças significativas entre as diferentes palavras-estímulo ($F(2;32) = 0.122$; $p>0.05$).

Muito embora fosse expeável a obtenção de valores de tempo de latência mais elevados nas palavras-estímulo de valência emocional negativa, em conse-

quência das vivências traumáticas, tal não se verificou, tendo-se observado não existirem diferenças significativas entre esses valores totais e as diferentes palavras-estímulo.

Estes resultados poderão refletir uma possível reavaliação cognitiva e re-significação do sentido de vida dos sujeitos em que se operou a incorporação e a elaboração dos acontecimentos traumáticos vivenciados, repercutindo-se na conservação da velocidade do processamento da informação mnésica.

Tempos de latência e de resposta e a categorização de acontecimentos

Na sequência dos resultados obtidos anteriormente para os tempos de latência, procurou aprofundar-se a tendência observada para um valor mais elevado nas palavras-estímulo de valência emocional negativa.

Desta forma, correlacionaram-se as categorias com o tempo total de latência e também com o tempo total de resposta, tendo-se verificado que, o tempo total de latência se correlacionou significativamente com as categorias: 25 de Abril ($r=0.494$; $p<0.05$), Serviço Militar ($r=0.492$; $p<0.05$), Serviço Militar: Guerra Colonial ($r=0.576$; $p<0.05$), Morte de Familiares ($r=0.498$; $p<0.05$) e Total Serviço Militar ($r=0.606$; $p<0.01$), o que nos indica que, os valores do tempo de latência aumentam quando aumentam as evocações destas temáticas (ver Anexo 4).

Analisando estes resultados, destaca-se um valor mais elevado do tempo total de latência aquando da evocação de acontecimentos relacionados com o serviço militar. Atendendo à faixa etária dos participantes e considerando o contexto histórico a que se reportam estes acontecimentos, estas evocações poderão ser explicadas pelo facto de naquela época o serviço militar ser obrigatório para todos os jovens do género masculino e decorrer nesse período a Guerra Colonial que traumatizou inúmeros portugueses, fatores deveras marcantes na vida dos sujeitos.

No que concerne ao tempo total de resposta, foram encontradas correlações significativas com as categorias, Actividade Profissional do Próprio ($r=0.606$; $p<0.01$), Doença do Próprio ($r=0.596$; $p<0.05$), Formação Acadé-

mica ($r=0.741$; $p<0.01$), Convívio Familiar ($r=0.550$; $p<0.05$), Hobbies ($r=0.653$; $p<0.01$), Conflitos Familiares ($r=0.609$; $p<0.01$), Aquisição de Bens ($r=0.569$; $p<0.05$), Total Atividade Profissional ($r=0.590$; $p<0.05$) e Total Doenças ($r=0.552$; $p<0.05$), o que significa que, quando o tempo de resposta aumenta, aumentam também as evocações de acontecimentos relacionados com as categorias mencionadas (ver Anexo 4).

Foi observada uma correlação negativa significativa entre a categoria Prisão: Fuga ou Tentativa de Fuga e o tempo total de resposta ($r=-0.558$; $p<0.05$), que nos revela que, quanto maior a evocação de acontecimentos relacionados com esta temática, menor é o tempo total de resposta.

Tendo em linha de conta que os participantes deste estudo que tentaram a fuga da prisão não foram bem-sucedidos, os resultados obtidos poderão ter como possível interpretação a base desse insucesso, refletindo-se num menor tempo total de resposta nesta temática.

Tempo total de resposta e a valência emocional das palavras-estímulo

Procurou-se analisar o tempo total de resposta nas diferentes valências emocionais das palavras-estímulo, tendo-se constatado um valor médio do tempo total de resposta de 4121.0 (DP=1848.12).

Através da Tabela constante no Anexo 5, poder-se-á observar que a média mais elevada se centra nas respostas dadas nas palavras de valência emocional negativa ($M=1602.00$, $DP=824.69$), seguida pelas palavras de valência emocional positiva ($M=1491.94$, $DP=794.89$) e pelas de valência emocional neutra ($M=1027.06$, $DP=412.16$). Analisou-se se o tempo total de resposta diferia significativamente nas diferentes valências das palavras-estímulo, tendo-se comprovado a existência de diferenças significativas ($F(2;32) = 9.223$; $p<0.05$). Essas diferenças foram verificadas entre o tempo total de resposta das palavras-estímulo de valência emocional neutra e as palavras-estímulo de valência emocional positiva ($Z=1.059$; $p<0.05$) e entre o tempo total de resposta das palavras-estímulo de valência emocional neutra e as palavras-estímulo de valência emocional negativa ($Z=1.059$; $p<0.05$).

Segundo Bower (1981) as lembranças do passado podem trazer de volta as emoções associadas à experiência original. De um modo geral, as memórias autobiográficas relacionadas com componentes emocionais intensas tendem a ser “mais vívidas e detalhadas” comparativamente com as de baixa componente emocional (Balola & Cláudio, 2014) e com maior número de pensamentos recorrentes sobre o ocorrido (Manzanero *et al*, 2012), o que poderá refletir-se em tempos de resposta mais elevados.

Deste modo, foi colocada como possível hipótese a existência de uma relação entre a severidade dos acontecimentos vivenciados e as palavras de valência emocional negativa, em que o detalhe das narrativas terá impulsionado tempos de resposta mais consideráveis. Neste contexto, poderemos pensar que a emoção modelou a velocidade de processamento da informação.

Valência emocional das memórias autobiográficas evocadas e a categorização de acontecimentos

Procedeu-se à análise da valência emocional das memórias autobiográficas evocadas e à categorização de acontecimentos, tendo-se constatado que o total de memórias autobiográficas de valência emocional positiva se correlacionou positiva e significativamente com as seguintes categorias: Nascimento de Descendentes ($r=0.658$; $p<0.01$), Doença de Familiares ($r=0.540$; $p<0.05$), Prisão ($r=0.498$; $p<0.05$), Relacionamentos Amorosos ($r=0.596$; $p<0.05$), Prisão: Comunicação Interna ($r=0.544$; $p<0.05$), Prisão: Tortura do Sono ($r=0.499$; $p<0.05$), Cartas de Amor ($r=0.528$; $p<0.05$), Doença de Amigos ($r=0.516$; $p<0.05$) e Total Doenças ($r=0.658$; $p<0.01$), o que quer dizer que, quando aumenta o número total de memórias autobiográficas de valência emocional positiva, aumenta igualmente a evocação de acontecimentos relacionados com estas temáticas (ver Anexo 6).

Por sua vez, foi observado que o total de memórias autobiográficas de valência emocional negativa se correlacionou positiva e significativamente com as categorias: Prisão ($r=0.488$; $p<0.05$), Prisão: Condições de Cárcere ($r=0.608$; $p<0.01$), Doença do Próprio ($r=0.689$; $p<0.01$), Serviço Militar ($r=0.494$; $p<0.05$), Morte de

Familiares ($r=0.512$; $p<0.05$), Total Conflitos ($r=0.490$; $p<0.05$) e Total Doenças ($r=0.664$; $p<0.01$), o que nos revela que o aumento do número total de memórias autobiográficas de valência emocional negativa é acompanhado pelo aumento de evocações relacionadas com as referidas categorias (ver Anexo 6).

Tendo em conta o tema desta investigação, debruçámo-nos apenas sobre as categorias relacionadas com a temática Prisão. Desta forma, poder-se-á salientar que a Prisão se correlacionou positivamente quer com as memórias autobiográficas de valência emocional positiva quer com as de valência emocional negativa.

No primeiro caso e relativamente à correlação existente entre a temática Prisão e as memórias autobiográficas de valência emocional positiva, uma possível explicação para tal facto poderá encontrar-se relacionada com a forte repercussão que estas experiências tiveram na vida dos sujeitos e na forma estes como regulam a emoção referente a esses acontecimentos, tendendo a integrá-los no seu autoconceito e na re-significação do sentido de vida. Em vários momentos foi declarado, por diversos participantes, o facto de terem conseguido ultrapassar este período tão marcante das suas vidas e o de terem sido capazes de sobreviver à perseguição, às torturas e às atrocidades a que foram submetidos. Há ainda a referir que, após o 25 de Abril de 1974, todos estes sujeitos foram considerados como heróis. Assim sendo e tendo em linha de conta o efeito de positividade nos adultos idosos, é possível compreender que, em algumas das memórias evocadas sobre a prisão, a emoção associada seja de valência positiva.

No segundo caso, poderemos afirmar que o resultado seria o expectável, tendo em conta o cariz negativo que envolve a temática da prisão política e o efeito de congruência com o humor, em que foi recuperada informação de valência emocional negativa em resposta a estímulo de igual valência emocional (Cláudio, 1998).

Dias de prisão e categorização de acontecimentos

Foi analisada a correlação entre o número de dias de prisão no Forte de Caxias e as categorias dos acontecimentos evocados, pois, apesar da diversidade de estabelecimentos prisionais em que todos os elementos da amostra estiveram detidos, o Forte de Caxias foi o único

comum a todos. De acordo com os seus relatos, os presos eram mantidos em Caxias e levados periodicamente para a sede da PIDE para interrogatório. Este acontecimento poderá estar na base da forte correlação encontrada entre o número de dias no Forte de Caxias e a temática de espancamentos na prisão.

Da leitura da Tabela constante no Anexo 7 pode verificar-se que, relativamente ao total de dias no Forte de Caxias, se observa uma correlação positiva significativa com as categorias Prisão: Fuga ou Tentativa de Fuga ($r=0.657$; $p<0.01$) e Prisão Espancamentos ($r=0.722$; $p<0.01$), o que significa que, quando aumenta o número de dias e prisão no Forte de Caxias aumenta também a evocação de acontecimentos das temáticas das referidas categorias.

Estes resultados são deveras elucidativos da dura realidade vivenciada pelos participantes deste estudo, observando-se que, aqueles que mais tempo estiveram na prisão, mais tempo passavam em interrogatório, estando sujeitos a mais espancamentos. Da mesma forma, quanto mais tempo detidos, maior o desejo de fuga.

De salientar que a correlação positiva forte verificada entre o total de dias no Forte de Caxias e a categoria Prisão: Espancamentos nos revela outro aspeto interessante. De acordo com os relatos dos sujeitos, no Forte de Caxias, os presos eram normalmente mantidos em isolamento aguardando os interrogatórios. Muito embora durante os interrogatórios fossem aplicadas diversas metodologias de tortura, analisando esta correlação, poderemos afirmar que o espancamento era o recurso mais utilizado pela PIDE ou, pelo menos, o mais facilmente recordado pelos sujeitos da amostra, atendendo ao seu cariz traumático.

Reforçando estes resultados, podemos ainda acrescentar que o número total de dias de prisão se correlacionou positivamente e significativamente com as categorias Prisão: Fuga ou Tentativa de Fuga ($r=0.529$; $p<0.05$) e Prisão Espancamentos ($r=0.589$; $p<0.05$), o que nos indica que, quando aumenta o número de dias de prisão, aumentam também as evocações a nível destas duas temáticas (ver Anexo 7).

Atendendo a que o estabelecimento prisional comum a todos os ex-presos políticos deste estudo foi o de Caxi-

as, tal facto poderá ser um reflexo dos dados obtidos, verificando-se que quanto mais tempo presos, mais acontecimentos evocados relacionados com a Prisão, quer a nível de fuga ou tentativa de fuga quer a nível de espancamentos, o que denota a relevância que tiveram para o *self* estas vivências.

CONCLUSÕES

Investigações realizadas com vítimas de tortura e de violência organizada têm comprovado que as vivências traumáticas prolongadas no tempo tem repercussões psicológicas de longo prazo que perduram até idade avançada. Estas experiências, bem como os seus efeitos psicológicos, operam com grande ressonância no equilíbrio emocional e na qualidade de vida dos sujeitos (Lolich, Paly, Nistal, Becerra & Azzollini, 2014), estruturando-se a nível da memória autobiográfica como recordações traumáticas, desenvolvendo vulnerabilidades que desencadeiam falsas generalizações ou associações com acontecimentos e estímulos não ameaçantes. Este fenómeno funciona como estratégia de evitamento de emoções perturbadas e é mantida através de reforço negativo.

Há quem refira que, quanto maior relevância têm para o *self* os acontecimentos vivenciados mais facilmente são acedidos na memória e integrados na história de vida do sujeito (Lorenzoni, Silva, Poletto, Kristensen & Gauer, 2014).

Com base nos resultados obtidos nesta investigação foi observada a existência de um valor substancialmente superior de acontecimentos evocados comparativamente com os não acontecimentos. Estes dados poderão encontrar-se relacionados com a vontade manifestada pelos participantes em reconstruir as suas vivências passadas, tornando-as públicas para que não se esqueçam, como forma de denunciar as atrocidades da ditadura e restabelecer os vínculos com a vida, fatores que poderão ter suscitado a evocação de um número superior de acontecimentos.

Os valores médios de tempo de latência muito aproximados, verificados entre as diferentes valências das palavras-estímulo poderão estar na base de uma reavaliação cognitiva e de uma re-significação do sentido de vida dos sujeitos, em que se operou a incorporação e a ela-

boração dos acontecimentos traumáticos, com repercussão na conservação da velocidade do processamento da informação mnésica.

Foram verificadas médias de tempo total de resposta mais elevadas nas respostas dadas às palavras estímulo de valência emocional negativa. Partindo do pressuposto que as evocações do passado podem trazer de volta as emoções ligados à experiência original – e que as memórias autobiográficas associadas a componentes emocionais intensas tendem a ser mais detalhadas – colocou-se como hipótese, a existência de uma relação entre a severidade dos acontecimentos vivenciados e as palavras de valência emocional negativa, em que o detalhe das narrativas poderá ter originado tempos de resposta mais significativos.

Nesta investigação observou-se que a categoria Prisão se correlacionou positivamente quer com as memórias autobiográficas de valência emocional positiva quer com as de valência emocional negativa. No caso das memórias autobiográficas de valência emocional positiva, considerou-se como possível explicação para estes resultados a forte repercussão que estas experiências tiveram na vida dos sujeitos e a forma como eles regulam a emoção referente a esses acontecimentos, tendendo a integrá-las no seu autoconceito e na re-significação do seu sentido de vida. Para o caso das memórias autobiográficas de valência emocional negativa, este resultado era o expectável, atendendo ao cariz negativo que envolve a temática da prisão política e ao efeito de congruência com o humor, tendo sido recuperada informação de valência emocional negativa em resposta a estímulo de igual valência emocional.

Registou-se um aumento do número total de dias de prisão ao mesmo tempo que aumentam as evocações nas categorias Prisão: Fuga ou Tentativa de Fuga e Prisão Espancamentos, o que nos pode sugerir que, quanto mais tempo era passado na prisão, mais se estava sujeito a espancamentos. Neste seguimento, quanto mais tempo detidos maior o desejo de fuga.

De referir a observação de uma correlação positiva forte entre o total de dias no Forte de Caxias e a categoria Prisão: Espancamentos, que poderá querer significar que o espancamento seria o recurso mais utilizado pela

PIDE ou o mais facilmente evocado pelos participantes, atendendo ao seu cariz traumático e à relevância que têm para o *self* os acontecimentos vivenciados.

