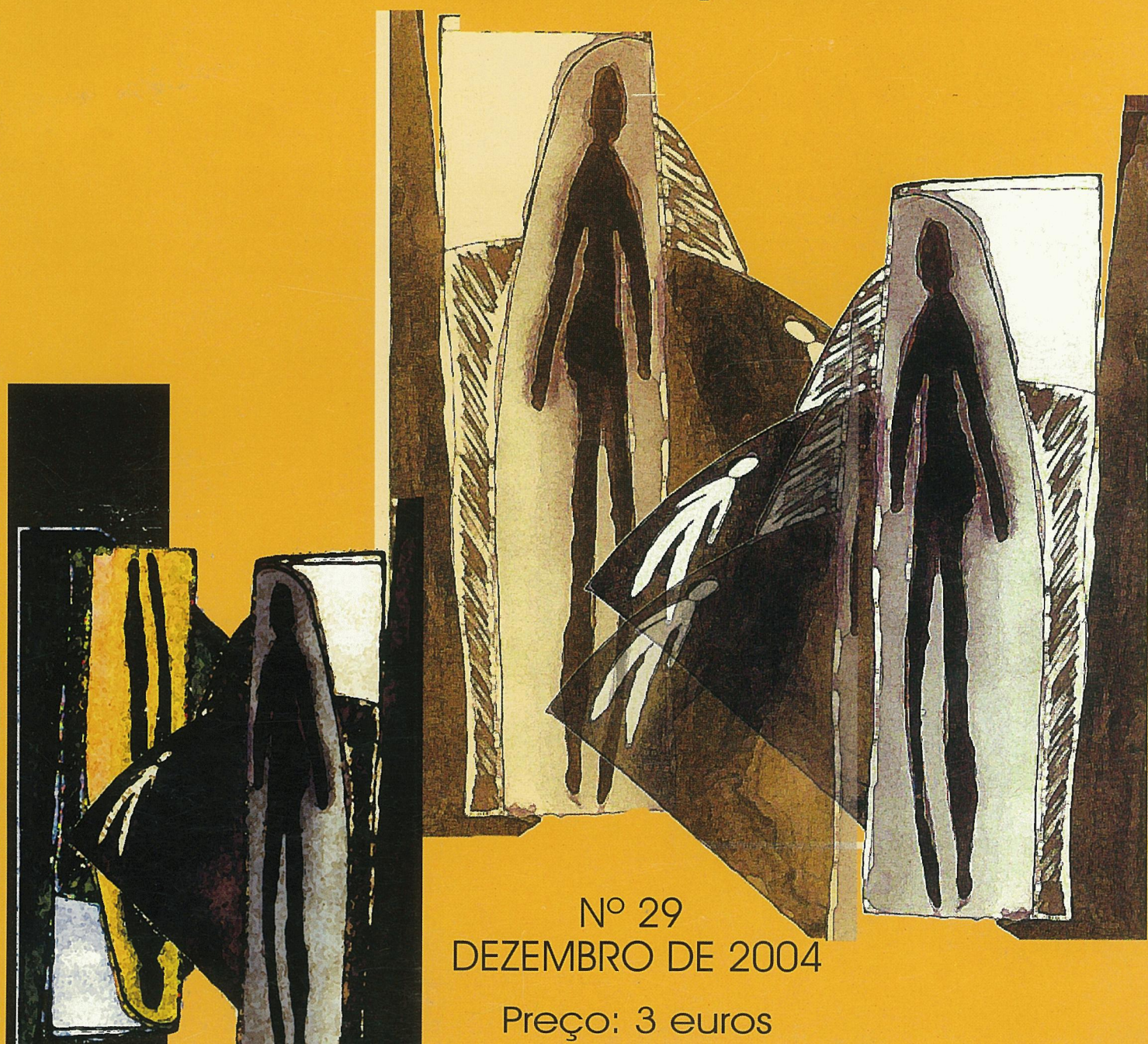


APRENDER

REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE

ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Contributos para a sua compreensão



Nº 29
DEZEMBRO DE 2004

Preço: 3 euros

Ficha Técnica

ISSN 0871 - 1267

APRENDER

N.º 29

Dezembro de 2004

Director

Abílio Amiguiinho

Director Adjunto

Fernando Oliveira

Coordenação do Tema Central

Isabel Silva Ferreira

Revisão

Isabel Vila Maior

Capa

Cristina Sala

Secretariado

Adelina Roque

Conselho Consultivo

Nuno Oliveira (Presidente do Instituto Politécnico de Portalegre), Fortunato Queirós, António Nóvoa, Bártolo Paiva Campos, Domingos Fernandes, Francisco Cachapuz, Isabel Alarcão, João Pedro Ponte, Jorge Arroteia, Maria do Céu Roldão, Maria Odete Valente, Natércio Afonso, Rui Canário e Teresa Ambrósio

Conselho Editorial

Abílio Amiguiinho, Albano Silva, Fernando Oliveira, Isabel Vila Maior, João Vintém, Manuel Miguéns, Maria João Mogarro e Teresa Coelho

Colaboram neste Número

Alice Bastos, Eva Milheiro, Isabel Silva Ferreira, Joana Nobre, João Emílio Alves, Maria do Rosário Pinheiro, Maria Emília Lourenço, Maria José Martins, Maria Luísa Panaças, Mónica Valentim, Olga Linares, Raul Cordeiro, Rosalina Correia, Sónia Pereira, Tânea Soares, Teresa Oliveira, Vanessa Tabuinhas, Vera Ferreira.

Composição

Cláudia Lopes Compadrinho

Execução Gráfica

Corlito Setúbal

Edição e Propriedade

Escola Superior de Educação de Portalegre

Praça da República

Apartado 125

7301-957 PORTALEGRE CODEX

Tiragem

1000 exemplares

Depósito Legal

14 293/86

Preço

3 Euros

Assinaturas

7 Euros (3 números)

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Não nos comprometemos a publicar colaboração não solicitada.

ÍNDICE

Editorial	3	Turismo e Desenvolvimento	
Tema Central: Estudantes do Ensino Superior		<i>Património rural, turismo e desenvolvimento local: as «aldeias históricas» como produto turístico</i>	
<i>Entrevista</i>		João Emílio Alves	80
<i>Intervenção psicológica e pedagógica no Ensino Superior</i>		<i>O turismo em Portugal: caracterização e perspectivas de desenvolvimento</i>	
Entrevista de Isabel Silva Ferreira	4	Eva Milheiro	97
<i>O Desenvolvimento da transição para o Ensino Superior: o princípio depois de um fim</i>		Nota de Leitura	105
Maria do Rosário Moura Pinheiro	9		
<i>Gabinete de Apoio Psicopedagógico do IPP-Breve resenha histórica</i>			
Rosalina Correia	21		
<i>Níveis de adaptação dos estudantes do 1º ano do Instituto Politécnico de Portalegre</i>			
Isabel Silva Ferreira, Maria Emília Lourenço	25		
<i>Inventário de saúde mental</i>			
<i>O caso particular dos alunos do Instituto Politécnico de Portalegre</i>			
Vera Ferreira, Olga Linares, Joana Nobre, Teresa Oliveira, Sónia Pereira, Tânia Soares, Vanessa Tabuinhas, Mónica Valentim	36		
<i>Aparência física e amizade íntima na adolescência - estudo num contexto pré-universitário</i>			
Raul Cordeiro	51		
<u>Neste número destacamos...</u>			
<i>O desenvolvimento psicológico de estudantes do Ensino Superior. O fim da adolescência ou uma transição desenvolvimental?</i>			
Alice Bastos	61		
Profissão Docente			
<i>Desenvolvimento moral e ética na profissão docente</i>			
Maria José Martins	76		

Editorial

As instituições do ensino superior são consideradas, do ponto de vista dos objectivos da política educativa, como centros de formação pessoal, cultural e técnica, às quais cumpre a preparação para o exercício de actividades profissionais altamente qualificadas. Para cumprir tais objectivos há que criar escolas de qualidade, facilitadoras do sucesso dos alunos, rentabilizando os recursos humanos e materiais disponíveis e respondendo com eficiência às exigências da situação. Foram responsabilidades académicas e preocupações intelectuais e éticas associadas ao desempenho da função docente que nos conduziram à organização de um número temático no sentido de compreendermos os estudantes do ensino superior, as instituições que frequentam e os ambientes educativos que os envolvem.

Hoje estamos diante de um ensino superior de massas. A democratização do ensino e da sociedade portuguesa abriram o sistema de ensino a novos e heterogêneos públicos, com níveis económicos diferenciados, com ofertas de cursos muito diversificadas e dinâmicas pedagógicas diversas. Ao acompanhar a evolução social e política do país, somos conduzidos a olhar para a frequência do ensino superior como um período específico de aprendizagem e de desenvolvimento do estudante, marcadamente caracterizado por grandes mutações a nível afectivo, social, profissional e outros.

O ensino superior representa, para muitos estudantes, a primeira oportunidade para se determinarem por escolhas pessoais. Os estudantes colocam a auto-exploração e a experimentação pessoal no centro da existência, uma vez que ainda não se encontram limitados pelos requisitos dos adultos: conseguir um emprego com sucesso, casar e ter filhos.

A adaptação ao mundo do ensino superior supõe, assim, que o indivíduo se afaste cada vez mais das suas experiências adolescentes, para passar a viver, total ou parcialmente, um estilo de vida cada vez mais adulto.

Cabe às instituições educativas facilitar esta transição através de políticas, programas e actividades que privilegiem não apenas a integração académica do estudante, mas a promoção de contextos facilitadores da integração total do indivíduo, considerando também as dimensões sócio-afectivas.

Os trabalhos que reunimos para este número correspondem a diferentes visões desta problemática. Abrangem temas diversos que vão desde as tentativas de compreensão deste período de transição a investigações realizadas junto de estudantes do Instituto Politécnico de Portalegre e considerações sobre a importância da implementação de gabinetes vocacionados para o apoio aos estudantes do ensino superior.

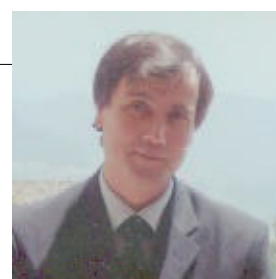
Isabel Silva Ferreira

A
S
T
R
O
F
I
S
T
I
C
A
S
D
E
P
O
R
T
A
L
E
G
R
E

Entrevista

Intervenção psicológica e pedagógica no Ensino Superior

Entrevista de: Isabel Silva Ferreira



O Professor Doutor Joaquim Armando Ferreira é Professor Catedrático na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Tem como formação de base uma licenciatura em Psicologia (1981). Fez um Mestrado e um Doutoramento nos Estados Unidos, na Universidade de Iowa, tendo trabalhado como *Teaching Assistant*.

Tem desenvolvido amplas actividades nos cursos de licenciatura e de mestrado nas áreas da Psicologia e das Ciências da Educação. Tem participado em diversos projectos de investigação nos domínios do desenvolvimento pessoal, social e vocacional e do aconselhamento, tendo em vista a avaliação e a promoção do desenvolvimento pessoal de jovens e adultos. É autor de várias publicações, em revistas nacionais e estrangeiras.

Isabel Silva Ferreira (I. S. F) - Sendo o Professor um dos investigadores mais conceituados e pioneiro, no nosso País, no domínio do desenvolvimento dos estudantes do ensino superior, porquê o interesse por estas temáticas? Porquê um caminho profissional e académico nesta direcção?

O nosso trabalho é sobretudo fruto da interacção com os outros. Com aqueles que nos formaram e com aqueles que formamos. Na verdade, formamo-nos em Psicologia e de repente vimo-nos a trabalhar com jovens adultos no início da década de oitenta. Penso que este é um aspecto contextual de algum relevo para opções que viríamos a tomar no

domínio da investigação. Por outro lado, quando fomos para os Estados Unidos vimos todo um trabalho a ser desenvolvido com estudantes do Ensino Superior, quer ao nível da investigação, com programas de pós-graduação centrados nas questões do estudante universitário, quer ao nível dos serviços de apoio aos estudantes, promovido pelas instituições universitárias americanas.

I. S. F - E em Portugal....

Em Portugal praticamente não existia nada. Pelo menos no sentido da promoção do desenvolvimento do estudante do ensino superior. Podemos dizer que a única

coisa que era feita estaria relacionada com alguns serviços de apoio, ainda que escassos. Ora parecia-nos e parece-nos ser importante pensar no papel que as pessoas das instituições do ensino superior que se relacionam com os estudantes devem desempenhar para que se possa promover o sucesso académico e pessoal dos alunos. Achamos que ainda hoje há muito por fazer neste domínio, tanto com alunos quanto com funcionários e docentes, para que todos pudessem contribuir para um modelo organizacional mais adequado à promoção do desenvolvimento dos estudantes que ingressam nos nossos estabelecimentos de ensino superior.

É claro que nos Estados Unidos todo esse empenhamento que notámos se deveu muito ao interesse das instituições em conservar os alunos, tendo em vista que eles não desistissem de a frequentar, porque se sentiam acompanhados no seu esforço de desenvolvimento pessoal e de sucesso académico.

I. S. F - Em Portugal, a partir da década de 80, particularmente 80/90, verifica-se uma proliferação de serviços de apoio ao estudante. Como compreender esta viragem?

Temos algumas dúvidas quanto à ideia de que proliferam os serviços de apoio ao estudante. É verdade que as instituições de ensino superior tiveram que criar serviços de apoio ao estudante para fazer face a carências sociais dos alunos. No entanto, não vimos que estes serviços tivessem em especial consideração o bem-estar dos estudantes, considerando este na sua relação com os aspectos psicológicos e pedagógicos. Não queremos com isto dizer que não existe nada e que a maioria das instituições não possuam um ou outro profissional que tenha como função acudir a alguns destes problemas e até que não exista algum departamento ou gabinete com designações que parecem querer atender a algum problema desta natureza. O que queremos dizer quando afirmamos que não temos ainda um conjunto de serviços de apoio ao estudante do ensino superior é que eles não existem de modo a promover uma estratégia global de desenvolvimento integral do jovem adulto que cada vez mais tem ingressado nos cursos superiores.

I. S. F– O que pretendia saber é, do seu ponto de vista, o que explica a proliferação de gabinetes a partir dos anos 80/90?

Como já dissemos estou longe de acreditar que exista muito mais que um ou outro técnico e uma ou outra designação de gabinete com isto relacionado, nas universidades e politécnicos que se espalham pelo país. Agora, podemos concordar que foram criados estes gabinetes num período em que se deu uma massificação do ensino superior em Portugal e que, por consequência, se complicaram os problemas pedagógicos e psicológicos relacionados com aqueles que frequentam as universidades ou os politécnicos. Por outro lado, o interesse por estes gabinetes decorre também de um certo mimetismo relativamente ao que acontecia, já há alguns anos, em países estrangeiros.

Não há dúvida que, por vezes, a instituição de gabinetes em alguns estabelecimentos de ensino superior veio de alguém que procurou dar uma resposta a problemas muito concretos. Algumas pessoas foram mobilizadas por um genuíno interesse em fazer algo pelos alunos de uma forma intencional. De facto, muitos de nós sentimos que havia e há alunos que se sentiam isolados e desadaptados e que apresentavam óbvias dificuldades dentro ou fora da sala de aula.

I. S. F - Essa era a resposta à pergunta seguinte. Como é que se posiciona em relação aos problemas dos alunos e que tipo de respostas é que tenta encontrar para os ajudar a resolver os problemas?

A própria universidade ou os politécnicos têm que assumir o desenvolvimento dos estudantes como algo de verdadeiramente importante e isso não se compadece com o voluntarismo das pessoas. As nossas instituições de ensino superior têm de ser pensadas como organizações complexas, integradas por pessoas muito variadas e com funções diversificadas, que por isso terão ideias e interesses igualmente bastante diferentes. Nesse sentido, em primeiro lugar é preciso que as instituições de ensino superior se organizem em função do que consideram primordial e que no nosso entender deve ser promover o desenvolvimento integral

dos estudantes. Ora, com a massificação do ensino superior, os alunos que chegam a este nível de ensino apresentam uma heterogeneidade social e cultural e uma diversidade de perfis psicológicos que requer uma nova forma de actuação sobre este público. Por um lado, as instituições devem organizar-se de modo a abrirem-se a essas diversidades, e, por outro, devem criar estruturas especialmente vocacionadas para atender a problemas específicos dos estudantes. Assim, não basta criar um gabinete colocando nele um técnico de uma determinada área. É preciso criar uma estrutura séria com capacidade de actuação e de resolução dos problemas que os diferentes estudantes possam apresentar. As instituições de ensino superior têm de compreender que lidam primeiramente com pessoas em desenvolvimento e, como tal, devem tentar criar condições para que este se processe de modo equilibrado.

I. S. F - Quando encontra alunos que, aparentemente, como diz, estão isolados ou que acha que têm algum problema ou que necessitam de algum apoio, o que é que faz? Encaminha-os para um serviço de apoio?

No modelo organizacional de universidade que temos, o professor tende a comportar-se como um profissional que ensina e que investiga e não está particularmente atento às dificuldades e aos problemas de socialização e desenvolvimento que os alunos apresentam. É claro que, pela investigação que fazemos e pela formação que possuímos, estamos alertados para ler determinados comportamentos e a atribuir-lhes um significado que outros docentes de outros domínios científicos terão mais dificuldade em compreender. Quando confrontados com os alunos, nem sempre estamos com eles o tempo suficiente para percebermos se eles possuem dificuldades. Muitos dos alunos com alguns problemas não os manifestam no contexto da sala de aula e por vezes até tentam evitar demonstrar os seus problemas. Assim, nós, numa Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, embora estando mais sensíveis para os problemas pedagógicos e psicológicos que os alunos manifestam, não nos podemos comportar de uma forma tão diferente da de

outros colegas de outras especialidades. Claro que quando sentimos problemas tentamos de algum modo dar-lhe uma solução e ela passa, por vezes, pelo encaminhamento para técnicos ou serviços especializados. De qualquer modo, continuamos a sublinhar que o mais importante é proporcionar um tipo de organização institucional que dê uma resposta sistemática, preventiva e remediativa.

I. S. F - Ao longo do seu percurso profissional tem registado diferenças ao nível das problemáticas ou das características da população estudantil? Os estudantes de hoje são claramente diferentes do que eram há uns anos atrás ou nós é que os vemos com outros olhos e por isso é que necessitamos de serviços de apoio?

Já afirmámos que hoje a população estudantil que frequenta o ensino superior é mais heterogénea social e culturalmente e mais diversificada física e psicologicamente. Convém sublinhar, por exemplo, que hoje temos pessoas que apresentam necessidades educativas especiais e diferentes tipos de deficiência, que outrora não chegavam ao ensino superior. Mas devemos também ter em consideração que o próprio ensino superior se complexificou, quer porque são mais as instituições, são mais os cursos, são mais diversificadas os tipos de exigências, quer porque é mais incerto o sucesso na transição para o mundo do trabalho, etc. Além disso, temos de entender que os domínios psicológico e pedagógico também evoluíram e requerem novos questionamentos, novas abordagens, novas soluções. Assim sendo, nós temos que ver os alunos de forma diferente do que viam os responsáveis pelo ensino superior há umas décadas atrás. Hoje não podemos equacionar a formação em qualquer área como um despejar de informação. Pensamos que ainda muito do ensino que as instituições proporcionam está baseado no pressuposto de que o aluno deverá ser um receptáculo do conhecimento até então produzido. No entanto, há cada vez mais consciência de que é preciso formar pessoas que saibam dar respostas a problemas futuros e que sejam capazes de encontrar essas respostas num trabalho colectivo. Desse modo, as instituições de ensino superior devem favore-

cer o desenvolvimento de competências científicas, técnicas e relacionais. Ora isto implica organizar contextos que promovam as aprendizagens consideradas fundamentais, mas também atendam dificuldades que advêm da diversidade dos alunos.

I. S. F - Digamos que pode haver um equilíbrio entre o papel do professor e o papel dos técnicos. Há uma complementaridade?

Na nossa forma de ver é fundamental haver uma estratégia organizacional que contemple um bom entendimento entre os diferentes profissionais que interagem com os alunos. Os docentes deverão ter um papel pedagógico que atenda às aprendizagens de domínios em que são especialistas, mas devem também tomar parte enquanto formadores, quer na identificação de eventuais problemas, quer na possível superação dos mesmos. Claro que muitos dos problemas requerem ajuda especializada. É aqui que os técnicos devem ser chamados. Mas um técnico dificilmente terá sucesso se não equacionar outros agentes. Pensamos que em alguns casos deviam existir mesmo serviços de apoio remediativo a alguns dos alunos que tivessem problemas relacionados com as suas aprendizagens e/ou de âmbito psicológico. Mas o papel dos técnicos passa também por ajudar as pessoas a tentar compreender o que querem fazer da vida. Ou seja, contribuir para a definição e o desenvolvimento de projectos pessoais. Parece-nos óbvio que para se conseguir algo neste domínio temos que colocar os docentes e os técnicos dispostos a cooperar, tendo em vista propiciar condições que favoreçam o desenvolvimento de um projecto de vida.

I. S. F - Acaba por corresponder ao vector “desenvolver um sentido de vida”, preconizado por Chickering?

Considerando numa perspectiva desenvolvimentista o percurso universitário, entendemos por fundamental olhar-se para o pensamento de Chickering, independentemente de críticas que lhe possam ser apontadas.

I. S. F - Mas aí temos o voluntariado a funcionar. Isso não é uma actividade de docência?

Do nosso ponto de vista, o voluntariado pode até fazer parte da própria estratégia de desenvolvimento de alunos e pode também envolver os docentes que se sintam mais vocacionados para estas intervenções. No entanto, parece-nos que isto não deve estar submetido a uma lógica de intervenção pontual, relacionada com iniciativas conjunturais, mas antes deve inserir-se numa estratégia organizacional que tenha em conta uma intervenção sistemática, a partir de objectivos claros e definidos a partir de uma concepção psicopedagógica definidora de um plano global.

I. S. F - De um projecto institucional?

De um projecto institucional, transformando os diferentes espaços da universidade num espaço educativo. Nós temos muitos espaços dentro das Universidades e dos Institutos Politécnicos que não podemos dizer que sejam verdadeiramente espaços educativos. Há que repensar a forma como os próprios organismos universitários estão organizados. Toda a instituição do ensino superior deve ser pensada de modo a que o seu ambiente propicie educação.

I. S. F - Tendo em conta as diferentes dimensões do desenvolvimento que devem ser trabalhadas, considera que os técnicos que trabalham em gabinetes, nestas áreas específicas de apoio ao aluno, devem ter um perfil especial, isto é, devem ter uma formação específica?

Se se querem pessoas que venham dar um contributo especial e constituam uma mais valia dentro desta concepção desenvolvimentista que defendemos, parece-nos que não pode ser uma pessoa qualquer e com uma qualquer formação. Seguramente é preciso uma pessoa desde logo equilibrada, bem formada e com capacidade de interagir com diferentes actores e com pessoas muito diversas. Depois é preciso alguém que tenha conhecimento das contribuições mais significativas sobre o desenvolvimento do estudante do ensino superior e que seja capaz de o integrar em programas de acção. Evidentemente que, por vezes, tem que se chamar técnicos mais especializados para responder a necessidades específicas, quando se constituam em número

bastante relevante dentro da instituição, ou estabelecer protocolos com serviços ou especialistas para quem devem ser encaminhados os casos que a instituição não tem possibilidade de atender internamente.

I. S. F – Qual é que acha que poderia ser o contributo do Ministério, em termos institucionais, para promover o apoio aos estudantes? Nós falamos que é tudo muito importante, mas de facto, na maior parte dos casos, depende da boa vontade?

Claro que tudo depende da boa vontade dos actores, da boa vontade dos principais órgãos dos estabelecimentos de ensino superior, da boa vontade do Ministério que tutela o ensino superior. Sem boa vontade nada se faz. Até este momento temos contado quase tão só com a boa vontade de alguns técnicos e de alguns docentes que têm estado à frente de órgãos das universidades e dos politécnicos. Como é evidente, isto não chega. Num país em que os principais estabelecimentos de ensino superior são do Estado, cabe um papel fundamental ao Ministério respectivo na definição dos aspectos a considerar na política educativa. Assim sendo, se o Ministério não tiver em consideração que o ensino superior não deve continuar sujeito a concepções pedagógicas que assentavam fundamentalmente na transmissão de conhecimentos legados pelo passado e que deverá caminhar-se para a adopção de uma pedagogia que prepare as pessoas para o diagnóstico e a resolução de problemas e que considere a aprendizagem como uma dinâmica participativa, dificilmente podemos esperar alterações muito significativas no ensino superior em Portugal. De acordo com a perspectiva que adoptamos, o Ministério deve considerar o ensino superior como uma etapa de desenvolvimento. Ou seja, como um período em que se formam homens e mulheres não apenas na sua dimensão intelectual e técnica, mas igualmente considerando aspectos que se prendem com a sua formação pessoal e com o seu posicionamento cívico.

I. S. F – Como é que vê a possibilidade das actividades desenvolvidas pelo gabinete serem conciliadas com um trabalho directo, com as Associações de

Estudantes, em actividades muito concretas como, por exemplo, a recepção ao caloiro? Como é que nós podemos conciliar estas duas vertentes? Às vezes há excessos na recepção ao caloiro e às vezes há coisas que não correm tão bem, como é que o gabinete pode aí dar o seu contributo?

Tudo depende como se encara este tipo de gabinete de apoio ao estudante. Eles podem ser encarados na sua função remediativa, ou numa função preventiva e pró-activa. Nesta última situação ele tem que ser enquadrado numa política de instituição mais abrangente que leve em consideração não só o indivíduo mas também o contexto. Considerando esta visão, o gabinete deve ser dotado de uma função de mediação entre os estudantes em geral e as suas organizações com órgãos dos estabelecimentos universitários ou politécnicos, no sentido de articular actividades que funcionem debaixo de uma filosofia que tem em consideração o desenvolvimento dos estudantes.

I. S. F – Uma última questão: como é que vê o papel das famílias neste processo, o que é que o gabinete pode fazer junto das famílias que ficam preocupadas porque os filhos vão para um ambiente que é estranho, não sabem o que é que lhes vai acontecer? O que é que um gabinete pode fazer para transformar essas ansiedades em algo mais seguro?

O Gabinete deverá assumir também aqui um papel de mediação entre a instituição e a família, no sentido de facilitar a integração do estudante. Ele poderia ser o local a que as famílias podiam recorrer sempre que necessitassem de obter informações da instituição relevantes para a integração académica e pessoal do estudante e a estrutura que poderia dialogar com a família quando o estudante manifestasse alguns problemas.

O desenvolvimento da transição para o Ensino Superior: *o princípio depois de um fim*

Maria do Rosário Moura Pinheiro
Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade de Coimbra

Anualmente milhares de estudantes participam num verdadeiro jogo olímpico, cuja meta é *entrar para o ensino superior*. Alcançado esse *fim* inicia-se não só um novo percurso académico mas também uma transição para um novo estilo de vida: o de estudante do ensino superior.

A entrada para este nível de ensino traz consigo mudanças de natureza educativa (decorrentes de iniciar um curso), mudanças de natureza ecológica (resultantes da frequência de novos contextos de vida) e de natureza desenvolvimental (relacionadas com a realização de tarefas de desenvolvimento, psicossocial e cognitivo, que se colocam ao indivíduo enquanto estudante, jovem-adulto ou adulto). Independentemente de ser ou não um estudante tradicional¹, de estar a repetir o primeiro ano, ter pedido reingresso ou transferência de instituição, ter feito mudança de curso ou estar a frequentar pela primeira vez o ensino superior, as mudanças serão inevitáveis. O impacto dessas mudanças consiste no que designamos de transição para o ensino superior. Esta constituirá *o princípio* de um importante processo de adaptação cujas vivências se desejam quer geradoras de sucesso académico quer promotoras do desenvolvimento e de bem-estar físico, psicológico e social (Pinheiro, 2003; 2004).

Apesar de incluído nas preocupações dos investigadores, inclusivamente no contexto nacional, o problema da adaptação ao ensino superior, através do estudo sistemático das vivências académicas, pessoais, sociais e vocacionais dos estudantes em diferentes

momentos do percurso académico², escasseia quer a reflexão à luz de um quadro teórico acerca das transições, quer a investigação em torno da identificação dos diferentes aspectos da transição para o ensino superior. Em função desta tomada de consciência, o presente artigo³ tem como principal objectivo reflectir sobre a transição para o ensino superior enquanto um processo específico, que se inscreve dentro dos processos de transição em geral, tendo como quadro teórico de base a teoria de Schlossberg (Schlossberg, 1989; Schlossberg, Watters & Goodman, 1995). Esta abordagem psicológica à transição apresenta-se, do nosso ponto de vista, muito adequada à temática em questão, porque se centra no indivíduo e no modo como este vive e avalia cada evento e modificações associadas. Dito de outro modo, neste quadro teórico são consideradas as mudanças, o seu impacto em diferentes momentos, e a acção ou respostas que o indivíduo constrói a partir dos seus próprios recursos e/ou de outros que entretanto mobiliza, e que lhe permitem um maior ou menor ajustamento entre si e a(s) nova(s) situação(ões) ou acontecimentos.

A teoria da transição desenvolvida originalmente por Nancy Schlossberg na década de 80 (1981; 1989) e depois revista e aprofundada por Schlossberg, Watters e Goodman (1995), constitui actualmente uma referência indispensável na abordagem psicológica do impacto dos processos de mudança que atinjam uma ou mais das seguintes áreas: rotinas, papéis, relacionamentos interpessoais e percepção acerca de si e do mundo. A motivação original foi permitir uma

maior compreensão da natureza, diversidade e complexidade das transições e respectivos processos de adaptação, tendo-se posteriormente tornado numa referência e num instrumento de trabalho indispensável quer na investigação quer na intervenção psicológica junto de jovens e adultos em transição.

O modelo em análise torna assim possível fazer uma distinção fundamental, nem sempre clara noutras concepções, entre mudança e transição. De facto, as mudanças por si só não constituem transições, querendo isto dizer que se a mudança é uma questão situacional a transição é uma questão psicológica. A transição consiste, assim o entendemos, na percepção (enquanto processo cognitivo e afectivo) e expressão do indivíduo face às mudanças.