Muitos dos participantes deste estudo têm recorrido a uma literatura de testemunho para divulgar as suas memórias do exílio, de militância, de repressão, de perseguição e das torturas de que foram alvo no Estado Novo. Ainda hoje, alguns deles se encontram envolvidos em comissões e associações políticas, participam em debates, dão entrevistas e deslocam-se às escolas para transmitir aos mais novos como decorreu o 25 de Abril e como era a vida durante o fascismo.

As memórias autobiográficas dos ex-presos políticos viabilizam a construção de um sentido biográfico de continuidade e a assimilação das experiências passadas.

Narrar o evento traumático poderá permitir-lhes renascer e seguir em frente, dar voz aos acontecimentos vivenciados e trilhar um caminho de reforço do *self*.

Muito embora se possa afirmar que, nesta amostra, a experiência de prisão política tenha produzido efeitos ao nível da memória autobiográfica e, consequentemente, ao nível do *self* nos sujeitos que a experienciaram, a resiliência, as redes de suporte social, a restauração de laços afetivos, a elaboração dos acontecimentos traumáticos e a re-significação do sentido de vida, poderão ter contribuído de forma significativa para a reparação dos efeitos negativos das vivências traumáticas dos participantes e fomentado alguns dos resultados obtidos nesta investigação.

Referências bibliográficas

- Aranha, A.; Ademar, C. (2014). *No limite da dor*. Edições Parsifal.
- Balola, M.; Cláudio, V. (2014). Memórias autobiográficas em adultos idosos. *Psychology, Community & Health*, 3 (1), 50-61. doi:10.5964/pch.v3i1.78
- Barlow, D.H. (2002). *Anxiety and its disorders: the nature and treatment of anxiety and panic*. The Guildford Press.
- Bastos, J.P. (2013). *Os últimos presos do Estado Novo: tortura e desespero em vésperas do 25 de Abril*. Oficina do Livro.
- Berntsen, D.; Rubin, D.C. (2004). Cultural lifescritps structure recall from autobiographical memory. *Memory & Cognition*, 32(3), 427-442.
- Bichescu, D.; Schauer, M.; Saleptsi, E.; Neculau, A.; Elbert, T.; Neuner, F. (2005). Long-term consequences of traumatic experiences: an assessment of former political detainees in Romania. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health*, 1(17). doi:10.1186/1745-0179-1-17
- Bower, G.H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36(2), 129-148.
- Cabrera, A. (2014). A memória e o esquecimento: a censura do Estado Novo em Portugal perante três peças de autores espanhóis. *452º F Journal of literary theory and comparative literature*, 10, 89-110.
- Cláudio, V. (1998). O processo de esquecimento dirigido e as alterações de estado de humor. *Análise Psicológica*, 2 (XVI), 255-265.
- Cláudio, V. (2004). *Da trama das minhas memórias o fio que tece a depressão: Esquecimento dirigido e memória autobiográfica na depressão major*. Lisboa: ISPA (estudo não publicado)
- Conway, M.A.; Pleydell-Pearce, C.W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological Review*, 107(2), 261-288.
- Cruzeiro, M.M. (2003). *Maria Eugénia Varela Gomes – contra ventos e marés*. Campo das Letras, Editores.
- Ehlers, A.; Maercker, A.; Boos, A. (2000). Posttraumatic stress disorder following political imprisonment: the role of mental defeat, alienation, and perceived permanent change. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(1), 45-55.
- Gauer, G.; Gomes, W.B. (2008). Recordação de eventos pessoais: memória autobiográfica, consciência e julgamento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4), 507-514.

- Herman, J.L. (1992). Complex PTSD: a syndrome in survivors of prolonged and repeated trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 5(3), 377-391.
- Kramer, D. (2010). *The effects of psychological torture*. International Human Rights Law Clinic at the University of California, Berkeley School of Law.
- Lolich, M.; Paly, G.; Nistal, M.; Becerra, L.; Azzollini, S. (2014). Memória autobiográfica, sentidos e fenomenologia: recuerdos de tipo traumático en ex-combatientes y veteranos de la guerra de Malvinas. *Psyke*, 23(1), 1-13.
- Lorenzoni, P.L.; Silva, T.L.G.; Poletto, M.P.; Kristensen, C.H.; Gauer, G. (2014). Autobiographical memory for stressful events, traumatic memory and post-traumatic stress disorder: a systematic review. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 361-376. doi: dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.08
- Manzanero, A.L.; Recio, M. (2012). El recuerdo de hechos traumáticos: exactitud, tipos e características. *Cuadernos de Medicina Forense*, 18(2), 19-25.
- Pereira, A. M. B. P. (2016). *As cicatrizes da ditadura: memórias autobiográficas de ex-presos políticos portugueses*. Lisboa: ISPA-Instituto Universitário (Tese de Mestrado).
- Pimentel, I.F. (2011). A polícia política do Estado Novo português – PIDE/DGS: história, justiça e memória. *Acervo*, 24(1), 139-156.
- Pimentel, I.F. (2009). *A história da PIDE*. Lisboa: Círculo de Leitores, Temas e Debates.
- Pinto, A.C. (1998). O impacto das emoções na memória: alguns temas em análise. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (2), 215-240.
- Reyes, H. (2007). The worst scars are in the mind: psychological torture. *International Review of the Red Cross*, 89 (867).
- Rosas, F. (2013). *Salazar e o poder. A arte de saber durar*. Lisboa: Tinta-da-china.
- Rubin, D.C. (2005). A basic-systems approach to autobiographical memory. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 79-83. doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00339.x
- Sousa, I. M. (2016). *Memórias Autobiográficas da Resistência Antifascista Portuguesa: Ex-Presos Políticos*. Lisboa: ISPA-Instituto Universitário (Dissertação de Mestrado).

ANEXO 1: Descrição das variáveis de caracterização da amostra

Participantes		n=17
Idade		Min=63; Max=97 X=76.06; DP=9.30
Dias de prisão		Min=8; Max=4925 X= 903.1; DP=1435.92
Género	Feminino	4 (23.5%)
	Masculino	13 (76.5%)
Habilitações literárias	Ensino Superior	10 (58.8%)
Profissão	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	7 (41.2%)
Estado civil	Casados	10 (58.8%)
Naturalidade	Lisboa	7 (4.,2%)
Apoio psicológico	Não	15 (88.2%)
Medicação psicofarmacológica	Não	14 (82.4%)

ANEXO 2: Média e desvio-padrão das escalas clínicas

	N	M	DP
BDI	17	10.12	5.87
BSI – Índice Geral de Sintomas	17	0.59	0.37
STAI Estado	16	33.06	9.00
STAI Traço	16	37.69	9.31

ANEXO 3: Médias e desvios-padrão relativos ao tempo total de latência e a valência emocional das palavras estímulo

	M	DP
Tempo total de latência nas palavras estímulo de valência emocional positiva	25.06	13.86
Tempo total de latência nas palavras estímulo de valência emocional negativa	25.65	15.60
Tempo total de latência nas palavras estímulo de valência emocional neutra	24.53	23.45

ANEXO 4: Valor de r de Pearson significativo entre as categorias e os tempos totais de latência e de resposta

	Tempo Total de Latência	Tempo Total de Respostas
25 de Abril	,494 [*]	
Atividade Profissional do Próprio		,606 ^{**}
Doença do Próprio		,596 [*]
Formação Académica		,741 ^{**}
Serviço Militar	,492 [*]	
Serviço Militar: Guerra Colonial	,576 [*]	
Convívio Familiar		,550 [*]
Hobbies		,653 ^{**}
Prisão: Fuga ou Tentativa de Fuga		-,558 [*]
Morte de Familiares	,498 [*]	
Conflitos Familiares		,609 ^{**}
Aquisição de Bens		,569 [*]
Total Atividade Profissional		,590 [*]
Total Doenças		,552 [*]
Total Serviço Militar	,606 ^{**}	

Nota: * r significativo ($p < 0,05$); ** r significativo ($p < 0,01$)

Fonte: Sousa, 2016, p. 36.

ANEXO 5: Médias e desvios-padrão relativos ao tempo total de resposta e a valência emocional das palavras estímulo

	M	DP
Tempo total de resposta nas palavras estímulo de valência emocional positiva	1491.94	794.89
Tempo total de resposta nas palavras estímulo de valência emocional negativa	1602.00	824.69
Tempo total de resposta nas palavras estímulo de valência emocional neutra	1027.06	412.16

ANEXO 6: Valor de r de Pearson significativo entre as categorias e as memórias autobiográficas de valência emocional positiva e negativa

	Total de Memórias Autobiográficas de Valência Emocional Positiva	Total de Memórias Autobiográficas de Valência Emocional Negativa
Nascimento de Descendentes	,658**	
Doença de Familiares	,540*	
Prisão	,498*	,488*
Prisão: Condições de Cárcere		,608**
Doença do Próprio		,689**
Serviço Militar		,494*
Relacionamentos Amorosos	,596*	
Morte de Familiares		,512*
Prisão: Comunicação Interna	,544*	
Prisão: Tortura do Sono	,499*	
Cartas de Amor	,528*	
Doença de Amigos	,516*	
Total Conflitos		,490*
Total Doenças	,658**	,664**

Nota: * r significativo ($p < 0,05$); ** r significativo ($p < 0,01$)

Fonte: Sousa, 2016, p. 37.

ANEXO 7: Valor de r de Pearson significativo entre as categorias e o total de dias na prisão e total de dias no Forte de Caxias

	Prisão: Fuga ou Tentativa de Fuga	Prisão: Espancamentos
Total de dias na prisão	,529*	,589*
Total de dias no Forte de Caxias	,657**	,722**

Nota: * r significativo ($p < 0,05$); ** r significativo ($p < 0,01$)

Maria do Livramento Dias¹
Aurízia Anica²

Recebido: 07-02-2017 | Aprovado: 05-06-2017

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM07-2017-10-07>

EMIGRAÇÃO CLANDESTINA DURANTE O ESTADO NOVO

O fluxo migratório ilegal do sotavento do Algarve para Marrocos

Resumo: Este texto analisa a emigração clandestina com origem no sotavento do Algarve, no Estado Novo, para esclarecer: que relação existia entre este fluxo migratório ilegal e outros sistemas emigratórios coetâneos? Quem eram os emigrantes ilegais que dinamizavam este sistema? Que circunstâncias e motivos justificavam a opção destes emigrantes? Foram analisados os dados obtidos num *corpus* documental constituído por 43 processos-crime instruídos nas comarcas de Faro, Olhão, Tavira e Vila Real de Santo António, por factos relacionados com a emigração ilegal, nos quais foram acusadas 178 pessoas.

No Estado Novo foi crescente o controlo e repressão da emigração clandestina pela polícia de fronteiras, mas isso não impediu os emigrantes ilegais de procurarem trabalho e melhores condições de vida, dinamizando o sistema migratório luso-hispano-marroquino que persistiu a par do sistema transatlântico. Os constrangimentos colocados pelo novo Reino de Marrocos e a emergência do sistema migratório europeu contribuiriam para transmutar o «marroquino» em o «francês».

Palavras-chave: Emigração clandestina; sistema emigratório; Estado Novo; Sotavento do Algarve.

ILLEGAL EMIGRATION DURING THE ESTADO NOVO/NEW STATE

The illegal migratory flow from the leeward of Algarve to Morocco

Abstract: This text analyses illegal emigration originating in Algarve, during the *Estado Novo* (New State), in order to clarify: what relationship existed between this illegal migratory flow and other contemporary emigratory systems? Who were the illegal emigrants activating this system? What circumstances and motives explained these emigrants' option? Analysis was made of data obtained in a documental corpus of 43 court cases dealt with at the courts of east south Portugal, for facts related to illegal emigration, in which 178 people were accused.

In *Estado Novo*, there was an increased control of illegal emigration by the border police of the corporatist regime, but the illegal emigrants filled the shortage of labour principally in Morocco and integrated the Portuguese-Spanish-Moroccan migratory system, which persisted alongside the transatlantic system. The restrictions introduced by the new Kingdom of Morocco and the emergence of the European migratory system contributed to transform the «Moroccan» in the «Frenchman».

Keywords: Illegal emigration, migratory system, *Estado Novo*/New State, Leeward of Algarve.

¹ Mestre em Portugal Islâmico e Mediterrâneo pela Universidade do Algarve (Portugal)
(mari_liv@hotmail.com)

² Professora Coordenadora da Universidade do Algarve (Portugal)
Doutorada em Antropologia pela Universidade Nova de Lisboa (aanica@ualg.pt)

Introdução

A presença constante da emigração na cultura portuguesa, as variações dos fluxos migratórios e as características destes no tempo e no espaço têm reunido nos últimos quarenta anos uma vasta bibliografia³, mas o tema continua a suscitar o interesse dos investigadores que procuram novas perspetivas de abordagem e a diversificação das fontes que estas implicam.

Nas mais recentes investigações tem-se procurado a compreensão global do fenómeno pela articulação de diversos níveis de análise, do global ao local, das estruturas e das políticas aos comportamentos dos indivíduos e às suas motivações. O objeto de investigação alargou-se à emigração clandestina, suscitando atenção redobrada às fontes judiciais e orais, as quais se encontram ainda em boa parte por desbravar. Nesta linha, o presente texto questiona a emigração clandestina com origem no Algarve central e oriental durante o Estado Novo, procurando esclarecer as seguintes questões: *que relação existia entre este fluxo emigratório ilegal e outros sistemas emigratórios coetâneos? Quem eram os emigrantes ilegais que alimentavam este sistema? Que circunstâncias e motivos justificavam a opção destes emigrantes? Qual a dinâmica da repressão deste fenómeno ao longo do período considerado?*

A procura de resposta a estas questões implicou a constituição de um *corpus* documental constituído por quarenta e três processos-crime relativos a emigração clandestina, os quais foram instruídos nas comarcas de Faro, Olhão, Tavira e Vila Real de Santo António, nas décadas de 30 a 70 do século XX. Nestes processos foram privilegiados os dados dos autos de notícia e dos autos de corpo de delito, deixando-se para próxima oportunidade outras vertentes do fenómeno que podem ser analisadas a partir de dados constantes nas restantes componentes dos mesmos processos. Foi constituída uma base de dados cujas variáveis foram analisadas com recurso ao programa *IBM-SPSS Statistics*.

Sublinha-se, desde já, que os cento e setenta e oito acusados nos processos que integram o *corpus* documental analisado neste estudo não perfazem o universo dos acusados de emigração clandestina ou outros delitos associados a este fenómeno, dado que nem todos os processos deste tipo foram preservados nos arquivos judiciais das comarcas em questão. Apesar desta limitação, considera-se que os processos - examinados numa perspetiva metodológica mista - constituem uma amostra significativa de apreciável valor pela pluralidade dos dados e pela multiplicidade das vozes que os integram.

Procedemos seguidamente à caracterização do contexto geral do fenómeno em estudo.

1. Enquadramento

Calcula-se que, entre 1900 e 1988, terão emigrado de Portugal cerca de 3,5 milhões de pessoas, 25% das quais tê-lo-ão feito de modo ilegal (Baganha, 1994, p. 960). Esta estimativa é baseada tanto nas estatísticas oficiais portuguesas como nas estatísticas da imigração provenientes dos principais países de destino (EUA, França e Alemanha). As estatísticas oficiais portuguesas, bem como as estimativas mais recentes, que estão certamente mais perto da realidade do que as primeiras, não dispensam, no entanto, uma análise crítica⁴, uma vez que não dão conta do retorno e da reemigração, além de que não

³ Para uma perspetiva dos estudos sobre a emigração portuguesa até meados dos anos oitenta, veja-se Rocha Trindade (1984). Sobre novas abordagens, consulte-se Campos e Rocha-Trindade (2005).