Schlossberg, em 1981, refere-se ao seu trabalho original, como sendo um modelo de análise da adaptação à transição, sendo sua manifesta intenção apresentar um conjunto de factores individuais, situacionais e contextuais que pudessem determinar o grau de impacto que uma determinada transição tem num indivíduo numa determinada circunstância. Mais tarde, a autora abandona o termo *adaptação à transição* para passar a utilizar preferencialmente a expressão *resposta à transição*. Prefere assim referir-se aos objectivos que devem orientar a construção das respostas à transição: o reconhecimento das diversas mudanças, a tomada de consciência dos recursos disponíveis e necessários para lidar com as mudanças, a capacitação para accionar e percorrer as diferentes fases da transição e ainda, se necessário e/ou desejado, encetar novas mudanças e enfrentar novas transições. O fim último a atingir será a satisfação do próprio em relação aos seus desempenhos e bem-estar individual. Como expressam Schlossberg, Watters e Goodman, (1995) o nível de resposta à transição, ou nível de adaptação, atingido não pode ser externa e exclusivamente determinado pelo contexto, mas interna e necessariamente avaliado pelo indivíduo que vivencia a transição e a percebe como tal.

A teoria da transição de Schlossberg foi cuidadosamente aplicada ao contexto de ensino superior, dando origem a uma obra de 1995, em co-autoria com Arthur Chickering e intitulada “How to get the most out of college”. Neste livro os dois autores articulam os aspectos

desenvolvimentais (cognitivos e psicossociais) com os aspectos situacionais (as mudanças) e contextuais (os outros e os respectivos sistemas a que pertencem) das transições relacionadas com a entrada no ensino superior, procurando assim traduzir o impacto dos diversos elementos no estilo de vida do estudante.

Para Chickering e Schlossberg (1995), esperar o fim de cada semestre para termos a certeza se o estudante teve ou não teve o sucesso esperado ou desejado nas classificações das disciplinas, está ou não está satisfeito com o seu estilo de vida, os professores, a família e os colegas, ou se apresenta sinais de algum mal-estar ou perturbação, é uma perda de tempo que pode e deve ser evitada, para bem dos alunos, do sistema educativo e da sociedade. Por isso o desejável era cada estudante poder *alimentar e conduzir* a sua transição, noutra expressão, dirigir o seu desenvolvimento, para usufruir do seu melhor e para conseguir lidar com o seu pior. Para a autora é essencial que as pessoas percebam que ao transitarem vão seguir-se outras mudanças, novos reajustamentos, novos desafios, novas exigências, novas respostas, novas mudanças, e assim sucessivamente. Inspirada em Bridges (1980), declara que toda a transição começa com o fim de uma situação. No que aos estudantes em transição diz respeito, é essencial perceberem que o estilo de vida que vão ter vai ser de algum modo diferente do estilo que viviam até ingressarem no ensino superior, e que comecem o novo estilo também significa encerrarem ou desinvestirem do estilo anterior. Ainda que muitos elementos se mantenham de um estilo para o outro, há sempre um estilo de vida antes, outro durante e outro depois da transição, sendo importante para o sujeito que reflita sobre eles.

Tal processo de tomada de consciência requer tempo e algum esforço. Reflexo disso é muitas vezes o processo de ajustamento de expectativas acerca das próprias mudanças, acerca de si e do curso. Por vezes, demora o seu tempo até o estudante se aperceber que são muito diferentes as exigências do ensino superior, que a complexidade dos seus papéis se reforçou e que as responsabilidades aumentaram em relação a praticamente tudo o que lhe diz respeito, desde a administração do tempo e dinheiro à promoção da saúde. Utilizando uma

metáfora empresarial, podemos dizer que cada estudante tem que tomar consciência de que é o principal accionista da sua empresa de sucesso, é quem detém mais poder e responsabilidade para decidir e investir. Tem que ser, simultaneamente, o seu próprio licitador/lançador de desafios, o seu maior recurso/apoio e a sua maior resposta/solução. Tem que estar sempre presente e gerir todo o processo, dos desafios às respostas, sendo fundamental que possua sistemas efectivos de suporte e os percepcione como tal. Será também fundamental que não se sinta só, mas sim protegido, aceite, cuidado e valorizado pelos elementos dos diversos sistemas a que pertence e/ou valoriza.

Os trabalhos de Schlossberg (1981, 1989), embora no domínio do aconselhamento de adultos em transição, foram assim ao encontro da perspectiva legada por Chickering (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993), de que o ingresso no ensino superior é uma transição de contexto e de desenvolvimento.

O conceito e a estrutura de uma transição segundo Schlossberg e a sua aplicabilidade no contexto de ensino superior

A noção de transição enquanto processo, as quatro áreas de possíveis mudanças (rotinas, papéis, relacionamentos interpessoais e percepção acerca de si e do mundo) e os recursos para lidar com essas mudanças (a situação, o self, o suporte social e as estratégias) são os elementos centrais de uma transição individual segundo Schlossberg, Watters e Goodman, (1995) (Figura 1).

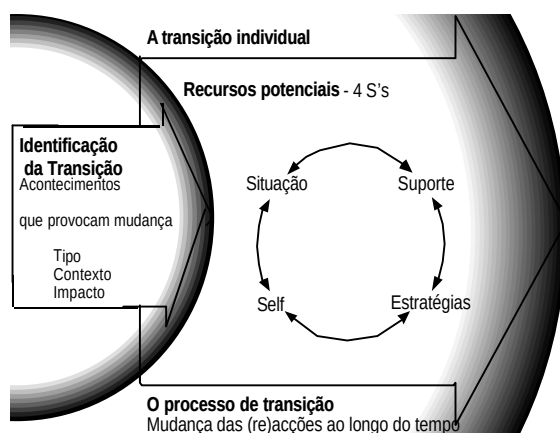


Figura 1. Estrutura de uma transição individual (Schlossberg, Waters & Goodman, 1995, p.27)

De acordo com Schlossberg e colaboradores estamos perante uma situação de transição quando um acontecimento (a presença ou ausência de um evento) produz mudanças em pelo menos um dos seguintes aspectos: rotinas, papéis, relacionamentos interpessoais, conceito acerca de si e/ou do mundo que rodeia o indivíduo (Schlossberg, 1989; Schlossberg, Waters & Goodman, 1995). Segundo as palavras de Schlossberg (1989, p.xv), “as transições são as mudanças – boas ou más, esperadas ou inesperadas – que tanto geram desconforto nas nossas vidas, como nos entusiasmam, requerendo algum tempo de ajustamento.” Uma transição não tem que ser um acontecimento dramático e inesperado, podendo ser esperado, desejado e agradável. Fundamental para que possa ser considerada uma transição é o facto de o indivíduo a percepcionar como tal. Como referem Schlossberg, Waters & Goodman (1995), uma transição não é somente uma questão de mudança mas de percepção dessa mudança, pelo que “é essencial que o indivíduo a pense e sinta como tal” (p. 17). Caso contrário, poderá estar perante situações de mudanças mas que não poderão ser consideradas transições.

Podendo ser originadas por vários acontecimentos (ir viver para uma nova cidade, mudar de casa, de escola, de gabinete de trabalho, perder um emprego, deixar de praticar uma actividade, passar a ter uma doença, sofrer um acidente, etc.), as transições estão constantemente a acontecer a todos nós, independentemente das nossas características físicas, psicológicas, sociais e culturais. A transição é uma conjuntura que coloca desafios (nem sempre muitos, nem sempre novos), que requer, na maior parte das vezes, modificação nos padrões de comportamento e que pode envolver, em separado ou em simultâneo, aspectos positivos e negativos, agradáveis e desagradáveis, ganhos e perdas.

A estrutura de uma transição combina três elementos principais: (1) a identificação da transição e o seu processo propriamente dito, (2) os elementos ou factores determinantes das respostas às transições e (3) a potenciação ou reforço dos recursos individuais.

A **identificação da transição** diz respeito ao reconhecimento da natureza da transição e é o ponto de partida para lidar com a situação.

Schlossberg e colaboradores (1995) advertem que é fundamental que se identifique o tipo, o contexto e o impacto das mudanças.

Descrevem assim três tipos de transições: previsíveis ou esperadas (*anticipated transitions*), imprevisíveis ou inesperadas (*unanticipated transitions*) e as originadas pela ausência de um acontecimento esperado (*nonevents transitions*). As últimas, mais associadas à probabilidade do que à efectividade (Schlossberg & Robinson, 1993), podem ser pessoais se relacionadas com expectativas e aspirações individuais, podem resultar de um efeito tipo dominó se é esperado que algo aconteça a alguém próximo, ou podem ainda ser adiadas, quando mudanças que não acontecem continuam a ser esperadas.

Obviamente que nenhuma transição é intrinsecamente previsível ou imprevisível, pelo que os conceitos de relatividade e significância são fundamentais. O que pode ser uma mudança inesperada para um sujeito (por exemplo, entrar para o curso que foi a última opção do boletim de candidatura) pode ser previsível para outro (que preencheu as opções da candidatura com cursos que no ano anterior exigiam uma média superior à que possui). Também o que pode constituir uma transição por ausência de um acontecimento para um estudante (por exemplo, não mudar de curso ou não passar de ano) pode ser uma decisão perfeitamente planeada para outro indivíduo e portanto não constituir, de modo nenhum, um tipo de transição imprevisível.

A chave do conceito de transição sempre foi o conceito de avaliação individual, resultado de uma inspiração nos trabalhos de Lazarus e Folkman (1984) acerca das transições entre o indivíduo e o ambiente. Neste sentido só o indivíduo pode avaliar uma transição de positiva ou negativa, sendo essa avaliação um elemento considerado muito válido nas mais recentes investigações, que, muitas vezes através de um único item, questionam o sujeito acerca da forma positiva ou negativa, satisfatória ou insatisfatória como avalia as mudanças que ocorrem na sua vida e a maneira como reagiu. A este propósito Schlossberg e colaboradores (1995) referem que devemos esperar que esta avaliação influencie outros afectos e os próprios mecanismos de *coping* na transição.

O **contexto** é outro elemento fundamental para balizar uma transição. Quando uma mudança acontece raramente afecta só um indivíduo, pelo que é de esperar que outros elementos exteriores à pessoa sejam perturbados. As relações afectadas ou que afectam o indivíduo assim como as características dos locais onde acontecem (trabalho, instituição escolar, família, casamento, grupo de amigos, grupo religioso, desportivo, cultural, partido político, etc.) fazem parte do contexto da transição.

O **impacto**, ou o grau de mudança provocado pela transição no estilo de vida do indivíduo, pode abarcar uma ou mais áreas da sua vida e será, quase sempre, o elemento a que o próprio indivíduo dá mais relevo. A título de exemplo, quando uma transição envolve mudança geográfica é necessário identificar o tipo e o contexto mas também o impacto do acontecimento ao nível das rotinas, relacionamentos, papéis e a percepção acerca de si e do mundo. Uma forma de se examinar o impacto consiste em avaliar as diferenças no indivíduo e no ambiente antes e depois da transição. Assim, num estudante que deixou de viver em casa dos pais em função do ingresso no ensino superior, podemos confrontar, antes e depois do início do ano lectivo, as rotinas referentes ao horário das refeições, ao horário de deitar e levantar, aos períodos da semana dedicados ao estudo individualizado, entre outros possíveis aspectos.

De acordo com Schlossberg, Waters e Goodman (1995), o impacto das transições é ainda dependente da sequência gradual ou repentina das mudanças e do entroncamento de outras transições. Quanto mais as situações ou acontecimentos que estão na origem das mudanças alterarem os diversos aspectos da vida dos indivíduos (rotinas, papéis, relacionamentos interpessoais e percepção acerca de si e do outro) mais recursos exigem, pelo que mais tempo e mais respostas adaptativas requerem.

Como aludem os autores referidos, o processo de transição propriamente dito está ainda associado ao conceito de tempo. A feliz expressão de Schlossberg (1989) “*hoje não é para sempre*” traduz a importância de cada indivíduo apreender que a transição que vivencia é um processo e não um momento, que se desenvolve em várias fases, e que o que se sente,

pensa e expressa numa fase inicial é também alvo de mudança, fazendo tudo parte do desenvolvimento da transição⁴. Evans, Forney e DiBrito (1998), num trabalho de reflexão sobre a teoria de Schlossberg, escrevem que se uma transição pode ser precipitada por um único evento num momento único do tempo, lidar com a transição é um processo que se estende no tempo, evoluindo a acção do indivíduo da preocupação com a transição à integração da transição.

É neste sentido que Schlossberg, Waters e Goodman (1995, p.44) apresentam um modelo integrado do processo de transição composto por três fases essenciais que designam de *moving in*, *moving through* e *moving out*, que traduzimos por entrada, estadia e saída ou finalização (Pinheiro, 2003).

Um primeiro tempo, a **entrada na transição**, pode ser visto como o momento de abertura, à semelhança do que podem ser os compassos de abertura ou o primeiro andamento de uma composição musical. Tem como ponto de partida o início das mudanças, a exploração e o conhecimento das novas características e regras das novas situações. Por isto faz sentido que este seja um tempo de orientação, um processo para esclarecer os indivíduos acerca do que é esperado deles.

A **estadia na transição** é um novo andamento em que a tónica é manter a energia, a actividade e o compromisso. Uma vez dentro da transição é necessário activar e manter activos os sistemas pessoais de apoio aos desafios que a transição exige. É um tempo de ponderação, redefinição, avaliação em que inevitavelmente se põem questões como: Fiz o que estava certo? Estou satisfeito? Posso continuar como estou? Quero mudar a minha situação?

A **saída ou finalização** pode ser a última fase do processo de transição, em que, alteradas as rotinas, os relacionamentos, os papéis e as percepções, é necessário pensar no que vem a seguir. À semelhança de um último andamento de uma música clássica, é o momento reservado à integração dos diversos elementos do processo e à percepção da aproximação da finalização. Em nosso entender pode ser a tomada de consciência do que se foi e se fez, do que se é e faz e do que se quer ser e fazer.

Ao longo do desenvolvimento da transição, a capacidade individual para elaborar respostas adaptativas, que permitam ao indivíduo progredir pelas três fases anteriores, depende de quatro conjuntos de factores: a situação em que ocorre a transição, as características individuais, o suporte social e as estratégias de *coping*. Estes recursos potenciais, que podem constituir quer pontos fortes quer fragilidades, são responsáveis pela designação frequente da teoria de Schlossberg como a teoria dos 4 S no inglês: *situation, self, support* e *strategies*.

A avaliação da **situação** requer então que se avaliem os seguintes aspectos: o factor precipitante da transição, o momento no tempo em que se inicia a transição, os aspectos situacionais que o indivíduo controla e não controla, a percepção do carácter positivo ou negativo do evento, a duração prevista da transição (se breve, longa, permanente ou por tempo desconhecido) e, ainda, outros aspectos que no momento estejam a influenciar o indivíduo, como por exemplo a opinião do próprio indivíduo acerca do grau de responsabilidade que tem na transição, a experientiação de situações semelhantes e respectivas respostas produzidas.

Nos aspectos relacionados com o **Self** consideram-se importantes duas categorias: as características sociodemográficas, por um lado, e as características psicológicas, por outro. As primeiras incluem género, estatuto socio-económico, idade, situação de vida, estado de saúde e etnia. As segundas incluem o nível de desenvolvimento individual (essencialmente, no domínio psicossocial, os aspectos do desenvolvimento do Eu, capacidade de compromissos e valores) e ainda características como o optimismo e a percepção da auto-eficácia.

O terceiro S refere-se ao **suporte social**. Os aspectos que devem ser considerados dizem respeito às fontes (família, relações de intimidade, grupo de amigos, instituições, comunidades, etc.) e respectiva disposição de maior ou menor proximidade em relação ao indivíduo; às como provisões ou benefícios sociais⁵ como a confiança, a aliança, a vinculação, o reforço do valor e a orientação (Chickering & Schlossberg, 1995). A percepção do suporte social é um aspecto considerado por Schlossberg, Waters & Goodman (1995) muito determinante nas respostas adaptativas à transição, referindo

os autores a necessidade de se proceder à avaliação dos aspectos estáveis e mutáveis do suporte social sempre que se pretende compreender um processo de transição⁶.

O quarto elemento do modelo consiste no conjunto de **estratégias de coping** com a transição, definindo *coping* como “the over and covert behaviors individuals use to prevent, alleviate, or respond to stressfull or challenging situation... Coping can occur before, during or after a stressfull or challenging situation” (George & Siegler, 1981, citados por Schlossberg, Waters & Goodman, 1995, p.70). Inspirados nos importantes estudos de Perlin e Schooler (1978), de Lazarus (1980) e de George e Siegler (1981), Schlossberg, Waters e Goodman (1995, p.70) consideram três funções do *coping* que não são mais que três categorias de respostas à transição: as que modificam a situação (por exemplo a disciplina e a negociação), as que controlam o significado da situação ou problema (por exemplo, respostas de comparação positiva, aplicação de reforços e respostas que neutralizam os efeitos negativos da situação) e ainda as respostas que controlam os níveis de stresse (como, por exemplo, o relaxamento, a negação, o evitamento e a aceitação passiva). Para além das funções de *coping*, Schlossberg, Waters e Goodman (1995) consideram que na transição existem quatro grandes tipos de estratégias: a acção directa, a procura de informação, a inibição da acção e a mudança de atitude e/ou comportamento.

Transição para o Ensino Superior: os desafios da entrada, da estadia e da progressão

Inspirados na proposta de Chickering e Schlossberg (1995) apresentamos, no Quadro 1, a correspondência entre as três fases que compõem a transição para o ensino superior (a entrada, a estadia e a progressão) e os três grandes agrupamentos de respostas que os autores julgam ser conveniente organizar para lidar adequadamente com os desafios de cada uma das fases, respectivamente, avaliar as mudanças e os recursos (no original *tacking stock*), gerir e agir (*tacking control and keeping it*) e integrar e avaliar *tacking it with you*).

Quadro 1. Das fases da transição às acções do estudante

Fases da transição	Acções do estudante
Entrada	Avaliar as mudanças nos papéis nas rotinas nos relacionamentos interpessoais no conceito de si e do mundo Avaliar os recursos pessoais a situação o suporte social a self as estratégias
Estadia	Gerir e agir controlar os desafios controlar os recursos controlar as estratégiasde <i>coping</i> agir
Finalização/ Progressão	Integrar e avaliar Integrar os investimentos auto e hetero-avaliação

A entrada: avaliar as mudanças e os recursos

Pela diversidade e dissonância das cognições e dos afectos que podem ocorrer, mesmo quando as mudanças são previsíveis e desejáveis, avaliar as mudanças é a grande tarefa que permite tomar consciência do impacto da transição na vida do estudante. Para avaliar esse impacto Chickering e Schlossberg (1995) aconselham que se examinem, sem excepção, as quatro potenciais áreas de mudanças: papéis, rotinas, relacionamentos e imagem de si e do mundo. Identificar o grau (número e intensidade) dessas mudanças é um bom indicador do que a transição está a significar.

Ser estudante não é o único **papel** do indivíduo e portanto poderá não ser o único papel que apresenta alterações. Assim, podem sofrer alterações os papéis quer dentro da família (de filho, pai, mãe, cônjuge, neto ou irmão), quer fora da família (de namorado, amigo, atleta, artista, dirigente associativo, trabalhador, etc.). Mesmo os estudantes que permanecem a viver com os pais, em que a mudança ecológica não é tão extensa, mudam alguns dos seus papéis e desejam outras mudanças, o que por si só tem impacto no tipo de transição que experiencia.

Talvez as mudanças com mais visibilidade sejam as que dizem respeito às **rotinas**. As mudanças de horários de acordar e deitar, dos períodos diários de aulas, de estudo e de lazer

sofrem modificações, sendo muitas vezes as grandes queixas dos estudantes. As viagens diárias e/ou semanais, as tarefas domésticas, a articulação dos períodos de sono e vigília e a alimentação constituem também grandes preocupações dos estudantes, por serem áreas que interferem com o bem-estar psicológico e físico do estudante.

Os **relacionamentos interpessoais** constituem uma outra área de mudanças relevantes. Conhecer novas pessoas e/ou deixar de ver as pessoas com quem estava familiarizado pode ser visivelmente perturbador e, mesmo que não o seja, requer um certo esforço, um certo período de adaptação, no qual são postas à prova diversas competências sociais. Para uns será fácil iniciar contactos nas aulas ou no bar, apresentarem-se e fazerem novos amigos, mas outros só o farão se lhes for criada essa oportunidade, se forem outros a tomar iniciativa. Para uns, o contacto formal com os novos professores é suficiente para facilitar a integração académica, outros necessitam de oportunidades mais informais de comunicação com os professores.

Em 1989, Schlossberg, Lynch e Chickering já defendiam que o sucesso (académico, pessoal e social) dos estudantes dependia, grandemente, do grau como eles se sentiam aceites, apoiados e valorizados pela comunidade académica, família, amigos, etc. Conhecer pessoas com costumes, culturas, papéis, estatutos diferentes, pode ser entusiasmante para certos indivíduos enquanto que para outros pode gerar desconfiança, medo e reforçar as suas necessidades de se manter dependente do seu grupo regular de amigos e da família. Estabelecer relacionamentos interpessoais nos novos contextos de vida é considerado um importante recurso de suporte social que deve ser incentivado, mas também pode ter que ser ensinado (Chickering & Schlossberg, 1995). É muito importante que o estudante, seja quem for, saiba que não está só.

Mas as transições também podem mudar, para mais positivo ou negativo, a **imagem que temos de nós próprios e do mundo** (dos seres e das coisas). As mudanças de estatuto são as que Chickering e Schlossberg (1995, p.10) apontam como as mais responsáveis pelos novos conceitos de si. Por exemplo, sabemos que poderá ser muito positivo para um estudan-

te do primeiro ano a forma como é tratado em casa dos seus pais ou no seu grupo regular de amigos com quem está ao fim de semana, porque o admiram e reforçam o seu valor, enquanto que para o mesmo estudante pode ser muito negativo a forma como é tratado na casa que partilha com outros colegas mais velhos durante a semana escolar.

As vantagens e as desvantagens de todas estas mudanças dependerão dos quatro grupos de recursos já referidos: a situação, os suportes, as características do eu (Self) e as estratégias. Chickering e Schlossberg (1995) referem que é em relação a estes aspectos que se deve levar a cabo a segunda grande tarefa da entrada na transição: a avaliação dos próprios recursos pessoais.

Cada recurso influencia a capacidade individual de lidar com a transição e da sua especificidade e integração dependem as diferenças interindividuais nas respostas ao mesmo tipo de transição (Pinheiro, 2003). Como os quatro tipos de recursos podem também sofrer mudanças, com o decorrer do tempo é de esperar que o mesmo indivíduo reaja, perante situações semelhantes, de diferentes formas em diferentes momentos, consoante a combinação dos seus recursos internos. Fazer o levantamento destes recursos ajuda o estudante a tomar consciência dos seus pontos fortes e fracos, dos recursos de que dispõe de imediato, dos que necessita fortalecer e mesmo adquirir.

O auto-conhecimento da **situação** do estudante no momento da transição constitui um dos potenciais recursos para lidar mais adequadamente com as mudanças que se apresentarem. Também as pessoas que rodeiam o estudante, especialmente as que fazem parte da sua rede de suporte social e que são percebidas como disponíveis para ajudarem a resolver problemas caso o indivíduo necessite, são um recurso essencial e constituem uma das fontes de suporte que o estudante pode gerir e que juntamente com a gestão dos seus recursos materiais perfazem o elemento dos apoios ou suportes necessários para lidar com a transição. Para Chickering e Schlossberg (1995) o **suporte social** tem um efeito protector em relação ao stresse, e todo o suporte social recebido da família, amigos, relações íntimas, instituição educativa, serviços de apoio ao estudante, profissionais ou colegas é importan-

te e deve ser manifesto de forma a facilitar que o estudante o perceba. Os diversos **relacionamentos** (amorosos, com os amigos e colegas, dentro da família e ainda com as autoridades institucionais) são considerados essenciais para garantir uma rede de suporte social suficientemente boa, capaz de satisfazer não só as necessidades emocionais mas também as de outros tipos, como as necessidades materiais, logísticas e instrumentais.

No domínio do suporte social Chickering e Schlossberg (1995) consideram que um dos riscos a evitar no período de transição é o isolamento social e emocional. Inspirados em Weiss (1973, 1974) e nos estudos que este realizou acerca da solidão, referem duas formas de isolamento nos estudantes. Um isolamento social resultante da falta de uma rede social ou grupo de pertença e o isolamento emocional derivado da ausência de um relacionamento de maior intimidade, como um familiar, companheiro ou melhor amigo. O auto-conhecimento das necessidades sociais e da sua disponibilidade pode ajudar o estudante a gerir eficazmente as suas fontes e tipos de suporte que lhe oferecem.

Das características do **Self**, Chickering e Schlossberg (1995) destacam a percepção da competência⁷ interpessoal e intelectual (na qual incluem a percepção dos conhecimentos de base para o curso) e o optimismo⁸, que funcionam de alicerces para a construção das vivências do estudante. Os autores consideram que faz muito sentido apoiar a avaliação dos estudantes em duas áreas da natureza cognitiva: os estilos de aprendizagem e as estratégias de estudo. Nitidamente inspirados no modelo de Kolb (1981, 1984), Chickering e Schlossberg (1995) abordam as referidas temáticas numa perspectiva de aprendizagem significativa e experiencial, e tomam-nas como imprescindíveis às aprendizagens formais que o estudante tem de realizar no ensino superior.

As **estratégias** de acção para lidar com a situação de transição e outros acontecimentos paralelos são o quarto elemento que integra os recursos de um *stock* individual. As respostas específicas de procura de informação podem ser muito úteis quando o estudante necessita de explorar mais sobre um determinado acontecimento (por exemplo, o que tem que fazer para se inscrever nas turmas práticas

de uma disciplina), um relacionamento (quando é necessário saber mais sobre os hábitos e costumes dos colegas de casa) ou até de suporte (quando, para poder realizar o primeiro trabalho de grupo, procura saber quem possui como ele o estatuto de trabalhador-estudante).

A acção directa para modificação de uma situação pode ser particularmente útil quando se pretende fazer um determinado investimento, mudar uma situação ou controlar as suas consequências (por exemplo, aumentar o número de horas que se passa na instituição, de frequência às aulas ou de convívio com colegas).

A estadia: gerir e agir

O primeiro ano de frequência de um curso pode ser visto como algo realmente complicado se pensarmos no possível desequilíbrio entre o conjunto de novos desafios e de apoios com que se sentem confrontados.

Controlar os desafios, gerir os recursos e utilizar estratégias de *coping* são assim respostas que diariamente são requeridas ao estudante, seja para decidir se permanece no curso em que ingressou ou se muda, seja para decidir se faz formações complementares que o ajudem a perspectivar saídas profissionais, seja para gerir melhor o tempo dedicado ao estudo, ao lazer e às rotinas diárias.

Voltando à conceptualização da transição, para Chickering e Schlossberg (1995), agir é a palavra de ordem na estadia no ensino superior.

O primeiro passo é a identificação e a avaliação dos aspectos positivos e negativos dos desafios a enfrentar. O segundo passo consiste em potenciar as estratégias de *coping*. Por fim, *tacking charge* é a expressão escolhida pelos autores para se referirem ao processo de exploração de novas respostas para fazer face aos desafios. No fundo, trata-se de mais um passo no processo de exploração e gestão de recursos pessoais que necessita de muito investimento e alguma criatividade, uma vez que se pretende que o produto final seja a descoberta de novas estratégias para responder o mais adequadamente aos desafios.

O indivíduo pode questionar-se sobre o que fazer com cada um dos recursos que vão ser alvo desta operação de exploração e potenciação (Chickering & Schlossberg, 1995).

Assim, o estudante pode decidir produzir mudanças na relação com a família (por exemplo, pode decidir aumentar a sua emancipação em relação aos pais), pode decidir mudar a sua perspectiva sobre esse recurso (por exemplo, pode desenvolver comparações com os relacionamentos familiares dos colegas), pode querer mudar a gestão do recurso (pode decidir passar períodos maiores de tempo sem ir a casa dos pais) ou pode simplesmente não querer fazer nada, isto é, manter o recurso tal qual está. Embora os autores não utilizem a expressão, podemos dizer que esta é a fase que melhor se identifica com o que alguns autores tomam por adaptação à transição propriamente dita. Chickering e Schlossberg (1995) concluem pela necessidade de cada estudante transformar os seus recursos na direcção de um maior bem-estar.

A progressão: integrar e avaliar

Se o trabalho conjunto de Schlossberg e Chickering nos permite concluir que o início da transição para o ensino superior pode acontecer muito antes do dia em que se entra para um curso superior, que a adaptação à transição, no sentido da suficiente organização das respostas adequadas aos desafios, se processa ao longo de um período que pode anteceder, acompanhar e ultrapassar os processos de mudança de uma transição, então faz sentido concluir que os efeitos dessa transição poderão ir para além da situação específica no tempo e no espaço em que ocorre. Desta forma é conveniente pensarmos que o primeiro ano de um curso pode não ser o ano da transição mas apenas o primeiro ano da transição que se desenvolve muito para além do terminar do ano lectivo. Assim, a finalização da transição para o ensino superior será o início de um período de progressão que poderá somente culminar com a transição para o mundo do trabalho.

É pensando nas vantagens dos próprios estudantes se capacitarem da necessidade de progredirem em termos desenvolvimentais e educativos que Chickering e Schlossberg (1995, p.251) afirmam: “Life and learning will not stop with graduation. (...) Career success and a good life depend on continuous learning and self-development. Coming to college, moving in and moving through- taking courses, investing

in other activities and organizations, getting a job, establishing new relationships, building relationships with faculty friend and dealing with difficult ones, *coping* with a frustrating institutional bureaucracy - all these stimulate significant learning. Such experiences, positive and negative, are what keep us alive and growing. Leading a rich full life often depends on your capacity to put yourself in new, challenging situations and then to learn from them”.

Os autores referem que a principal vantagem de se perspectivar, desde o início do percurso académico, o que fazer quando a formação dentro da instituição acabar é reduzir a fragilidade de todos aqueles que tiveram dificuldades na entrada. Chickering e Schlossberg (1995) referem a possibilidade de ocorrer com a progressão e a saída extra-instituição um processo similar ao que decorreu com a transição para a instituição. Referem que o maior risco são as expectativas demasiado elevadas para o mundo do trabalho e o perigo do irrealismo do estudante que chega onde sempre desejou chegar. É neste sentido que referem que os investimentos dos estudantes não devem parar, devem mesmo estender-se a outras responsabilidades e tarefas de desenvolvimento, noutras áreas da vida que não só o curso e a universidade, entre elas a família, os amigos, o trabalho e a comunidade.

As acções mais necessárias são integrar e avaliar. Integrar aspectos do desenvolvimento com aprendizagens e vivências ao longo do processo de transição e (re)avaliar continuamente as situações, avaliar-se a si próprio, avaliar o suporte social disponível e as estratégias que possui e/ou que quer possuir. Tratar-se-á de garantir os recursos básicos para lidar com as transições que se seguirão, sejam de natureza pessoal, relacional ou profissional.

Em suma, recordemos que o período que antecede o acesso à universidade ou outra instituição de ensino superior é, para a maioria dos estudantes, fértil em incertezas, insegurança e ambiguidade. Os estudos têm mesmo vindo a revelar a existência de períodos críticos de adaptação decorrentes da transição para o ensino superior. Em algumas investigações o período que engloba os primeiros dois meses de frequência do ensino superior surge como dos

mais críticos (Brower, 1992; Cutrona, 1982; Diniz, 2001; Myers, 1981; Nico, 2000, Pinheiro & Ferreira, 2003; Pinheiro, 2003), o que decerto estará relacionado com o aparecimento de uma grande parte das mudanças na vida do estudante. Estudos longitudinais têm revelado que esse período crítico se pode estender por todo o primeiro ano de frequência do ensino superior (Pinheiro, 2003).

Num estudo realizado com estudantes primeiranistas da Universidade de Coimbra (Pinheiro, 2003), a diminuição, estatisticamente significativa, do início para o fim do ano lectivo, das pontuações médias obtidas na maioria das medidas de adaptação à universidade avaliadas (que contemplavam aspectos vocacionais, de curso e carreira, aspectos de integração social e académica e aspectos de bem-estar pessoal) deixa perceber que na ausência de uma intervenção de apoio ao estudante a tendência é para que diminuam os níveis de adaptação, satisfação e bem-estar em relação ao ensino superior. Nesta mesma investigação, os índices obtidos de elevada estabilidade na mudança, em relação às medidas repetidas da adaptação, permitiram concluir pela tendência da manutenção das posições relativas entre os indivíduos, obtendo pontuações mais elevadas no segundo momento de observação (final do ano lectivo) estudantes que também obtiveram pontuações mais elevadas no primeiro momento de observação (quando decorridas entre 7 e 11 semanas do ano lectivo). Dito de outro modo, a pontuação no final dependeu fortemente da pontuação de partida, mostrando-se mais adaptado no final do primeiro ano quem já se encontrava mais adaptado passados os dois primeiros meses de permanência na universidade.

Por obterem resultados semelhantes, Gardner e Van der Veer (1999) afirmam que é necessário que se apoiem os estudantes, até ao último momento do curso, a lidarem com as alterações que se vão produzindo nas suas vidas (tornando-os mais conhecedores das mudanças e de si próprios), a gerirem os aspectos que melhor contribuem para o seu desenvolvimento como aprendizes e a identificarem as conexões entre as experiências académicas presentes e futuras.

Alguns investigadores têm de facto dedicado parte das suas investigações a vários tipos de acontecimentos, contextos em que

ocorrem e impacto que produzem. É o caso de Louis (1980, citado por Schlossberg, Waters & Goodman, 1995, p.41) que defende uma série de passos no processo de transição que são comuns às pessoas em transição em contexto de trabalho e de ambiente educacional. Em primeiro lugar, os sujeitos devem familiarizar-se com regras, normas, regulamentos, cultura organizacional e expectativas do novo sistema. É neste sentido que Louis sugere que a forma de minimizar o conhecido efeito de *turnover* é dar uma sistemática atenção ao início da transição. Justifica este procedimento com o facto de atribuir aquele efeito às expectativas exageradas/inflacionadas, irrealistas e por vezes desarticuladas que não são devidamente controladas no início da transição. Partindo destes aspectos Leibowitz, Schlossberg e Shore (1981, 1982 citados por Schlossberg, Watters & Goodman, 1995, p.285) chegam à conclusão que numa organização a maioria dos dirigentes não têm consciência deste processo e respectivas necessidades de intervenção, não levando a sério o seu papel de socializadores.

Em síntese, a literatura acerca da transição para o ensino superior converge para a afirmação de que o ambiente do ensino superior deve produzir intencionalmente um conjunto de transformações e mudanças no estilo de vida dos estudantes, com início no primeiro ano e que se prolonguem pelo restante tempo de formação (Upcraft, Gardner & Associates, 1989; Chickering & Schlossberg, 1995; Komives, Woodard & Associates, 2001).

Um planeamento atempado e uma intervenção fundamentada no conhecimento da estrutura da transição educativa, desenvolvimental e ecológica que caracteriza a entrada para o ensino superior, o apoio em relação ao auto-conhecimento e auto-regulação da *bagagem desenvolvimental* dos estudantes e, ainda, a avaliação e resposta institucional face às necessidades, expectativas e aspirações dos estudantes, pode ajudar, desde o primeiro momento, a produzir um impacto positivo do novo ambiente educativo.

Conscientes não só da diversidade de alunos que podem existir numa instituição ou curso, como também das características pessoais e dos recursos sociais e relacionais de cada sujeito, é forçoso pensarmos na pertinência de serviços de apoio aos estudantes. Estes, entre

outras acções, podem e devem facilitar os processos de integração social e académica, promover sistemas de suporte social a nível institucional e divulgar, de forma oportuna e adequada aos estudantes e ao contexto institucional, quer as características, desafios, exigências e pressões que os processos de transição envolvem, quer as possíveis estratégias a que se poderá recorrer para organizar com eficácia, eficiência e criatividade as respostas perante situações de transição ao longo do percurso no ensino superior.

Notas

¹ Entendemos por estudante tradicional o indivíduo que não desempenha outro papel social de relevo (por exemplo de trabalhador, esposo, pai ou mãe) para além do de estudante e dos que podem decorrer deste papel principal (por exemplo o de dirigente associativo).

² Na panorâmica nacional constituem referência os trabalhos pioneiros de avaliação das vivências académicas dos estudantes do ensino superior levados a cabo por Almeida e Ferreira (1997, 1999).

³ Este constitui uma divulgação parcial de um trabalho de reflexão e investigação mais abrangente acerca da importância do suporte social na transição e adaptação ao ensino superior (Pinheiro, 2003).

⁴ Uma das assumidas influências para a abordagem psicossocial da transição de Schlossberg surgiu de um trabalho de Bridges (1980) acerca das três fases de uma transição individual: *endings*, *neutral zones* e *beginnings*. Apesar de frequentemente se identificar o princípio das transições com o início objectivo de um evento ou das mudanças – com o primeiro dia de trabalho, com o primeiro minuto de uma nova relação, com o dia do nascimento de um filho – Bridges afirma convincentemente que cada transição, começa com o fim de algo (*endings*), sendo que esse fim deve ser considerado a primeira fase da transição. A segunda fase, zona neutra, corresponde a “um tempo de perda e vazio que acontece antes de sobrevir um padrão inteligível e uma nova direcção na vida” (Bridges, 1980, p.90). A última fase de uma transição descreve-a como “um começar de novo”, que poderá perdurar até uma nova transição.

⁵ A inspiração na teoria de Weiss acerca das provisões sociais é assumida por Chickering & Schlossberg (1995).

⁶ Numa amostra de estudantes universitários que frequentavam o primeiro ano do curso, Pinheiro (2003) procedeu ao estudo da avaliação do suporte social, operacionalizado na percepção da disponibilidade e da satisfação com a rede, provisões sociais e percepção da aceitação da família e amigos. Os resultados obtidos permitiram concluir pelo poder preditivo da percepção das provisões sociais em relação às Bases de Conhecimento para o Curso, Percepção da Competência, Desenvolvimento da Carreira, Adaptação ao Curso, Adaptação à Instituição e Relacionamento com Colegas. Por outro lado a percepção da aceitação dos amigos e da mãe revelaram-se predictoras do Bem-Estar Psicológico e Relacionamento com Colegas

e a percepção da aceitação do pai preditora do Bem-Estar Físico e da Adaptação à Instituição.

⁷ Em relação à percepção de competência a inspiração está claramente na teoria de Chickering, relativamente aos aspectos cognitivos, interpessoais, físicos e motores.

⁸ Inspirados nas concepções de Seligman (1991), Chickering e Schlossberg (1995) encaram o optimismo *versus* pessimismo como um dos elementos centrais que afectam a forma como o indivíduo, no imediato, enfrenta os acontecimentos de vida. A principal implicação é na forma como o indivíduo percebe o controlo que tem sobre si e os acontecimentos. Chickering e Schlossberg (1995) referem-se deste modo aos diferentes estudantes: “Those who feel they have control over their lives, who are optimistic about their power to control at least some portions of their lives, tend to experience less depression and achieve more at school or work. They are even in better health” (p.60).

Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Académicas (QVA)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (1999). Adaptação e rendimento académico no ensino superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1 (4), 157-170.
- Bridges, W. (1980). *Transitions: Making sense of life's changes*. New York: Addison-Wesley.
- Brower, A. M. (1992). The Second half of student integration: The Effects of life task predominance on student persistence. *The Journal of Higher Education*, 63, 441-462.
- Chickering, A. W. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Chickering, A. W. & Schlossberg, N. K. (1995). *How to get the most out of college*. Boston: Allyn & Bacon.
- Chickering, A. W. & Schlossberg, N. K. (1998). Moving on: Seniors as people in transition. In J. N. Gardner, G. V. Veer & Associates (Eds.), *The Senior year experience: Facilitating integration, reflection, closure, and transition* (pp. 37-50). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cutrona, C. E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of social adjustment. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A Sourcebook of current theory, research, and therapy* (pp. 291-309). New York: Wiley Interscience.
- Diniz, A. M. (2001). *Crenças, escolhas de carreira e integração universitária*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

- Evans, N. J. Forney, D. S. & Dibrito, F. G. (1998). *Student development in college: Theory, research, and practice*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series.
- Gardner, G. V. & Veer, V. (1998). The emerging movement to strengthen the senior experience. In J. N. Gardner, G. V. Veer & Associates (Eds.), *The Senior year experience: Facilitating integration, reflection, closure, and transition* (pp. 3-20). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. In A. W. Chickering & Associates (Eds.), *The Modern American college: Responding to new realities of diverse students and a changing society* (pp. 232-255). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Komives, S. R., Woodard, Jr. D. B. & Associates (Eds) (2001). *Student services: A Handbook for the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lazarus, R. S. (1980). The Stress and coping paradigm. In L. A. Bond & J. C. Rosen (Eds.), *Competence and coping during adulthood*. Hanover, NH: University Press of New England.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Press.
- Myers, E. (1981). A Comparative analysis of persisters, permanent dropouts, dropouts who transfer and stopouts at St. Cloud State University. *Dissertation Abstracts International*, 42, 105A.
- Nico, J. B. (2000). O Conforto académico do(a) caloiro(a). In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 161-166). Braga: Universidade do Minho.
- Pinheiro, M.R. (2003). *Uma época especial - Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pinheiro, M.R. (2004, Junho). *Bem-Estar Físico, Psicológico e Social na Transição e Adaptação à Universidade: contributos de uma análise longitudinal das vivências dos estudantes*. Comunicação apresentado no V Congresso de Psicologia da Saúde. Lisboa, Portugal.
- Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2003, Junho). *Transition from high school to college: Is the perception of social support associated to college student adaptation?* Comunicação apresentada na 6ª Conferência Bi-Annual da Society for Vocational Psychology: Escola e Trabalho, contextos e transições. Coimbra, Portugal.
- Schlossberg, N. K. (1981). A Model for analysing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9 (2), 2-18.
- Schlossberg, N. K. (1989). *Overwhelmed: Coping with life's ups and downs*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Schlossberg, N. K. & Leibowitz, Z. B. (1980). Organizational support systems as buffers to job loss. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 204-217.
- Schlossberg, N. K., Lynch, A. Q. & Chickering, A. W. (1989). *Improving higher education for adults: Response programs and services from entry to departure*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schlossberg, N. K. & Robinson, S. P. (1993). Non-events : Another name for heartbreak. *American Counselor*, 2 (4), 21-25.
- Schlossberg, N. K., Watters, E. B. & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition*. New York: Springer.
- Upcraft, M. L.; Gardner, J. N. & Associates (Eds.) (1989). *The Freshman year experience*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The Experience of emotional and social isolation*. Cambridge: MIT Press.
- Weiss, R. S. (1974). The Provisions of social relationships. In Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others* (pp. 17-26). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Gabinete de Apoio Psicopedagógico do IPP. Breve resenha histórica

Rosalina Correia
Escola Superior de Educação
de Portalegre

A intenção : Março de 1995

Na senda de outras instituições de Ensino Superior que começavam a dar os primeiros passos na implementação de serviços de Aconselhamento Psicológico, a então Unidade de Psicologia da Educação da Escola Superior de Educação de Portalegre apresentou, como projecto a desenvolver, a criação de um “Gabinete de Apoio ao Aluno”

Estávamos em Março de 1995 e comemoravam-se dez anos sobre a criação da Escola Superior de Educação. O referido projecto foi apresentado no “Fórum ESEP- Os Próximos 10 anos”, um fórum de reflexão, particularmente projectada para os dez anos seguintes.

Foi naquele contexto que as docentes da unidade de Psicologia da Educação reflectindo sobre o futuro da ESEP, entre outros projectos, apresentaram a intenção e a vontade de implementar um gabinete de apoio ao aluno.

Os objectivos do referido gabinete perspectivavam-se em duas grandes vertentes:

- Proporcionar aos alunos um serviço de Aconselhamento Pessoal (ajudar em dificuldades sócio-emocionais que ocorram ocasionalmente na vida dos jovens e que possam interferir no sucesso escolar, bem como despistar e encaminhar alguns casos de natureza mais complexa);

- Proporcionar aos alunos um serviço de Aconselhamento Educacional (ajudar os alunos a compreender e ultrapassar alguns problemas

de natureza académica, tais como melhorar os métodos de estudo, gerir o tempo, ajudar no planeamento da carreira e controlar a ansiedade).

Como fundamentação deste nosso projecto apontávamos a nossa experiência de ensino na ESEP e os contactos informais com os alunos, levando-nos a crer que alguns sentem dificuldades de adaptação ao ensino superior, tais como: dificuldades de inserção social num novo meio, dificuldades ao nível do planeamento e da gestão dos tempos de estudo, problemas de carácter sócio-emocional próprios da fase de desenvolvimento e de um período de aprendizagem crucial nas suas vidas, e ainda dificuldades decorrentes das suas opções vocacionais.

Afirmávamos então não pretender criar um consultório clínico mas um espaço extra-curricular de apoio ao aluno, para o qual considerávamos ser fundamental a área de psicologia, sem excluir contudo outras áreas – e obviamente outros docentes interessados neste tipo de problemáticas.

Tratando-se de um Fórum de reflexão, discussão e debate, é de salientar que a maioria dos colegas presentes, para não dizer todos, também sentia os problemas dos alunos e considerou este projecto pertinente, senão mesmo necessário, e isto independentemente de quem, ou de que estruturas o pusessem em prática.

Nas conclusões do “FÓRUM ESEP: os próximos 10 anos”, pode ler-se:

“... que este fórum constitua não o fim

mas o princípio de alguma coisa”; e ainda:

“Caminhante, não te iludas
Não há nenhum caminho
O caminho, se houver, faz-se a caminhar”

(António Machado)

É deste princípio de alguma coisa e deste caminho que “se faz a caminhar” que falamos agora, e que não sendo nosso - que estamos aqui - o caminho é de todos nós, dirigentes, professores, alunos e funcionários do Instituto Politécnico de Portalegre.

Continuando no caminho, em Junho de 1996 realiza-se no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade de Évora um seminário de contacto sobre aconselhamento no ensino superior, cujos objectivos eram tão só “a troca de experiências, a abertura de novos conhecimentos científicos, técnicos e pessoais e o planeamento de realizações futuras”.

Este seminário surgiu no contexto da criação de um “grupo de trabalho sobre o aconselhamento de estudantes no ensino superior”, no seio da APPORT – Associação de Psicólogos Portugueses - e a importância deste tema e desta realidade são apresentados pelo então presidente da APPORT, Prof. Doutor Eduardo Santos da seguinte forma:

- “O aconselhamento psicológico e educativo dos estudantes no ensino superior tem vindo a revelar-se como um poderoso auxiliar estratégico na dinamização das instituições de ensino superior. A sua eficácia ao nível do rendimento escolar, a melhoria da qualidade de vida dos estudantes acompanhados e a eficácia da transição para o mundo do trabalho são apenas alguns dos benefícios da implementação de serviços de aconselhamento em instituições de ensino superior. Prova desta realidade é o nível de generalização destes serviços nos países europeus e americanos e a imensa investigação produzida nesta área, bem como a existência de diversas associações internacionais organizadas sobre estas matérias”.

Neste seminário estiveram presentes representantes de uma dezena de instituições do ensino superior, contudo em apenas quatro delas os representantes afirmaram a implementação, no concreto, de um serviço de aconselhamento psicológico. A Escola Superior de Educação de Portalegre esteve

presente neste seminário, representada pelas docentes de Psicologia; fazíamos parte das instituições que, não tendo serviços de aconselhamento em concreto, tinham um projecto para os implementar e muita vontade de trocar ideias e experiências com outras instituições parceiras, até porque se nos punham questões de organização e de enquadramento legal e institucional que não sabíamos resolver e a nossa Instituição/Escola também não, aliás à semelhança do que acontecia com outras instituições.

Relativamente à possibilidade de fazermos aconselhamento no âmbito de um gabinete, esbarrávamos com o facto de sermos professoras e psicólogas simultaneamente, o que em termos éticos não nos deixava tranquilas; dávamos contudo resposta aos alunos que nos pediam apoio, mas procurávamos que o aconselhamento prestado fosse efectuado por outra colega psicóloga que não professora do aluno em questão, diferenciando assim o papel/função de professora e o de psicóloga.

Referindo as conclusões do já citado Seminário, saliento que “a opinião foi unânime, quer no reconhecimento da necessidade urgente deste tipo de serviços (dadas as características da população), quer no reconhecimento da necessidade de os profissionalizar, encontrando um suporte institucional para o seu funcionamento e não os fazendo depender da boa vontade dos profissionais ou das universidades, que não têm dotações próprias para este tipo de serviços”.

Deste primeiro seminário de contacto surgiu a realização de um encontro de maiores dimensões sobre a mesma temática. Falamos do “I Encontro de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior”, numa organização conjunta da APPORT e do Serviço de Aconselhamento Psicológico do Instituto Superior Técnico. É curioso referir que este Serviço surgiu da iniciativa da Associação de Estudantes do próprio Instituto que, confrontando-se com os problemas dos alunos, contactou um técnico/psicólogo no sentido de dar resposta a esses problemas.

No nosso caso continuávamos a confrontar-nos com os problemas dos alunos.

Pediam-nos ajuda, não científica ou do domínio do conhecimento, mas ajuda pessoal decorrendo muitas vezes do seu desenvolvimen-

to social e pessoal, do seu desenvolvimento enquanto aluno e do desenvolvimento vocacional.

Conscientes destes problemas e também de que eles não eram exclusivos da instituição, pois assistíamos a um interesse crescente, quer da parte dos investigadores e profissionais da Educação Superior, quer da parte dos políticos e empregadores, sobre o papel e funções da Educação Superior, como o demonstra a vasta gama de publicações sobre o tema, produzidas nos últimos dez anos, algumas de nós interessámo-nos particularmente por este tema e, de uma forma geral, começámos a acompanhar o que se passava no País a este nível, pelo que estivemos em vários Encontros científicos que se debruçaram sobre estas temáticas, dos quais destacamos:

Em 1999 – I Seminário de Investigação e Intervenção Psicológica no Ensino Superior, que decorreu nas instalações de Gualtar da Universidade do Minho (21 de Maio);

Em 2000 – Seminário sobre “Transição para o Ensino Superior”, ocorrido também nas instalações de Gualtar da Universidade do Minho (18 e 19 de Maio);

Em 2000 – III Seminário de Investigação e Intervenção no Ensino Superior – “Adaptação e sucesso – formas de intervenção”, que se realizou nas instalações da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (30 de Junho)

Em 2001 – I Fórum de Investigação e Intervenção no Ensino Superior, organizado pelo Gabinete de Apoio Psicológico dos Serviços de Acção Social do Instituto Politécnico de Beja (6 de Junho). A este Fórum também se deslocou o Presidente dos Serviços de Acção Social do Instituto Politécnico de Portalegre.

Entretanto continuávamos a prestar apoio aos alunos, ainda que de forma legal e institucionalmente desenquadrada.

No ano lectivo de 1999/2000 elaborámos um projecto no sentido de prestar serviços de apoio de forma mais organizada e institucionalmente enquadrada.

Alargou-se agora o caminho; pretendíamos abranger todos os estudantes do IPP.

E o número de caminhantes também aumentou, quer na ESE, onde agora tínhamos mais duas colegas -, quer na ESTG onde

passámos a contar com mais uma colega que naquela Escola sentia os mesmos problemas que nós. Isto é, dava também ela apoio aos alunos sempre que estes a procuravam; de salientar que foi a colega, professora na ESTG, que prestou apoio aos alunos na implementação e organização do GABI Aluno, um serviço de apoio de alunos para alunos.

Entretanto, ao serviço que pretendíamos implementar no Instituto Politécnico de Portalegre chamámos “Gabinete de Apoio ao Aluno”. Realizámos diversas reuniões, elaborámos um panfleto de divulgação, pesquisámos ao nível do material bibliográfico e de instrumentos de avaliação e de trabalho que julgámos indispensáveis à nossa intervenção.

Era este, agora, um serviço do Instituto Politécnico de Portalegre e não da ESE.

Não obstante o interesse do Presidente do IPP, deparámo-nos com uma barreira intransponível, pelo menos no momento. A falta de um espaço adequado, que neste tipo de serviços, como se calcula, tem que obedecer a determinadas características, como por exemplo salvaguardar a privacidade.

Com a falta de espaços na ESEP “invadindo” mesmo os espaços das Instalações do IPP, pois dávamos aulas nalgumas das salas ali existentes, não foi fácil transpor esta barreira. De alguma forma o IPP também se debatia com falta de verbas e continuávamos com a questão de sermos professoras e psicólogas concomitantemente.

Não podíamos contudo deixar de atender os alunos, muitas vezes nos espaços mais variados e dependendo dos horários em que estes estavam livres. Ainda assim chegámos a ter um gabinete distribuído. O referido gabinete não chegou a ser equipado, mas foi usado. Entretanto as instalações do IPP entraram em obras, pelo que se manteve o problema do espaço, ou melhor, da falta dele.

No ano lectivo seguinte (2000/2001), porque a pressão que sentíamos face aos problemas dos alunos era cada vez maior e porque não queríamos desistir do caminho, propusemos através do IPP a candidatura a financiamento ao então Instituto de Inovação Educacional (ao abrigo do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação), do projecto do Gabinete de Apoio ao Aluno do Ensino Superior. Com esta candidatura resolvía-

mos alguns dos problemas, contudo o projecto não foi financiado.

Propusemos então em 2001/2002 ao Presidente do IPP que contratasse um psicólogo/técnico no sentido de fazer Aconselhamento Psicológico, propondo-nos nós, professores das Escolas, fazer apoio de outra natureza, nomeadamente ao nível da prevenção e da investigação.

A concretização: Março de 2003

Assim, em Março de 2003 e por despacho do Sr. Presidente do Instituto Politécnico, foram contratadas duas psicólogas para este agora chamado Gabinete de Apoio Psicopedagógico.

Neste momento e com este Seminário o caminho alarga-se de facto a todos nós, torna-se mais visível e mais institucional.

Podemos também caminhar com outras instituições que, com mais experiência, já definiram os seus caminhos e implementaram serviços de apoio psicológico, existindo neste momento uma organização de serviços desta natureza – Rede de Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior – RESAPES.

Esta é uma associação de carácter profissional e científico, sem fins lucrativos e de duração ilimitada, compreendendo os profissionais que estão envolvidos no âmbito do Apoio Psicológico no Ensino Superior. Um dos objectivos é vir a congregar todos os serviços de aconselhamento a estudantes do Ensino Superior em Portugal.

O propósito de implementar um serviço de apoio aos alunos, a que fazíamos referência no início deste relato, aquando dos dez anos da ESEP- projectando os próximos dez - cumpriu-se e foi mais além, já que o apoio aos alunos não se confinou à ESEP e ainda não são passados os dez anos de caminho, e este CAMINHO, porque existiu, continuará.

Referências Bibliográficas

- ABREU, M. V. *et al* (1996) Aspirações e Projectos Pessoais, Condições de Vida e de Estudo dos Alunos do Ensino Superior de Coimbra, in *Psychologica*, nº 16, (pág. 33 a 61).
- ALMEIDA, L. e SOARES, A. P. (2000) Apresentação in *Psicologia – Investigação e Intervenção Psicológica no Ensino Superior*, Vol. XIV, nº 2 (pág. 121 e 122).
- FERREIRA, I. *et al* (1995) O Futuro da Escola Superior de Educação de Portalegre: Reflexões da Unidade de Psicologia da Educação in *Fórum ESEP – Os próximos dez anos*, Portalegre, edição da ESEP.
- LEITÃO, L. PAIXÃO, M. P. SILVA, I. e MIGUEL, J. (2000) Apoio Psicossocial a Estudantes do Ensino Superior – Do modelo teórico aos níveis de intervenção, in *Psicologia - Investigação e Intervenção Psicológica no Ensino Superior*, Vol. XIV, nº 2 (pág. 123 a 147).
- PEREIRA, A. (1998) Apoio ao Estudante Universitário: Peer Counsellig (Experiência Piloto) in *Psychologica*, nº 16 (pág. 33 a 61).
- PEREIRA, A. *et al* (2002) A situação dos serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior em Portugal, W W W resapes - f.c.t. unl. Pt.

Níveis de adaptação dos estudantes do 1º ano do Instituto Politécnico de Portalegre

Isabel Silva Ferreira
Escola Superior de Educação de
Portalegre
Maria Emília Lourenço
Gabinete de Apoio do Instituto
Politécnico de Portalegre

1 - Introdução

O número cada vez mais alargado de jovens que, em todo o mundo, frequenta o ensino superior explica parte da curiosidade relativamente às mudanças que, ao longo do tempo, ocorrem nos estudantes. Várias investigações indicam a existência de mudanças significativas durante os anos que precedem a idade adulta e que coincidem com os anos de frequência do ensino superior. Este facto é responsável pelo aparecimento de um novo período de desenvolvimento, situado entre o fim da adolescência e o início da idade adulta, no intervalo etário dos 17/18 aos 21/22 anos. Keninston, o principal mentor deste novo estádio, designa-o por “youth”, ou seja, juventude (Sprinthall & Collins, 1994). Visto por uns como a primeira fase da vida adulta e, por outros, como um novo período do ciclo da vida, muitos autores recorrem à expressão “jovem adulto” para caracterizar este período próprio do desenvolvimento psicológico (Chickering & Reisser).

O período do jovem adulto é comumente referenciado na literatura como um tempo de transição, coincidente com a entrada para o ensino superior. Constitui, para a maioria dos jovens, um momento em que é necessário conciliar motivações e interesses pessoais com novos contextos de vida, ao nível familiar, social e escolar. Representa, muitas vezes, a saída de casa dos pais, a quebra na rede anterior de suporte social, a integração num novo local, numa nova instituição, com pessoas e regras de

funcionamento desconhecidas. Ao mesmo tempo é pedido ao estudante que seja autónomo e independente. A adaptação ao mundo académico supõe, assim, que o indivíduo se afaste cada vez mais das suas experiências adolescentes, para passar a viver, total ou parcialmente, um estilo de vida cada vez mais adulto. Tal contexto é visto por alguns estudantes como uma oportunidade para a gestão das suas actividades, para a exploração de novos ambientes e construção de novas relações. Outros percebem-no como potencialmente ansiógeno e gerador de desconforto emocional.

Para facilitar a transição e a adaptação a este nível de ensino, as instituições do ensino superior devem pôr à disposição do jovem programas extra-curriculares, serviços de suporte académico, actividades recreativas e de produção cultural que incentivem o envolvimento e a participação dos estudantes no ambiente do ensino superior, ajudando os jovens a clarificar os seus objectivos, em termos pessoais e profissionais. Assim sendo, importa considerar a importância da qualidade dos contextos que são proporcionados aos estudantes a partir da leitura de alguns modelos que têm tentado compreender os mecanismos reguladores do ajustamento do jovem adulto ao ensino superior.

2 - Os modelos de impacto: a influência dos contextos no desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior

Os modelos de impacto procuram explicar os factores do meio (ambientais ou

sociológicos) que interferem no modo como os estudantes pensam e agem. Estes modelos identificam um conjunto de variáveis que exercem influência num ou mais aspectos da vida dos estudantes. Estas variáveis aparecem relacionadas com o aluno (sexo, aptidões académicas, estatuto sócio-económico, raça ou etnia), com os aspectos estruturais ou organizacionais da instituição (tamanho, controlo e selectividade) e, ainda, com as características do ambiente institucional (clima social, cultural, académico, político).

Os diferentes modelos chamam a atenção para a interacção das características dos estudantes com as características ambientais, num contexto organizacional, procurando avaliar de que modo os contextos do ensino superior afectam a qualidade do desenvolvimento experienciado pelos estudantes. As estruturas institucionais, as políticas educativas, os currículos e programas, os serviços, bem como as atitudes, os valores e os comportamentos das pessoas que ocupam os ambientes institucionais, são vistos como fontes potenciais de influência nas mudanças cognitivas e afectivas dos estudantes.

Do conjunto de teorias que abordam esta temática, merece particular destaque as contribuições de alguns autores como Astin (1984, 1991, 1993) e Pascarella (1991, 1992). Estes autores, embora em linhas distintas, abordam a questão da importância do meio ambiente das instituições do ensino superior na adaptação, no desenvolvimento e na aprendizagem do estudante.