⁴ Como defende Isabel Tiago de Oliveira (Oliveira, 2007, p. 839) as estatísticas oficiais portuguesas da emigração carecem de análise crítica, nomeadamente de comparação com outros indicadores, como o saldo migratório. Esta autora calcula que emigraram legalmente 109,3 milhares de portugueses na década de 30, 90,4 milhares na década de 40, 353,4 milhares na década de 50 e 681 milhares na década de 60.

contabilizam a emigração ilegal para certos destinos, como, por exemplo, aquele que mais nos interessa aqui.

Nas décadas de 30 e 40 do século XX, a uma tendência decrescente do número de emigrantes legais, sucede uma tendência crescente nas décadas de 50 e 60, a qual atinge o máximo histórico de emigrantes no princípio da década de 70. Em meados do século, assiste-se a uma mudança de estrutura dos sistemas migratórios alimentados pelos portugueses: os fluxos deixam de ser predominantemente intercontinentais, para passarem a ser maioritariamente intraeuropeus, tendo-se invertido, novamente, esta tendência a partir de finais dos anos setenta.

Segundo Baganha (1994, p. 962), o volume de emigrantes ilegais terá alcançado 1/3 do total de emigrantes nos anos sessenta e ultrapassado até o número de emigrantes legais na década de 70. O valor das remessas dos emigrantes relativamente ao valor das exportações subiu de 13% na década de 50 para 24% na década de 60, atingindo 56% nos anos *setenta* (Baganha, 1994, p. 963), crescimento que mostra a importância da emigração na economia nacional e contribui para explicar a evolução da legislação e o resultado da intervenção das instituições de controlo e repressão no fenómeno emigratório.

Os dados relativos à emigração portuguesa e, em particular, os dados respeitantes à emigração ilegal levaram vários historiadores (Baganha, 2003; Pereira, 2002; Pereira, 1981) a questionar o impacto que o Estado Novo terá tido na evolução deste fenómeno, uma vez que as alterações das políticas de emigração neste período não surtiram os efeitos aparentemente pretendidos. Ao longo de quatro décadas, uma política anti-emigração⁵ (1933-1947), que não susteve os emigrantes clandestinos, foi substituída por uma política de quotas⁶ (1947-1962), a qual, apesar de ter como objetivo o melhor controlo do fluxo emigratório, não impediu a emigração ilegal. Por último, foi reconhecida a necessidade de adoção de uma política de abertura⁷ (1962-1974) que se tornou efetiva na primavera marcelista, a partir de 1968.

O primeiro período da política de emigração do Estado Novo, que se prolonga até ao fim da II Guerra Mundial, caracteriza-se pela construção do dispositivo unificado de controlo da emigração baseado na emissão de passaportes segundo critérios específicos de género, idade, nível de instrução e classe socioprofissional, definidos, entre outra legislação, pelo Decreto-lei nº 16:782, de 27 de Abril de 1929, e pelo Decreto-lei nº 33:918, de 5 de Setembro de 1944. Era vedada a concessão de passaporte ordinário a operários de qualquer indústria ou a trabalhadores rurais, exigindo-se prova de conclusão da 3ª classe aos maiores de 14 anos e menores de 45 anos para concessão de passaporte de emigrante. A Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (PVDE)⁸ detinha as funções de fiscalização das fronteiras e de repressão da emigração clandestina e das atividades que se desenvolviam em torno da mesma. A Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE), que lhe sucedeu a partir de 1945⁹, detinha, entre outras funções, as administrativas, preventivas e repressivas da emigração clandestina e do aliciamento ilícito.

⁵ Enquadrada pelo Decreto-Lei nº 16:782, de 27 de Abril de 1929 (suspensão sucessivamente, por exemplo, pelo Decreto-Lei nº 24:425 de 27 de Agosto de 1934 e pelo Decreto-Lei nº 31:650 de 19 de Novembro de 1941) e pelo Decreto-Lei nº 33:918 de 5 de Setembro de 1944.

⁶ Pelo Decreto-Lei nº 36:558, de 28 de Outubro de 1947.

⁷ Decreto-lei 44:422, de 29 de Junho de 1962 e decreto-lei 46:939 de 5 de Abril de 1966.

⁸ Criada em 1933 pelo Decreto-Lei nº 22992, de 29 de Agosto, com competências alargadas, em 1934, pelo Decreto-Lei nº 23995, de 12 de Junho, no que respeitava à «repressão da emigração clandestina» e à «luta contra os engajadores».

⁹ Criada em 1945 pelo Decreto nº 35046, de 22 de Outubro.

O segundo período da política de emigração do Estado Novo, compreendido entre o fim da II Guerra Mundial e os anos 60, caracteriza-se pela criação da Junta de Emigração¹⁰, cujo objetivo era o controlo integral do processo emigratório pelas instituições do Estado. Foi criado um sistema de quotas, que definia um número máximo de partidas por região e profissão, pretendendo-se controlar a saúde e o transporte dos emigrantes legais. Prevvia-se a criação das Casas do Emigrante, em Lisboa e Porto, com a finalidade de «guiar e proteger» os emigrantes «chegados da província para embarque» ou «receber os emigrantes retornados»¹¹.

Estas alterações na política de emigração pressupunham o reconhecimento de que a emigração desempenhava a função de «válvula de segurança» para o excesso de população relativamente aos recursos disponíveis. Ao mesmo tempo, procurava-se não pôr em causa os interesses dos grupos que, dentro do regime, se opunham à emigração (Pereira, 2014), revertendo externamente a favor do regime quer a imagem de «proteção» do emigrante (Paulo, 1998), quer as remessas de divisas enviadas pelos mesmos. Estas mudanças enquadram-se nas opções de política económica e de política externa do Estado Novo que privilegiavam a industrialização e a modernização do sistema produtivo nos termos previstos no I Plano de Fomento e a melhoria da imagem internacional do regime autoritário e conservador no novo contexto democrático no pós-II Guerra Mundial.

O terceiro período da política de emigração do Estado Novo, compreendido entre os primeiros anos da década de 60 e 1974, caracteriza-se pelo estabelecimento de acordos bilaterais entre o Estado Português e os Estados de França¹² (1963), Espanha (1962), República Federal da Alemanha (1964), Luxemburgo (1965), Países Baixos (1966), Argentina (1966), Brasil (1969) e Bélgica (1970), com vista a aliar o controlo do fenómeno da emigração à maximização do retorno económico dos emigrantes, bem como o apoio social às famílias dos emigrados. A persistência da emigração ilegal e a elevação da taxa de crescimento e da internacionalização da economia portuguesa terão favorecido a introdução destas mudanças de política emigratória. O Decreto-lei 46939, de 5 de Abril de 1966, agravou as penas para os que aliciasses, ou ajudasses, ou transportasses emigrantes clandestinos, considerando-os crimes punidos com a pena de prisão maior de dois a oito anos, sendo mantidas as penas aplicáveis aos emigrantes clandestinos. Ainda assim, a emigração clandestina continuou a avolumar-se, realidade que coloca questões relativas à coerência entre os objetivos políticos explicitados e as práticas de controlo e repressão dos que atuavam no terreno (Guarda Nacional Republicana e PIDE), como foi evidenciado pelos autores atrás citados (Pereira, 1981; Pereira, 2005, 2002).

Com a substituição de Salazar por Marcello Caetano na chefia do governo, em 1968, foram ultrapassadas as ambiguidades da política de emigração: o crime de emigração clandestina foi amnistiado¹³, seguindo-se a sua descriminalização, em 1969, quando passou a ser considerado contravenção punível com multa de 500\$00 a 20.000\$00¹⁴. A pena de prisão até dezoito meses e multa ficou reservada ao aliciamento e auxílio «de forma a não agravar excessivamente a diferença entre as penalidades aplicáveis aos autores daqueles actos e aos próprios emigrantes...»¹⁵. A Junta de Emigração

¹⁰ Decreto-Lei n° 36558, de 28 de Outubro de 1947.

¹¹ *Idem*.

¹² Sobre este acordo veja-se Victor Pereira (2002).

¹³ Decreto-Lei n° 48 783, de 21 de Dezembro de 1968.

¹⁴ Decreto-Lei n° 49 400, de 19 de Novembro de 1969.

¹⁵ *Idem*.

foi extinta, em 1970, dando lugar ao Secretariado Nacional da Emigração¹⁶, cuja missão era a «disciplina do fluxo migratório para a Europa» e a «assistência aos trabalhadores portugueses no estrangeiro»¹⁷. Simultaneamente, o governo de Marcelo Caetano procurou atenuar a intensidade do fluxo migratório por meio da melhoria das condições de vida dos mais vulneráveis, com a extensão da previdência social aos rurais e com a concessão do abono de família¹⁸. De facto, o volume da emigração decresceu ligeiramente, a partir de 1970. A propósito desta relação entre a emergência da segurança social e o ligeiro decréscimo do fluxo emigratório, refere Victor Pereira (2009) que os emigrantes com destino a França eram atraídos não apenas pelo poder de compra mais elevado, mas também pelo sistema de segurança social e pelas perspectivas de ascensão social para os próprios e para os seus descendentes, condições que não existiam em Portugal.

A emigração portuguesa, em especial a emigração clandestina, para além de constituir uma forma de resistência quotidiana às más condições de vida - no sentido de recusa do cumprimento da lei e da adoção de práticas opostas aos discursos do poder dominante - permitia que os emigrados contactassem com realidades sociais promissoras, as quais eram, depois, narradas aos que ficavam, contribuindo para abrir horizontes de possibilidades no país de origem, que viriam a explicar, entre outros fatores, o descrédito do Estado Novo em camadas cada vez mais amplas da população, como Victor Pereira (2009) evidenciou. Por outro lado, a redução da oferta de mão-de-obra, resultante do fluxo emigratório intenso no período final do Estado Novo, concorreu para o aumento do custo do trabalho e para o impacto dos crescentes movimentos de contestação que surgiam nas cidades e nos campos. Marcelo Caetano, à beira de eleições, soube ler estes sinais, o que conduziu à despenalização da emigração clandestina, em articulação com medidas de política social que pretendiam desincentivá-la.

No contexto atrás esboçado, o caso algarvio distingue-se pelas suas especificidades, as quais podemos sintetizar em três pontos: 1º - a longa persistência do sistema migratório do golfo luso-hispano-marroquino, até aos anos sessenta do século XX; 2º - a importância da emigração e reemigração temporárias de trabalho; 3º - a interligação entre o sistema migratório do golfo luso-hispano-marroquino e o sistema migratório transatlântico, no qual se destaca a preferência pelo destino argentino¹⁹.

No ponto seguinte, inscreve-se a emigração clandestina do sotavento algarvio no âmbito do sistema migratório²⁰ do golfo luso-hispano-marroquino, utilizando o conceito proposto por Romero Magalhães (1970; 1988).

¹⁶ Decreto-Lei nº 402/70, de 22 de Agosto.

¹⁷ Decreto-Lei nº 15/72, de 12 de Janeiro.

¹⁸ Lei nº 2144, de 25 de Maio de 1969 e Decreto nº 445, de 23 de Setembro de 1970.

¹⁹ Esta preferência foi crescendo durante a I República e atingiu o máximo nos anos 40, atraindo a Argentina 2/3 dos emigrantes legais com origem no Algarve (Borges, 2009).

²⁰ *Sistemas migratórios* são fluxos recorrentes de migrações que ligam regiões ou estados com estruturas demográficas, económicas e culturais diferentes. Os fluxos migratórios incluem emigração, imigração, retorno e reemigração. Estes fluxos sustentam redes de interação que atuam como veículos de informação, assistência e cooperação que ligam os migrantes ao sistema (Borges, 2009, pp. 73-75). Os sistemas migratórios são dinâmicos e flexíveis, emergem, adaptam-se e podem desaparecer em função de mudanças internas ou externas, podendo coexistir e interagir com outros sistemas. Como tem sido assinalado, este conceito é uma ferramenta apropriada para a análise processual e sistémica das migrações, permitindo relacionar o local com o global, as especificidades nacionais, regionais, locais e individuais com as estruturas internacionais (Moch e Hoerder, 1996). Numa outra linha das investigações, colocou-se o foco nas estratégias de sobrevivência, nas práticas culturais e na construção de identidades e propôs-se o conceito de *transnacionalismo* para significar os processos pelos quais os migrantes (transnacionais) constroem campos sociais que ligam o seu país de origem ao país de acolhimento, tomando decisões, atuando e desenvolvendo sentimentos e identidades no âmbito de redes sociais que articulam uma ou mais culturas simultaneamente (Basch, Schiller e Blanc-Szanton, 1999).

2. Persistência do sistema migratório do golfo luso-hispano-marroquino

A participação dos algarvios no sistema migratório luso-hispano-marroquino remonta pelo menos ao princípio da época moderna²¹, senão mesmo à época medieval²², mantendo-se ativa até meados dos anos cinquenta do século XX. Na época contemporânea, os fluxos migratórios para o Alentejo, Andaluzia, Gibraltar e Marrocos, principalmente os sazonais, eram dominados pela migração algarvia, tendo a sua relevância económica e social aumentado ao ponto de o poder político ser levado a prescindir do passaporte para efeito de trabalho sazonal em Espanha, substituindo-o pelo salvo-conduto no último quartel do séc. XIX.

Relativamente ao século XX, Arnaldo Anica (2008) assinalou o registo de 184 emigrantes sazonais no curto período dos três primeiros meses de 1923, nos *Termos de Abonação do Concelho de Tavira*²³, sendo 81 destinados a trabalhos agrícolas a realizar em diversas localidades do Sul de Andaluzia, entre Aiamonte e Gibraltar, e 103 destinados a trabalhos relacionados com a pesca a desenvolver entre Aiamonte e Cádiz.²⁴

Por seu turno, Carminda Cavaco (1971, pp. 41-83) contabilizou 3482 contratos de trabalhadores do sotavento algarvio para trabalhos temporários em armações de atum e em fábricas de conservas de peixe localizadas principalmente em Marrocos e Tunísia, mas também no sul de Espanha, entre 1933 e 1952. A pesca e as indústrias de conserva de peixe, a agricultura e a mineração eram os principais setores da economia que animavam a atividade económica neste sistema migratório (Cavaco, 1976; Costa, 2002).

A face legal do sistema migratório luso-hispano-marroquino é melhor conhecida do que a face ilegal do mesmo sistema. Ainda assim, sabe-se que, durante o século XIX, o contrabando se fazia intensamente pelas rotas terrestres e pela marítima, sendo plausível que a emigração ilegal andasse aliada àquela atividade. Por via terrestre, os muares faziam o transporte das mercadorias até ao rio Guadiana, sendo o momento de atravessar o rio o mais crítico no conjunto das operações que envolviam geralmente contrabandistas apoiados em forças de retaguarda, as quais preparavam frequentemente emboscadas aos guardas alfandegários portugueses. Azinhal era o ponto privilegiado de passagem ilegal de peles, tabaco, cavalos, pólvora, fio, sabão, trigo, redes e açúcar. Por via marítima, chegavam ilegalmente à costa algarvia, provenientes de Gibraltar e Huelva, grandes quantidades de tabaco mas também de manteiga, papel, trigo, bacalhau, chá, lona, sapatos, cartas de jogar, fazendas, genebra e outras bebidas, ferros de engomar e lençóis. Esta diversidade de mercadorias tanto podia ser objeto de contrabando em larga escala, envolvendo embarcações estrangeiras apoiadas em recetadores nacionais, como podia envolver pequenas embarcações nacionais que pescavam e mercadejavam desde a costa algarvia até ao estreito de Gibraltar (Anica, 2001, pp. 103-115).