2.1 - O modelo de envolvimento de Astin

Astin (1984,1993) foi um dos primeiros autores a propor um modelo de impacto do ensino superior, designado como teoria do envolvimento e formulada a partir de cinco postulados: 1) o envolvimento requer o investimento de energia física e psicológica em vários “*objectos*” (tarefas, pessoas, actividades); 2) o envolvimento ocorre ao longo de um contínuo - diferentes alunos investem quantidades diferentes de energia num determinado objecto, e o mesmo aluno manifesta diferentes graus de envolvimento em diferentes objectos; 3) o envolvimento contempla aspectos qualitativos e

quantitativos; 4) o resultado da aprendizagem é directamente proporcional à quantidade e qualidade do envolvimento; 5) os efeitos das práticas e das políticas educativas está directamente relacionado com a capacidade destas induzirem o envolvimento do aluno.

Na opinião do autor, um aluno altamente envolvido é aquele que despende muita energia a estudar, passa muito tempo no *campus*, participa activamente nas organizações estudantis e interage frequentemente com colegas e membros da instituição. Inversamente, um aluno pouco envolvido negligencia os estudos, passa pouco tempo no *campus*, não participa em actividades extra-curriculares e estabelece poucos contactos com os colegas ou membros da instituição. “A aprendizagem e o desenvolvimento estão ligados a algo como viver no *campus* e frequentar o ensino superior a tempo inteiro, porque os estudantes tendem a investir mais tempo e mais energia física e psicológica na experiência educacional” (Astin, 1993, pp. XIII-XIV).

O objectivo fundamental de Astin é avaliar o impacto de várias experiências educativas e determinar os efeitos das várias condições ambientais sobre a mudança e o crescimento dos estudantes.

Na perspectiva de Astin (1993), a teoria do envolvimento oferece um instrumento útil para construir ambientes de aprendizagem mais eficazes. Na sua opinião, a eficácia de qualquer política ou prática educacional está relacionada com a capacidade de aumentar o envolvimento dos estudantes. Astin (1993) afirma, ainda, que o impacto que uma instituição tem sobre o desenvolvimento do estudante é directamente proporcional à quantidade e qualidade do envolvimento que essa instituição provoca.

Astin considera o envolvimento do ponto de vista das actividades realizadas dentro e fora da sala de aula. No que respeita às actividades extra-curriculares, o autor assinala que os estudantes envolvidos nestas actividades, em comparação com os que não estão envolvidos, têm uma atitude mais positiva acerca da experiência do ensino superior, estão mais satisfeitos com a sua vida social, com o ambiente onde vivem, com os contactos com a instituição, e têm mais probabilidade de obter um grau académico. Este envolvimento implica, entre outros, o desempenho de papéis

de liderança na organização de actividades, a participação em projectos de pesquisa ou em actividades ao serviço da comunidade.

Do ponto de vista das actividades dentro da sala de aula, Astin considera que o conteúdo curricular representa apenas uma pequena parte do “valor da educação”. Astin (1991) dá mais importância ao que designa como “currículo implícito”, que inclui “o processo de organização dos *curricula* de um curso, os métodos de ensino usados, o modo como se avaliam os alunos, o modo como se desenvolvem as actividades na instituição, a interacção entre os colegas no desempenho da profissão” (Astin, 1991, p.136). Este currículo pode promover o desenvolvimento de qualidades como a cooperação, a confiança, a responsabilidade social e a cidadania, ou, inversamente, pode conduzir o estudante a um papel passivo, reduzindo o envolvimento e inibindo o processo de aprendizagem. As consequências dependem das concepções de educação de qualidade veiculadas por todos os que trabalham no ensino superior.

Astin (1991) considera que as instituições podem aprender umas com as outras, partilhando informação sobre os seus êxitos e fracassos. Esta disposição cooperativa faz com que o sucesso de uma instituição beneficie e contribua para o sucesso de todas as outras.

Alguns estudos conduzidos por Astin (1993) levaram o autor a concluir que o grupo de pares aparece como a principal fonte de influência no desenvolvimento dos estudantes. Os valores, crenças e aspirações dos estudantes tendem a mudar em direcção aos valores, crenças e aspirações dos grupos de pares. Astin considera que a interacção estudante - estudante promove o desenvolvimento pessoal e intelectual, porque os estudantes partilham e reforçam entre si valores e comportamentos que são apropriados para o papel de estudante: estudar, aprender, prosseguir uma carreira.

2.2 - O modelo institucional de Pascarella

O modelo de Pascarella (1991) é um modelo de impacto que parte das características estruturais da instituição e do envolvimento em geral. A partir do seu próprio trabalho e do

trabalho de outros investigadores, Pascarella sugere que as mudanças que se verificam nos estudantes resultam das características do estudante, da interacção com os agentes de socialização e da qualidade do esforço que aqueles dispõem a aprender e a desenvolverem-se, rentabilizando as oportunidades oferecidas pelo *campus*.

No modelo de Pascarella, o que aparece como decisivo e crucial não é tanto o que o ensino superior faz pelos estudantes, mas o modo como os estudantes exploram os programas, as pessoas, as oportunidades e experiências que o ensino superior põe à sua disposição.

Pascarella e Terenzini (1992) sublinham que os contextos deste nível de ensino podem ser melhorados e propõem um conjunto de medidas que podem promover o bem-estar e o desenvolvimento dos estudantes. Entre estas medidas, podemos destacar algumas que nos parecem particularmente interessantes.

Os autores sugerem que as instituições devem prestar atenção especial ao primeiro semestre de frequência do ensino superior. Como sabemos, este período corresponde a um momento de transição, que pode implicar “rupturas” com o passado e a construção de novas redes interpessoais, envolvendo a aquisição de novas atitudes, valores e comportamentos. O modo como se processa a adaptação à nova situação parece ter efeitos profundos nos níveis subsequentes de envolvimento e de realização intelectual.

Os autores propõem, ainda, que as instituições possam funcionar em unidades de dimensões reduzidas que possibilitem a interacção social com pequenos grupos de pessoas. O que está em causa não é tanto a dimensão física da instituição, mas a sua “dimensão psicológica”, isto é, a probabilidade dos alunos participarem em actividades extra-curriculares e em equipas desportivas. Este tipo de envolvimento facilita o desenvolvimento de capacidades de liderança, o trabalho em equipa e a tomada de decisão. O mesmo critério deve ser adoptado em relação à sala de aula. Para maximizar a aprendizagem dos alunos sugere-se o recurso a actividades que induzam a participação activa, como a resolução de problemas, a discussão e troca de ideias e as tutorias.

O objectivo do modelo proposto por Pascarella é criar espaços que sejam atractivos e que conduzam os estudantes a níveis elevados de interesse e satisfação, dentro e fora da aula. Níveis elevados de envolvimento são considerados óptimos promotores da aprendizagem e do desenvolvimento.

A virtude dos diferentes modelos atrás enunciados reside no facto de considerarem, de modo geral, que o ambiente, caracterizado em termos físicos, estruturais, organizacionais, humanos e curriculares, proporciona um conjunto vasto de experiências que podem retardar ou facilitar o desenvolvimento. Além disso, reforçam a ideia de que a experiência do ensino superior, além de proporcionar conhecimento e sucesso académico, possibilita também uma vasta gama de oportunidades para o desenvolvimento de relações sociais e interpessoais. A este propósito, a qualidade da relação com os pares é assinalada e aparece associada com a persistência e com os ganhos no desenvolvimento pessoal e intelectual (Astin, 1984; Pascarella, 1991, 1992, Chickering & Reisser, 1993).

Destacam, assim, a importância que deve ser atribuída não apenas à integração académica dos estudantes, mas à promoção e criação de contextos facilitadores da integração total do indivíduo, considerando também as dimensões sócio-afectivas

O conhecimento destes modelos torna possível a implementação de medidas ao nível da prevenção, da remediação e da promoção do desenvolvimento psicossocial e cognitivo dos estudantes. Para o fazer é necessário pensar na qualidade dos contextos e nos objectivos de cada instituição, de molde a associar a sua eficácia ao conhecimento aprofundado do modo como, por exemplo, os alunos estudam e o que estudam, como gerem o seu tempo e com quem, e quais as interacções que se revelam mais profícuas. É então possível desenvolver algumas actividades a implementar pelas instituições, de modo intencional, como sejam a organização de actividades curriculares e extra-curriculares, a construção de redes de suporte social ou o desenvolvimento de programas individuais ou de grupo, tendo em vista superar eventuais dificuldades que os estudantes apresentam ao chegar ao ensino superior ou no decurso da sua frequência.

3- Estudo empírico

O estudo tem como objectivo investigar o índice de adaptação académico, social, pessoal e de vinculação institucional dos estudantes do 1º ano das escolas do Instituto Politécnico de Portalegre. O 1º ano de frequência do ensino superior é considerado por diferentes autores como o momento de transição com maiores riscos, quer para o sucesso académico, quer para o equilíbrio emocional do jovem adulto.

3.1- Caracterização da população estudantil do IPP

No ano lectivo de 2002/03, estavam inscritos no 1º ano do Instituto Politécnico de Portalegre 1069 estudantes, distribuídos pelas diferentes escolas da seguinte forma: 271 estudantes na Escola Superior de Educação; 724 estudantes na Escola Superior de Tecnologia e Gestão; 38 estudantes na Escola Superior Agrária de Elvas e 67 estudantes na Escola Superior de Enfermagem.

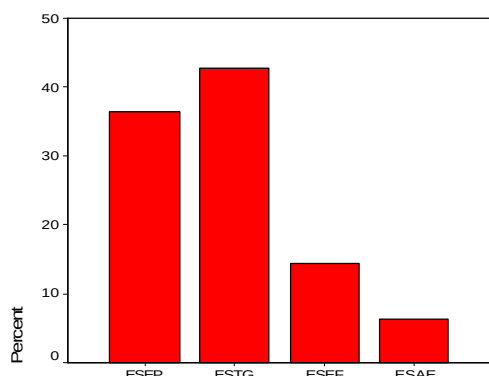
3.2- Procedimento

O estudo abrangeu as 4 escolas que integram o Instituto Politécnico de Portalegre e decorreu durante o mês de Maio de 2003 (2º semestre). Aos estudantes foi pedido que respondessem a um questionário para caracterização da amostra e um questionário de adaptação dos estudantes ao ensino superior (SACQ, Baker & Syrik, 1984).

3.3- Caracterização da amostra

A amostra do estudo é constituída por 173 estudantes do Ensino Superior Politécnico. Apresentamos no quadro 1 a distribuição dos participantes por estabelecimento de ensino. Verificamos que 36,4% (N=63) dos participantes frequentavam a Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP), 42,8 % (N=74) a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Portalegre (ESTG), 14,5% (N=25) a Escola Superior de Enfermagem de Portalegre (ESEF) e 6,4% (N=11) a Escola Superior Agrária de Elvas (ESAE).

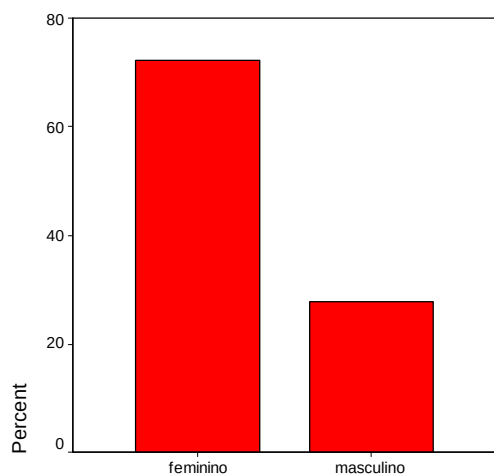
Quadro 1 – Distribuição dos participantes por estabelecimento de ensino



As idades dos participantes ficaram compreendidas entre os 18 e os 49 anos, com 93,1% dos participantes situados entre os 18 e os 25 anos. A média de idades é de 21,03 e o desvio padrão de 4,22.

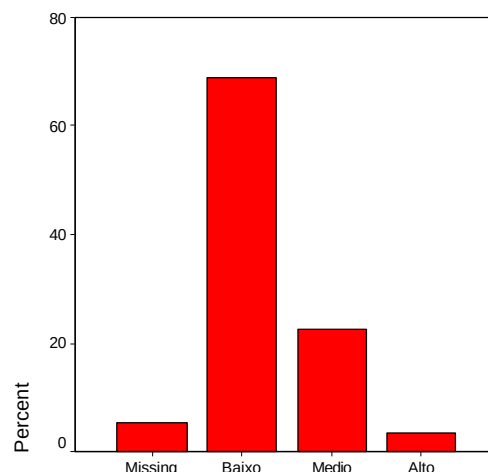
Dos 173 estudantes, 125 eram do sexo feminino e 48 do sexo masculino, o que corresponde respectivamente a 72,3% e 27,7% da amostra.

Quadro 2- Distribuição dos estudantes por sexo



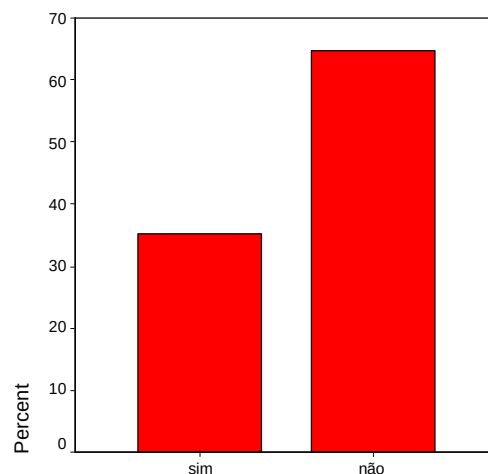
Podemos verificar no quadro 3 que, quanto à distribuição dos participantes por nível sócio-económico, 68,8% (N=119) situavam-se no nível baixo, 22,5% (N=39) no nível médio, 3,5% (N=6) no nível alto e 5,2% (N=9) não assinalaram o nível sócio-económico dos pais.

Quadro 3 - Distribuição dos participantes por nível sócio-económico



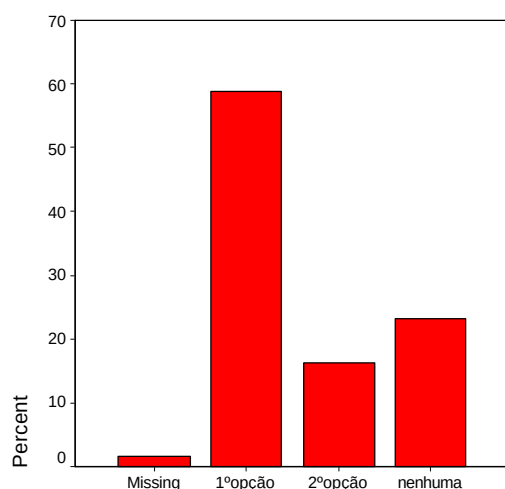
Quanto ao local de residência podemos verificar no quadro 4 que, dos 173 estudantes, 64,7% (N=112) encontravam-se deslocados da residência habitual e 35,3% (N=21) permaneceram na residência familiar.

Quadro 4- Distribuição dos participantes por local de residência



No que diz respeito à opção, quadro 5, 59,0% (N=102) referenciaram o curso/escola como 1ª opção, 16,2% (N=28) como 2ª opção, 23,1% (N=40) como “outra” e 1,7% (N=3) não assinalaram nenhuma escolha.

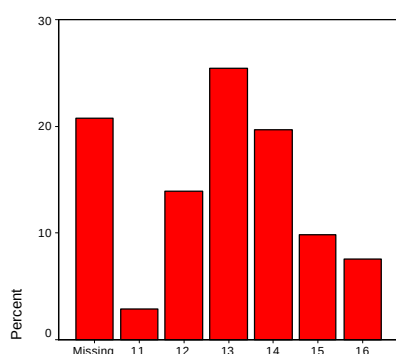
Quadro 5- Opções dos estudantes



Verificamos ainda que 59,0% (N=102) sujeitos provinham de um agregado familiar constituído por pai, mãe e irmãos, 24,3% (N=42) por pai e mãe, e 12,2% (N=21) de famílias mono-parentais; 85,0% (N=147) referiram que os pais são casados e 12,1% (N=21) referiram outro estado civil. A grande maioria dos sujeitos, 88,4% (N=153), apenas estudava e só 6,9% (N=12) eram estudantes trabalhadores.

Como se pode observar no quadro 6, na nota de acesso ao ensino superior 25,4% (N=44) sujeitos entraram com 13 valores, 19,7% (N=34) com 14 valores, 13,9% (N=24) com 12 valores, 9,8% com 15 valores, 7,5% (N=13) com 16 valores e 2,9% (N=5) com 11 valores; a nota média de entrada é de 13,5 valores. Refira-se no entanto que 20,8% (N=36) dos sujeitos não referiram a nota de acesso.

Quadro 6 – Nota de acesso dos participantes



3.4- Instrumentos

No estudo utilizámos o SACQ (Adaptação dos Estudantes ao Ensino Superior), instrumento composto por quatro subescalas, avaliando cada uma delas um aspecto diferente da adaptação.

Adaptação Académica (AA). Composta por 24 itens relativos a vários tipos de solicitações educacionais características do ensino superior (ex. “Estou a achar que o trabalho académico no ensino superior é difícil”).

Adaptação Social (AS). Constituída por 20 itens relativos a exigências pessoais/sociais inerentes à adaptação ao ensino superior (ex. “No ensino superior, tal como eu esperava, tenho conhecido muitas pessoas e feito muitos amigos”).

Adaptação Pessoal/Emocional (AP). Consiste em 15 itens que visam determinar como o estudante se sente psicológica e fisicamente, isto é, se experiencia stresse psicológico associado a problemas somáticos (ex. “Ultimamente tenho-me sentido tenso(a) e nervoso(a)”).

Vinculação Institucional (V). Composta por 15 itens que exploram os sentimentos do estudante em relação ao ensino superior, em geral, e em relação ao estabelecimento que frequenta, em particular (ex. “Neste momento sinto-me satisfeito(a) com a minha decisão de vir para o ensino superior”). A escala de vinculação inclui um item da escala de adaptação académica e oito itens da escala de adaptação social.

Baker, Syrik & McNeil (1985) utilizaram a versão final (67itens) numa amostra de estudantes de dois estabelecimentos de ensino superior, com duas administrações na primeira instituição (N=440) e uma administração na segunda instituição (N=258). Os coeficientes *alpha* foram calculados para os dois estabelecimentos de ensino e os valores encontrados, considerando o primeiro e o segundo estabelecimento de ensino, foram de .84 e .88, para a adaptação académica, de .90 e .92 para a adaptação social, de .78 e .85 para a adaptação pessoal/emocional, de .85 e .91 para a vinculação, registando-se um valor de .93 e .95 para a escala total. A correlação entre as subescalas varia entre .36 e .87, com os valores mais altos registados na correlação das

subescalas de adaptação social e vinculação, como seria de esperar, uma vez que estas subescalas possuem muitos itens em comum.

Baker e Syrik (1986) utilizaram a escala com o objectivo de identificar diferenças entre os estudantes no processo de adaptação ao ensino superior. A análise dos resultados permitia detectar os estudantes que revelavam dificuldades. Estes eram acompanhados numa situação de entrevista, no sentido de revelar os resultados obtidos e examinar o grau de correspondência entre a noção acerca do estudante produzida pela escala e o que aconteceu, de facto, na adaptação, ao ensino superior. Quando se verificavam dificuldades particulares no processo de adaptação, eram exploradas formas possíveis de lidar com a situação, tendo em vista a resolução dos problemas.

Como resultado das investigações já realizadas e a partir do *feedback* dos estudantes, foi possível agrupar os itens de cada subescala de acordo com um aspecto particular da área de adaptação visada. A escala de adaptação académica ficou assim constituída por quatro “clusters”: seis itens referentes à motivação para estar no ensino superior e fazer o trabalho académico; quatro relatam o modo como a motivação é transformada em esforço académico; nove são relativos à eficácia ou sucesso desse esforço no desempenho e cinco avaliam a satisfação com o ambiente académico. Na adaptação social encontram-se também quatro “clusters”: sete itens relatam a extensão e sucesso das actividades sociais em geral; sete avaliam as relações com as pessoas; três lidam com o sair de casa e deixar pessoas significativas e três referem-se a aspectos sociais do ambiente no ensino superior. A adaptação pessoal/emocional contém dois “clusters”: com nove itens referentes ao estado psicológico e seis relativos ao estado físico. Finalmente a escala de vinculação é constituída por dois “clusters”, o primeiro com três itens relativos à satisfação com o facto de estar no ensino superior, e quatro relativos à satisfação por frequentar um estabelecimento de ensino em particular.

3.5-Análise dos resultados

A análise do SACQ iniciou-se pela determinação das médias e desvio-padrão das

diferentes subescalas do instrumento, de acordo com as variáveis independentes consideradas no nosso estudo. Apresentamos apenas os resultados que se revelaram estatisticamente significativos de acordo com as análises efectuadas.

QUADRO 7– Médias e desvios-padrão das subescalas do SACQ de acordo com o estabelecimento de ensino

Estabel.	Ad. académica		Ad. pessoal		Ad. social		Vinculação	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
ESTG	132.52	21.45	74.06	21.04	107.22	21.36	92.40	16.82
ESAE	135.18	31.58	74.84	30.74	110.96	22.11	95.90	20.27
ESEP	135.69	20.43	81.77	21.15	114.63	16.42	97.28	13.11
ESEF	147.40	25.55	88.27	23.94	119.60	22.58	101.20	16.21

No quadro 7 apresentam-se as médias e desvios-padrão por estabelecimento de ensino para cada subescala do instrumento.

A utilização da ANOVA permitiu-nos determinar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os estabelecimentos de ensino na subescala de adaptação académica ($F=2.749$; $p=.044$), com os participantes da Escola Superior de Enfermagem a registar maiores níveis de adaptação académica.

QUADRO 8 – Médias e desvios-padrão das subescalas do SACQ por sexo

SEXO	Ad. académica		Ad. pessoal		Ad. social		Vinculação	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
S. Fem.	135.82	22.97	74.66	22.54	109.63	21.38	95.25	16.83
S. Masc.	136.45	22.52	88.04	19.28	114.02	16.54	96.77	13.24

No quadro 8 apresentam-se as médias e desvios-padrão por sexo para cada subescala do instrumento. A análise do quadro revela que os participantes do sexo masculino registaram valores mais elevados nas diferentes subescalas de adaptação.

A utilização do teste *t* permitiu-nos determinar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os sexos na subescala de adaptação pessoal/emocional ($t=-3.631$; $p=.000$), com os participantes do sexo masculino a registar maiores níveis de adaptação.

No que se refere ao local de residência, são os participantes que não se deslocaram do

seu local de residência para estudar que registaram os valores mais elevados nas quatro subescalas.

Os resultados do teste *t* revelaram diferenças estatisticamente significativas, em função do local de residência, na subescala de adaptação pessoal ($t=2.880$; $p=.004$), com os participantes que vivem no agregado familiar a apresentar maiores níveis de adaptação pessoal.

QUADRO 9 – Médias e desvios-padrão das subescalas do SACQ de acordo com o local de residência

Residência	Adap. Académica		Adap. Pessoal		Adaptação Social		Vinculação	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
No agregado familiar	138.73	21.82	84.90	20.98	111.93	17.70	98.26	13.22
Fora do agregado familiar	134.50	23.24	74.82	22.51	110.25	21.49	94.26	17.07

No que à opção diz respeito, apresentam-se no quadro 10 os resultados obtidos.

QUADRO 10 – Médias e desvios-padrão das subescalas do SACQ de acordo com a opção

OPÇÃO	Adap. Académica		Adap. Pessoal		Adaptação Social		Vinculação	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
1ª	138.66	22.16	80.08	23.43	112.76	19.07	97.86	15.35
2ª	133.25	23.04	68.86	18.11	111.18	16.28	94.78	13.26

As diferenças estatisticamente significativas aparecem em função da 1ª ou 2ª opção, na subescala de adaptação pessoal ($t=2.347$; $p=.020$), com os participantes que escolheram o curso/escola como 1ª opção a apresentar maiores níveis de adaptação pessoal.

Comparámos ainda as médias obtidas pelos sujeitos da amostra do nosso estudo, de acordo com o sexo, com os resultados normalizados propostos pelos autores do questionário de adaptação “SACQ”, para a população americana.

Desta análise ressalta que ambos os perfis se encontram dentro do intervalo de desvio,

embora abaixo da média. Os sujeitos do sexo masculino apresentam um perfil situado mais próximo da média, com os níveis mais elevados na sub-escala de Vinculação Académica e na de Adaptação Pessoal; por outro lado o perfil dos alunos do sexo feminino encontra-se mais próximo do limite inferior do desvio, com os níveis mais elevados na Adaptação Académica e o nível mais baixo na Adaptação Social e com resultados na escala global próximos do limite inferior do intervalo de desvio. Em comparação com os sujeitos do sexo masculino apenas a Adaptação Académica apresenta um nível mais elevado.

3.6 – Síntese dos resultados

Embora o instrumento analise 4 níveis de adaptação, verificámos no nosso estudo que as diferenças significativas se situam na Adaptação Pessoal/emocional e na Adaptação Académica.

A Adaptação Pessoal relaciona-se significativamente com o sexo dos sujeitos, a opção, o local de residência e a nota de entrada, embora neste caso a diferença significativa só se registre nos valores extremos (entre os 11 e os 16 valores). Ou seja, a expectativa de um melhor índice de adaptação emocional situa-se em sujeitos do sexo masculino que entraram em 1ª opção, vivem com os pais e entraram com nota alta.

Na Adaptação Académica regista-se unicamente uma diferença significativa de acordo com o estabelecimento de ensino, parecendo ser os sujeitos do sexo feminino que apresentam maior índice de Adaptação Académica, embora de forma não significativa.

4 - Implicações do estudo para a intervenção ao nível do Ensino Superior

De uma maneira geral, e estribados na análise crítica dos estudos de vários autores, podemos validamente concluir que o ensino superior desempenha um papel importante na aprendizagem e no desenvolvimento saudável e equilibrado dos jovens que o frequentam.

Este período compreende alterações profundas e é, talvez, um dos momentos mais significativos na vida dos jovens que facilita o desenvolvimento de importantes tarefas

desenvolvimentistas, como, por exemplo, a consolidação da identidade, o estabelecimento de uma maior autonomia e independência, a exploração da intimidade na amizade e nas relações românticas. De facto, grande parte dos estudos que têm sido produzidos neste âmbito reforçam esta ideia e descrevem como os estudantes mudam e se desenvolvem durante os anos do ensino superior, em diferentes domínios, como sejam o cognitivo (Irnam & Pascarella, 1998; Sprinthall & Collins, 1994), o moral (Gilligan, 1997; Sprinthall & Collins, 1994) e o psicossocial (Astin, 1984, 1993; Chickering & Reisser, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991). A experiência do ensino superior parece ajudar essas mudanças e os ambientes educacionais são considerados como potenciais facilitadores desse desenvolvimento se promoverem programas e actividades que vão ao encontro das necessidades e interesses dos jovens. Contudo, eles nem sempre têm à sua disposição os mecanismos adequados para responder com sucesso aos desafios com que são confrontados.

Para facilitar a transição, as instituições do ensino superior podem criar serviços de apoio e de aconselhamento destinados a ajudar os jovens a ultrapassar possíveis dificuldades e acidentes de percurso. A investigação produzida neste domínio revela essa necessidade. O uso de instrumentos de avaliação pode facilitar a operacionalização deste tipo de serviços. O SACQ é apenas um exemplo de instrumentos de avaliação que podem servir como auxiliares preciosos para diagnosticar dificuldades de adaptação e para identificar estudantes em risco de abandono e que necessitam de aconselhamento. Criar programas de orientação, proporcionar contactos informais com a instituição, apresentar cursos de elevada qualidade e promover a confiança nas experiências prévias, são importantes factores que contribuem para a permanência dos estudantes (Gerdes & Mallinckrodt, 1994).

O SACQ dá informações importantes sobre as áreas nas quais os estudantes apresentam problemas. Os programas de intervenção devem ter como objectivo fundamental actuar ao nível da prevenção, provocando mudanças em factores individuais e ambientais que podem favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem.

A adaptação social e institucional será facilitada se a instituição criar redes de suporte social. A este propósito a interacção com os pares é especialmente importante. Naturalmente, estas interacções ocorrem dentro e fora da sala de aula, e podem estar, ou não, relacionadas com o curso, mas têm a virtude de facilitar o envolvimento dos estudantes.

Quanto mais os estudantes estão envolvidos com os pares, maior o seu envolvimento no sistema educacional e interpessoal da instituição. As interacções com outros estudantes, que inicialmente são meramente recreativas (como ir a uma festa, dançar ou praticar um desporto), podem promover a adaptação ajudando os estudantes a familiarizar-se e a integrar-se numa cultura de escola, ao mesmo tempo que se identificam com o seu papel de estudantes.

A frequência e a qualidade das interacções do estudante com a instituição determina o grau de envolvimento com o ambiente do ensino superior. A investigação indica que o envolvimento no ambiente do ensino superior (Pascarella *et al.*, 1996), a participação em actividades formais e informais da instituição (Cooper, Healy & Simpson, 1994) e a interacção com pares (Whitt *et al.*, 1999) são factores que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento e que permitem avaliar o impacto do ensino superior.

Estas redes de suporte social devem, também, envolver os pais, já que eles continuam a desempenhar um papel fundamental na vida dos jovens. Uma relação positiva com os pais parece interferir com uma percepção positiva do ambiente do ensino superior (Wintre & Yaffe, 2000).

A este propósito, Abraham e Wagnon (1992) dão alguns conselhos para ajudar a adaptação dos estudantes ao ensino superior, a partir da criação de um programa de orientação. Estes programas de orientação são planeados para criar no estudante um sentimento de pertença, para diminuir as suas ansiedades, para reforçar a sua auto-confiança. Os pais são considerados parte integrante do programa de orientação e são aconselhados para saberem como actuar em relação, por exemplo, às saudades de casa, à mudança de curso, ao aconselhamento psicológico, ao uso de substâncias alcoólicas, etc.

A adaptação pessoal e académica será facilitada se a instituição ajudar os estudantes a clarificar os seus objectivos académicos, a diminuir sentimentos de tensão e nervosismo, e a implementar processos de controlar a ansiedade e o stresse. Quando os estudantes apresentam estilos de resolução de problemas ineficazes podem ser treinados a identificar aspectos do ensino superior que são indutores de stresse. Podem, de seguida, observar a ineficácia das técnicas utilizadas em resposta a essas fontes de stresse. Por último, podem ser ajudados a desenvolver um repertório de respostas activas, que possam substituir as anteriores (Aspinwall & Taylor, 1992). Uma vez que se regista um declínio do stresse ao longo do curso (Sher *et al.* 1996), é necessário implementar programas vocacionados para actuar ao nível do primeiro ano, proporcionando experiências que facilitem a integração.