²¹ Joaquim Romero Magalhães (1970, p.223) afirma que «um dos traços característicos do Algarve, factor que lhe marca individualidade adentro do conjunto da terra portuguesa, é a actividade marítima e a solidariedade geográfico-económica dos Algarves luso-hispano-marroquinos que formam o golfo de Gibraltar».

²² Oliveira Marques explica como foi resolvida a crise do pão no Algarve recém-reconquistado pelos cristãos: «A primeira referência concreta que possuímos sobre importação cerealífera em Portugal encontra-se num documento dos fins do século XIII. Conquistara-se o Algarve havia três décadas; a interrupção momentânea do tráfico com o Islão peninsular e africano paralisara os fornecimentos de pão à província, sempre escassa nele. O rei fora obrigado a emprestar trigo dos seus celeiros para o abastecimento de algumas praças-fortes; em 1282, assistimos a uma tentativa de normalizar a situação, permitindo de novo o **intercâmbio com a mourama**» (Marques, 1968, p. 156).

²³ Previstos no Regulamento Geral dos Serviços de Emigração publicado a 19 de Junho de 1919.

²⁴ Agradecemos ao autor o acesso ao texto original da comunicação.

O sistema migratório luso-hispano-marroquino encontrava-se interconectado com o sistema transatlântico, uma vez que o porto de Cádiz servia a ligação do sul da Península Ibérica aos portos do continente americano, sendo por isso porto de embarque para os que pretendiam alcançar o outro lado do Atlântico (Borges, 2009).

Na terceira década do século XX (1920-1929), a maioria dos emigrantes algarvios legais tinha como destino a Argentina (59%), seguindo-se a Europa (12,8%), o Brasil (12,4%), os EUA (8,8%). África (sem mais especificações) surgia em quinta posição (6,0%). Já nos anos 30, o padrão mudara: Argentina continuava a ser o destino preferido (36,3%), mas África saltara para o segundo lugar (26%), logo seguida da Europa (25,8%). Nos anos sessenta, o sistema migratório do noroeste europeu já predominava sobre o sistema transatlântico na emigração algarvia, tal como no resto do país, com a França a reunir 2/3 dos pedidos de passaporte apresentados no Algarve (Baganha, 2003; Borges, 2009). Por essa altura, a independência de Marrocos criara as condições para muitos emigrantes algarvios retornarem à origem ou optarem pela remigração, a partir do Algarve ou de Marrocos, tendo como destino a França.

Para sintetizar, realça-se que a persistente presença da emigração e as transformações deste fenómeno ao longo de séculos correspondem às metamorfoses do emigrante como símbolo da cultura portuguesa: este, de «navegador», passou a «colono» e a «brasileiro», para chegar a «francês», como Bretell (2003) observou. Todavia, no caso do Algarve avulta a figura do «marroquino» que, situando-se cronologicamente entre o «argentino» e o «francês», reflete a especificidade do fenómeno migratório no sul do país.

Passamos seguidamente a analisar a dinâmica da emigração ilegal no âmbito do sistema luso-hispano-marroquino durante a vigência do Estado Novo.

3. Dinâmica da emigração ilegal

Como referimos, na primeira metade do século XX, embora os algarvios emigrassem legalmente sobretudo para o continente americano, com preferência pela Argentina, o mesmo não sucedia com os emigrantes ilegais que faziam outras opções. Um conjunto de fatores explica a preferência por destinos geograficamente mais próximos, entre os quais se encontram o conhecimento do espaço, o estabelecimento de longa data de relações sociais e económicas com as gentes destas regiões e os limitados recursos financeiros disponíveis para investir no projeto migratório.

O *corpus* reunido para este estudo compreende o total de 178 acusados de crimes, sendo a maioria por emigração clandestina (89,3%) e os restantes por aliciamento à emigração clandestina (8,4%) e por aliciamento e transporte de emigrantes ilegais (2,2%). O total de acusados corresponde apenas a uma pequena parte dos que partiram e dos que aliciaram a partir, ilegalmente, realidade que os próprios processos demonstram, uma vez que os arguidos, ao serem questionados nos autos, referem com frequência o seu historial de emigração e a existência de outros emigrantes ilegais, que haviam partido com idêntico destino, utilizando os mesmos meios de transporte. Por outro lado, sabe-se que o sistema de controlo e repressão da emigração clandestina variou no grau de eficácia ao longo do período considerado, subsistindo uma cifra negra relativa a este fenómeno que não é possível contabilizar nas fontes analisadas.

Atendendo aos processos-crime compulsados, os quais são relativos a factos ocorridos nas comarcas de Vila Real de Santo António, Tavira, Olhão e Faro, no período do Estado Novo, verifica-se

que a emigração clandestina nesta região não se desenvolveu de forma linear, apresentando fases distintas e incidências específicas que se caracterizam a seguir resumidamente.

Gráfico 1 – Acusações por décadas

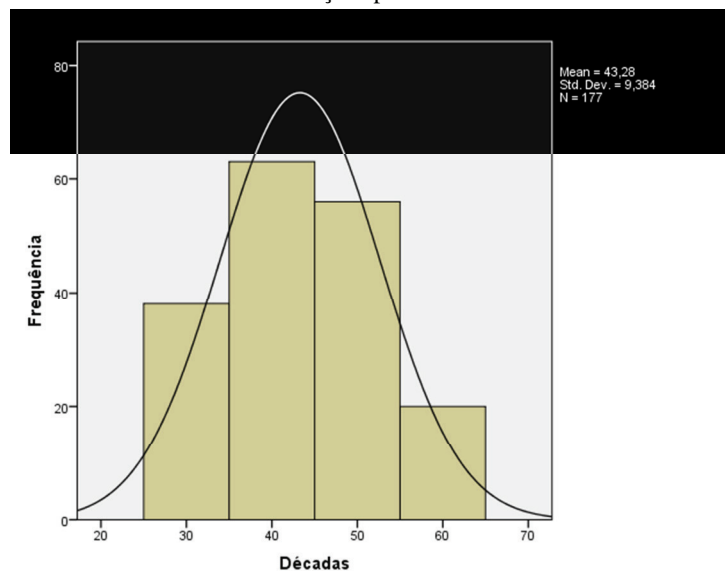
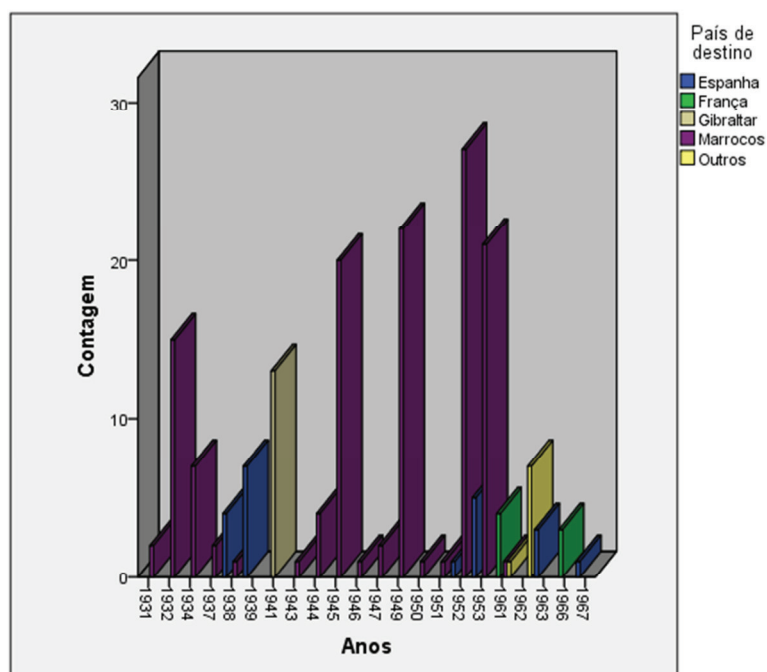


Gráfico 2 – Acusados por ano e país de destino



Considerando a evolução do número de acusados, por ano da prática de factos relativos à emigração clandestina no âmbito do sistema luso-hispano-marroquino (gráfico 1), verifica-se que o fenómeno começa a avolumar-se nos anos trinta, alcançando o máximo na década de 40, para decair significativamente na década de 60. Os mesmos dados permitem inferir que o máximo de intensidade da repressão do fenómeno da emigração clandestina ocorreu nas décadas de 40 e 50. A partir de 1954, decaí o número de pessoas envolvidas em processos judiciais desta natureza e desaparecem mesmo os casos relativos a emigração clandestina para Marrocos (gráfico 2). Este último facto resulta das dificuldades crescentes que eram colocadas aos emigrantes ilegais no destino, o que se compreende no contexto da independência de Marrocos (1956). Por outro lado, como já referimos, nos anos sessenta o Estado Novo privilegiou a repressão do crime de aliciamento e acabou por despenalizar a emigração clandestina (1968), o que não poderia deixar de se refletir na frequência das acusações.

O fluxo da emigração clandestina no período em análise encaminhava-se predominantemente para Marrocos (73%), seguindo-se Espanha (12%) e Gibraltar (7%). Em Marrocos, as fontes referem-se aos destinos Casablanca, Rabat, Quenitra, Tânger e Fez. Em Espanha, estão documentados os destinos andaluzes Aljaraque, Ilha Cristina, Figueirita e Huelva. França surge como destino alternativo a Marrocos, mas apenas a partir de meados da década de 50 (4%).

Os destinos da emigração ilegal variavam em função da naturalidade dos envolvidos. Com efeito, os naturais dos concelhos de Faro, Tavira e Olhão preferiam o destino Marrocos e só em segunda linha optavam por diversos locais do sul de Espanha, ao passo que com destino a Gibraltar preponderavam os naturais de Olhão.

A emigração clandestina era favorecida pela localização dos portos de saída e pelas condições climáticas, como os dados revelam. As viagens eram programadas para os meses quentes de primavera-verão, reunindo o mês de agosto a maioria das saídas (57%), as quais eram predominantemente feitas por via marítima. Utilizavam-se barcos dos mais variados tipos, desde a canoa, o caíque e o veleiro, até às embarcações a motor de menor deslocamento. A área dos portos de Olhão e de Tavira eram o lugar privilegiado para as manobras dos barcos envolvidos na emigração clandestina, o que não surpreende dadas as dificuldades económicas dos homens do mar e a sua especialização na pesca ao largo, em especial no que respeita ao porto de Olhão, o que lhes facultava vasta experiência de navegação nas águas do golfo de Cádiz. O conjunto destas condições favorecia tanto a emigração ilegal, como a atividade de transporte de emigrantes clandestinos. Com efeito, o porto de Olhão fornecia 44% dos emigrantes ilegais, Tavira era o segundo porto mais importante, com 35% das saídas, seguindo-se o porto de Faro, com 11%.

Considerando o local de residência dos emigrantes ilegais, verifica-se que não eram apenas os moradores dos portos atrás referidos que faziam uso das condições que os mesmos ofereciam à emigração ilegal. O concelho de Loulé fornecia 10% dos emigrantes ilegais, que deixavam o país a partir dos portos do sotavento do Algarve, disponibilizando Vila Real de Santo António mais 5%. Todavia, a capacidade de atração de emigrantes ilegais pelos portos do sotavento do Algarve irradiava a residentes em Lisboa, Portimão e Silves.

Os dados permitem inferir também que a repressão da emigração clandestina incidia principalmente nos emigrantes com destino a Marrocos, o que se interpreta como reflexo da maior intensidade deste fluxo, ao qual se seguia, por ordem decrescente, o fluxo destinado ao sul de Espanha e a Gibraltar. Emigravam principalmente os homens residentes dos centros portuários do litoral central e

oriental do Algarve, mas, como já foi referido, o litoral ocidental do Algarve, o barrocal e a serra não deixavam de oferecer o seu contributo para engrossar a sangria de gentes.

No ponto seguinte, traça-se o perfil dos atores sociais envolvidos no sistema migratório ilegal luso-hispano-marroquino, durante o período considerado.

4. Caracterização dos atores sociais

Estrutura etária e de género

Uma característica sobressai: emigrava-se na idade adulta. A faixa etária mais ativa situava-se entre os 25 e os 34 anos (38%), no entanto o fenómeno envolvia pessoas de todas as idades, desde os jovens até aos mais idosos. Os jovens e os jovens adultos (dos 15 aos 24 anos) também tinham um peso significativo na emigração ilegal (32%). Seguiu-se a faixa etária dos 35 aos 44 anos que representava 21% dos emigrantes ilegais. Estes números realçam a forma como a emigração clandestina estava enraizada no quotidiano dos algarvios que a praticavam como parte da estratégia familiar de melhoria das condições de vida ou como recurso para garantir a sobrevivência. Quem emigrava era pobre e desprotegido ou pretendia acrescentar aos seus limitados meios um complemento, o qual podia ser obtido tanto por meio da migração interna como por meio da emigração. Tratava-se de procurar uma alternativa, com carácter mais ou menos urgente e temporário, ao desemprego ou a insuficientes meios de subsistência.

No que respeita às mulheres, distingue-se o predomínio de idades mais avançadas do que as dos homens, nomeadamente na faixa etária dos 45 aos 54 anos, o que não é contraditório com as características da emigração feminina a seguir apresentadas.

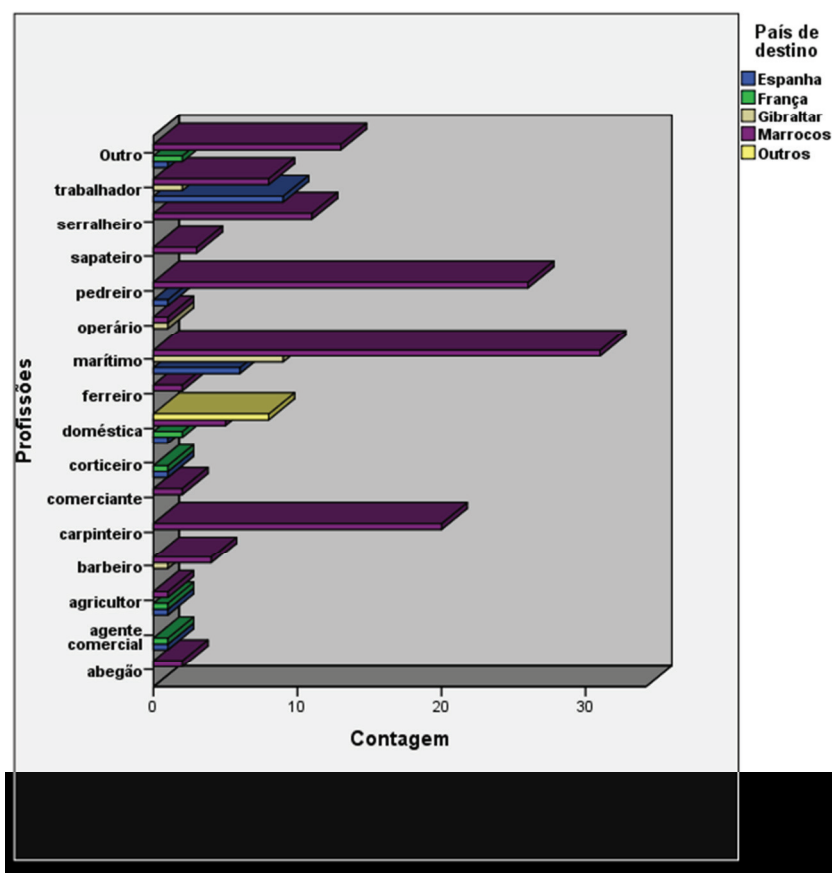
A emigração clandestina visível nos processos judiciais era um fenómeno predominantemente masculino, embora as mulheres não estivessem ausentes: no conjunto dos envolvidos 90% eram homens e 10% eram mulheres. De forma distinta dos homens, cerca de ¼ das mulheres que emigravam clandestinamente tinham como destino Espanha, dirigindo-se as restantes para Marrocos. Elas emigravam juntamente com os maridos ou pretendiam juntar-se a eles, procurando o reagrupamento familiar.