O desenvolvimento de comportamentos que procuram a resolução de problemas de modo activo podem ser úteis para construir mais auto-confiança e conduzir ao sucesso académico.

A implementação de tais programas de intervenção, que têm em consideração factores psicológicos, sociais e culturais, é propícia à construção de um ambiente promotor da integração social e académica dos estudantes, facilitador do envolvimento dos estudantes (Astin, 1993) na rede institucional (Pascarella, 1991).

Referências Bibliográficas

- Abraham, J ; Wagnon, B. (1992). Helping students ease into college. *Planning For Higher Education*. 21, 32-36.
- Aspinwall, L. & Taylor, E. (1992). Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 6, 989-1003.
- Astin, A.W. (1984). Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*. 297-308.
- Astin, A.W. (1991). The changing American college student: implications for educational policy and practice. *Higher Education*. 22, 129-143.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Baker, R. W. e Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*. 31, 2, 179-189.
- Baker, R. W. e Siryk, B. (1989). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*. 33, 1, 31-38.
- Baker, R. W.; McNeil, D. V. e Siryk, B. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*. 32, 1, 94-103.
- Baker, R: W. e Schultz, K. L. (1992). Experiential counterparts of test-indicated disillusionment during freshman adjustment to college. *NACADA Journal*. 12, 2, 13-22.
- Brooks II J. & DuBois D. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*. 36, 4, 346-360.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers (2nd Edition).
- Cooper, R., Healy, M. & Simpson, J. (1994). Student development through involvement: specific changes over time. *Journal of College Student Development*, 35, 98-102.
- Ferreira, J. A. (1991). As Teorias interaccionistas e o desenvolvimento do estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXV, 91-105.
- Gerdes, H. e Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social and academic adjustment of college student: a longitudinal study of retention. *Journal of Counseling and Development*. 72, 281-288.
- Holmbeck, G. e Wandrei, M. (1993). Individual and relational predictors of adjustment in first-year college students. *Journal of Counseling Psychology*. 40, 1, 73-78.
- Inman, P. & Pascarella, E. (1998). The impact of college residence on the development of critical thinking in college freshmen. *Journal of College Student Development*, 39, 6, 557-567.
- Jameson, S. A. (1999). Certain adjustment problems of university girls. *Journal of Higher Education*. 70, 5, 485-493.

- Pascarella, E.; Terenzini, P.(1991). *How college affects students*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Pascarella, E. Edison, M. & Nora, A. (1996). Influences on student's openness to diversity and challenge in the first year of college. *Journal of Higher Education*, 67, 174-195.
- Sher, K. *et al.* (1996). The course of psychological distress in college: A prospective high-risk study. *Journal of College Student Development*. 37, 1, 43-51.
- Sprinthall, N. & Collins, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Whitt, E., Edison, M., Pascarella, E., Nora, A. & Terenzini, P. (1999) Interactions with peers and objective and self-reported cognitive outcomes across 3 years of college. *Journal of College Student Development*, 40, 1, 61-78.
- Wintre, M. & Yaffe, M. (2000). First-year student's adjustment to university life as a function of relationship with parents. *Journal of Adolescence Research*, 15, 1, 9-37.

Inventário de saúde mental

O caso particular dos alunos do Instituto Politécnico de Portalegre

Vera Ferreira, Olga Linares,
Joana Nobre, Teresa Oliveira,
Sónia Pereira, Tânia Soares,
Vanessa Tabuinhas, Mónica
Valentim

Alunos da 2ª Licenciatura B do Curso
de Licenciatura em Enfermagem da
Escola Superior de Enfermagem de
Portalegre – 3º Ano/2º Semestre

Resumo

No âmbito das actividades do Ensino Clínico de Enfermagem de Saúde no Adulto, Mental e Psiquiatria, inserido no 2º Semestre do 3º Ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem, foi efectuado um estudo aos alunos do Instituto Politécnico de Portalegre, no período de tempo compreendido entre Dezembro de 2003 e Janeiro de 2004.

Com o intuito de avaliar o Índice de Saúde Mental bem como as dimensões que o compõem - Distress Psicológico (incluindo as sub-escalas Ansiedade, Depressão e Perda de Controlo Emocional/Comportamental) e Bem-Estar Psicológico (incluindo as sub-escalas Afecto Positivo e Laços Emocionais) - foi aplicado, a 1132 alunos das quatro escolas do Instituto Politécnico de Portalegre, um questionário (Mental Health Inventory - adaptado para a língua portuguesa por Ribeiro, 2001).

Ao nível dos resultados encontrados, realça-se o facto de os valores médios do Índice de Saúde Mental serem mais baixos no sexo feminino. Igualmente importantes são as diferenças estatisticamente significativas encontradas para os valores do Índice de Saúde Mental entre escolas ($r=0,136$; $p<0,01$) e entre cursos ($r=0,080$; $p<0,05$).

Introdução

O conceito de saúde mental deve considerar o homem no seu todo biopsicossocial numa determinada fase do seu desenvolvimento. Neste sentido, podemos considerar a Saúde Mental como um equilíbrio dinâmico que resulta da interacção do indivíduo com os seus vários ecossistemas: o seu meio interno e externo; as suas características orgânicas e os seus antecedentes pessoais e familiares.

A saúde mental contribui de forma importante para a qualidade de vida, a inserção social e a plena participação na vida social e económica. As doenças e problemas mentais são fonte de sofrimento e de incapacidade, podendo surgir nos mais variados meios e por diversas causas. Os problemas de saúde mental encontram-se também frequentemente relacionados com factores como o desemprego, a exclusão social, a toxicodependência e o alcoolismo.

Embora as pessoas estejam atentas para os aspectos fisiológicos, a saúde mental deve ter tanta importância quanto a saúde física. Tristeza, labilidade emocional e ansiedade, entre outros sentimentos e estados indesejáveis, fazem parte do dia-a-dia de qualquer mortal.

Cuidar da saúde mental é uma forma de conviver melhor consigo próprio e de se prevenir de distúrbios mais sérios. Mal-estar mental designa um estado que não apenas incomoda, mas que interfere na vida do sujeito e dos que o rodeiam.

Na sociedade actual vive-se um período de stress quotidiano devido ao estilo de vida que as pessoas adoptam por circunstâncias várias.

Este aspecto verifica-se frequentemente na população em estudo, os estudantes do ensino superior, uma vez que estes estão sujeitos a inúmeras pressões, desde a separação física dos pais, à exigência do ensino, à adaptação a esta nova etapa (amigos, meio físico, ...) e à necessidade de corresponder às expectativas depositadas sobre eles.

Todo este conjunto de factores pode ser vivido de forma positiva – **bem-estar psicológico** – ou, pelo contrário, – **distress psicológico** – quando não se verifica essa adaptação sempre complexa na fase de desenvolvimento adolescente ou no início da idade adulta.

A escolaridade não se resume apenas ao ensino e, conseqüentemente, à aquisição de conhecimentos. Poderá também ser caracterizada por uma etapa de vida ou uma sucessão de etapas, por encontros múltiplos com adultos que poderão ser modelos identificativos, ou não, e pela complexa perseguição de objectivos pessoais e sociais.

Esta complexidade leva, por vezes, a pontos de vista aparentemente simplificadores, em particular com respeito à análise das dificuldades escolares. Estas dificuldades poderão remeter-se “a um ponto de vista moral (fracasso devido à preguiça do adolescente), médico (fracasso devido a um distúrbio orgânico ou psíquico) ou até mesmo exclusivamente social (fracasso devido unicamente à inadaptação das estruturas escolares actuais)” (Braconnier e Marcelli, 2000: 321).

Tendo como base Avanzini (1980), a escolarização foi o principal factor que provocou a extensão da adolescência devido ao prolongamento da escolaridade obrigatória.

Actualmente, a escolarização inicia-se mais cedo que outrora em virtude do desenvolvimento do ensino pré-primário e de 1º ciclo. Concomitantemente, as próprias famílias desejam que os seus filhos prossigam os estudos, para que haja uma igualdade de

oportunidades. Nos últimos anos, e particularmente ao longo da última década, o ensino superior viveu o fenómeno da massificação, fenómeno em quase tudo semelhante ao que aconteceu na década anterior no ensino preparatório e secundário. Para variados autores, na origem deste fenómeno conjugaram-se vários factores:

- Extinção, num passado recente, dos cursos de ensino técnico;

- Alargamento da escolaridade obrigatória, em vias de ser novamente aumentada para 12 anos de escolaridade;

- Falta de alternativas ao prosseguimento dos estudos, que se revelem igualmente atractivas;

- Desenvolvimento de uma classe média com fortes aspirações de valorização pessoal e de progressão social.

Esta expansão é, hoje em dia, um fenómeno mundial que até os países em desenvolvimento conhecem, pois com a escolarização observa-se um aumento do nível cultural da sociedade, através de um sentido de racionalidade e objectividade, do espírito crítico e do rigor intelectual.

“A escolaridade evolui actualmente no sentido de um notável prolongamento dos estudos, seja voluntário ou imposto por lei”, atrasando, por vezes, “para além dos 25 anos, o encontro do jovem com a vida profissional” (Porot e Seux, 1979: 144), a independência económica e a sua afirmação como verdadeiro adulto. A extensão deste período de adolescência (durante o qual, no estudante, a vontade de se integrar no mundo adulto se faz de maneira tão particular) arrisca-se a agravar a ruptura com o universo real e a torná-la definitiva.

Esta ruptura do contacto com a realidade, por vezes concebida como uma exigência da vida de estudo, afirma-se cada vez mais. As estruturas mentais, as atitudes do homem de amanhã, serão necessariamente marcadas por este facto.

O hábito que se adquire de procurar num livro os elementos de reflexão prolonga-se posteriormente numa forma própria de considerar o real. A representação que o jovem adulto faz do universo pode ocasionar distorções graves na sua percepção dos factos, em particular dos factos sociais. O primado que

muitas vezes se dá à expressão verbal, pela qual os conhecimentos foram dados, leva-o a valorizar indevidamente e a substituir o concreto pela sua expressão abstracta. Isto explica, em parte, certos entusiasmos dos adolescentes e até dos jovens adultos. Círculos de estudos, discussões, proclamações, tomadas de posição por vezes estrondosas, cujo interesse de modo algum pensamos em minimizar, mas nas quais se exprimem energias sem uma saída actual, tendem a substituir a acção que, mais discreta, seria mais fecunda.

“Uma outra manifestação de confusão, frequentemente observada, reside no que se chamou as «condutas de adiamento»” (Porot e Seux, 1979: 145). O estudante encontra uma certa segurança nos seus estudos, já que estes lhes permitem escapar a um mundo real e aos seus problemas. As “condutas de adiamento” consistem em atrasos voluntários para continuar a escapar, o mais tempo possível, às exigências exteriores.

O problema da adolescência é o da fixação, no concreto, de novas energias, de tal modo que o acesso à vida adulta se faz em progressão lenta e constante, paralelamente aos estudos.

É muito confuso o fim da escolaridade para um adolescente, já que este é subitamente projectado no mundo do trabalho; a aprendizagem de que foi alvo não o prepara para a “brutalidade” de tal transformação.

Também os adolescentes que se encontram na fase de transição entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior poderão apresentar algumas manifestações de confusão e de insegurança em relação ao seu futuro. As pressões a que estão sujeitos (nomeadamente os exames nacionais), a indecisão da escolha do curso e, por vezes, a pressão exercida pelos próprios pais na escolha de determinado curso, que pode não corresponder ao desejo do adolescente, levam muitas vezes a perturbações mentais muito acentuadas.

Colocam-se assim múltiplas interrogações acerca da saúde mental dos adolescentes e jovens adultos que constituem actualmente a população estudantil do Ensino Superior.

O estudante, quando ingressa no ensino superior, sente-se deslumbrado pelo novo tipo de trabalho (frequentar o ensino superior pode ser considerado uma forma de trabalho: é a

preparação para poder realizar na sociedade um trabalho que requer um maior conhecimento teórico-prático). No entanto, a transição para o ensino superior exige, da parte do jovem adolescente, uma grande flexibilidade para se ajustar às novas exigências escolares, verificando-se que alguns deles se adaptam ao contexto escolar, colocando em prática a sua criatividade, enquanto para outros o processo se torna penoso e por vezes até revelador de fracos níveis de competência para lidar com a mudança.

Torna-se assim importante e com relevado interesse conhecer os índices de saúde mental de estudantes do Ensino Superior, ajudando à compreensão dos desafios e dos constrangimentos à sua adaptação.

Objectivos

Este estudo tem como objectivo geral compreender os principais problemas de saúde mental de uma população de alunos do ensino superior.

Pode-se destacar um conjunto de objectivos específicos dos quais se salientam os seguintes:

- Conhecer o Índice de Saúde Mental dos alunos do Instituto Politécnico de Portalegre, nas dimensões **bem-estar psicológico** e **distress psicológico**, com as sub-escalas ansiedade, depressão, perda de controlo emocional/comportamental, afecto geral positivo e laços emocionais;

- Caracterizar o índice de saúde mental dos estudantes do ensino superior, identificando a sua relação com as variáveis de caracterização;

- Divulgar os resultados do estudo à comunidade, de modo a que os resultados obtidos possam ser discutidos e reflectidos.

A produção final desta avaliação pode-se tornar num importante instrumento de avaliação actualizado e de valor preditivo quanto ao desenvolvimento psicossocial desta população, os alunos do IPP.

Metodologia

Participantes

O estudo foi realizado numa população com um total de cerca de 3500 alunos

distribuídos pelas Escolas Superiores que integram o Instituto Politécnico de Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP), Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Portalegre (ESTGP), Escola Superior de Enfermagem de Portalegre (ESEnFP) e Escola Superior Agrária de Elvas (ESAE), tendo respondido ao Questionário um total de $n=1132$ alunos, divididos pelas 4 Escolas (Quadro 1). Do total de 1132 alunos, 26,9% ($n=304$) são do sexo masculino e 69,9% ($n=791$) são do sexo feminino.

O valor médio da *Idade* da totalidade dos participantes situava-se nos 21,67 anos, com um desvio padrão de $s=3,76$, apresentando-se os valores médios para o sexo masculino (22,53) e sexo feminino (21,34) com desvios-padrão de $s=4,85$ e $s=3,19$ respectivamente.

Aos inquiridos foram ainda colocadas algumas questões de caracterização, como Residência em Tempo de Aulas, Curso que frequentam, Preferência de Curso que frequentam e Residência Habitual em Tempo de Aulas.

Relativamente à *Residência em Tempo de Aulas*, o total dos alunos inquiridos residem maioritariamente (32,3%) em Casa Alugada Independente, sendo que os indivíduos do sexo masculino residem maioritariamente (28,6%) com os Pais ou Familiares e os indivíduos do sexo feminino residem maioritariamente (35,3%) em Casa Alugada Independente.

Quando inquiridos sobre a *Preferência do Curso* que frequentam, 63,8% ($n=725$) referem frequentar o curso preferido, enquanto 32,2% ($n=366$) referem o contrário.

No que se refere ao *Curso* frequentado pelos inquiridos, é possível verificar que os Cursos com frequências mais elevadas são: Enfermagem ($n=120$, 10,6%), Design de Comunicação e Técnicas Gráficas ($n=119$, 10,5%), Assessoria de Administração ($n=112$, 9,9%). Por outro lado, os Cursos com frequências mais baixas são: Produção e Utilização de Cavalos ($n=11$, 1,0%), Gestão de Espaços Verdes ($n=3$, 0,3%) e Professores do Ensino Básico - Português e Inglês ($n=2$, 0,2%).

Relativamente à *Residência Habitual em Tempo de Aulas*, 35,4% ($n=402$) referem residir no Concelho de Portalegre, enquanto os restantes se dividem por vários concelhos.

Instrumentos

Foi utilizado um questionário que permite avaliar o **Índice de Saúde Mental** no grupo em estudo – Mental Health Inventory (MHI), adaptado para a língua portuguesa por Ribeiro (2001).

O mesmo autor refere, nos estudos de adaptação da escala, que as técnicas de avaliação da Saúde Mental visam detectar falhas funcionais ou entidades psicopatológicas, diferenciando os indivíduos funcionais dos disfuncionais. Estas técnicas baseavam-se nos sintomas psicossomáticos e físicos, estados funcionais, preocupações, problemas e hábitos de saúde, sintomas de ansiedade e depressão.

Posteriormente, passaram a focar quase exclusivamente sintomas como a ansiedade e a depressão que, em geral, eram a evidência mais expressiva de distress psicológico. No entanto, uma grande parte da população raramente ou nunca refere sintomas de distress psicológico. Assim, no sentido de melhorar a precisão das medidas, tornou-se necessário expandir a definição de saúde mental para incluir características de bem-estar psicológico, tais como bem-estar, alegria, prazer de viver, felicidade.

Alguns estudos efectuados têm evidenciado a existência de uma dimensão positiva (bem-estar psicológico, estado de saúde mental positivo) e outra negativa (distress psicológico, estado de saúde mental negativo).

Segundo refere Ribeiro (2001), Ware, Manning, Duan, Wells e Newhouse (1984) elaboraram um estudo com base na população do “*Rand Corporation’s Health Insurance Study*”, abrangendo 4444 pessoas de seis zonas em seis estados dos E.U.A., mostrando que o Mental Health Inventory predizia se as pessoas iriam procurar apoio dos serviços de saúde mental e a intensidade dos serviços recebidos. Este facto evidenciou a validade do MHI como uma medida de Saúde Mental.

Com isto, tornou-se necessário desenvolver técnicas de avaliação psicológica capazes de diferenciar indivíduos não doentes, que não possuíssem quadros psicopatológicos ou disfuncionais. O MHI é precisamente uma dessas técnicas.

Este instrumento começou a ser desenvolvido em 1975 como uma medida destinada a avaliar o distress psicológico e o bem-estar na população em geral. Foca

essencialmente sintomas psicológicos de humor e ansiedade e de perda de controlo sobre os sentimentos, pensamentos e comportamentos.

O MHI foi entretanto reduzido, passando a versão reduzida a integrar questionários de avaliação de saúde ou de qualidade de vida. Vários estudos comprovaram que este questionário é o melhor método para detectar a probabilidade da existência de perturbação mental.

O MHI é um questionário de auto-resposta, que inclui 38 itens, seleccionados para medir tanto o Distress psicológico como o Bem-estar psicológico.

Os 38 itens distribuem-se por cinco escalas que por sua vez se agrupam em duas grandes dimensões (Quadro 5).

No sentido de adaptar este instrumento a uma versão portuguesa, foi realizado um estudo com uma população constituída por um grupo de estudantes saudáveis entre o 11º ano de escolaridade e o último ano da universidade das escolas do Porto (Ribeiro, 2001).

Segundo a descrição de Ribeiro (2001), o MHI foi criado originalmente na língua inglesa. Assim, o primeiro passo para adaptar este instrumento de avaliação psicológica foi a tradução. Neste estudo aceitou-se a estrutura original da escala e inspeccionou-se a consistência interna de cada uma das sub-escalas, do agrupamento das sub-escalas em duas grandes dimensões – positiva e negativa – e da totalidade da escala. As características negativas correspondem ao Distress Psicológico e as positivas ao Bem-estar Psicológico.

Para avaliar a sua fidelidade foi analisada a consistência interna de cada uma das dimensões e da escala total. Os valores obtidos foram satisfatórios, elevados e comparáveis à escala original.

Para o presente estudo foi encontrado um nível de consistência interna (Alpha de Cronbach) bastante satisfatório ($\alpha=0,96$) para os 38 itens da escala.

No presente inventário verifica-se que a resposta a cada item é dada numa escala ordinal de cinco ou seis posições. Os valores mais elevados correspondem a melhor índice de saúde mental. Para tal foi necessário recodificar alguns itens: 1, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 17, 18, 22, 23, 26, 31, 34, 37, de modo a obter uma maior

fidelidade e validade do índice de saúde mental.

Outra situação com a qual nos deparámos foi a necessidade de adaptação do inventário a uma linguagem perceptível, nomeadamente nas questões 1, 2, 20, 21, 27, 33 e 38.

O questionário foi aplicado durante os meses de Dezembro de 2003 e Janeiro de 2004, com o consentimento prévio dos Conselhos Directivos das Escolas e com o consentimento informado dos inquiridos. Neste sentido, a maioria dos alunos preencheu o Inventário no início da aula teórica ou prática, tendo sido explicados previamente os objectivos e esclarecidas todas as dúvidas.

Apresentação dos resultados

Para uma melhor compreensão da apresentação dos resultados obtidos, estes foram organizados de acordo com as dimensões do MHI (Bem-Estar e Distress Psicológico), procedendo-se simultaneamente à análise descritiva das respectivas sub-escalas: Ansiedade, Depressão, Perda do Controlo Emocional/Comportamental, Afecto Positivo e Laços Emocionais.

Posteriormente, foi realizada a análise das correlações entre as diferentes Sub-escalas e Dimensões.

Índice de saúde mental

Para medir a variável **Índice de Saúde Mental**, utilizaram-se os 38 itens do inquérito aplicado.

No Quadro 6, correspondente aos resultados médios e desvio-padrão do Índice de Saúde Mental (IMS), o número de inquéritos válidos foram $n=966$, onde se pode verificar um resultado médio de resposta de 4,04 com um desvio padrão de $s=0,73$.

O Quadro 7 corresponde ao estudo do **Índice de Saúde Mental por Sexo**. Obteve-se um número total de inquéritos válidos de 940.

No estudo do ISM verificou-se para o sexo masculino um resultado médio de resposta de 4,28 com um desvio padrão de $s=0,72$ e para o sexo feminino um resultado médio de resposta de 3,94 com um desvio padrão $s=0,72$.

O Quadro 8 mostra os resultados do **Índice de Saúde Mental por Escola**, tendo

sido obtido um número total de inquéritos válidos de $n=948$.

Na Escola Superior de Enfermagem de Portalegre constatamos um resultado médio de resposta de 3,77 com um desvio padrão de $s=0,71$. Na Escola Superior de Educação, verifica-se um resultado médio de resposta de 3,99 com um desvio padrão de $s=0,70$. Na Escola Superior de Tecnologias e Gestão, obteve-se um resultado médio de resposta de 4,10 com um desvio padrão de $s=0,74$. Por último, na Escola Superior Agrária de Elvas, constatou-se um resultado médio de resposta de 4,17 com um desvio padrão de $s=0,76$.

No estudo do **Índice de Saúde Mental** por **Idade** foi obtido um total de $n=939$ inquéritos válidos.

A **Idade** dos inquiridos está compreendida entre os 17 anos e os 61 anos. Responderam ao inquérito um maior número de indivíduos com idades compreendidas entre os 19 e os 22 anos. Deste modo, os inquiridos com 19 anos apresentam um resultado médio de resposta de 3,90 com um desvio padrão de $s=0,78$. Os inquiridos com 20 anos apresentam um resultado médio de resposta de 3,99 com um desvio padrão de $s=0,71$. Com 21 anos existe um resultado médio de resposta de 4,10 com um desvio padrão de $s=0,73$. Por último, os inquiridos com 22 anos apresentam um resultado médio de resposta de 4,15 com um desvio padrão de $s=0,65$.

O Quadro 9 mostra os resultados do **Índice de Saúde Mental** segundo a **Residência em Tempo de Aulas**, tendo sido obtido um total de inquéritos válidos de $n=945$.

Com a análise do Quadro 9 observa-se que o maior número de indivíduos que responderam aos inquéritos, em tempo de aulas, residem em *Casa Alugada Independente* ($n=311$; resultado médio de resposta de 4,08 com um desvio-padrão de $s=0,73$) e com os *Pais ou Familiares* ($n=234$; resultado médio de resposta de 4,14 com um desvio-padrão de $s=0,73$).

Estudando o **Índice de Saúde Mental** por **Curso**, foi obtido um total de $n=949$ inquéritos válidos (Quadro 10).

Da observação deste Quadro verifica-se que o maior número de indivíduos que respon-

deram ao inquérito pertencia ao curso de *Design de Comunicação e Técnicas Gráficas/ESTGP* ($n=103$) e *Enfermagem/ESEnfP* ($n=99$).

O curso de *Design de Comunicação e Técnicas Gráficas* apresenta um resultado médio de resposta de 3,91 com um desvio padrão de $s=0,65$.

O curso de *Enfermagem* apresenta um resultado médio de resposta de 3,78 com um desvio padrão de $s=0,71$.

O quadro 11 mostra os resultados do **Índice de Saúde Mental** segundo a **Preferência do Curso**, verificando-se que os indivíduos que responderam “Sim” ($n=616$) apresentam um resultado médio de resposta de 4,07 com um desvio padrão de $s=0,71$. Por sua vez, os indivíduos que responderam “Não” ($n=319$) apresentam um resultado médio de resposta de 3,99 com um desvio padrão de $s=0,77$.

Dimensões e Sub-escalas do Índice de Saúde Mental

Análise da Dimensão DISTRESS

Para medir esta variável, foram utilizadas as sub-escalas *Ansiedade*, *Depressão* e *Perda de Controlo Emocional/Comportamental*.

Para a dimensão **Distress** (Quadro 12), foram considerados $n=1025$ inquéritos válidos, verificando-se um resultado médio de 4,23 com um desvio padrão de $s=0,78$.

Análise da Sub-escala ANSIEDADE

Para a medição da sub-escala **Ansiedade** integrada na Dimensão **DISTRESS**, utilizaram-se as seguintes proposições: 3, 11, 13, 15, 22, 25, 29, 32, 33, 35.

Na Sub-escala **Ansiedade** (Quadro 13), obteve-se um número de inquéritos válidos de $n=1062$. Na respectiva análise verificou-se um resultado médio de resposta de 4,05 com um desvio padrão de $s=0,86$.

Análise da Sub-escala DEPRESSÃO

Para medir a sub-escala **Depressão** integrada na Dimensão **DISTRESS**, utilizaram-se as seguintes proposições: 9, 27, 30, 36, 38.

Na sub-escala **Depressão** (Quadro 14) obteve-se um número total de inquéritos válidos de $n=1090$. Na respectiva análise constatou-se um resultado médio de resposta de 4,22 com um desvio padrão de $s=0,83$.

Análise da Sub-escala PERDA DO CONTROLO EMOCIONAL/COMPORTAMENTAL

Na medição da sub-escala **Perda do Controlo Emocional/Comportamental**, integrada na Dimensão **DISTRESS** as preposições utilizadas foram as seguintes: 8, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 24, 28.

Na sub-escala acima mencionada (Quadro 15), obteve-se um total de inquéritos válidos de $n=1077$. Perante a análise da respectiva tabela, verificou-se um resultado médio de resposta de 4,41 com um desvio padrão de $s=0,796$.

Análise da Dimensão BEM-ESTAR PSICOLÓGICO

Para medir esta dimensão, foram utilizadas as sub-escalas: *Afecto Positivo* e *Laços Emocionais*.

No Quadro 16, correspondente às respostas à dimensão **BEM-ESTAR PSICOLÓGICO**, foi obtido um total de $n=1034$ inquéritos válidos. No decorrer da análise constatou-se um resultado médio de 3,93 com um desvio padrão de $s=0,80$.

Análise da Sub-escala AFECTO POSITIVO

Para medir a sub-escala *Afecto Positivo*, integrada na Dimensão **BEM-ESTAR PSICOLÓGICO**, utilizaram-se as preposições: 1, 4, 5, 6, 7, 12, 17, 26, 31, 34, 37.

A Sub-escala acima mencionada (Quadro 17) apresentou $n=1058$ inquéritos válidos, tendo-se constatado um resultado médio de resposta de 3,71 com um desvio padrão de $s=0,78$.

Análise da Sub-escala LAÇOS EMOCIONAIS

Para medir a sub-escala *Laços Emocionais*, integrada na Dimensão **BEM-ESTAR**

PSICOLÓGICO, utilizaram-se as seguintes preposições: 2, 10, 23.

Na Sub-escala **Laços Emocionais** (Quadro 18) foram obtidos $n=1081$ inquéritos válidos. Através da respectiva análise, verificou-se um resultado médio de resposta de 4,18 com um desvio padrão de $s=1,03$.

Relação entre variáveis

Através do Coeficiente da Correlação de Spearman (r) pode-se obter o grau de associação entre as diferentes variáveis e o sentido da correlação. O valor de Correlação pode variar entre -1 e 1. Quanto mais próximo se encontrarem de 1 e -1, maior é o grau de associação e, consequentemente quanto mais próximo de 0 menor é a associação entre as variáveis.

Em conjugação com o valor da Correlação avalia-se o grau da sua significância estatística, expressa pelo valor de p .

★ Se $0,05 > p > 0,01$, a correlação é estatisticamente significativa;

★ Se $p < 0,01$, a correlação é especialmente significativa.

O Quadro 19 corresponde à correlação entre as seguintes sub-escalas: **Ansiedade, Depressão, Perda de Controlo Emocional/Comportamental, Afecto Positivo e Laços Emocionais**.

As diferentes sub-escalas influenciam-se mutuamente.

O quadro 20 corresponde à correlação entre as dimensões **Distress** e **Bem-Estar**. Na análise destas duas variáveis, verifica-se um coeficiente de correlação ($r=0,686$; $p<0,01$) que evidencia uma relação estatisticamente significativa.

Discussão

Através dos resultados obtidos, verifica-se que a sub-escala que apresenta um resultado médio mais elevado é a *Perda de Controlo Emocional/Comportamental*, com um resultado médio de 4,41; seguida da sub-escala *Depressão* com um resultado médio de 4,22; e por último os *Laços Emocionais* com um resultado médio de 4,18 (ver Quadros, respectivamente, 20, 19 e 22).

Após o estudo realizado verifica-se que os alunos das Escolas do Instituto Politécnico de Portalegre apresentam maior nível de *Distress* com um resultado médio de 4,23 do que de *Bem-Estar Psicológico*, que apresenta um resultado médio de 3,93 (ver Quadros 23 e 24).

A maior parte dos alunos está sujeita a situações geradores de stress, como por exemplo: saída de casa, adaptação a uma nova realidade, aquisição de autonomia com consequente maturação pessoal, entre outras. Este facto pode ser constatado através de uma correlação especialmente significativa entre a dimensão *Distress* e a *Residência em Tempo de Aulas* ($r=-0,092$; $p<0,01$). Esta permite afirmar que os alunos que se encontram deslocados da sua residência habitual ($n=683$) apresentam um maior nível de *Distress*.