Estrutura socioprofissional

As profissões dos envolvidos na emigração clandestina eram diversificadas, inserindo-se em todos os setores de atividade económica. A emigração ilegal era alimentada pelo setor primário (42%), no qual predominavam os «marítimos» (26%) - isto é, os pescadores, mariscadores, aqueles que viviam do mar - e os «trabalhadores», conceito geralmente utilizado para designar os assalariados rurais (11%). Seguiu-se, muito de perto, o setor secundário (41%), no qual se destacavam os pedreiros (15%), os carpinteiros (11%), os serralheiros (6%) e uma enorme diversidade de outras profissões de cariz mais artesanal do que industrial. Os que desenvolviam atividades no setor dos serviços não alcançavam mais do que 17% no conjunto dos emigrantes ilegais.

As mulheres declaravam ser «domésticas», com exceção de uma que declarou ser «trabalhadora».

A origem socioprofissional dos emigrantes ilegais condicionava a escolha do país de destino: entre os emigrantes que escolhiam Gibraltar predominavam os «marítimos»; os «trabalhadores» preferiam Espanha; o fluxo para Marrocos, sendo o mais intenso, era também o mais diversificado (gráfico 3).

Gráfico 3 – Profissões dos emigrantes ilegais por país de destino ($\geq 2\%$)

Estado civil

O estado civil dos indivíduos envolvidos na emigração clandestina é um elemento significativo para a compreensão deste fenómeno. A maioria dos implicados na emigração ilegal era de casados, correspondendo a cerca de 61% do total. Os solteiros representavam 36% e os viúvos apenas a 3%. Estes dados sugerem que a pressão das dificuldades económicas, que tendia a aumentar com as responsabilidades familiares, e o desejo de reunir condições para constituir uma estrutura familiar autónoma seriam os fatores mais relevantes da motivação para a emigração clandestina.

Habilitações literárias

No que concerne às habilitações literárias dos acusados, verifica-se que os indivíduos considerados completamente analfabetos pelas entidades judiciais correspondiam a 29% do total, sendo que 68% sabiam escrever o nome, podendo alguns destes saberem ler e escrever. Considerando a relação entre o género e as habilitações literárias, apura-se que no total dos acusados surge uma percentagem mais elevada de mulheres analfabetas (59%) do que de homens na mesma condição (29%). No grupo masculino dos envolvidos na emigração clandestina, a maioria é dos que sabem assinar (62%), sendo a percentagem dos completamente analfabetos de 26%. Os valores atrás indicados não são muito díspares da realidade nacional que apresentava taxas elevadíssimas de analfabetismo, principalmente na população feminina. Com efeito, no fim do Estado Novo (1970), a taxa de analfabetismo da população

portuguesa maior de dez anos era de 64% nas mulheres e de 34% nos homens²⁵. Todavia, a diferentes papéis desempenhados no processo emigratório clandestino correspondiam níveis de escolaridade distintos. Assim, por exemplo, quando são considerados apenas os acusados de crime de aliciamento, predominam as mulheres, quer do ponto de vista numérico, quer do ponto de vista do nível de literacia.

Género e papéis sociais

A emigração clandestina a partir do Algarve é substantivada pela existência de um conjunto de atores que se relevam nesta análise. De acordo com a tipologia dos crimes previstos na lei, os atores podiam desempenhar os papéis de emigrantes clandestinos, aliciadores (ou engajadores) e transportadores.

Os vários condicionalismos dos intervenientes no sistema migratório clandestino favoreceram a diferenciação dos papéis dos seus atores diretos. Os engajadores atribuíam-se a principal função de obter documentação falsa, uma das operações comerciais de que vivia o seu negócio. A troca de muito dinheiro, que o pobre cliente arranjava nas suas míseras economias ou recorrendo a um familiar ou amigo, os engajadores tratavam de passaportes, os quais geralmente não chegavam a aparecer, exigindo o pagamento do serviço em dinheiro aos potenciais emigrantes.

Os transportadores encarregavam-se de assegurar o transporte dos emigrantes clandestinos de forma organizada, o qual, como já foi referido, era feito principalmente por via marítima, com destino ao sul de Espanha, a Gibraltar e a Marrocos.

O aliciamento e transporte podiam ser garantidos pela mesma pessoa, mas também se encontram processos em que os acusados de aliciamento não coincidem com os acusados de transporte, isto é, processos que revelam uma maior complexidade das redes de emigração clandestina. Como já foi referido, identifica-se uma diferença de género no desempenho dos vários papéis, uma vez que as mulheres assumiam maior peso numérico no aliciamento, ao contrário do que acontecia nos restantes papéis em que predominavam os homens.

A diferença de género encontra-se igualmente no grau de literacia dos envolvidos no processo: a maioria das mulheres acusadas de emigração clandestina eram completamente analfabetas, ao invés do que sucedia com as mulheres acusadas de aliciamento. Pelo contrário, a maioria dos homens acusados de emigração clandestina sabiam pelo menos assinar.

Os homens envolvidos na emigração clandestina não pretendiam evadir-se do cumprimento do serviço militar, como aconteceu a muitos portugueses e algarvios de então, principalmente na década de sessenta, quando recusavam a mobilização para as guerras de África. Pelo contrário, os processos revelam que os emigrantes clandestinos chegavam a regressar para «servir a pátria». Estas circunstâncias apontam para uma emigração motivada principalmente por fatores de natureza socioeconómica, como se revela no ponto seguinte.

5. Circunstâncias e motivações da emigração

Para os emigrantes ilegais as condições eram duras e os riscos elevados. O fenómeno da emigração, em particular o da emigração clandestina, estava associado aos mitos do retorno e do enriquecimento rápido, mitos que prosperavam numa sociedade hierarquizada, caracterizada por uma

²⁵ População residente analfabeta com 10 e mais anos segundo os Censos: total e por sexo. Fontes de Dados: INE - X, XI, XII, XIII, XIV e XV Recenseamentos Gerais da População. PORDATA.

reduzida mobilidade social, na qual a expatriação surgia como instrumento de sobrevivência e de ascensão social. A saída do país era encarada como temporária, sendo na realidade frequentemente temporária, mas indispensável à acumulação de recursos que permitiriam a alteração do estatuto socioeconómico do emigrante.

No caso dos emigrantes clandestinos presentes nos processos estudados neste trabalho, que nos oferecem uma imagem significativa do fenómeno da emigração algarvia, salienta-se que a maioria emigrava, segundo as suas próprias declarações, por motivos de, por ordem decrescente: «procura de melhor trabalho», expressão muito genérica, que poderia englobar significados semelhantes aos de algumas das categorias seguintes (38%); desemprego (37%); insuficiente remuneração (6%); «pouco trabalho» (4%); «viver melhor», isto é, procura de melhor qualidade de vida (3%); «juntar-se à família», ou seja, reagrupamento familiar (2%). Além dos motivos apontados, surge ainda uma justificação de natureza diferente das anteriores que remete para o desejo «de conhecer outras terras» (1%)²⁶.

No contexto motivacional atrás referido, o processo de organização da viagem de ida tanto podia caber aos próprios emigrantes, que se associavam e quotizavam para cobrir o investimento inicial indispensável à compra de uma pequena embarcação, como podia ser entregue às redes de «aliciamento e transporte» que, com diferentes dimensões e recursos, operavam a partir do Algarve oriental ou, mais raramente, faziam aí escala.

*

Em suma, os algarvios desenvolveram estratégias de resistência às dificuldades do quotidiano durante o Estado Novo, entre as quais avultou a emigração que alimentou dois sistemas migratórios contemporâneos: o sistema luso-hispano-marroquino e o sistema transatlântico.

No âmbito do sistema luso-hispano-marroquino, os emigrantes ilegais eram principalmente originários do Algarve oriental, litoral e interior, e procuravam sobretudo trabalho e melhores condições de vida, desejando construir um futuro mais tranquilo em outras paragens, entre as quais predominava Marrocos. Para alcançarem os seus objetivos, os emigrantes oriundos de vários setores económicos – principalmente o artesanal, o piscatório e o agrícola – ultrapassavam os constrangimentos oferecidos pelas leis repressivas do Estado Novo de Salazar e as limitações impostas pelos seus poucos recursos financeiros, suprindo no destino as carências de mão-de-obra na indústria, na pesca, na agricultura e nos serviços. O êxito do empreendimento implicava o desafio do controlo e repressão do estado e a mobilização dos saberes tradicionais, das redes familiares, vicinais e socioprofissionais, bem como a atualização de conhecimentos que eram adquiridos no próprio processo migratório e no contacto com as novas realidades no destino. Neste processo, os emigrantes ilegais revelaram uma notável capacidade de assumir riscos e de desafiar as forças que, de forma crescente nas décadas de 30, 40 e 50 procuravam confiná-los em limites que, tradicionalmente, lhes eram estranhos.

O desempenho dos papéis no processo migratório clandestino é distinto segundo o género dos intervenientes, assumindo as mulheres maior relevo no aliciamento à emigração clandestina e os homens maior peso numérico no papel de emigrantes.

As dificuldades colocadas à emigração ilegal pelo novo estado marroquino e a crescente atração pela Europa em desenvolvimento no pós-guerra relegaram para um lugar residual os sistemas migratórios luso-hispano-marroquino e transatlântico, a partir de meados dos anos 50. Ainda assim, os

²⁶ Em 9% dos casos não foram registados os motivos da decisão de emigrar ilegalmente.

emigrantes com origem no Algarve não deixaram de procurar construir no exterior o futuro desejado, tendo-se adaptado às circunstâncias e reinvestido em outros destinos. O «marroquino» transmutou-se, então, em o «francês».

Fontes

Arquivo Distrital de Faro (ADF)

Processos de Polícia Correccional da Comarca de Olhão: nº42/1933; nº573/1934; nº1621/1934; nº895/1935; nº36/1938; nº610/1938; nº727/1938; nº72/1940; nº176/1940; nº271/1941; nº1970/1941; nº756/1944; nº212/1945; nº68/1948; nº106/1948; nº28/1950; nº722/1952; nº28339/1952; nº24/1953; nº26/1953; nº118/1953; nº569/1963; nº447/1967.

Processos de Querela e de Polícia Correccional da Comarca de Faro: nº 22/1949; nº 201/1964; nº 361/1966; nº 317/1967; nº 562/1967.

Arquivo Judicial da Comarca de Tavira (AJCT)

Processos de Polícia Correccional da Comarca de Tavira: nº 61/1938; nº 62/1938; nº 98/1938; nº1433/1944; nº29/1945; nº1560/1945; nº370/1948; nº275/1949; nº51/1952; nº58/1952; nº502/1952; nº70/1953; nº120/1953; nº865/1954; nº141/1962.

Referências bibliográficas

- Anica, A. (2001). *A transformação da violência no século XIX. O caso da comarca de Tavira*. Lisboa: Colibri.
- Anica, A. (2008). *Obstruções e facilidades das autoridades portuguesas nas saídas sazonais dos trabalhadores algarvios para as terras raianas andaluzas, entre 1850 e 1940*. Comunicação apresentada nas XIII Jornadas de História da Cidade de Ayamonte. Ayamonte.
- Baganha, M.I. (1994). As correntes emigratórias portuguesas no século XX e o seu impacto na economia nacional. *Análise Social*, 29(128), 959-980.
- Baganha, M.I. (2003). From closed to open doors: Portuguese emigration under the Corporatist Regime. *e-JPH*, 1, Summer, 1-13.
- Basch, L.; Schiller, N.; Blanc-Szanton, C. (1999). Transnationalism: A new analytic framework for understanding migration. Em S. Vertovec; R. Cohen (Ed.). *Migration, diaspora and transnationalism*. Edward Elgar Publishing.
- Borges, M. (2009). *Chains of gold: Portuguese migration to Argentina in transatlantic perspective*. Leiden: Brill.
- Bretell, C. (2003). *Anthropology and migration: Essays on transnationalism, Ethnicity and identity*. Walnut Creek: Altamira.
- Campos, M.C.; Rocha-Trindade, M.B. (2005). *História, memória e imagens nas migrações*. Oeiras: Celta.
- Cavaco, C. (1971). Migrações internacionais de trabalhadores do Sotavento do Algarve. *Finisterra*, 6(11), pp. 41-83.
- Cavaco, C. (1976). *O Algarve oriental: as vilas, o campo e o mar* (vols. I, II). Faro: Gabinete do Planeamento da Região do Algarve.
- Costa, R. (2002). *A emigração de algarvios para Gibraltar e Sudoeste da Andaluzia: 1834-1910*. Lisboa: Estar.
- Magalhães, J.R. (1970). *Para o estudo do Algarve económico no século XVI*. Cosmos.
- Magalhães, J.R. (1988). *O Algarve económico 1600-1773*. Lisboa: Estampa.

-
- Marques, A.H. (1968). *Introdução à História da Agricultura em Portugal: A questão cerealífera durante a Idade Média*. Lisboa: Cosmos.
- Moch, L.; Hoerder, D. (Ed.). (1996). *Migrants. Global and local perspectives*. Boston: Northeastern University Press.
- Oliveira, I.T. (2007). Emigração, retorno e reemigração na primeira metade do século XX. *Análise Social*, XLII(184), 837-852.
- Paulo, H. (1998). O Estado Novo e a emigração: Alternativas e propostas. *Máthesis*, 7, 291-326. Obtido de <http://hdl.handle.net/10316.2/23832>
- Pereira, M.H. (1981). *A política portuguesa de emigração (1850-1930)*. Lisboa: A Regra do Jogo.
- Pereira, V. (2002). l'état portugais et les portugais en France de 1958 à 1974. *Lusotopie*, 9-27.
- Pereira, V. (2005). El poder de la impotencia. Policías y migración clandestina entre Portugal e Francia (1957-1974). *Política y Sociedad*, 42, 103-120.
- Pereira, V. (2009). Emigração e desenvolvimento da previdência social em Portugal. *Análise Social*, XLIV(192), 471-510.
- Rocha-Trindade, M.B. (1984). La sociologie des migrations au Portugal, In *Migrations in Europe - Part 1. Current Sociology*, Londres: SAGE, vol. 32, 175-198.

Camilla Buvarp Tiller¹
Ewelina Walorczyk²

Recebido: 28-02-2017 | Aprovado: 13-03-2017

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM07-2017-10-08>

UNPLUGGED TOURISM

A growing trend

Abstract: The aim of this paper is to look at a specific trend in tourism, in this case unplugged tourism. Unplugged tourism refers to travels to destinations where there are no internet connections and limited or no cell phone reception. Digital detox and disconnected are two terms closely linked to unplugged tourism. Some research show that always being connected can help increase health issues, such as insomnia and mental illnesses. A digital detox or unplugged travel away from screens can be beneficial not just to prevent this health issues but also on relationships between individuals. Further the destinations that lost clients because they did not have internet or cell phone reception, are now becoming attractive.

Keywords: Digital detox, unplugged tourism, Tourism; tourism trends.

TURISMO DESCONECTADO

Uma tendência em expansão

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar uma das novas tendências do turismo denominada de *Unplugged Tourism* (Turismo desconectado). Esta nova tendência refere-se a viagens para destinos onde não existem ligações à internet nem acesso a redes de telemóvel. O *detox* digital e desconectado são dois termos que se apresentam interligados ao conceito de *unplugged tourism*. Vários autores destacam o facto de que a permanente ligação e conexão à internet e o abuso da utilização de telemóvel pode originar problemas de saúde, como por exemplo insónias e até mesmo problemas mentais. O *digital detox* vem assim oferecer uma nova forma de viajar e de fugir destas novas formas de ligação permanente com benefícios para a saúde e relacionamento entre indivíduos. No mercado encontramos hoje vários destinos que, no passado deixaram de ser procurados por terem fracos acessos à internet e pouca rede ara telemóveis, e que agora voltaram a ser atrativos.

Palavras-chave: *Detox* digital, *turismo desconectado*, turismo, tendências do turismo.

¹ Student at Bournemouth University (United Kingdom)
(camilla.tiller@gmail.com)

¹² Student at Academy of Physical Education, Poznań (Poland)
(ewelinaawalorczyk@gmail.com)

1. Introduction

The tourism industry just like any other world-wide industry experience trends. These trends can change quickly and have big impacts on the tourism industry. Nowadays where almost everyone is connected to the internet and smartphones 24-7, going on holiday can still feel like work according to Lopez (2016). This is supported by the consumer trends survey conducted by JWT Intelligence in 2014, where they found that 43 percent of the generation X and 41 percent of the millennials are so connected to their phones while traveling, they get the feeling of missing out of living in the moment (Lenhart, 2014). This paper aims to look at unplugged tourism, a trend that has grown, as people want to escape their always being connected everyday lives.

2. Unplugged tourism

Unplugged is a relatively new term in tourism and a growing niche often connected to personal well-being and digital detox. Unplugged is also referred to by researchers as disconnected. The characteristics of unplugged tourism is that the travellers go to remote places or destinations with no internet and no or limited cell phone connections where they can be disconnected from technology, work and everyday life (Brothwell, 2016).

"In the recent years, the Internet has become an important source of information and also a place where tourists document their travels and share their experiences using social media" (Pawlowska, 2016).

As a result of the increasing growth in technology the trend of being unplugged while on holiday is growing. According to Gonzalo (2015) it is now a trend that consumers wanting to go on holidays where they can be totally unplugged and disconnected from their work. This indicates there is a move from the constantly 'switched on' tourist trends. In their study Dickinson et al. (2016) found that up to 50% of travellers wanted to disconnect from their mobiles.

Internet and cell service which once was a must and main selling points for many hotels and for some still are, has now becoming something people want to escape

from and pay to not have. As people value to escape their modern everyday lives, unplugged travels to "remote hotels are starting to make a feature of their lack of internet and phone signal" (International Air Transport Association (IATA), 2014), this can according to experts become a more attractive way of holidays. According to Paris et al. (2015) there are now tourist who chose to be unplugged when traveling and seek experiences where you are not connected to the digital online world. A confirmation of this is the fact that you can find more and more tour operators which are now starting to sell unplugged travels. For instance, trips in Morocco where tourist can travel to destinations in the desert, with no cell service or electricity, only luxurious tents for sleeping and relaxing (Lopes, 2016).

Additionally, according to Gonzalo (2015) in 2013 there were as many as 69 percent of travellers who distancing themselves from work and technology while on holiday, a number that was anticipated to grow in the future. Even though the demand for unplugged tourism has grown there are still consumer who struggle to unplug, because they do not know how to disconnect (Lopez, 2015). Lopez (2016) further state that people are willing to spend quite a lot of money on holidays where they are unplugged from the digital world. Unplugged tourism is accommodating the soul searchers, the consumers who are wanting to find themselves or to become acquainted with themselves again (Lopez, 2016).

"Lonely Planet recently released a number of predictions on the future of travel. They believe the pressures of modern life will cause growth in 'unplugged travel'. People will seek places that deliberately have no emails or mobile device access, so that guests can immerse themselves in their destination and forget about work and everyday life" (Cooper, 2014).

3. Digital detox

When talking about unplugged tourism it is essential to look at digital detox. Digital detox is according to Booth (2014) to switch off all electronic devices such as mobiles, tablets and computers for a minimum of 24 hours. Further, Duran (2016) refers to digital detox being is similar to being on a health food cleanser, where

you instead of staying away from fast food, you stay away from screens. Whereas the “phone is the most important device to regulate” (Duran, 2016).

In a digital world it can be hard to imagine and also to follow through a whole day without technology in everyday life, since the use of computers can be crucial for your job. So for people wanting to take smaller steps there are numbers of mobile apps which can be downloaded. For instance, the app called ‘Forest’, this app’s aim is to make people leave their smartphones and so that they can focus on more important things in life such as studies, work or dinner with friends (Forest, 2014).

4. Impacts of unplugged tourism and digital detox

Unplugged tourism can be said to be built from digital detox, people wanting to not just take a day off from technology but also escape when on holidays. As a result of the demand for unplugged tourism and digital detox, days like ‘National Unplugging day’ and ‘National day of unplugging’ has appeared. In the United States this day was established in 2010 (Sabbath Manifesto, 2010) and in the United Kingdom in 2015 (National Unplugging Day, 2016), as well as digital detox retreats and unplugged festivals. Further, also travel agencies have started to sell unplugged travels.

People are connected to the same devices and networks like Facebook when they are traveling as in their normal everyday lives, this impacts the lines between home and travel. Making it more blended into each other, as well as the concepts of time and space, often referred to as digital elasticity (Paris et al., 2015). According to Segran (2015) there is not a lot of research on how always being connected influence us. What Segran (2015) found is for instance that “social media appears to promote narcissism, smartphones could be causing insomnia, and screens seem to be making our kids less empathetic”.

5. Impacts on the market and destinations

Unplugged tourism can impact on destinations in the way that new markets open up, like places which are remote without technological connections may become more attractive. In a world where people are searching for authentic experiences, niche products that applies to

this with unique features is what tourists who wants to disconnect are searching. For instance, like going to the Moroccan desert, remote beaches or the Amazon rainforest. Segran (2015) refers to a study where a group of people went on a trip, where on the first day of the trip everyone was allowed to use their phones and so. From the second day they went to the Moroccan desert for four days without their phones. The results of this study was that the benefits of being disconnected was that the participants improved their postures and got into more meaningful and deeper conversations with each other. The study also showed that their memories improved, they got a more efficient sleep and new perspectives.

Despite that unplugged travels are getting more common “WiFi remains a key requirement for many tourists, which creates a difficult balance to strike for hoteliers and destinations” (Fuggle, 2015). Now you can find that some remote hotels that do not get internet connections have changed the way they advertise themselves, due to the rise of unplugged tourism. What for many have been a weakness have now become a strength (Fuggle, 2015). Hotels without internet now emphasize on how a stay at their hotel without internet connection can help you connect to your own body and mind, as well as with your close ones (Anda Travel, 2016).

Moreover, they highlight how you can listen to the ocean, or smell the sand and fresh winds (Anda Travel, 2016). There have been problems with tourist not being aware of what the destinations have to offer in terms of the locations of wellness and health retreats (Smith and Puczkó, 2009). With the rise of unplugged tourism and globalization of wellness and health tourism the demand for these kind of retreats are increased, which can be seen in the fact that more hotels offer spa and wellness facilities (Smith and Puczkó, 2009). How to differentiate as a wellness destination is becoming increasingly harder though with this growth, as more destinations offer spa and wellness facilities. One way to differentiate according to Smith and Puczkó (2014) is by emphasising on the local, unique and traditional natural or regional specialities and treatments. This on the other hand can help make the destination a sustainable one, by using the resources closely available.

6. Behavioural and health impacts

There are studies that show people who are heavy users of technology often experience trouble sleeping and are more exposed to gain mental illnesses (Pedersen, 2015). Taking a time out or doing a digital detox can have increasing health benefits for the consumers, “a day without technology can be extremely helpful as a step toward developing healthy technology habits” according to Lyons (2015). Always being connected has some negative impacts on the way consumers interact with their family and friends when it comes to the intimacy level, attentions and level of presence (Paris et al., 2015). In addition, research that look at how the constantly being connected impacts on work, family and mental health are increasing according to Paris et al. (2015).

Technology is easy to mishandle, and you can find people that admit to feeling like it has taken over their lives in the sense of getting the feeling of being overwhelmed by it (Vincci Hoteles, 2016). An example used by Vincci Hoteles (2016) is when forgetting the mobile at home, people experience feelings such as anxiety and sense of being lost, and all they would like to do is go home to collect the mobile. Just to make sure they do not have any unanswered calls or texts, even if the missed calls and text are unimportant. Besides, a survey conducted in 2010 shows “the average mobile phone user checks their phone every six and a half minutes, that’s 150 times a day, and 59 percent of mobile users check their email from the bathroom” (Brothwell, 2016).

Further, just by spending days without technology people experienced positive reactions like better memories and sleep. The reasons for this could be that they were more present while engaging in conversations with each other and when going to bed they did not look at the blue light from the screens before sleeping (Sergan, 2015; Lopez, 2016). In addition, spending time un-

plugged from screens helped people better their postures (Fluggle, 2015). The most interesting findings were that people were more likely to make changes in their everyday lives after being disconnected, such as their career patterns or getting the motivation to live healthier lives (Sergan 2015). The one thing that can be criticized for not being considered in these research are how people would be affected if they were to be unplugged in the same way while still being in their normal routines at home and work.

Conclusion

To conclude, even though there is little research done on the subject unplugged tourism it is a common acknowledgement that it is a growing trend, as tourist want to escape their normal always on lives while on holiday. Nonetheless, there are still a lot of tourist who enjoy being connected while on holiday, so that they can share their experiences with loved ones. Others feel they have to be in the moment and unplug to connect with local people and have the feeling of really being on vacation. Travellers want to invest in experiences, which according to Lenhart (2014) makes people feel happier, no matter if you want to stay connected or not.

Unplugged tourism can be said to have the most positive impacts on the tourist themselves, as a time spent without technology is said to give them better health and mentality, as well as better relationships with the people around them. With improvement to memories, posture and more restful sleep. For the destinations it affects how they position themselves and do their marketing. It also changes the dynamics by what was ones unattractive for tourist becoming more important. As mentioned above with the rise of the trend unplugged tourism, you can find more and more travel agencies offering unplugged travels.

References

- Anda Travel (2016). *Unplugged: Anda travel*. <http://andatravel.com.ar/en/listado-unplugged.php>.
- Booth, F. (2014). *How to do a digital detox*. <http://www.forbes.com/sites/francesbooth/2014/06/13/how-to-do-a-digital-detox/#333e70851b9a>
- Brothwell, R. (2016). *How unplugged tourism became a massive overnight industry*. <http://mygaming.co.za/news/gadgets/107531-how-unplugged-tourism-became-a-massive-overnight-industry.html>
- Cooper, J. (2014). *10 travel and tourism trends for 2015*. <https://travelandtourismtoday.wordpress.com/2014/11/25/10-travel-and-tourism-trends-for-2015/>
- Dickinson, J.E.; Hibbert, J.F.; Filimonau, V. (2016). Mobile technology and the tourist experience: (Dis)connection at the campsite. *Tourism Management*, 57, 193-201.
- Duran, M. (2016). *Spending too much time on your phone? Try a digital detox*. <https://www.wired.com/2016/09/spending-much-time-phone-try-digital-detox/>
- Forest (2014). *Forest, stay focused, be present*. <http://www.forestapp.cc/>
- Fuggle, L. (2015). *6 travel trends for 2016 that will drive the global tourism industry*. <http://www.trekkssoft.com/en/blog/travel-industry-trends-2016>
- Gonzalo, F. (2015). *Travel trends: what's next in tourism?* <http://fredericgonzalo.com/en/2015/07/29/travel-trends-whats-next-in-tourism/>
- International Air Transport Association (IATA). (2014). *Unplugged travel to rise as travellers seek a real escape from the pressures of modern living*. <http://www.iata.org/pressroom/pr/Pages/2014-09-25-01.aspx>
- Lenhart, M. (2014). *Travel trends 2014: Unplugged, imperfect, fast*. <http://www.travelmarketreport.com/articles/Travel-Trends-2014-Unplugged-Imperfect-Fast>
- Lopez, M. (2016). *We're so addicted to our gadgets that 'unplugged' tourism is booming*. <http://motherboard.vice.com/read/tourism-is-capitalizing-on-our-addiction-to-technology-with-unplugged-hotels>
- Lyons, K. (2015). *Turn off, tune out: national unplugging day hopes to give Britain a digital detox*. <https://www.theguardian.com/technology/2015/jun/27/turn-off-tune-out-national-unplugging-day-hopes-to-give-britain-a-digital-detox>
- National Unplugging Day. (2016). *National Unplugging Day UK*. <http://nationalunpluggingday.co.uk/>
- Paris, C.M.; Berger, E.A.; Rubin, S.; Casson, M. (2015). Disconnected and unplugged: experiences of technology induced anxieties and tensions while traveling. In A. Inversini and I. Tussyadiah (eds.). *Information and communication technologies in tourism 2015: proceedings of the international conference in Lugano, Switzerland, February 3-6, 2015*, pp. 803-816. Cham: Springer.
- Pawlowska, A. (2016). Tourists and social media: Already inseparable marriage or still a long-distance relationship? Analysis of focus group study results conducted among tourists using social media. *World Scientific News*, 57, 106-115.
- Pedersen, T. (2015). *Heavy cell phone use linked to depression, sleeping problems in young people*. <https://psychcentral.com/news/2012/06/17/heavy-cell-phone-use-linked-to-depression-sleep-problems-in-young-people/40262.html>
- Sabbath Manifesto. (2010). *Sabbath Manifesto – unplugged*. <http://www.sabbathmanifesto.org/unplug/>
- Segran, E. (2015). *What really happens to your brain and body during a digital detox*. <https://www.fastcompany.com/3049138/most-creative-people/what-really-happens-to-your-brain-and-body-during-a-digital-detox>
- Smith, M.K.; Puczkó, L. (2009). *Health and wellness tourism*. [E-book]. Amsterdam: Elsevier.
- Smith, M.K.; Puczkó, L. (2014). *Health, tourism and hospitality: spas, wellness and medical travel*. [2nd edition]. London: Routledge.
- Vincci Hoteles (2016). *Unplugging from technology: The rise of detox tourism*. <http://www.vinccihoteles.com/blog/eng/unplugging-from-technology-the-rise-of-detox-tourism/>

Cláudia Ribeiro de Almeida¹

Recebido: 23-02-2017 | Aprovado: 09-03-2017

DOI: <https://doi.org/10.23882/OM07-2017-10-09>

ACESSIBILIDADES AÉREAS NA EUROPA

A dinâmica da operação das LCC. O caso Ryanair

Resumo: Abril de 1997 ficará sempre associado à conclusão do processo de desregulamentação do transporte aéreo na Europa e ao início da operação das *Low cost Carriers* (LCC) neste continente. Com um modelo de negócio ambicioso, as LCC vieram revolucionar tanto o setor do transporte aéreo como do turismo, em grande parte devido ao aumento da mobilidade, maior acessibilidade aérea e tarifas mais baixas, com impactes diretos no aumento da procura. Neste artigo, iremos destacar o exemplo da Ryanair, companhia aérea dinâmica, que se tem mantido fiel ao modelo de negócio *low cost*, e que está assente numa operação de cerca de 1800 voos diários para mais de 200 aeroportos. Em 2016 foi responsável pelo transporte de mais de 119 milhões de passageiros, um número muito elevado e que a coloca a par das maiores companhias aéreas do mundo.