Relacionando o *Índice de Saúde Mental* (ISM) com o *Sexo*, pode-se constatar que existe um maior ISM relativamente ao sexo masculino, com um resultado médio de 4,28, do que no sexo feminino, com um resultado médio de 3,94.

Provavelmente estes resultados estarão relacionados com o facto de as raparigas geralmente atingirem uma maturidade psicológica mais cedo que os rapazes. Desta forma, os indivíduos do sexo feminino estão mais susceptíveis às mudanças decorrentes do ensino superior. Por sua vez, os indivíduos do sexo masculino têm maior facilidade na adaptação a situações de mudança. A influência do *Sexo* no ISM pode ser confirmada através da correlação especialmente significativa feita entre ambos ($r=-0,205$; $p<0,01$).

O estudo do ISM por Escola demonstra que existe um maior ISM na Escola Superior Agrária de Elvas, com um resultado médio de 4,17, e um menor ISM na Escola Superior de Enfermagem de Portalegre, com um resultado médio de 3,77.

Através da correlação efectuada entre o ISM e a *Escola* ($r=0,136$; $p<0,01$), podemos afirmar que a *Escola* é determinante nos valores do ISM.

No estudo do ISM por *Idade*, consideraram-se apenas as idades compreendidas entre os 19 e os 22 anos, uma vez que estas são as que apresentam um maior número de inquiridos

($n=587$). Observa-se que os indivíduos com maior ISM são os que correspondem à faixa etária dos 22 anos, com um resultado médio de 4,15, por outro lado. Os indivíduos que apresentam menor ISM correspondem à faixa etária dos 19 anos, com um resultado médio de 3,90.

A relação entre o ISM e a *Idade* não se revelou estatisticamente significativa ($r=0,061$; $p>0,05$).

Uma vez que a maior parte dos inquiridos tem idade superior a 20 anos ($n=622$), os valores indicados acima indicam que existe uma maior maturação psicológica, não influenciando por isso o ISM dos indivíduos em estudo.

No entanto, existe uma relação especialmente significativa entre a *Idade* e a *Ansiedade* ($r=0,091$; $p<0,01$) e uma relação estatisticamente significativa entre a *Idade* e os *Laços Emocionais* ($r=0,073$; $p<0,05$).

Tal deve-se, provavelmente, ao facto de os indivíduos na faixa etária dos 19 anos se encontrarem na fase de ingresso no Ensino Superior, o que corresponde a uma fase de grande mudança e consequente adaptação. Por outro lado, os indivíduos com idade superior a 20 anos, que geralmente já ultrapassaram esta fase inicial de adaptação e adquiriram também uma maior maturação psicológica, enfrentam mais facilmente todas as situações a que estão sujeitos.

Na relação entre o ISM e a *Residência em Tempo de Aulas*, verifica-se que os indivíduos que apresentam um maior ISM são aqueles que residem com os *Pais ou Familiares* ($n=234$), com um resultado médio de 4,14, enquanto que os que residem em *Casa Alugada Independente* ($n=311$) apresentam um menor ISM, com um valor médio de 4,08.

O ISM é maior nos indivíduos que residem com os *Pais ou Familiares*, provavelmente porque ainda não ocorreu a separação com estes, o que poderá implicar uma menor ruptura de laços afectivos e, consequentemente, será mais fácil a adaptação a esta nova etapa. Pode-se justificar este facto através da correlação, especialmente significativa, entre o ISM e a *Residência em Tempo de Aulas* ($r=-0,093$; $p<0,01$).

No estudo do ISM por *Curso* constata-se que o curso de Design de Comunicação e Técnicas Gráficas/ESTGP apresenta um

maior ISM, com um valor médio de 3,91. Por sua vez, o curso de Enfermagem/ESenfP apresenta um menor ISM, com um valor médio de 3,78. Através da correlação ($r=-0,080$; $p<0,05$), estatisticamente significativa, efectuada entre o ISM e o Curso, podemos afirmar que o Curso é determinante no valor do ISM.

No estudo do ISM por *Preferência do Curso*, pode-se verificar que os indivíduos que frequentam o curso da sua preferência apresentam um maior ISM, com um resultado médio de 4,07, do que os que não frequentam o curso que pretendiam, com um resultado médio de 3,99.

A relação entre o ISM e a *Preferência do Curso* não se revelou estatisticamente significativa ($r=-0,033$; $p>0,05$). Este facto deve-se a uma maior frequência de “sim” ($n=725$), o que indica que a maioria da amostra se encontra no curso que deseja, não influenciando assim o ISM.

No entanto, existe uma relação estatisticamente significativa entre a *Preferência do Curso* e os *Laços Emocionais* ($r=-0,073$; $p<0,05$). Estes resultados revelam que os indivíduos que frequentam o curso da sua preferência provavelmente ultrapassam melhor as dificuldades, que inevitavelmente surgem ao longo do curso, uma vez que têm uma maior motivação para atingir os objectivos a que inicialmente se propuseram.

Para concluir este trabalho gostaríamos de referir que a sua elaboração foi de uma enorme valia para a nossa formação, uma vez que nunca tínhamos realizado um estudo desta grandeza e importância.

Torna-se, na nossa opinião, pertinente que os estudos sobre a Saúde Mental nos estudantes do Ensino Superior sejam alargados.

Deste modo, serão feitas algumas sugestões que poderão ser alvo de futuros estudos:

Poder-se-á constatar que o ISM é influenciado pelo sexo do indivíduo, já que o sexo feminino apresenta um desenvolvimento psicológico prévio, relativamente ao sexo masculino?

Poderíamos assim constatar que os indivíduos que saem de casa para ingressar no Ensino Superior estão mais susceptíveis à Perda de Controlo Emocional e Ruptura de Vínculos Afectivos?

Será que se pode inferir que os indivíduos mais velhos, devido à sua maturação psicológica, possuem uma maior capacidade de adaptação à realidade em que se encontram?

Poder-se-á referir que os indivíduos que frequentam o curso da sua preferência apresentam um maior ISM?

A Saúde Mental é um campo extremamente vasto e que necessita de uma intervenção e reflexão multidisciplinar

No fundo, reflectir é evoluir.

Referências Bibliográficas

- Avanzini, G. (1980) **O tempo da Adolescência**. Lisboa: Edições 70.
- Braconnier, A., Marcelli, D. (2000). **As mil faces da adolescência**. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ribeiro, JLP (2001) Mental Health Inventory: Um Estudo de Adaptação. **Psicologia: Saúde & Doenças**, 2(2),77-99.
- Porot, M.; Seux, J. (1979) **Os Adolescentes na sociedade actual**. Lisboa: Livros do Brasil.

QUADRO 1

ESCOLA	Nº DE INQUIRIDOS	%
ESTGP	573	50,6
ESEP	334	29,5
ESEnfP	120	10,6
ESAE	80	7,1
N.R.	25	2,2

QUADRO 2

SEXO	Nº DE INQUIRIDOS	%
MASCULINO	304	26,9
FEMININO	791	69,9
NR	37	3,2

QUADRO 3

ESCOLA	Média Idades
E.S.T.G.	22,19
E.S.A.E.	21,83
E.S.E	21,39
E.S.Enf.	19,84

QUADRO 4

SEXO	Média Idades
Masculino	22,53
Feminino	21,34

QUADRO 5
Escalas e dimensões do MHI

<i>Dimensões</i>	<i>Escalas</i>
<i>Distress Psicológico</i>	① <i>Ansiedade – 10 itens (11,3,13,15, 25, 29, 32, 33, 35, 22)</i> ② <i>Depressão – 5 itens (9, 27, 30, 36, 38)</i> ③ <i>Perda de Controlo Emocional/Comportamental – 9 itens (8, 14, 18, 20, 21, 24, 19, 28, 16)</i>
<i>Bem-estar Psicológico</i>	④ <i>Afecto Positivo – 11 itens (1, 4, 12, 6, 7, 5, 17, 26, 31, 34, 37)</i> ⑤ <i>Laços Emocionais – 3 itens (2, 10, 23)</i>

QUADRO 6
Resultados Médios e Desvio-padrão do Índice de Saúde Mental

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
Índice de Saúde Mental	966	1,53	5,97	4,0423	,73398	,539
Valid N (listwise)	966					

QUADRO 7
Resultados Médios e Desvio-padrão do Índice de Saúde Mental por Sexo

Descriptive Statistics

SEXO		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
,	Índice de Saúde Mental	26	3,13	5,97	4,2955	,69251
	Valid N (listwise)	26				
Masculino	Índice de Saúde Mental	265	1,53	5,76	4,2779	,72197
	Valid N (listwise)	265				
Feminino	Índice de Saúde Mental	675	1,68	5,55	3,9400	,71736
	Valid N (listwise)	675				

QUADRO 8
Resultados Médios e Desvio-padrão do Índice de Saúde Mental por Escola

Descriptive Statistics

Escola		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
,	Índice de Saúde Mental	18	3,13	5,97	4,3333	,73346
	Valid N (listwise)	18				
Escola Superior de Enfermagem	Índice de Saúde Mental	98	2,03	5,13	3,7726	,71193
	Valid N (listwise)	98				
Escola Superior de Educação	Índice de Saúde Mental	291	1,68	5,58	3,9955	,70189
	Valid N (listwise)	291				
Escola Superior de Tecnologia e Gestão	Índice de Saúde Mental	486	1,95	5,76	4,0950	,73913
	Valid N (listwise)	486				
Escola Superior Agrária de Elvas	Índice de Saúde Mental	73	1,53	5,47	4,1680	,76325
	Valid N (listwise)	73				

QUADRO 9

Resultados Médios e Desvio-padrão do Índice de Saúde Mental segundo a Residência em Tempo de Aulas

Descriptive Statistics

RESAULAS		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
,	Índice de Saúde Mental	21	3,13	5,97	4,2281	,70383
	Valid N (listwise)	21				
Com pais ou Familiares	Índice de Saúde Mental	234	2,18	5,76	4,1444	,73473
	Valid N (listwise)	234				
Residência de Estudantes	Índice de Saúde Mental	156	1,53	5,76	4,0022	,76703
	Valid N (listwise)	156				
Casa Alugada Independente	Índice de Saúde Mental	311	2,03	5,55	4,0765	,72566
	Valid N (listwise)	311				
Quarto Alugado Independente	Índice de Saúde Mental	123	1,68	5,42	3,8327	,72716
	Valid N (listwise)	123				
Quarto Alugado	Índice de Saúde Mental	93	2,45	5,13	3,9143	,65084
	Valid N (listwise)	93				
Outra	Índice de Saúde Mental	28	2,76	5,55	4,2378	,73281
	Valid N (listwise)	28				

QUADRO 10

Resultados Médios e Desvio-padrão do Índice de Saúde Mental segundo alguns Cursos (com maior frequência de resposta)

Curso	n	Média	Desvio-padrão
Eng. Agrária de Desenvolvimento Regional	29	4,34	0,71
Enfermagem Veterinária	20	3,87	0,88
Engenharia Electromecânica	31	4,42	0,77
Design de Com. e Técnicas Gráficas	103	3,91	0,65
Contabilidade e Auditoria	90	4,12	0,77
Assessoria de Administração	88	4,11	0,74
Marketing	39	3,97	0,76
Educação de Infância	54	3,95	0,59
Animação Ed. e Sócio-Cultural	60	4,09	0,81
Engenharia Civil	53	3,94	0,74
Jornalismo e Comunicação	59	3,90	0,71
Engenharia Industrial da Qualidade	39	4,32	0,72
Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico	49	3,90	0,76
Enfermagem	99	3,78	0,71

QUADRO 11

Resultados Médios e Desvio-padrão do Índice de Saúde Mental segundo a Preferência do Curso

Descriptive Statistics

Preferência do Curso		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
,	Índice de Saúde Mental	31	1,68	5,97	4,0195	,84645
	Valid N (listwise)	31				
Sim	Índice de Saúde Mental	616	1,97	5,76	4,0703	,70695
	Valid N (listwise)	616				
Não	Índice de Saúde Mental	319	1,53	5,58	3,9903	,77228
	Valid N (listwise)	319				

QUADRO 12

Resultados Médios e Desvio-Padrão da Dimensão DISTRESS

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
Distress	1025	1,49	5,93	4,2326	,78464	,616
Valid N (listwise)	1025					

QUADRO 13

Resultados Médios e Desvio-padrão da Sub-escala ANSIEDADE

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
Ansiedade	1062	1,40	6,00	4,0519	,86144	,742
Valid N (listwise)	1062					

QUADRO 14

Resultados Médios e Desvio-padrão da Sub-escala DEPRESSÃO

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
Depressão	1090	1,40	5,80	4,2176	,82819	,686
Valid N (listwise)	1090					

QUADRO 15

Resultados Médios e Desvio-padrão da Sub-escala PERDA DE CONTROLO EMOCIONAL/COMPORTAMENTAL

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
Perda de Controlo Emocional / Comportamental	1077	1,56	6,00	4,4069	,79600	,634
Valid N (listwise)	1077					

QUADRO 16

Resultados Médios e Desvio-Padrão da Dimensão BEM-ESTAR PSICOLÓGICO

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
Bem-Estar	1034	1,55	6,00	3,9343	,80417	,647
Valid N (listwise)	1034					

QUADRO 17

Resultados Médios e Desvio-padrão da Sub-escala AFECTO POSITIVO

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
Afecto Positivo	1058	1,45	6,00	3,7075	,77827	,606
Valid N (listwise)	1058					

QUADRO 18

Resultados Médios e Desvio-padrão da Sub-escala LAÇOS EMOCIONAIS

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
Laço Emocionais	1081	1,00	6,00	4,1816	1,03270	1,066
Valid N (listwise)	1081					

QUADRO 19
Correlações entre Sub-escalas do Índice de Saúde Mental

Correlations			Ansiedade	Depressão	Perda de Controlo Emocional / Comportamental	Afecto Positivo	Laço Emocionais
Spearman's rho	Ansiedade	Correlation Coefficient	1,000	,853**	,833**	,722**	,428**
		Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000
		N	1062	1050	1037	1019	1039
	Depressão	Correlation Coefficient	,853**	1,000	,821**	,711**	,430**
		Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000
		N	1050	1090	1060	1043	1064
	Perda de Controlo Emocional / Comportamental	Correlation Coefficient	,833**	,821**	1,000	,760**	,529**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000
		N	1037	1060	1077	1031	1054
	Afecto Positivo	Correlation Coefficient	,722**	,711**	,760**	1,000	,564**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
		N	1019	1043	1031	1058	1034
	Laço Emocionais	Correlation Coefficient	,428**	,430**	,529**	,564**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	
		N	1039	1064	1054	1034	1081

** . Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

QUADRO 20
Correlação entre as Dimensões *Distress* e *Bem-Estar*

Correlations			Distress	Bem-Estar
Spearman's rho	Distress	Correlation Coefficient	1,000	,686**
		Sig. (2-tailed)		,000
		N	1025	965
	Bem-Estar	Correlation Coefficient	,686**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	
		N	965	1034

** . Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

QUADRO 21
Correlações entre Índice de Saúde Mental e suas Dimensões e Curso, Escola e Preferência de Curso

Correlação (rs)	Índice de Saúde Mental	Distress	Bem-Estar
Curso	<u>0,014**</u>	<u>0,001**</u>	<u>0,946</u>
Escola	<u>0,000**</u>	<u>0,000**</u>	<u>0,061</u>
Pref. de Curso	<u>0,308</u>	<u>0,314</u>	<u>0,079</u>

QUADRO 22

Correlações entre Sub escalas do Índice de Saúde Mental e Curso, Escola e Preferência de Curso

Correlação (rs)	Ansiedade	Depressão	Perda de Controlo	Afecto Positivo	Laços Emocionais
Curso	<u>0,000**</u>	<u>0,009**</u>	<u>0,010**</u>	0,147	0,307
Escola	<u>0,000**</u>	<u>0,000**</u>	<u>0,000**</u>	<u>0,001**</u>	0,707
Pref. de Curso	0,643	0,557	0,124	0,329	<u>0,018**</u>

Aparência física e amizade íntima na adolescência. Estudo num contexto pré-universitário

Raul Cordeiro
Escola Superior de Enfermagem
de Portalegre

Palavras-chave: Amizade íntima; Aparência Física, Adolescência

Resumo

O presente estudo aborda a associação entre a percepção sobre a aparência física e a amizade íntima, considerando-os como um factor de importante valor preditivo no desenvolvimento psicossocial de adolescentes.

Um grupo de alunos matriculados no 12º Ano de Escolaridade foi inquirido através da aplicação directa de um Questionário contendo as seguintes escalas de medida: **Escala de Amizade Íntima** - Intimate Friendship Scale (Sharabany, 1994), **Escala de Percepção de Auto-conceito** - The self-perception profile for college students (Neemann e Harter, 1986), adaptada para a população portuguesa (Ribeiro, 1994) e **Notação Social Familiar – Graffar Adaptado**, adaptada do original (Graffar, 1956).

Os valores de Amizade Íntima são mais elevados no sexo feminino e os valores de Percepção sobre a Aparência Física são mais elevados no sexo masculino.

Os valores da Percepção sobre a Aparência Física sugerem-nos uma valorização diferente entre sexos dos aspectos do auto-conceito físico na adaptação social e pessoal de adolescentes.

Abstract

The present study approaches the association among the perception about the

physical appearance and the intimate friendship, considering them as a factor of important predictive value in the adolescents psychosocial development.

A group of enrolled students in the 12th Year of Education, was asked to answer a direct application questionnaire containing the following measures: Intimate Friendship Scale (Sharabany, 1994), The self-perception profile for college students (Neemann and Harter, 1986) adapted for the Portuguese population (Ribeiro, 1994) and Family Social Notation - Adapted Graffar, adapted of the original (Graffar, 1956).

The values of Intimate Friendship are higher for girls and the values of Perception on the Physical Appearance are higher for boys.

The values of the Perception on the Physical Appearance suggest a different valorization among sexes of the physical self-concept aspects in the adolescents' social and personal adaptation.

Introdução

Dos aspectos mais importantes, e que hoje ganham mais realce no estudo sobre a adolescência, destacam-se o desenvolvimento da capacidade para o estabelecimento de relações de intimidade e a percepção sobre o auto-conceito.

Este estudo procura dar um contributo para a reflexão e compreensão destes aspectos, tão importantes para o desenvolvimento, na adolescência.

Podemos considerar a intimidade, em termos conceptuais, como uma relação emocional caracterizada pela concessão mútua de bem-estar, pelo consentimento implícito para revelação dos assuntos privados, podendo envolver a esfera dos sentidos (toque, proximidade do corpo,...), e pela partilha de interesses e actividades comuns.

O desenvolvimento da intimidade envolve revelações únicas sobre pensamentos e valores de cada indivíduo e proporciona um espaço adequado à auto-revelação, ao crescimento e ao bem-estar.

Assim, segundo alguns estudos efectuados (Sharabany, 1994 e 2000), o conceito de intimidade/amizade íntima, na adolescência e pré-adolescência, pode ser estruturado em oito dimensões: **Sinceridade e Espontaneidade; Sensibilidade e Conhecimento; Vinculação; Exclusividade; Dádiva e Partilha; Imposição; Actividades Comuns e Confiança e Lealdade.** Os mesmos autores desenvolveram vários estudos nesta área usando, como base da sua investigação, uma escala de avaliação.

Consideramos aqui a intimidade na esfera dual, mas podemos considerá-la na esfera individual. Torna-se difícil a tarefa de desenvolvermos e expressarmos a nossa intimidade sem antes efectuarmos um exercício de auto-conhecimento, sem definirmos os nossos objectivos e valores perante a nossa vivência social. Tal exercício facultar-nos a possibilidade de simultaneamente irmos conhecendo melhor os outros e nós próprios.

Introduz-se assim o conceito de intimidade corporal (Pasini, 1990), essencialmente estruturada pela percepção que temos de nós próprios e do nosso próprio corpo, enfim, pelo nosso auto-conceito.

O conceito de ideal corporal, do corpo aperfeiçoado, é determinante na satisfação global, por isso importante na satisfação relacional e na auto-estima dos adolescentes. Esta representação ou imagem interiorizada está intimamente ligada às relações que o adolescente mantém com a imagem que os outros lhe devolvem do seu corpo.

O corpo torna-se um instrumento de poder de significação de valor inestimável na relação com os outros e com o próprio, muitas vezes no domínio da insatisfação ou até da

negação do próprio corpo.

É na adolescência que surgem estas grandes questões como prioritárias e determinantes para o desenvolvimento.

O corpo, a percepção do corpo e da aparência física, é o meio por excelência de acesso ao mundo e a toda a experiência de vida.

No enquadramento fenomenológico da problemática do corpo (Merleau-Ponty, 1999) atribui-se ao corpo um poder de significação enorme, ocupando um espaço próprio, provido de bagagem sexual e animado de linguagem própria.

Durante a adolescência, o desenvolvimento da amizade íntima envolve vários aspectos como o incremento da necessidade de intimidade, mudanças na capacidade para viver relações mais íntimas e mudanças na forma de expressar a sua própria individualidade e intimidade perante os outros.

É na adolescência que emergem as verdadeiras relações de amizade baseada na intimidade, de acordo com uma maior capacidade em expressar valores como a honestidade, descoberta de si e dos outros e até a verdade e todas as suas consequências na procura do prazer relacional. Neste enquadramento surgem agora as *novas* formas de revelação da intimidade de forma protegida – por ex. *chat groups*, *SMS* ou *mIRC*.

É nesta fase que as relações de intimidade se tornam mais comuns, talvez porque os adolescentes se sintam mais seguros revelando-se mais aos seus pares do que aos adultos, construindo assim o seu próprio percurso de construção de auto-estima e de socialização com o papel de adultos e de construção da sua identidade.

Junto dos outros adolescentes encontram experiências de vida idênticas para relatar. Por isso escolhem amigos que têm os mesmos interesses, valores, credos e atitudes. Ficam assim mais seguros nas suas relações.

Há, no entanto, aspectos que não podemos deixar de considerar como determinantes nestas mudanças nos relacionamentos mais íntimos entre adolescentes, como os aspectos da puberdade e as transformações dos impulsos sexuais, desenvolvimento das capacidades de pensamento, especialmente no domínio do conhecimento social e as inerentes mudanças de papéis sociais.

Na adolescência, o modelo de vida tende a procurar um equilíbrio que se pretende dinâmico, entre o exercício de pensar e agir para que nos reconheçam como *únicos*, a procura, construção e partilha de relações de intimidade e a procura de um envolvimento na vida social e o natural reconhecimento como integrante do mundo adulto.

As falhas deste equilíbrio podem determinar falhas na construção da identidade, na auto-descoberta ou até no isolamento social na fase tardia da adolescência.

Alguns autores (Sullivan, 1953; Jones e Dembo, 1989) referem que na adolescência há algumas diferenças na forma como rapazes e raparigas vivem estas experiências. Na partilha de relações com o sexo oposto, na fase média da adolescência, as raparigas parecem ter mais aptidões para o estabelecimento de relações com base na intimidade e no entendimento interpessoal do que os rapazes. Enquanto aquelas podem (têm já recursos que lhe permitem) expressar a sua intimidade, estes estão ainda a exercitar os primeiros passos no desenvolvimento da intimidade.

A capacidade de viver relações a este nível equilibra-se entre sexos já perto da idade adulta (Savin-Williams e Berndt, 1990), quando há acordo sobre os ingredientes essenciais a uma relação securizante ao nível da intimidade em relação aos aspectos da comunicação, do comprometimento e do suporte emocional.

É importante, assim, perceber a importância do desenvolvimento das relações de amizade íntima durante a adolescência. São importantes e determinantes na construção da identidade do adolescente e na definição das suas ideias, valores, objectivos, sentimento de pertença e auto-estima e na imagem que tem de si próprio – se se sente satisfeito nas suas várias dimensões.

A capacidade de poder expressar-se sem o medo de ser ridicularizado ou criticado constrói-se, na adolescência, um pouco em torno destes conceitos.

A abertura da individualidade aos outros ajuda a definir aptidões que nos permitem perceber melhor os nossos pensamentos e emoções, ajudando a definir, igualmente, atributos que nos tornam únicos e a aumentar a nossa capacidade para experimentar sentimentos e emoções.

Ao considerarmos o estabelecimento de relações de amizade íntima, bem como a percepção sobre a aparência física, factores importantes no desenvolvimento adolescente, nomeadamente perto da idade adulta, optámos pelo estudo de adolescentes a frequentar o 12º Ano de Escolaridade (contexto pré-universitário). Optámos por este grupo de estudo por considerarmos estarem na fase de desenvolvimento e crescimento privilegiada para um melhor entendimento dos processos de socialização, de consolidação do auto-conceito e das amizades íntimas.

Hipóteses e objectivos de investigação

Objectivos do estudo

- Analisar a relação entre a percepção sobre a aparência física e as relações de amizade íntima na adolescência.

Este objectivo geral é ainda especificado nos seguintes:

- Avaliar a percepção sobre a aparência física, em adolescentes de ambos os sexos;
- Avaliar o nível de desenvolvimento de relações de amizade íntima, no mesmo grupo de adolescentes de ambos os sexos;
- Identificar diferenças entre sexos em relação à percepção sobre a aparência física e ao nível de desenvolvimento de relações de amizade íntima;

Hipóteses de investigação

Foram formuladas para o presente estudo as seguintes **hipóteses de investigação**:

Hipótese Geral - A percepção que os adolescentes têm da sua aparência física influencia a forma como estabelecem relações de amizade íntima.

Pelos dados recolhidos dos estudos consultados, ressalva-se que a percepção sobre a aparência física, pelo papel determinante que possui no processo de construção da identidade dos adolescentes, terá um papel mediador na forma como estes desenvolvem a sua capacidade para o estabelecimento de relações de amizade íntima, influenciando esta capacidade.

Com base nesta hipótese geral podemos destacar as seguintes **Sub-Hipóteses**:

a) A forma como a percepção sobre a aparência física influencia o estabelecimento de relações de amizade íntima na adolescência difere segundo o sexo.

Existem indicadores de que a influência da percepção sobre a aparência física sobre a capacidade para o estabelecimento de relações de amizade íntima não toma o mesmo significado para ambos os sexos. Tendo cada sexo formas próprias de viver e estruturar as relações sociais na adolescência, é natural que vivam os fenómenos de percepção sobre a aparência física de forma diferente, atribuindo ao corpo um poder de significação diferente no estabelecimento das suas relações interpessoais. Há, no entanto, quer num sexo quer noutro, um pano de fundo de satisfação ou insatisfação com o corpo/aparência física, independente do modo como tenha sido construído.

b) O nível de desenvolvimento de relações de amizade íntima na adolescência é influenciado pelo sexo.

Na adolescência, a forma como são vividas e estruturadas as relações interpessoais e, mais concretamente, as relações de amizade íntima, assume significados diferentes segundo o sexo. Os dados teóricos sugerem-nos que o estabelecimento de relações de amizade íntima está mais facilitado com amigos do mesmo sexo.

c) A percepção que os adolescentes têm da sua aparência física difere segundo o sexo.

A forma como os adolescentes vivem e percebem o seu corpo é, pelas condicionantes individuais, onde se inclui a identidade de género, do meio social e até do meio cultural, diferente entre rapazes e raparigas. A recolha bibliográfica efectuada sugere-nos que as raparigas, pelo papel social que lhes é exigido, estarão mais pressionadas no que se refere à satisfação com a sua aparência física e na forma como a percebem, sendo naturalmente mais auto-exigentes.

Métodos

Participantes

O estudo foi realizado numa população de $n=318$ alunos, distribuídos por duas Escolas Secundárias, tendo respondido ao Questionário um total de $n=309$ alunos (97,1% do total da população em estudo), sendo 49,5% ($n=153$) da Escola A e 50,5% ($n=156$) da Escola B. Do

total de 309 alunos, 45% ($n=139$) são do sexo masculino e 55% ($n=170$) são do sexo feminino.

O valor médio da Idade dos participantes situava-se nos 18,04 anos, com um desvio padrão de $s=1,15$, apresentando-se os valores médios para o sexo masculino (18,15) e sexo feminino (17,95) com desvios padrão de $s=1,26$ e $s=1,05$ respectivamente.

Escalas de medida

• **Escala de Amizade Íntima** - Intimate Friendship Scale, (Sharabany, 1994, 2000), validada por vários estudos (Jones e Dembo, 1989; Sharabany, 1994, 2000; Mayseless, Sharabany e Sagi, 1997; Eshel, Sharabany e Friedman, 1998; Mayseless, Wiseman e Hai, 1998; Floyd e Voloudakis, 1999, entre outros), aplicada sob duas formas: Escala de Amizade Íntima 1- O Meu Melhor Amigo e Escala de Amizade Íntima 2 – A Minha Melhor Amiga.

Escala ordinal (valores entre 1 e 7) composta por 32 itens, sendo 4 itens para cada uma das 8 dimensões: Sinceridade e Espontaneidade; Sensibilidade e Conhecimento Mútuo; Comportamentos de Vinculação; Exclusividade Relacional; Dádiva e Partilha; Imposição; Actividades Comuns e Confiança e Lealdade (Alfa de Cronbach; $\alpha=.95$).

• **Escala de Percepção de Auto-conceito** - The self-perception profile for college students, (Neemann e Harter, 1986), adaptada para a língua portuguesa (Ribeiro, 1994), sendo que neste estudo foram utilizadas apenas sete (7) das treze (13) sub-escalas da Escala original: Aparência Física, a utilizar para o estudo da **Percepção sobre a Aparência Física**, Amizades Íntimas, Aceitação Social, Relação com os Pais, Relações Amorosas, Humor, Moralidade, Apreciação Global, num total de 34 itens estruturados numa escala ordinal tipo Likert, cotadas de 1 a 4 (Alfa de Cronbach para a Escala adaptada para este estudo; $\alpha=.89$).

• **Notação Social da Família – Graffar adaptado**, adaptada da escala original (Graffar, 1956), com resultados obtidos computados em cinco Níveis ou Classes Sócio-Económicas: Alta, Média Alta, Média, Média Baixa e Baixa.

• Outras variáveis:

- Escola, Sexo, Idade, Concelho de

Residência, N.º de Anos Matriculado no 12º Ano, Repetições antes do 12º Ano e Anos Repetidos antes do 12º Ano.

Resultados

Quadro 1

Realça-se um grau mais elevado de maturidade no sexo feminino, sendo que os indivíduos do sexo masculino parecem alcançar mais tarde o nível de maturidade exigido por uma relação de amizade íntima. Tais resultados podem ser comprovados pela correlação positiva e estatisticamente significativa entre **Sexo** e **Amizade Íntima** ($r_s=0,265$; $p<0,01$).