Palavras-chave: *Low cost carriers*, Ryanair, Europa, transporte aéreo, acessibilidades.

AERIAL ACCESSIBILITIES IN EUROPE

The dynamics of the LCC operation. The Ryanair case

Abstract: April 1997 will always be associated to the conclusion of the deregulation process in Europe and to the beginning of *Low cost Carriers* (LCC) operation in this continent. LCCs present an ambitious business model that revolutionize the air transport and tourism sectors, due to the increase of mobility and new offer of air accessibility with low fares, with huge impacts in demand. In this article, our focus will be Ryanair, a dynamic airline, based in the *low cost* business model. With an operation of around 1800 flights a day to some 200 airports, Ryanair was responsible by the transport of more than 119 million passengers in 2016, a very high number that puts it on par with the largest airlines in the world.

Keywords: *Low cost carriers*, Ryanair, Europe, air transport, accessibilities.

¹ Professora Adjunta na Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo da Universidade do Algarve (Portugal)
Doutorada em Turismo pela Universidade de Aveiro (calmeida@ualg.pt)

Introdução

A importância dos transportes no contexto de um país, região ou até mesmo destino turístico é crucial, uma vez que permite uma maior mobilidade das populações, trocas comerciais, económicas e/ou culturais, com impactos diretos na sua competitividade (Almeida e Costa, 2012). Dos vários modos de transporte existentes, o transporte aéreo apresentou, nas últimas duas décadas, um maior índice de desenvolvimento e crescimento ao nível da procura, o que também se pode associar ao facto de estar interligado a outro setor de atividade em forte expansão, o setor turístico (Almeida e Costa, 2014).

Na Europa o setor foi fortemente alavancado no período pós processo de desregulamentação, que apesar de ter durado cerca de dez anos a ser finalizado, veio trazer ao continente uma nova dinâmica por via do início da operação das LCC. Durante várias décadas, o setor do transporte aéreo foi bastante regulado existindo pouca concorrência entre as companhias aéreas tradicionais, já que as tarifas eram atribuídas mediante acordos bilaterais entre Estados, que impunham determinadas rotas e aeroportos, tipo de aeronaves, tarifas e frequências de voos a cada companhia aérea. A capacidade da maioria das rotas era restrita, as tarifas tinham um valor elevado e a entrada no mercado de companhias tradicionais, que não fossem de bandeira, era quase impossível (Almeida e Costa, 2017).

O setor o transporte aéreo na Europa, por esta altura estava assente na operação das companhias regulares, também conhecidas por *Full Service Carriers* (FSC) e pela operação de companhias *charter*, principalmente nos países do Norte da Europa, que operavam ao abrigo de um regulamento que permitia o transporte de turistas que procuravam os destinos de sol e praia do Sul da Europa e do Mediterrâneo (Starkie, 2011).

Segundo a COM (2002), o processo de desregulamentação transformou todas as companhias aéreas da Comunidade em transportadoras aéreas comunitárias, independentemente do Estado-membro onde estavam legalmente estabelecidas, com direitos de acesso iguais a todo o mercado interno e com responsabilidades iguais à face da lei. Estas medidas permitiram a entrada das companhias aéreas existentes em mercados anteriormente fe-

chados e o surgimento de novas companhias aéreas com base em princípios e regras comuns, que resultaram em grandes benefícios e a uma maior competitividade no mercado, assente em tarifas diversas e no surgimento e desenvolvimento da operação das LCC.

Com um modelo de negócio distinto das demais, estas companhias aéreas rapidamente disseminaram a sua oferta de rotas e frequências permitindo uma maior acessibilidade aérea a regiões da Europa ainda pouco desenvolvidas do ponto de vista turístico (Almeida e Costa, 2017).

Na Europa surgiram nas duas últimas décadas diversas companhias aéreas assente em modelos de negócio denominados de baixo custo. Segundo a ICAO (2014) entre 1997 e 2014 só na Europa cessaram operação cerca de 50 LCC, registando-se atualmente a operação de 34 companhias aéreas que operam segundo este modelo de negócio. De todas elas a que se destaca como sendo fiel ao modelo *low cost*, é a Ryanair, que apresenta uma operação muito dinâmica e assente em pilares estratégicos que a diferenciam das restantes. Atualmente opera para mais de 200 aeroportos diariamente, num total de cerca de 1800 voos diários que lhe ocupam grande parte da sua frota de 350 aeronaves Boeing 737-802.

A sua operação permitiu, entre outros, uma maior mobilidade um pouco por toda a Europa ao longo destas duas últimas décadas, suscitando o desenvolvimento de novas áreas e regiões que a pouco e pouco se têm vindo a adaptar a esta nova realidade.

1. O processo de desregulamentação na Europa

Os regulamentos que caracterizam o setor do transporte aéreo são vastos e complexos devido à abrangência da sua atividade. Almeida e Costa (2014) salientam que o aumento do número de voos de longa distância, entre diferentes países, originou a necessidade de adotar vários regulamentos e políticas que permitissem o desenvolvimento da aviação civil internacional, por via de acordos bilaterais que permitiram uma maior proteção da concorrência. D'Alfonso, Maliguetti e Redondi (2011) destacam que estas medidas foram aprovadas na Convenção de Chicago, que se realizou em 1944, um marco na história da aviação civil.

Segundo Domanico (2007), nos anos noventa o setor do transporte aéreo na Europa era bastante regulado e caracterizava-se pela ausência de concorrência entre as FSC que viam as tarifas aéreas a serem estabelecidas por via de acordos bilaterais entre os Estados. A capacidade era restrita para a maioria das rotas e as tarifas eram elevadas, sendo difícil a entrada de novas companhias no mercado. Hakfoort (1999) refere que o processo de desregulamentação na Europa foi concluído no dia 1 de abril de 1997, tendo sido mais complexo e moroso que o que havia ocorrido nos anos setenta nos EUA.

Segundo Graham e Shaw (2008), a única exceção foram as rotas de serviço público obrigatório (PSO) que serviam regiões remotas, cidades e ilhas, como por exemplo as ilhas da Madeira e dos Açores, que só foram desregulamentadas em 2008 e 2015 respetivamente.

O processo de desregulamentação permitiu, segundo COM (2002), a progressiva eliminação de acordos bilaterais regulados pela Convenção de Chicago e a criação de um mercado interno europeu. As medidas originaram um quadro jurídico comunitário, com uma liberalização do acesso ao mercado do transporte aéreo, regulando as regras de licenciamento da operação deste meio de transporte e as normas aplicáveis às tarifas de passageiros e carga (COM, 2002). Segundo Almeida e Costa (2017), a partir de 1 de abril de 1997, as companhias aéreas tiveram uma maior liberdade para fixar tarifas, aceder a novas rotas e determinar capacidades a oferecer.

Com a conclusão deste processo, as companhias aéreas da Comunidade, independentemente do Estado-membro onde se encontrassem estabelecidas, passaram a ser consideradas transportadoras aéreas comunitárias, com direitos de acesso iguais a todo o mercado interno e com responsabilidades iguais à face da lei. Estas medidas permitiram a entrada das companhias aéreas já existentes e que operavam em mercados anteriormente fechados, assim como aparecimento de novas companhias com base em princípios e regras comuns (COM, 2002).

Almeida e Costa (2017) salientam que este processo originou o início da operação das LCC, que devido ao seu modelo de negócio baseado em baixas tarifas originaram uma maior competitividade no mercado, com impactos diretos no aumento da procura um pouco por toda

a Europa. As denominadas LCC combinam um conjunto de características inovadoras em termos de distribuição, marketing, produto e operação, tendo conhecido uma rápida expansão desde o final do século XX. Segundo Franke (2004) estas companhias aéreas não foram tão afetadas pela crise de 2001 como as demais baseadas em modelos *full service*, devido essencialmente às baixas tarifas e à sua operação em regiões com pouca instabilidade política.

2. O Modelo de negócio *low cost*

As LCC apresentam um modelo de negócio baseado no baixo custo uma vez que eliminam da sua operação e produto um conjunto de serviços normalmente oferecidos pelas FSC (Baker, 2014). A sua operação é regular, baseada em baixas tarifas, custos reduzidos em termos de distribuição e serviço e na elevada rotação das aeronaves (Almeida e Costa, 2017).

Na Europa o modelo das LCC surgiu numa primeira fase no Reino Unido e na Irlanda devido a um conjunto de regulamentos económicos e a acordos bilaterais entre os Governos que permitiram o desenvolvimento deste tipo de operação (Francis, Humphreys, Ison e Aicken, 2006).

Segundo Barrett (2004), o primeiro voo de uma LCC a operar na Europa foi da companhia aérea Ryanair, na rota Dublin-Londres em 1986. O sucesso desta rota foi de tal modo elevado que em agosto de 1987 o número de passageiros tinha aumentado cerca de 92% quando comparado a agosto de 1986. No final dos anos 90 esta rota já contava com cerca de 4,5 milhões de passageiros/ano.

As LCC europeias tentaram copiar o modelo da companhia americana Southwest Airlines, no entanto esta não foi uma tarefa fácil devido à maior rigidez na legislação laboral europeia e ao maior controlo de tráfego aéreo, de operação e das taxas de *ground handling* (Guild, 1995 citado por Francis, Fidato e Humphreys, 2003).

As LCC oferecem aos passageiros uma maior mobilidade e facilidade na deslocação por toda a Europa, com impactos diretos no desenvolvimento de nichos de mercado que valorizam a oferta variada de rotas e frequências ao longo do ano, como é o caso do turista residencial (Almeida e Costa, 2017), assim como o aumento da procura de destinos turísticos mais dependentes de voos

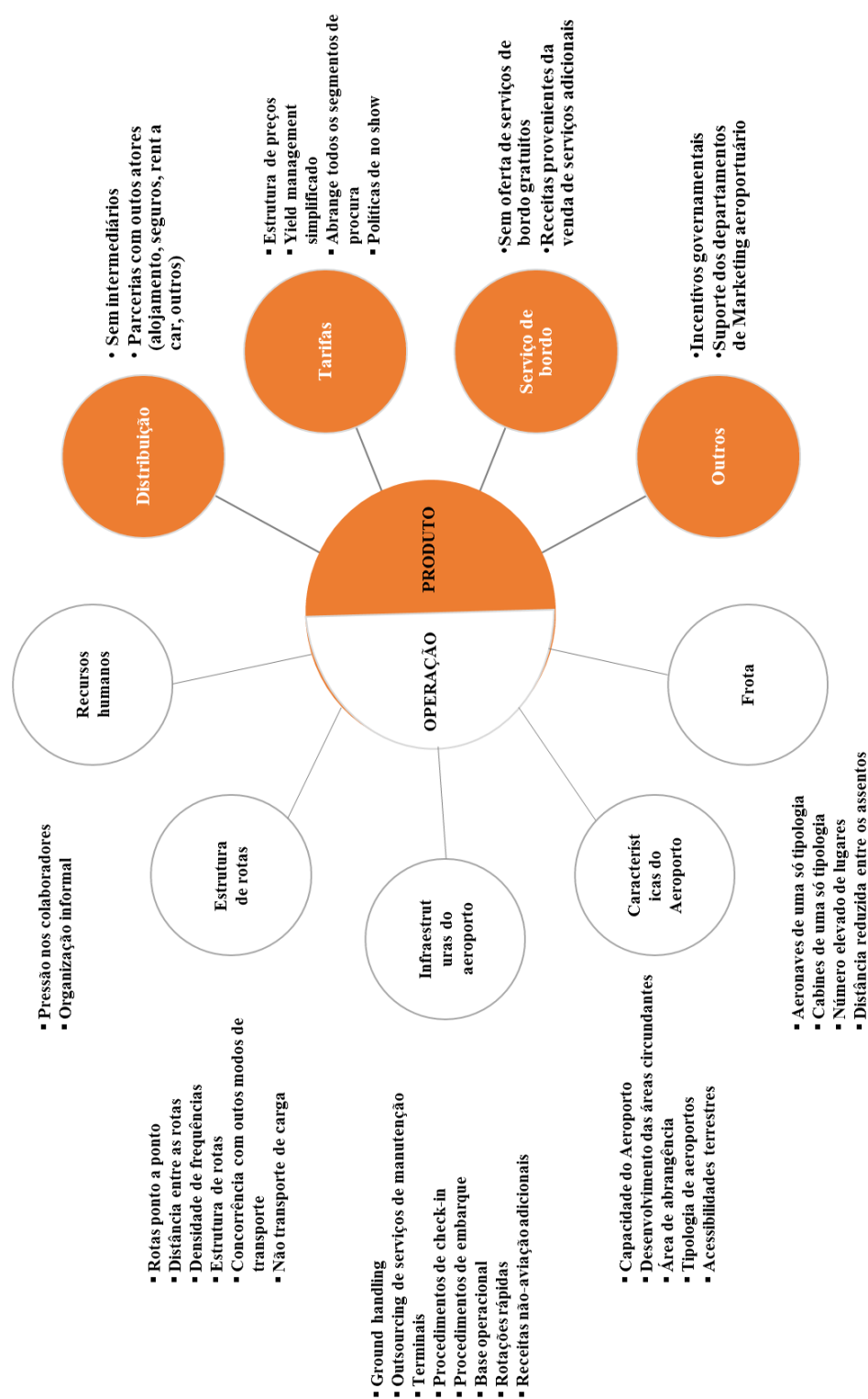


Figura 1 – Características do Modelo de negócio das LCC do ponto de vista da Operação e do Produto
 Fonte: Elaboração própria a partir de Almeida e Costa (2017)

sazonais das companhias *charter* (Starkie, 2011), associados a pacotes de férias dos operadores turísticos.

Segundo Almeida e Costa (2017) o modelo de negócio LCC está baseado em características de operação e de produto complexas que as distinguem das demais tipologias de companhias aéreas e que se sintetizam na Figura 1.

Uma das principais características da operação destas companhias aéreas é a utilização de aeroportos secundários, o que deu origem, nos últimos anos, ao desenvolvimento e melhoramento de muitas infraestruturas aeroportuárias um pouco por toda a Europa, de forma a ir ao encontro das novas exigências do mercado. No entanto é possível encontrar exemplos de LCC a operar também para aeroportos primários, como é o caso da Easyjet a operar para o Aeroporto de Gatwick (Almeida e Costa, 2017).

O modelo de negócio das LCC, devido à elevada concorrência no mercado, e à necessidade das companhias que operam no mercado se destacarem umas das outras, tem sofrido grandes alterações, sendo em muitos casos difícil classificar com clareza a que modelo de negócio pertence cada uma das companhias aéreas. Stimac, Damić e Vidović (2012) e Vidović, Stimac e Vince (2013), sugerem que estas são companhias aéreas Híbridas, uma vez que apresentam um modelo de negócio que integra uma combinação dos elementos típicos de uma LCC, de uma FSC e de uma companhia *charter*. Ao misturar estratégias de negócio destas diferentes tipologias, as companhias híbridas apresentam-se no mercado com um produto diferenciado e atrativo. Vidović, Stimac e Vince (2013), referem que a maioria das companhias classificadas anteriormente com LCC devem ser hoje classificadas como companhias Híbridas.

4. A importância da operação das LCC para o desenvolvimento do setor turístico

Desde o início da sua operação que as LCC se revelaram uma forma rápida e mais barata de um turista se deslocar da sua região geradora rumo a um destino para negócios, lazer ou visita a amigos e familiares. O aumento da oferta de rotas e frequências veio dar um novo dinamismo à mobilidade na Europa com consequências diretas no desenvolvimento de novas áreas turísticas,

surgimento de novas realidades empresariais e acima de tudo no aumento da competitividade das regiões para onde operam.

Um dos setores que mais beneficiou com o desenvolvimento do conceito e operação das LCC foi sem dúvida o setor turístico um pouco por toda a Europa. Segundo a European Union Committee of the Regions (2004), as LCC contribuíram para a diversificação e redução da sazonalidade de determinados produtos turísticos, na maior competitividade dos destinos e no aumento do grau de atração de regiões, que de acordo com Farmaki e Papatheodorou (2015) permitiu o reposicionamento e diversificação de destinos turísticos maduros da Europa, assim como a redução da sazonalidade por via da procura de *short breaks* ao longo do ano.

Grande parte das rotas oferecidas pelas LCC para destinos balneares do Mediterrâneo e sul da Europa, foram durante muitos anos operados de forma sazonal por companhias *charter* que transportavam essencialmente turistas do norte da Europa que tinham adquirido um pacote de férias num Operador turístico, que integrava, para além do voo, o transporte no destino, alojamento, acompanhamento de um representante do operador e por vezes algumas atividades adicionais que complementavam as suas férias.

Ao explorarem uma procura derivada por via da venda de uma mobilidade a baixo custo, as LCC promovem as alterações no comportamento das viagens de lazer e negócios (Graham e Shaw, 2008). A operação destas companhias aéreas foi responsável pela transformação de muitos destinos do Mediterrâneo (Bianchi, 2005) e até mesmo de países como por exemplo Malta, para onde as LCC iniciaram a sua operação em 2006, encorajando a procura de áreas históricas e culturais de La Valeta e de toda a área do Grand Harbour (Graham e Dennis, 2010).

Acima de tudo as LCC intensificaram a concorrência via preço, estimulando as viagens de curta distância e o aumento da procura de *short breaks* ao longo do ano por toda a Europa (Almeida, 2015). Foram vários os segmentos de procura que viram na oferta de uma maior mobilidade um novo atrativo e acima de tudo uma forma de se desenvolverem, como é o caso do turismo residencial, associado a um indivíduo que possui uma segunda habi-

tação fora da sua residência habitual, normalmente num destino do sul da Europa ou Mediterrâneo, e que valoriza as rotas ponto a ponto, as baixas tarifas e acima de tudo o número elevado de frequências proporcionado pelas LCC ao longo de todo o ano (Almeida e Costa, 2017).

Perante toda esta nova dinâmica os turistas tendem a preferir viagens de menor duração ao longo do ano em vez de períodos longos de férias para um mesmo destino (Martinez-Garcia e Raya, 2008), procurando desta forma usufruir de diferentes experiências em cidades e destinos turísticos um pouco por toda a Europa a um custo reduzido.

Dobruszkes (2013), salienta que as LCC contribuíram para uma alteração na forma de viajar, da geografia dos serviços aéreos e no aumento da concorrência entre companhias aéreas, cidades e regiões. Vidovic, Stimac e Vince (2013) salientam que as LCC revolucionaram o mercado de viagens de médio curso ao oferecerem viagens a baixo custo.

5. O Caso da Ryanair

A companhia aérea Ryanair foi fundada em julho de 1985 por Tony Ryan (Box e Byus, 2007; D'Alfonso, Malighetti e Redondi, 2011) e apresentava no início da sua atividade 25 colaboradores e apenas uma aeronave de 15 lugares, que voava entre Waterford e Londres. Em 1986, a Ryanair recebe a permissão para voar quatro vezes por dia na rota Dublin-Londres, com uma aeronave de 46 lugares. O início desta operação veio originar uma concorrência direta nas tarifas praticadas pelas companhias de bandeira da Irlanda e do Reino Unido, a Aer Lingus e a British Airways, respetivamente (Box e Byus, 2007).

A estratégia inicial da Ryanair era essencialmente oferecer um serviço simples, baseado em tarifas baixas e com um serviço exemplar para o cliente. Em 1986, o seu primeiro ano completo de operação, a companhia aérea transportou cerca de 82.000 passageiros e iniciou negociações para adquirir o seu primeiro avião a jato (Box e Byus, 2007). Durante o final dos anos 80 a companhia manteve a sua concorrência com a British Airways e com a Aer Lingus, adicionando novas rotas e frequências à sua operação. No final de 1989 a Ryanair detinha

uma frota de 6 aviões a jato BAC 111 e 3 ATR 42. Em 1990, a companhia sofreu uma perda de cerca de 20 milhões de libras, o que originou uma reestruturação da empresa e a contratação de Michael O'Leary (Box e Byus, 2007), que após estudar de perto o modelo de negócio da Southwest Airlines, o aplica na Ryanair (Almeida e Costa, 2012).

No decorrer do processo de desregulamentação do transporte aéreo na Europa, e aproveitando a dinâmica que o mercado lhe oferecia, a Ryanair inicia a expansão da sua operação, aumentando significativamente o número de rotas e frequências em vários países da Europa, situação que viria a originar a alteração da sua frota, que passou a ser exclusivamente constituída por aeronaves Boeing 737S (Box e Byus, 2007).

A Ryanair sempre apresentou uma estratégia de negócio assente em pilares de dinamismo e inovação procurando desde cedo ir ao encontro das novas tendências de mercado. Em 2000, e seguindo a sua estratégia de permanente inovação, lança o seu sítio da *internet* (www.ryanair.com), que lhe permitiu eliminar custos de intermediação e deste modo baixar os custos de operação. A grande novidade deste serviço era a possibilidade de um cliente poder reservar *per si* lugares num voo, reservar um carro de aluguer, alojamento, comprar um seguro de viagem e reservar bilhetes em outros modos de transporte (Box e Byus, 2007). Esta estratégia é considerada por muitos como o início da desintermediação dos serviços turísticos.

Mais recentemente, em dezembro de 2016, a Ryanair anunciou o lançamento do “Ryanair Holidays”, que visa oferecer aos passageiros a possibilidade de reservarem pacotes de férias com serviços de alojamento e transfer a baixo preço. Esta é uma parceria da companhia com o Operador espanhol Logitravel e com o agregador de alojamento World2Meet (Ryanair, 2016).

Outra das estratégias da Ryanair assenta num posicionamento no mercado distinto e associado a uma operação em 81 bases operacionais distribuídas por 19 países, estratégia que lhe proporcionou a abertura de um conjunto alargado de novas rotas com tarifas atrativas e um aumento significativo de frequências ao longo do dia para muitos aeroportos europeus.

A expansão da sua operação foi uma constante ao longo da primeira década do séc. XXI. Esta companhia aérea ocupa atualmente o primeiro lugar ao nível das LCC a operar na Europa. A sua presença é notória em diferentes países europeus e mais recentemente em Marrocos, onde opera para sete aeroportos, e Israel onde opera em dois aeroportos. Em 2016 apresentava uma frota de 350 aeronaves, uma operação diária de 1800 rotas para 200 destinos em 33 países, só possível pela operação em 86 bases operacionais (Ryanair, 2017).

A estratégia da abertura das bases operacionais em diversos aeroportos europeus, e mais recentemente no norte de África, permitiu à companhia um aumento substancial de toda a sua operação e uma redução de custos associados a pagamento de deslocações e pernoita de tripulações em áreas circundantes de aeroportos onde não possuía uma base operacional. Segundo Graham e Shaw (2008) uma base operacional pode ser definida como um aeroporto onde uma determinada companhia aérea baseia as suas aeronaves, tripulação e serviços de apoio à sua operação, subcontratando serviços de *handling* e de manutenção. Starkie (2011) reforça a ideia de que as bases operacionais se localizam em aeroportos secundários e regionais, sendo também possível encontrar bases instaladas em aeroportos que se situam perto de grandes capitais. No caso das LCC é muito comum a escolha de aeroportos de pequenas dimensões, antigas bases militares ou aeroportos de mercadorias. A

adoção de uma base operacional permite a uma LCC a oferta de voos diários em horários atrativos do início da manhã, tarde e final do dia, permitindo uma rotação elevada das aeronaves baseadas.

Conclusão

A dinâmica que as LCC imprimiram no setor do transporte aéreo é notória, com especial ênfase na maior mobilidade e aumento das acessibilidades aéreas um pouco por toda a Europa. A malha densa de rotas ponto a ponto é, sem dúvida, a grande mais-valia da sua operação permitindo-as impor-se no mercado. A Ryanair é um dos melhores exemplos de uma companhia que iniciou a sua atividade com poucos colaboradores e apenas uma aeronave e que, a pouco e pouco soube tirar proveito de lacunas existentes no mercado e deste modo atingir taxas de crescimento elevadas. O seu dinamismo e agressividade no mercado não têm ficado indiferentes tanto a clientes como a demais concorrentes, tendo-se tornado num estudo de caso em muitas escolas e empresas pelo mundo fora.

Importa, pois, continuar a avaliar a evolução da sua *performance* por via de outras investigações e análises comparativas, de modo a aferir quais as respostas e novas estratégias que irá adotar no futuro para fazer frente às novas tendências de um mercado cada vez mais exigente e a uma concorrência sempre atenta e ávida de mudanças.

Referências bibliográficas

- Almeida, C. (2015). *Transporte aéreo, acessibilidades e turismo: Importância para o desenvolvimento de novos segmentos de procura turística*. Cadernos do Grei, 29. Faro: Grupo de Estudos Interdisciplinares.
- Almeida, C.; Costa, C. (2012). A operação das companhias aéreas de baixo custo na Europa. O caso da Ryanair. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, 17/18, 387-402.
- Almeida, C. e Costa, C. (2014). A operação das companhias aéreas nos aeroportos Hub & Spoke e nas bases operacionais. *Pasos Online*, 12(4), 765-775.
- Almeida, C.; Costa, V. (2017). The dynamics of a *low cost* business model. *Tourism Spectrum*, 3(1).
- Baker, D. (2014). Low-cost airlines management model and customer satisfaction. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 2(9), 1-17, disponível em <http://ijecm.co.uk/wp-content/uploads/2014/09/297a.pdf>.

- Barrett, S. (2004). The sustainability of the Ryanair model. *International Journal of Transport Management*, 2, 89-98.
- Bianchi, R. (2005). Euro-Med Heritage: Culture, capital and trade liberalisation - Implications for the Mediterranean City. *Journal of Mediterranean Studies*, 15(2), 283-318.
- Box, T.; Byus, K. (2005). Ryanair: Successful low cost leadership. *Journal of the International Academy for Case Studies*, 13(3), 9-13.
- COM (2002). *Comunicação da Comissão sobre as consequências dos acordãos do Tribunal de Justiça das Comunidades Europeias, de 5 de novembro de 2002, para a política europeia do transporte aéreo*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- D'Alfonso, T.; Malighetti, P.; Redondi, R. (2011). The pricing strategy of Ryanair. In C. Walsh. *Airline Industry Strategies, Operations and Safety* (pp. 119-141). Nova Science Publishers, Inc.
- Dobruszkes, F. (2013). The geography of European low-cost airline networks: A contemporary analysis. *Journal of Transport Geography*, 28, 75-88.
- Domanico, F. (2007). The European airline industry: law and economics of low cost carriers. *European Journal of Law and Economics*, 23(3), 199-221.
- European Union Committee of the Regions (2004). *Own-initiative opinion of the Committee of the Regions on 'Low-cost airlines and territorial development*. Official Journal of the European Union, 22 dezembro 2004, C318/7-C318/11.
- Farmaki, A.; Papatheodorou, A. (2015). Stakeholder Perceptions of the role of Low-cost carriers in insular tourism destinations: The case of Cyprus. *Tourism Planning and Development*, 12(4), 412-432.
- Francis, G.; Fidato, A.; Humphreys, I. (2003). Airport-airline interaction: The impact of low-cost carriers on two European airports. *Journal of Air Transport Management*, 9(4), 267-273.
- Francis, G.; Humphreys, I.; Ison, S.; Aicken, M. (2006). Where next for low-cost airlines? A spatial and temporal comparative study. *Journal of Transport Geography*, 14, 83-94.
- Franke, M. (2004). Competition between network carriers and low-cost carriers retreat battle or breakthrough to a new level of efficiency? *Journal of Air Transport Management*, 10, 15-21.
- Graham B.; Shaw, J. (2008). Low-cost airlines in Europe: reconciling liberalization and sustainability. *Geoforum*, 39(3), 1439-1451.
- Graham, A.; Dennis, N. (2010). The impact of low cost airline operations to Malta. *Journal of Air Transport Management*, 16(3), 127-136.
- Hakfoort, J. (1999). The deregulation of European air transport: A dream come true? *Tijdschrift voor Economische en Sociale Geografie*, 90(2), 226-233.
- ICAO (2014). *List of LCC based on ICAO definition*, International Civil Aviation Organization, Economic Analysis and Policy Section. October 2014. <http://www.icao.int/sustainability/Documents/LCC-List.pdf>.
- Martínez-García, E.; Raya, J.M. (2008). Length of stay for low-cost tourism. *Tourism Management*, 29(6), 1064-1075.
- Ryanair (2016). *Ryanair Launches "Ryanair Holidays" Service*. <http://corporate.ryanair.com/news/news/161201-ryanair-launches-ryanair-holidays-service/?market=en>.
- Ryanair (2017). *Ryanair Annual Report – Financial Year 2016*. <https://investor.ryanair.com/wp-content/uploads/2016/07/Ryanair-Annual-Report-FY16.pdf>.
- Starkie, D. (2011). *European airports and airlines: Evolving relationships and the regulatory implications*. <http://ssrn.com/abstract=1742253> em 17-01-2011;
- Stimac, I.; Damir, V.; Vidovic, A. (2012). Effect of economic crisis on the changes of low-cost carriers business models. In *Proceedings of the 15th International Conference on Transport Science ICTS 2012*, 28 Maio 2012, Portoroz, Slovenia.
- Vidovic, A.; Stimac, I.; Vince, D. (2013). Development of business models of low-cost airlines. *International Journal for Traffic and Transport Engineering*, 3(1), 69-81.