Os resultados de **Amizade Íntima** são, em regra, mais elevados no sexo feminino que no sexo masculino, sendo esta uma evidência de vários estudos (Jones e Dembo, 1989; Sharabany, Gershoni e Hofman., 1981; Eshel et al., 1998). Provavelmente este facto estará relacionado com a definição, mais precoce no sexo feminino, da sua identidade e consequentemente de uma definição mais clara do seu papel nas relações com os outros.

Quadro 2

De entre as várias dimensões que compõem a variável **Amizade Íntima**, verifica-se que a que apresenta resultados médios mais elevados, para a totalidade da população, é **Confiança e Lealdade** (24,95; $s=3,16$), o que nos conduz a um especial significado destes aspectos numa relação de amizade íntima.

Muitas vezes o principal prazer de uma relação é partilhar segredos na segurança de que não existirá a traição da revelação. As relações de amizade íntima envolvem partilhas que não permitem a traição e assentam na defesa incondicional do melhor amigo perante os seus pares.

Comparando os resultados médios das várias dimensões da **Amizade Íntima** para ambos os **Sexos** (aplicação do Teste t para amostras independentes – Quadro 2), podemos observar que a única dimensão onde a diferença não tem expressão significativa entre sexos relativa à **Amizade Íntima** é na dimensão **Exclusividade Relacional** ($p > 0,05$).

Quadro 3

Comparando os resultados médios das várias dimensões da Amizade Íntima para ambos os **Sexos** (aplicação do Teste t para amostras independentes – Quadro 3) podemos observar que a única dimensão relativa à **Amizade Íntima com o Melhor Amigo** onde a diferença não tem expressão estatisticamente significativa é a dimensão **Actividades Comuns** ($p>0,05$).

O grupo em estudo realça a importância da partilha de actividades em comum ao nível das actividades de lazer, do desempenho de tarefas ou da ocupação de tempos livres como espaço privilegiado de desenvolvimento das relações sociais e de proximidade com o amigo mais próximo. A proximidade fomenta aliás a amizade e o grau de intimidade de uma relação.

Este resultado deve-se provavelmente ao facto de os rapazes terem as actividades em comum como uma das expressões mais importantes da amizade, ao passo que as raparigas valorizam mais outros aspectos das relações de amizade íntima. Daí este ser o único aspecto em que os rapazes obtêm um resultado que não difere significativamente do das raparigas.

Realça-se o facto de que continua a ser na dimensão **Exclusividade Relacional** que se regista o resultado médio mais baixo de entre todas as dimensões (16,87).

Quadro 4

Comparando os resultados médios das várias dimensões da **Amizade Íntima com a Melhor Amiga** para ambos os **Sexos** (aplicação do Teste t para amostras independentes – Quadro 4) podemos observar que as dimensões onde a diferença não tem expressão estatisticamente significativa, entre sexos, relativa à **Amizade Íntima com a Melhor Amiga** são **Vinculação** ($p>0,05$), **Imposição** ($p>0,05$) e **Confiança e Lealdade** ($p>0,05$).

Os comportamentos de proximidade e ligação mesmo na ausência do/a melhor amigo/a expressos pela dimensão **Vinculação**, o sentimento de ajuda mútua e de abertura à aceitação da ajuda incondicional do/a melhor amigo/a expresso pela dimensão **Imposição** e os sentimentos de partilha de sentimentos e até de segredos expressos pela dimensão **Confiança e Lealdade** são os que parecem reunir maior consenso (entre ambos os sexos)

quando se trata de caracterizar o grau de intimidade da amizade com a melhor amiga, não havendo diferenças estatisticamente significativas observadas nestas três dimensões.

Pelo contrário, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre sexos nas dimensões Sinceridade e Espontaneidade, Sensibilidade e Conhecimento Mútuo, Exclusividade Relacional, Dádiva e Partilha e Atividades Comuns.

Quadro 5

No que se refere à **Percepção do Auto-conceito**, para a totalidade da população em estudo foi observado um resultado médio de 96,54 ($s=13,60$), nitidamente acima do ponto médio da Escala (85), o que nos traduz um nível de percepção do auto-conceito médio elevado, sendo estes resultados médios mais elevados no sexo masculino (98,68; $s=13,74$) que no sexo feminino (94,79; $s=13,28$), como ilustrado no Quadro 5.

A **Percepção sobre a Aparência Física** apresenta um resultado médio por resposta de 2,70 ($s=0,91$), com valores mais elevados no sexo masculino (3,00; $s=0,84$) que no sexo feminino (2,45; $s=0,89$), sendo uma das sub-escalas da Percepção do Auto-conceito que apresenta diferenças estatisticamente significativas entre as respostas de ambos os sexos (Quadro 6)

Quadro 6

Comparando os resultados médios das várias dimensões da **Percepção do Auto-conceito** para ambos os Sexos, como se observa no Quadro 6, (aplicação do Teste t para amostras independentes) verifica-se que as únicas dimensões onde a diferença tem expressão estatisticamente significativa entre sexos ($p<0,05$), relativa à **Percepção do Auto-conceito**, são **Aparência Física** e **Apreciação Global**.

Quadro 7

No estudo das relações entre a **Percepção sobre a Aparência Física** e a **Amizade Íntima** (Quadro 7), verifica-se que não existem correlações estatisticamente significativas segundo o **Sexo**.

Verifica-se porém uma tendência para a influência da **Percepção sobre a Aparência Física** nos níveis de **Amizade**

Íntima, observável através dos valores negativos das correlações, o que nos indica que a resultados mais elevados de **Percepção sobre a Aparência Física** correspondem resultados mais baixos de **Amizade Íntima**.

Como mostra ainda o Quadro 7, estes valores de correlação negativos verificam-se para todas as correlações, em referência ao sexo masculino, e na correlação **Percepção sobre a Aparência Física / Amizade Íntima com a Melhor Amiga**, para o sexo feminino. Os casos de correlação positiva (variações das duas variáveis no mesmo sentido) foram identificados para o sexo feminino nas correlações **Percepção sobre a Aparência Física / Amizade Íntima e Percepção sobre a Aparência Física / Amizade Íntima com o Melhor Amigo**.

Estes valores sugerem-nos alguma influência da **Percepção sobre a Aparência Física** sobre os níveis de **Amizade Íntima**, embora a um nível estatisticamente não significativo, sendo os valores de correlação em regra baixos.

No estudo da população em geral, o valor de correlação mais elevado ($r_s = -0,108$) foi encontrado na correlação **Percepção sobre a Aparência física / Amizade Íntima**.

Os dados encontrados sobre a relação de associação entre a percepção sobre a aparência física e os níveis de amizade íntima na adolescência sugerem-nos que a associação das duas variáveis se encontra muito próxima de ser considerada estatisticamente significativa, considerando o total da população do estudo ($r_s = -0,108$; $p=0,059$, valor aproximado a 0,05).

Discussão

- A vivência das relações de amizade íntima na adolescência é fortemente influenciada pelo sexo.

- Não podemos esquecer que estudamos uma fase de desenvolvimento onde emerge a expressão de uma orientação sexual estável (heterossexualidade), o que naturalmente cria condições à expressão da intimidade.

- Em ambos os sexos é dado um valor muito semelhante às relações com o sexo feminino, o que pode estar relacionado, para o caso dos respondentes do sexo feminino, com fenómenos de identificação inter-pares, pela

valorização de ideias e sentimentos comuns ou até por processos de socialização muito semelhantes, envolvendo até actividades comuns, e, para os respondentes do sexo masculino, por fenómenos que estarão mais relacionados com a necessidade de afirmação perante o sexo oposto, na perspectiva da procura de uma amiga especial que lhes permita, nesta fase tardia da adolescência, afirmar a sua masculinidade, essencial no seu processo de socialização.

- Os valores da Percepção sobre a Aparência Física revelam-se mais influentes num baixo auto-conceito feminino.

- Os valores de associação encontrados entre as principais variáveis em estudo - Percepção sobre a Aparência Física e Amizade Íntima - sugerem-nos valores de associação, para a totalidade da população, muito próximos da associação estatisticamente significativa.

Referências Bibliográficas

- Eshel, Y. Sharabany, R. Friedman, U. (1998) Friends, lovers and spouses: Intimacy in young adults. *British Journal of Social Psychology*, 37, 41-57.
- Floyd, K., Voloudakis, M. (1999) Affectionate behaviour in adult platonic friendships. *Human Communication Research*, 25 (3), 341-369.
- Graffar, M. (1956). Une méthode de classification sociale d'échantillons de population. *Courier*, 6, 455.
- Jones, G. P., Dembo, M. H. (1989). Age and sex role differences in intimate friendships during childhood and adolescence. *Merrill palmer quarterly*, 35, 445-462.
- Mayseless, O. Sharabany, R., Sagi, A. (1997). Attachment concerns of mothers as manifested in parental, spousal, and friendship relationships. *Personal Relationships*, 4, 255-269.
- Mayseless, O., Wiseman, H., Hai, I. (1998) Adolescents relationships with father, mother, and same-sex friend. *Journal of Adolescent Research*, 13, 101-123.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo : Martins Fontes.
- Neeman, J., Harter, S. (1986). *Manual for the self-profile for college students*. Denver: University of Denver.
- Pasini, W. (1990). *Intimidade – O outro espaço da afectividade*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Ribeiro, J.L.P. (1994) Adaptação do *the self-perception profile for college students* à população portuguesa como instrumento para ser utilizado no contexto da psicologia da saúde. In: Almeida, L., Ribeiro, I. (Org.) *Avaliação Psicológica: Formas e contextos*. Braga: APPORT, 129-138.
- Savin-Williams, R.C., Berndt, T.J. (1990) Friendships and peer relations. In: Feldman, S.S., Elliott, G.R. (Orgs.). *At The Threshold: The Developing Adolescent*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Sharabany, R., Gershoni, R., Hofman, J. (1981). Girlfriend, boyfriend: age and sex differences in intimate friendship. *Developmental Psychology*, 17, 800-808.
- Sharabany, R. (1994). Intimate friendship scale: conceptual underpinnings, psychometric properties and construct validity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 449-469.
- Sharabany, R. (2000). Intimacy in preadolescence: Issues in linking parent and peers, theory, culture, and findings. In K. A. Kerns, J. M. Contreras, A. M. Neal-Barnett (Eds.), *Family and peers: Linking two social worlds*. Westport, Connecticut: Praeger Publishers.
- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: Norton.

**APARÊNCIA FÍSICA E AMIZADE ÍNTIMA NA ADOLESCÊNCIA
ESTUDO NUM CONTEXTO PRÉ-UNIVERSITÁRIO**

RAUL A. CORDEIRO

**Quadro 1
Resultados e Desvio Padrão de Amizade Íntima por Sexo**

Sexo	<i>n</i>	Resultado Mínimo	Resultado Máximo	Média	Desvio Padrão
Masculino	139	105,0	219,5	172,13	22,21
Feminino	170	59,0	216,5	183,31	21,44

**Quadro 2
Testes *t* para as várias Dimensões da Amizade Íntima – Comparações
entre Sexos**

DIMENSÕES DA AMIZADE ÍNTIMA	<i>t</i>	<i>p</i>
Sinceridade e Espontaneidade	-3,880	0,000**
Sensibilidade e Conhecimento Mútuo	-4,811	0,000**
Comportamentos de Vinculação	-6,106	0,000**
Exclusividade Relacional	-1,281	0,201
Dádiva e Partilha	-4,146	0,000**
Imposição	-3,161	0,002**
Actividades Comuns	-2,621	0,009**
Confiança e Lealdade	-3,256	0,001**

Quadro 3
Teste *t* para as várias Dimensões da Amizade Íntima com o Melhor Amigo por Sexo

DIMENSÕES DA AMIZADE ÍNTIMA COM O MELHOR AMIGO	<i>t</i>	<i>p</i>
Sinceridade e Espontaneidade	-3,176	0,002**
Sensibilidade e Conhecimento Mútuo	-3,401	0,001**
Comportamentos de Vinculação	-10,091	0,000**
Exclusividade Relacional	-5,502	0,000**
Dádiva e Partilha	-4,225	0,000**
Imposição	-3,573	0,000**
Actividades Comuns	-1,351	0,178
Confiança e Lealdade	-3,981	0,000**

Quadro 4
Teste *t* para as várias Dimensões da Amizade Íntima com a Melhor Amiga por Sexo

DIMENSÕES DA AMIZADE ÍNTIMA COM A MELHOR AMIGA	<i>t</i>	<i>p</i>
Sinceridade e Espontaneidade	3,210	0,001**
Sensibilidade e Conhecimento Mútuo	4,355	0,000**
Comportamentos de Vinculação	1,231	0,219
Exclusividade Relacional	3,635	0,000**
Dádiva e Partilha	3,100	0,002**
Imposição	1,456	0,146
Actividades Comuns	2,780	0,006**
Confiança e Lealdade	1,620	0,106

Quadro 5
Resultados Médios e Desvio Padrão de Percepção do Auto-conceito segundo o Sexo

Sexo	<i>n</i>	Resultado Mínimo	Resultado Máximo	Média	Desvio Padrão
Masculino	139	62,0	126,0	98,68	13,74
Feminino	170	54,0	125,0	94,79	13,28

Quadro 6
Teste *t* para os resultados médios das Sub-escalas da Percepção do Auto-conceito por Sexo

DIMENSÕES/ SUB-ESCALAS DA PERCEPÇÃO DO AUTO-CONCEITO	<i>t</i>	<i>p</i>
Aparência Física	5,598	0,000**
Amizades Íntimas	-0,788	0,431
Aceitação Social	0,843	0,400
Relações com os Pais	0,113	0,910
Humor	-0,120	0,905
Moralidade	0,927	0,355
Apreciação Global	3,214	0,001**

Quadro 7 - Correlações Percepção sobre a Aparência Física / Amizade Íntima segundo o Sexo

Correlação (<i>r_s</i>)	Sexo Masculino (<i>n</i> =139)		Sexo Feminino (<i>n</i> =170)		Total (<i>n</i> =309)	
	<i>r_s</i>	<i>p</i>	<i>r_s</i>	<i>p</i>	<i>r_s</i>	<i>P</i>
Percepção sobre a Aparência Física / Amizade Íntima	-0,113	0,186	0,026	0,737	-0,108	0,059
Percepção sobre a Aparência Física / Amizade Íntima com o Melhor Amigo	-0,080	0,347	0,057	0,459	-0,102	0,074
Percepção sobre a Aparência Física / Amizade Íntima com a Melhor Amiga	-0,104	0,223	-0,026	0,734	-0,082	0,149

Neste número destacamos...

O Desenvolvimento psicológico de estudantes do Ensino Superior. O fim da adolescência ou uma transição desenvolvimental?

Alice Bastos
Instituto Superior Politécnico
de Viana do Castelo

Introdução

Neste final de século, devido ao modo como as sociedades pós-industriais estão organizadas, um número cada vez maior de indivíduos frequenta o ensino superior, adiando assim o assumir de papéis e responsabilidades ligados à vida adulta. Factores de ordem económica, social e cultural introduziram um conjunto de modificações nas formas de vida destas sociedades, fazendo supor que estejam em curso mudanças psicológicas e culturais semelhantes àquelas que permitiram o aparecimento da adolescência. Todavia, como nos alertam Sprinthall e Collins (1994), a adolescência, enquanto estágio, foi um produto da fisiologia e da cultura. Além disso, não deixa de ser curioso notar que, contrariamente à puberdade, a entrada na adolescência ocorre cada vez mais tarde e é mais difícil de compreender (cf. Papalia, Olds & Feldman, 1999).

Neste contexto, parece-nos relevante questionar até que ponto estas formas de vida condicionam os processos de desenvolvimento humano. E nesse caso, quais os efeitos de uma educação formal prolongada no desenvolvimento psicológico dos estudantes? Será que os estudantes do ensino superior se constituem

como um novo estágio de desenvolvimento, designado por Keniston (1982) de *juventude*? Ou será que este tempo de vida corresponde à finalização de algumas das questões centrais da adolescência? No sentido de esclarecer estas questões, começamos por efectuar (i) uma breve abordagem histórica do movimento ligado ao desenvolvimento do estudante, (ii) seguidamente centraremos a nossa atenção em aspectos ligados ao desenvolvimento cognitivo e, finalmente (iii), faremos algumas incursões pelo desenvolvimento psicossocial.

1 – Aspectos Históricos do Desenvolvimento Psicológico do Estudante

Em termos históricos, podemos situar o movimento do “*desenvolvimento do estudante*” (*college student development*) nos Estados Unidos, no final dos anos 60, quando um grupo de investigadores se começou a interessar pelos estudantes do ensino superior como grupo específico em desenvolvimento. Dentre os pioneiros destacam-se os nomes de Sanford (1966), Chickering (1969), Perry (1970), entre outros.

Actualmente, o número cada vez maior e mais diversificado de indivíduos que frequentam o ensino superior faz com que as próprias

instituições educativas tenham necessidade de rever as suas concepções de estudante e procurem ajustar a mercadoria informacional aos novos consumidores. Esta mudança justifica, por exemplo, o aparecimento de programas específicos para facilitar a transição entre o ensino secundário e o superior, nomeadamente o programa “*Step by Step...*”, de Jewler e Gardner (1987), ou ainda “*Foundations*”, de Gordon e Minnick (1997) nos Estados Unidos.

Em Portugal, Barreto (1996) considera que o cenário no ensino superior se modifica, nos anos 70, com o 25 de Abril, traduzindo-se a viragem do regime político numa tentativa de uma democratização da sociedade portuguesa. Ao nível das problemáticas ligadas aos estudantes e às instituições de ensino superior, começam a surgir algumas publicações no final dos anos oitenta, constituindo-se como referência o artigo de Gonçalves e Cruz (1988), pela perspectiva inovadora que apresenta dos serviços de apoio psicológico nas instituições universitárias. Igualmente, os trabalhos de Ferreira (Ferreira & Hood, 1990, Ferreira, 1991, Ferreira, Medeiros & Ponciano, 1997) tornam-se uma referência desenvolvimental obrigatória. Todavia, foi preciso esperar pela segunda metade dos anos 90, para se reunir um grupo de especialistas à volta das problemáticas dos estudantes, no *I Encontro Nacional de Apoio Psicológico aos Estudantes* (1997) e, posteriormente, nos “*Seminários sobre investigação e intervenção com estudantes do ensino Superior*” (1999). E, em termos de instrumentos de avaliação psicológica, deve-se a Ferreira e Almeida (1997) a criação de um instrumento multidimensional destinado a avaliar as “vivências académicas”. Este desfasamento temporal que decorre entre os trabalhos iniciais nos EUA e em Portugal alerta-nos para as diferenças inerentes às ditas sociedades ocidentais industrializadas e informatizadas.

Mas retomemos a questão do desenvolvimento do estudante. Se considerarmos o desenvolvimento psicológico do estudante, em sentido lato, encontramos na literatura um vasto conjunto de teorias e modelos que procuram descrever e explicar como se desenvolvem e mudam os jovens e adultos que frequentam o ensino superior. Todavia, a diversidade de vozes marca este campo de estudo e é face a essa diversidade que Pascarella e Terenzini

(1991), figuras de destaque neste domínio de especialidade, propõem uma classificação das teorias e modelos mais relevantes, a partir de dois grandes grupos. Por um lado, *as teorias estruturais e psicossociais* do desenvolvimento, por outro, *os modelos de impacto*, sendo que enquanto as primeiras se centram na natureza, estrutura e processos do crescimento individual, as segundas investigam as mudanças no indivíduo a partir de variáveis ambientais ou sociológicas.

No que se refere às teorias estruturais, se tomarmos como referência a obra clássica de Inhelder e Piaget (1955/1976), que tanta polémica causou entre investigadores do desenvolvimento adulto, verificamos que a transformação do *reformador idealista* (adolescente) em *realizador* (adulto) está condicionada pela entrada no mundo do trabalho. Em nota de rodapé, Inhelder e Piaget (op. cit.) lembram-nos que o conteúdo do pensamento dos adolescentes é distinto para as mulheres e para os homens, ou seja, a ideia de casa e trabalho está subentendida ao género:

“As raparigas naturalmente interessam-se mais pelo casamento, mas o marido com que sonham é frequentemente ‘teórico’ e as suas reflexões sobre a vida conjugal adquirem muitas vezes o aspecto de ‘teorias’” (p.253).

Neste contexto, longe do trabalho remunerado e dos custos da intimidade, os estudantes do ensino superior estariam muito mais próximos dos adolescentes do que dos adultos. Neste caso, vemo-nos tentados a recomendar o trabalho e o casamento/coabitação como solução. Porém, as sociedades euro-americanas criam sistemas que fazem adiar cada vez mais a entrada no mundo do trabalho e fazem, inclusive, como nos lembrava Agostinho da Silva (1995), entrar na categoria de desempregados aqueles que nunca trabalharam.

Basseches (1984), um neo-piagetiano confesso, considera que o desenvolvimento do estudante do ensino superior se enquadra no âmbito do desenvolvimento adulto. Ora, em Basseches, o desenvolvimento cognitivo adulto é uma questão de ordem epistemológica. Assim, ao devolver problemáticas ligadas à construção e divulgação do conhecimento científico, para terreno comum, Basseches (op. cit.) coloca a tónica da responsabilidade

colectiva na construção de um mundo diferente, dando particular relevo à Ciência.

Em síntese, se na posição de Piaget encontramos uma associação entre mudanças no pensamento e participação activa na vida social, podemos afirmar que Basseches (1984) vai ainda mais longe ao defender que os estudantes da licenciatura e pós-graduação partilhem com as equipas de investigação da construção do conhecimento, para compreenderem o relativismo que lhe está subjacente e, assim, promover formas ou modos de pensamento mais complexos. Esta mesma posição é passível de ser identificada noutros investigadores ligados ao desenvolvimento cognitivo adulto e, particularmente, ao desenvolvimento do estudante (eg., Baxter-Magolda, 1992 King & Kitchener, 1994).

Se tomarmos agora como referência algumas das contribuições clássicas ligadas à teoria psicossociais, verificamos com Erikson (1968) que enquanto o adolescente é reconhecido pela sua experiência de *crise de identidade*, o jovem adulto vê-se confrontado com a tarefa da *intimidade* e o adulto a da *produtividade*. No entanto, se considerarmos os trabalhos de alguns dos seus continuadores, nomeadamente Chickering (1969, Chickering & Reisser, 1993), verificamos que a identidade se assume como um dos vectores centrais da educação superior. Além disso, se atendermos a outros trabalhos recentes no domínio da *intimidade*, designadamente os de Prager (1995), verificamos que os jovens adultos são abordados conjuntamente como os adolescentes. Ora, em termos grupos de idade, Prager (1995) situa a adolescência entre os 12-18/19 anos, enquanto o período de *jovem adulto* decorreria entre os 19 e os 35 anos. Todavia, outros autores referem-se à adolescência como estando compreendidos num período de vida mais alargado, por exemplo, entre os 11 e os 20 anos (e.g., Papalia *et al*, 1999).

Se avançarmos para o desenvolvimento adulto, verificamos que Levinson (1978, 1980) situa a adultez inicial entre os 22 e os 40 anos. Simplesmente, esta era ou estação de vida separa-se da anterior - a pré-adulter (0-22 anos) - pelo investimento que se faz numa carreira, com a ajuda de um “mentor”, na realização de um sonho e no assumir pleno da intimidade. Curiosamente, entre estas duas eras ou

estações de vida existe um período de transição que dura cerca de 5 anos (17-22 anos). Ora, na perspectiva de Levinson (1980), por definição, “*uma transição é um processo de mudança de uma estrutura ou estado para outro*” (p. 280). E, nesse caso, durante 5 anos, assistimos a um tempo de clara formação e transformação numa fronteira entre não ser (pré-adulter) e ser adulto (adultez inicial).

A título de parêntesis, gostaria de lembrar que na teoria de Levinson (1990) as mulheres aparecem particularmente divididas no seu ‘sonho’, pelas dificuldades em integrar os projectos de carreira com opções ligadas à intimidade. E, neste contexto, podemos questionar-nos sobre o poder justificativo de algumas das teorias da Psicologia do Desenvolvimento na manutenção do poder e determinados privilégios sociais.

Se, na linha de Levinson (1980), considerarmos, com Smelser e Erikson (1980), que o desenvolvimento adulto está associado ao assumir de responsabilidades (no trabalho e na intimidade), somos levados a pensar que um adiamento das responsabilidades inerentes a um trabalho remunerado, à constituição de família, à parentalidade, entre outros, poderá criar uma espécie de “*moratória*” instituída neste tipo de sociedades (Kahlbaugh & Kramer, 1995).

Neste contexto, entendemos que a proliferação de idades nos transporta para um dos problemas fundamentais da Psicologia do Desenvolvimento: a dificuldade em separar a idade do desenvolvimento em si mesmo. Se considerarmos com Lourenço (1998) que a idade serve apenas de indicador de desenvolvimento e não de critério, então reconhecemos que esta associação de variáveis tem sido alvo de muita discussão e de confusão na Psicologia do Desenvolvimento (ver Lourenço, 1994, 1997, Lourenço & Machado, 1996). O que significa, em nosso entender, que, em Desenvolvimento Humano, é necessário ir além da idade, de outro modo, poderemos acreditar que as promessas de desenvolvimento se cumprem à medida que envelhecemos e que, nesse caso, mais envelhecido seria igual a mais desenvolvido. Porém, o alinhamento da Psicologia do Desenvolvimento com determinado modelo de organização económica e social tem sido denunciado por autores ligados à teoria crítica da Psicologia do Desenvolvimento (e.g.,

Broughton, 1987; Burman, 1994). Se tomarmos em consideração as suas críticas e as publicações no âmbito do desenvolvimento adulto, nomeadamente ao nível da sabedoria (eg., Stenberg, 1990), diremos que há um excesso de contradição na interpretação dos resultados da investigação, como demonstra Meacham (1990). Daí a necessidade de ir além da idade e das *transições de vida*, quer sejam transições para a Universidade, para o casamento ou para a parentalidade.

Numa extensa abordagem da investigação com estudantes do ensino superior, Pascarella e Terenzini (1991) referem-se frequentemente ao “*estudante tradicional*”. Este termo, ainda que discutível, aplica-se a indivíduos cujo período de idade se situa entre os 18 e 22 anos. Se atendermos aos períodos de idade, verificamos que esta dimensão temporal nos aproxima da proposta teórica de Levinson (1980) relativamente a um período de cinco anos de transição entre eras de vida (a pré-adulter e a adulter inicial). Com esta proposta, Pascarella e Terenzini (1991) fazem não só um ajustamento entre social-económico (i.e., condições de vida), mas também permitem que teóricos provenientes de diferentes quadrantes (teorias psicossociais, estruturais e modelos de impacto) usem um termo comum, e politicamente correcto, atendendo ao facto de cada vez mais adultos frequentarem o ensino superior.

Assim, num período de transição de vida, marcado pela saída de casa, passar a viver num apartamento ou num dormitório, assistir a aulas teóricas num anfiteatro, construir novas relações sociais (cf. Shaver, Furman, & Buhrmester, 1985), os estudantes adiam compromissos típicos do mundo adulto. Neste contexto, questionamo-nos sobre as implicações deste adiamento nos modos de pensar e de sentir destes indivíduos. Neste contexto, vamos abordar algumas das contribuições da teoria e investigação ligadas ao domínio cognitivo.

2. O desenvolvimento cognitivo e a centralidade da incerteza

A propósito do desenvolvimento cognitivo de jovens adultos, Craig (1992) introduz-nos na teoria e investigação, para além da adolescência, sob um título interrogativo “*Para além das operações formais?*” No entanto, não deixa

de ser curioso verificar que este formato interrogativo é uma prática pouco comum na abordagem dos demais tópicos. E é em formato interrogativo que Craig nos reenvia à questão: será que existe outro estágio de desenvolvimento cognitivo para além da adolescência?

Craig (1992) introduz-nos nos trabalhos clássicos de Perry (1970) e Riegel (1973, 1975), colocando-nos perante tradições teóricas distintas ainda que, frequentemente, embaladas com invólucros semelhantes. Depois de apresentar uma breve resenha dos autores supra-referidos, finaliza com uma síntese que poderá, eventualmente, significar uma solução apressada para o problema: recomendar que os indivíduos precisam de estar expostos (i) à complexidade social, (ii) a diferentes pontos de vista e (iii) à prática no mundo real para escaparem ao “*pensamento dualista*”.

Ora, se considerarmos o modo como somos iniciados nas problemáticas do pensamento para além da adolescência, poderemos supor que, uma vez devolvidos às generalidades da progressão do desenvolvimento humano, os estudantes do ensino superior continuariam, tal como os adolescentes, à espera de serem introduzidos no mundo do trabalho para se tornarem capazes de um pensamento mais complexo, mais integrativo e mais inclusivo. No entanto, Craig (1992) alerta o leitor incauto para a polémica instalada relativamente à existência de um quinto estágio de desenvolvimento cognitivo, muitas vezes designado por *pós-formal*.

Biggs (1992), ao questionar-se sobre o pensamento *pós-formal*, que em termos cronológicos situa cerca dos 20 anos, afirma:

“Se o pensamento formal é o nível de abstracção óptimo na licenciatura e na prática profissional, o questionamento das fronteiras convencionais entre teoria e prática e o estabelecimento de novas fronteiras, possivelmente, constitui o pensamento *pós-formal*.” (p.37).

No entanto, como nos alertam Commons, Richards e Kuhn (1982), poucas são as pessoas que conseguem fazê-lo. Além disso, Sinnott (1998) considera que o que define o pensamento *pós-formal* é a capacidade para ordenar vários sistemas de verdade, o que implica reconhecer que todo o conhecimento envolve uma região de incerteza.

Se consultarmos obras específicas sobre

estudantes do ensino superior, verificamos que Pascarella e Terenzini (1991) abordam o *raciocínio pós-formal*, no âmbito das competências cognitivas e do desenvolvimento intelectual. Curiosamente, a abordagem do *pensamento pós-formal* faz-se a partir da discussão da resolução de problemas, possibilitando a aproximação entre abordagens cognitivas (ver Gonçalves, 1993:95) e desenvolvimentais (eg., Inhelder & Piaget, 1955/1976). E, neste contexto, somos alertados para a importância da existência de dois tipos de problemas.

Um tipo de problemas em que aplicados os procedimentos típicos da resolução de problemas¹ se chega à solução certa. Estes são designados por *problemas de tipo puzzle ou bem-estruturados*. Um segundo tipo de problemas, onde o treino cognitivo não seria de grande utilidade, corresponderia aos problemas *mal-estruturados*. Por um lado, os *problemas bem-estruturados* podem ser descritos com elevado grau de perfeição; podem ser resolvidos com elevado grau de certeza e os peritos, habitualmente, estão de acordo acerca da solução certa. Podemos tomar como exemplo deste tipo de problemas resolver uma equação algébrica em função de x , ou, ainda, calcular a trajetória de um *rocket* (cf. King & Kitchener, 1994). Por outro lado, os *problemas mal-estruturados* não podem ser descritos com elevado grau de perfeição ou de certeza e, frequentemente, os peritos discordam sobre a melhor solução, mesmo quando o problema parece estar resolvido. Como exemplo deste tipo de problemas podemos determinar o que realmente se passou na “operação limpeza” em Timor, ou então prever com segurança como dispor dos resíduos nucleares e, neste caso, recomendar que os resíduos nucleares espanhóis sejam colocados na aldeia raiana de Ávila.

Se atendermos à definição destes dois tipos de problemas, verificamos que o que distingue os problemas bem dos *mal-estruturados* são as margens de incerteza com que lidamos. No sentido de explicitarmos a pertinência deste tipo de problemas no âmbito do desenvolvimento cognitivo, analisemos a proposta teórica de King e Kitchener e o seu modelo de pensamento ou julgamento reflexivo.

2.1. O Modelo de julgamento reflexivo e o pensamento pós-formal

À medida que as pessoas avançam no percurso de desenvolvimento tornam-se cada vez mais capazes não só de avaliar as pretensões do conhecimento, mas também de explicar e defender, mais facilmente, os seus pontos de vista em assuntos controversos. Segundo King e Kitchener (1994), o modelo de julgamento reflexivo

“descreve a progressão desenvolvimental que decorre entre a infância e a vida adulta, traduzindo o sentido em que as pessoas compreendem o processo de conhecimento e (...) justificam as suas crenças relativamente aos problemas mal-estruturados. Por outras palavras, o modelo descreve a cognição epistémica.” (p.13).

Ao investigarem sobre o pensamento ou julgamento reflexivo, King e Kitchener (1994) alertam-nos para uma questão básica neste tipo de investigação: o julgamento ou pensamento reflexivo só se aplica a *problemas mal-estruturados*. Portanto, um pensamento não-reflexivo seria adequado e suficiente para resolver *problemas bem-estruturados* ou *problemas de tipo puzzle*. Um pressuposto adicional ao modelo de julgamento reflexivo é o de que algumas interpretações podem ser mais plausíveis do que outras, evitando a adesão a um relativismo, eventualmente, excessivo. E daí a necessidade de explicitar critérios na avaliação do conhecimento científico.

Em termos metodológicos, foi utilizada a *Entrevista de Julgamento Reflexivo* (*Reflective Judgment Interview*, Kitchener & King, 1981). Os resultados dos estudos efectuados permitiram identificar, em função dos critérios visão (face ao conhecimento e justificações utilizadas no julgamento), uma série de suposições, estádios e níveis.² Analisamos, em seguida, cada um desses níveis.

No nível de *pensamento pré-reflexivo* (estádios 1, 2 e 3), os indivíduos assumem que o conhecimento advém da observação directa, da observação pessoal ou através da palavra de uma figura de autoridade (por exemplo, pais, professores). As pessoas que formulam raciocínios característicos deste nível não distinguem entre *problemas mal* e *bem-estruturados*, encarando todos os problemas com o mesmo grau de certeza e perfeição. Este

nível pode aproximar-se do “*dualismo* de pensamento” de Perry (1970), do *absolutismo* de Basseches (1984) e do *conhecimento absoluto* de Baxter-Magolda (1992).

Em contrapartida, os indivíduos que evidenciam um nível de *pensamento quase-reflexivo* (estádios 4 e 5) reconhecem que o conhecimento, relacionado com *problemas mal-estruturados*, contém elementos de incerteza; compreendem que algumas situações são efectivamente problemáticas. No entanto, argumentam que, embora os julgamentos se possam basear em evidências/provas, a avaliação é individual e idiossincrática. Ou seja, apesar de reconhecerem a diferença entre *problemas bem e mal-estruturados*, o que marca um avanço relativamente aos estádios anteriores, não sabem ainda como lidar com a ambiguidade e a incerteza inerente a tais problemas. Este nível de pensamento pode ser tomado como equivalente da “*multiplicidade/relativismo*” de Perry (1970), do pensamento relativista de Basseches (1984) e o *conhecimento de independente* de Baxter-Magolda (1992).

O nível de *pensamento reflexivo* representa o conjunto mais avançado de suposições utilizadas na resolução de *problemas mal-estruturados*. Os estádios 6 e 7 reflectem a suposição epistémica de que a compreensão do mundo, assim como o conhecimento, não é um dado adquirido, mas antes um processo activo, progressivamente construído, e, como tal, o conhecimento deve ser interpretado no contexto em que é gerado. Este nível pode ser tomado como um nível próximo do *pensamento dialéctico* de Basseches (1984) e do *conhecimento contextualizado* de Baxter-Magolda (1992). Relativamente à proposta de Perry (1970), consideramos que este nível vai mais além do “*compromisso no relativismo*”.

Face à diversidade teórica que caracteriza a teoria e investigação no desenvolvimento cognitivo para além da adolescência, Yan e Arlin (1995) propõem o uso de um termo unificador designado por *pensamento não-absolutista/relativista* (NIR), onde o relativismo seria apenas um dos modos de expressão deste pensamento. Por definição, o pensamento N/R é um pensamento multidimensional (dimensão básica e epistémica) e plurinível (formal e pós-formal), distinguindo-se a partir do tipo de

problema em causa e de quadros de referência múltiplos onde a informação para resolver os ditos problemas é ou não fornecida.

Esta posição aproxima-se da de Sinnott (1998) quando defende que a essência do pensamento pós-formal é a capacidade para ordenar sistemas de operações formais ou sistemas de verdade. Fazê-lo requer uma dose de subjectividade que permita estabelecer um compromisso de sistemas de verdade e agir dentro desse sistema. Portanto, o conhecedor pós-formal é aquele que, finalmente, reconhece que todo o conhecimento envolve uma região de incerteza, e nessa região, a verdade mente. Dito de outro modo, todo o conhecimento e toda a lógica são incompletos e, portanto, o acto de conhecer é, em parte, uma questão de escolha.

Em síntese, se retomarmos a questão inicial relativamente à existência de um quinto estádio de desenvolvimento cognitivo, constatamos que, de acordo com os diferentes modelos teóricos, esse estádio se pode identificar com um *pensamento não absolutista/relativista*, i.e., um pensamento que incide em simultâneo sobre uma dimensão epistémica e opera a um nível pós-formal (cf. Yan & Arlin, 1995). Analisemos agora resultados da investigação.

2.2. Resultados da investigação do pensamento N/R

Na revisão de alguns dos estudos empíricos realizados no domínio cognitivo, a perfeição de certos modelos teóricos, alguns bastante sofisticados, resume-se à contradição como resposta. Na justificação dos resultados encontramos a defesa de algumas crenças em particular, como acontece nas discussões entre Commons (Commons, Goodheart & Bresette, 1995) e Kallio (1995). A discussão chega a ser de tal modo acesa que Commons argumenta que não são as pessoas que estão em estádios mas o seu *comportamento*. Este argumento, em nosso entender, alerta-nos para os excessos de idealismo e abstraccionismo existentes na Psicologia do Desenvolvimento. Consideramos que os estádios, enquanto conceito, abstracção, não fazem qualquer sentido desligados das pessoas a que se reportam. Mas dado que este não é o tema em discussão, retomemos as nossas preocupações.

Na revisão da investigação procuramos agrupar os diferentes estudos a partir de três variáveis (educação, idade e género), considerando que esta trilogia nos pode aproximar de algumas soluções provisórias para as questões que levantamos: (i) Será que existem diferenças qualitativas entre o modo como os adultos se posicionam face aos problemas e o modo como os adolescentes o fazem? (ii) Será que existem estruturas de significado que evoluem durante a vida adulta? (iii) Será que existem diferenças significativas no modo como homens e mulheres se posicionam face aos problemas? (iv) Qual a especificidade do desenvolvimento dos estudantes do ensino superior?

Dada a diversidade de resultados produzidos, partiremos da investigação longitudinal ligada ao modelo de julgamento reflexivo e a demais investigação será usada como contraponto e achega face aos resultados encontrados.

O pensamento N/R, a educação e a idade

King e Kitchener (1994) revêem duas décadas de investigação no âmbito do Julgamento Reflexivo (JR) e concluem que já foram entrevistadas cerca de 2000 pessoas, através de Entrevista de Julgamento Reflexivo (EM). Desses estudos fazem parte estudantes do ensino secundário, superior e estudos pós-graduados (Mestrados e Doutoramento) e adultos que abandonaram o sistema de ensino após os estudos do secundário.

Começamos por analisar os resultados da investigação longitudinal, em particular um estudo com a duração de 10 anos (ver Kitchener & King, 1981, 1990; Kitchener, King, Davison, Parker & Wood, 1984; King & Kitchener, 1994). Este estudo decorre entre 1977 e 1987, envolve 20 participantes do secundário, 40 do superior e 20 estudos dos estudos pós-graduados, emparelhados em termos de género e de aptidão intelectual. Os participantes foram avaliados através da EJR, quatro vezes ao longo de uma década, num intervalo de tempo entre dois e quatro anos. Os resultados sugerem que: (i) em termos educacionais, os participantes dos estudos pós-graduados apresentavam valores superiores aos estudantes de licenciatura e estes, por seu turno, apresentavam valores superiores aos do

secundário; (ii) em termos genéricos todos os grupos evoluíram, mas essa evolução revelou-se maior nos estudantes do secundário e superior e menor nos participantes em estudos pós-graduados; (iii) em nenhum dos casos se verificou um declínio dos valores obtidos, sendo que os resultados sugerem que este modo de pensamento evolui de um modo lento mas seguro, no sentido de uma complexidade crescente.

Se analisarmos, especificamente, os resultados obtidos por estudantes do ensino superior, verificamos que na primeira avaliação os sujeitos se encontravam em clara *transição desenvolvimental* entre um nível de pensamento pré-reflexivo e quase-reflexivo (valores médios de 3,8); na última avaliação os sujeitos encontravam-se claramente no nível de *pensamento quasi-reflexivo* (valores médios de 5,1). Estes dois dados sugerem não só a *transição desenvolvimental*, que ocorre entre estádios e níveis, mas também um aumento de complexidade em direcção à discriminação entre *problemas bem-estruturados* e *mal-estruturados* (ver Kitchener & King, 1990). Esta progressão verificou-se ainda na análise dos padrões individuais.

Um dos dados relevantes neste estudo é o de permitir compreender que mais instrução pode traduzir-se em ganhos significativos nos modos de pensar, uma vez que os estudantes que não prosseguiram estudos evidenciaram valores médios inferiores aos dos participantes que tinham frequentado o ensino superior (cf. King & Kitchener, 1994). O que significa que aceder ao ensino universitário ou politécnico pode fazer a diferença.

Se considerarmos estudos próximos do Modelo de Julgamento Reflexivo, nomeadamente os estudos efectuados por Baxter-Magolda (1992, 1995, 1996), verificamos que a evolução do pensamento entre a licenciatura e os estudos pós-graduados se faz também neste sentido. Estes mesmos dados são corroborados por outros estudos neste domínio (eg., Commons *et al*, 1982; Basseches, 1984).

Relativamente a estudos efectuados com populações portuguesas (Bastos, Silva & Gonçalves, 1998), verificamos num estudo transversal que a experiência académica (ano de licenciatura e curso) modelava de um modo significativo o pensamento, assistindo-se ao

longo da licenciatura a uma diminuição progressiva do *absolutismo* que era acompanhada de um aumento precoce de *relativismo*, entre o 1º e o 2º ano. Entre o 1º ano e o 3º e entre o 1º ano e o 4º, não se verificavam variações significativas no *relativismo* do pensamento.

Todavia, quando num estudo longitudinal (Bastos, 1998) observamos a evolução do pensamento verificamos um reforço do *absolutismo* do pensamento entre o início e o final do 1º ano, com tendência a diminuir ao longo do 2º ano. Além disso, quando procedemos a um estudo aprofundado, de alguns valores extremos, deparamos com um novo dado, que designamos por *cinismo relativista*. Neste caso, os participantes entrevistados compreendiam que o conhecimento era constituído por factos, teorias e argumentações, simplesmente, respondiam em moldes *absolutistas* por entenderem que era isso que as autoridades académicas (professores) lhes exigiam (reproduzir a verdade sem a questionar) e porque daí retiravam dividendos em termos de resultados académicos (i.e., melhores notas).

No que se refere aos efeitos da idade no desenvolvimento cognitivo, King e Kitchener (1994) reagruparam os participantes em diferentes grupos de idade. Os diversos modos de pensamento foram organizados segundo o estágio modal. Se atendermos ao estágio modal em cada um destes grupos, em particular os que frequentam o ensino superior, verificamos que entre os 16-20 anos, o estágio modal era o 3 (nível de julgamento pré-reflexivo), enquanto que entre os 21-25 anos o estágio modal era o 4 (nível de julgamento quasi-reflexivo). Ora, relativamente aos estudantes tradicionais do ensino superior, este é um dado relevante na medida em que situa os estudantes em plena transição desenvolvimental. Nos grupos que incluíam sujeitos com idades superiores a 36 anos, o estágio mais frequente era o 6, ou seja, entramos num nível de *julgamento reflexivo*. Também um estudo efectuado por Kramer (Kramer et al., 1992) aponta para resultados similares, sendo que a idade e instrução parecem contribuir significativamente para a complexidade do pensamento.

Para além dos trabalhos realizados sob a coordenação de King e Kitchener (1994), é

possível identificar outros estudos longitudinais (e.g., Polkosnik & Winston, 1989; Van Tine, 1990). Simplesmente, estes estudos apresentam características muito distintas, em termos de amostras, e o tempo de duração entre as diversas avaliações é muito variável (de 3 meses a dez anos). Em termos globais, os resultados sugerem que os participantes ou permanecem na mesma ou ganham com o tempo em complexidade do pensamento. Porém, a estes resultados não é alheio o intervalo de avaliação, sendo que não se verificaram mudanças significativas nos períodos curtos, enquanto que nos estudos mais longos se verificaram aumentos significativos nos modos de pensamento. Portanto, poderemos estar aqui perante um problema metodológico na avaliação do desenvolvimento cognitivo. Daí que King e Kitchener (1994) recomendem a realização de estudos longitudinais e apontem para a necessidade de efectuar pelo menos um número superior a duas avaliações num intervalo de pelo menos um ano. Ora, os resultados alertam-nos para a importância dos estudos de *follow-up* na investigação longitudinal.

O pensamento N/R e o género

Ao longo das décadas de 80 e 90, assistimos a uma série de estudos que procuram reabilitar grupos sistematicamente excluídos da investigação. Enquadram-se neste âmbito os estudos do género, onde algumas investigadoras procuram explorar diferentes modos de raciocínio nas mulheres (e.g., Belenky, Clinchy, Golderberg & Tarule, 1986; Baxter-Magolda, 1992), muitas vezes tidas como menos capazes intelectualmente,

Face à contradição de resultados, King e Kitchener (1994) tiveram também em linha de conta esta variável na sua investigação longitudinal. Se tivermos como referência os diferentes níveis ou modos de pensamento, em momentos de avaliação distintos (ver Kitchener & King, 1990), constatamos que entre a primeira e a segunda avaliação não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre ambos - homens e mulheres. Porém, no terceiro momento de avaliação, verificou-se um efeito significativo do género, sendo que os homens apresentavam valores médios

superiores aos das mulheres. Todavia, quando foram apenas considerados os sujeitos que participaram nos quatro momentos de avaliação, o efeito de género desapareceu.

Estes resultados levaram as autoras (King & Kitchener, 1990) a proceder a um conjunto de análises posteriores, tendo em conta o género e o tipo de dilema. Os resultados mostraram-se inconsistentes. Além disso, tendo em consideração o nível educacional e o género, verificou-se que havia uma percentagem superior de homens que tinha prosseguido os estudos pós-graduados, enquanto que apenas um grupo reduzido de mulheres tinha frequentado estudos avançados.

Também num estudo transversal efectuado por Kitchener e Wood (1987) que incluía estudantes do secundário, ensino superior e de estudos pós-graduados (N=48), verificou-se a existência de um efeito de género. Simplesmente, análises posteriores demonstraram que existia um viés na amostra, ou seja, os homens eram mais velhos que as mulheres e apresentavam experiências de vida substancialmente distintas. Inclusivamente, outros estudos efectuados no âmbito do Modelo de Julgamento Reflexivo, em que se explorou a questão do género, não evidenciaram resultados consistentes (cf. King & Kitchener, 1994).

Se considerarmos ainda estudos efectuados sob outros modelos, onde o género ocupa um lugar de destaque (eg., Baxter-Magolda, 1992), verificamos que os modos de pensamento surgem ligados ao género, mas, como ironizam Chickering e Reisser (1993), não são ditados pelo género. Além disso, posteriormente, Baxter-Magolda (1996) verificou que, sendo o *padrão relacional* o padrão mais comum nas mulheres ao longo da licenciatura, e o *padrão independente* o masculino, estes dois padrões de pensamento fundiam-se no modo de *conhecimento contextualizado*, quando estes mesmos sujeitos entravam no mundo do trabalho e assumiam responsabilidades por si próprios e pelos outros.

Em Portugal, num estudo por nós efectuado (Bastos, Silva & Gonçalves, 1998), verificámos que as características individuais (sexo e idade) não eram suficientes para explicar a variação nos diferentes modos de pensamento. Porém, quando analisámos um mesmo ano de licenciatura e ambiente familiar,

os estudantes do sexo masculino mostravam-se menos *relativistas* do que as suas colegas. Ora, estes resultados chamam-nos a atenção para o tipo de metodologia usada na avaliação dos diferentes modos de pensamento e também para o viés inerente a algumas das amostras utilizadas.

Em síntese, se retomarmos as questões de que partimos na revisão da investigação, verificamos que existem diferenças qualitativas no modo como os adultos resolvem problemas e o modo como os adolescentes o fazem, sendo que parecem existir estruturas de significado que evoluem durante a vida adulta, particularmente depois dos 35 anos. Os resultados sugerem ainda que o pensamento evolui no tempo de uma forma lenta e sequencial, sendo que o *pensamento relativista* parece ser o modo de pensamento mais frequente entre estudantes da licenciatura (cf. Kahibaugh & Kramer, 1995). Como demonstram Kitchener e King (1990), entre o primeiro e o último ano da licenciatura, assistimos a transições desenvolvimentais significativas, o que nos alerta para algumas implicações educacionais, que retomaremos mais adiante.

3. Aspectos do desenvolvimento psicossocial: dilemas de investigação

Não é nosso propósito abordar aqui a teoria e investigação produzidas nesta área. No entanto, porque nos parece relevante, gostaríamos de alertar para alguns dos problemas básicos neste domínio. Para o efeito, tomamos como referência trabalhos próximos do desenvolvimento de estudantes.

Se considerarmos o modo como Pascarella e Terenzini (1991) abordam o desenvolvimento psicossocial, verificamos que o título nos remete não para o desenvolvimento mas para *mudanças psicossociais* ao nível da identidade. Ora, como tivemos a oportunidade de defender noutros contextos (Bastos, 1998), o conceito de mudança é ligeiramente distinto do de desenvolvimento. Enquanto o conceito de desenvolvimento se define como transformação construtiva da forma, irreversível no tempo, através de processos de troca entre o organismo e o meio, já mudança refere-se a alterações que ocorrem ao longo do tempo (nas características afectivas, cognitivas internas dos indivíduos),

podendo ser quantitativa ou qualitativa, não implicando direcção e incluindo quer a regressão quer a progressão. Talvez a própria dificuldade em categorizar décadas de investigação, que se efectuaram a partir de um problema mal-formulado (*Quem sou eu?*), tenha levado os autores a esta opção.

Além disso, constatamos que foram incluídos termos associados à Psicologia do *self*, nomeadamente o auto-conceito e a auto-estima. Ora, como refere Gonçalves (1998), estes conceitos estão ligados à Psicologia Cognitiva. Aliás, se considerarmos algumas publicações neste domínio (eg., Byrne, 1996), verificamos que a *auto-estima* se transformou numa espécie de mais-valia das sociedades euro-americanas, altamente centradas no indivíduo. Ora, se considerarmos a crítica de Gonçalves (1998) à Psicologia, verificamos que Pascarella e Terenzini (1991) agregam no mesmo tópico duas das vacas sagradas da Psicologia (a do Desenvolvimento e a do *Self*) e deitam na mesma cama “os últimos guardiões de uma autónoma e emancipada ciência psicológica”.

Em nosso entender, esta promiscuidade advém da dificuldade em discriminar e integrar na pesquisa o que é característico do próprio (Eu) e do Outro. Se considerarmos com Bruner (1996) que somos outro por condição, ou ainda, *soi-même comme un autre* (cf. Ricoeur, 1990), então reconhecemos que a grande dificuldade da Psicologia do Desenvolvimento tem sido a de discriminar o que é ser o *mesmo/idem* e *mesmo/diferente* (idem/ipse). Enquanto o termo “idem” nos reporta ao mesmo, precisamente a este, já o termo “ipse”, ao referir-se ao próprio, assume um valor intensivo, servindo para pôr em destaque uma pessoa ou uma coisa, ou então para a contrapor a outras.

Se atendermos, por exemplo, à revisão da investigação efectuada por, Chickering e Reisser (1993), a partir do modelo proposto por Chickering (1969), constatamos que o processo de *identidade* e *intimidade* se apoiam mutuamente. Ou seja, a experiência de amizades íntimas e as relações amorosas possibilitam uma (re)definição do *self* e provavelmente são extremamente úteis para lidar com os *dilemas da identidade* (Gergen, 1991).

Além disso, entendemos que outro problema fundamental está subjacente a estas dificuldades, o de saber até que ponto a

identidade é uma tarefa limitada no tempo, tipicamente adolescente, sendo que a resolução da *crise* permite aceder à tarefa seguinte - a *intimidade*. cremos, como refere Baumeister (1995), que a adolescência se tornou a idade protótipo da crise da identidade, garantindo assim a diferenciação entre mais e menos desenvolvidos. Ora, as posições conservadoras da Psicologia do Desenvolvimento, ao assegurarem o exercício do poder entre mais e menos desenvolvidos, permitem também a manutenção do *status quo*.

Se tivermos em conta a necessidade de *autorar* a diferença, num contexto culturalmente localizado, verificamos que estamos nos interfaces da Psicologia e das Ciências Sociais e Humanas. A diversidade de trabalhos na exploração da construção da diferença é possível ser identificada em trabalhos muito diversos que vão desde a Psicologia do Desenvolvimento, à Psicologia Cognitiva Narrativa até aos estudos sobre o desenvolvimento dos estudantes (eg., Kegan, 1994; Ferreira-Alves & Gonçalves, 1996; Baxter-Magolda, 1998; Gonçalves, 1998). Se assumirmos a necessidade de reformular os conceitos com que lidamos, diríamos que o conceito de *autoria* é muito mais adequado para falar acerca da complexidade e da ambiguidade, do que o de *identidade*, excessivamente colado ao *mesmo/idem*.

A propósito de autoria, Baxter-Magolda (1998), na linha de Kegan (1994), considera que o conceito envolve a integração de dimensões cognitivas, interpessoais e intrapessoais. A *autoria* implica a avaliação dos próprios valores e crenças, relativamente ao conhecimento e do sentido de si próprio, em relação às outras pessoas. Também Gonçalves (1998) argumenta que o conceito de autoria

“assenta as suas bases na desconstrução do próprio conceito de identidade - *sou tanto mais autor quanto menos idêntico* (em itálico no original). É precisamente este conceito de autoria, em contraponto ao de identidade, que assegura as condições de complexidade, flexibilidade, diversidade e viabilidade, numa sociedade multiétnica, multicultural, multivocal, multilinguística e multifrénica, situando o discurso narrativo num espaço cultural” (pp. 25-26).

Esta defesa da autoria, com base na diferença, assume visibilidade em domínios privi-

legiados de expressão humana, como sejam a Literatura e as Artes Plásticas. Na Psicologia, como referimos, a diferença ganha forma no conceito de *autoria*. Ainda que este seja um termo útil para lidar com a diferença, típica da individualidade e da comunalidade, entendemos que o termo mais adequado seria o de *idenferença*, na medida em que permite destacar cada pessoa na matriz social e, no mesmo tempo, contrapô-la aos outros, mantendo constante a sua condição transformativa.

Lancemos agora um breve olhar a alguma da investigação produzida nos anos 90. Na revisão da investigação constatamos que, no uso de quadros de referência e metodologias múltiplos, é possível encontrar fundamento para o elogio da idenferença. Analisemos alguns dos estudos efectuados, onde emoção, cognição e acção intencionalizada se misturam no desenrolar da vida humana. Destacaremos em particular um estudo sobre um Diário, por entendermos que a Psicologia, ao aproximar-se da Literatura, inova transgredindo.

Havilland e Kramer (1991) procuraram investigar as relações entre afecto e cognição através da análise do *Diário de Anne Frank* (1945/1953). Ao nível da emoção, os resultados sugerem a estabilidade emocional ao longo do tempo, havendo uma maior percentagem de emoções positivas do que negativas. Os *pontos de viragem* parecem estar associados com episódios significativos pessoais ou sociais, por exemplo, apaixonar-se, aparecimento da menarca, a conquista da autonomia da mãe e, posteriormente, do pai. Quanto às mudanças no pensamento, os resultados sugerem a existência, numa fase inicial, de um aumento de afirmações codificadas como *pensamento absolutista*, associadas a acontecimentos que marcam a conquista da autonomia relativamente à mãe e as suas ligações aos pares. Na segunda parte surgem manifestações de um *pensamento de transição*, ou seja, um modo de pensamento associado ao aparecimento da menarca, que ocupa a parte central do Diário, seguindo-se manifestações de um maior *relativismo* com a sua atracção sexual por Peter, onde se verifica um pico de relativismo. Na parte final aparecem manifestações, ainda que muito reduzidas, de *pensamento dialéctico*. O que parece elicitar este tipo de pensamento são as suas relações com Peter, a reflexão que faz

acerca de si própria e ao modo como vê os outros. No entanto, uma análise dos diferentes níveis de pensamento ao longo do Diário sugere a utilização de uma *combinatória de níveis*, o que nos alerta para a falta de exclusividade dos diferentes modos de pensamento e o problema do conteúdo sobre o qual o pensamento se exerce (ver Sinnott & Johnson, 1997).

Um dos dados mais relevantes nesta pesquisa prende-se com as relações entre emoção e cognição, sendo que a análise de resultados sugere que as mudanças nos modos de pensamento são precedidas por uma forte activação emocional. Os resultados sugerem ainda que a expressão emocional ocorre sem uma reflexão cognitiva prévia no Diário, apenas depois começam a surgir acompanhando a expressão emocional. Além disso, quando analisadas as relações entre a categoria de expressão emocional e o modo de pensamento, verificou-se que enquanto as categorias ligadas ao *contentamento-alegria* estão associadas com o *absolutismo* do pensamento, já o *medo-terror* aparece associado ao *relativismo*. A tristeza e raiva parecem estar associadas ao pensamento dialéctico. Estes dados chamam-nos à atenção para a felicidade ignorante referida por Kroll (1992) que aparece associada ao *pensamento absolutista*. Mas alertam-nos também os excessos de relativismo e o problema da *solidão epistemológica* referido por Chandler (1975).

Os resultados sugerem ainda que as mudanças no pensamento são precedidas pela experiência emocional, o que nos faz supor que as mudanças cognitivas advêm da necessidade de dar ordem ao caos. No entanto, estes dados deverão ser lidos com algumas reservas na medida em que se trata da análise da experiência emocional escrita, o que é distinto da experiência em si mesma ou ainda das trocas emocionais que se geram na conversação humana.

Num estudo com estudantes do ensino superior, Jones (1997) defende que a identidade significa assumir o sentido da diferença e, num contexto plurivocal, aprender a falar pela sua própria voz. Ao defender a existência de múltiplas camadas da identidade, com o seu núcleo central (atributos e características menos susceptíveis à influência exterior), considera que seria mais correcto falar em identidades, assumindo claramente a pluralidade

de *selves*. Também Tierney (1993) sugere que devemos encarar a identidade como estando em contínua reformulação e construção, o que significaria falar das pessoas como sendo habitadas por identidades múltiplas, confusas e contraditórias.

Igualmente, assumindo a *autoria* como um modo de construir significado das experiências pessoais a partir de si próprio, Baxter-Magolda (1998) acompanhou um grupo de estudantes do ensino superior que tinha seguido ao longo de vários anos (ver Baxter-Magolda, 1992). Os resultados sugerem que à medida que as pessoas vão assumindo responsabilidades por si próprias e pelos outros vão autorando cada vez a sua própria vida. Além disso, os resultados apontam para a diversidade das dimensões do sentido da autoria: confiança em si próprio, confiança para dirigir a sua própria vida (autorar a própria vida), actuar no ambiente em que a pessoa se integra, manter a sua própria identidade e poder pessoal (fazer a sua própria vida).

Se contrapusermos a estes resultados os obtidos por Baxter-Magolda (1992) com estudantes no início da licenciatura, em que predominava a submissão às '*autoridades*' como forma de acesso ao conhecimento, tido como certo, constatamos que actuar com os outros e em aspectos da vida pessoal, de um modo coerente com o seu sistema de crenças e valores, torna-se num modo de vida. Ou seja, confiança, actuação e congruência parecem contribuir para autorar a existência em sociedades culturalmente localizadas. Neste contexto, consideramos que os estudantes do ensino superior actuam no interface da adolescência com a vida adulta, estão em trânsito, o que significa definir-se pelo movimento da diferença entre dois marcos significativos da vida pessoal.

4. Implicações psicológicas e educacionais

Antes de finalizarmos, gostaríamos de traçar algumas implicações psicológicas e educacionais decorrentes da teoria e investigação sobre o desenvolvimento humano. Em primeiro lugar, retomemos a questão dos *problemas bem* e *mal-estruturados*. Assumir a existência de diferentes tipos de problemas leva-nos a

objectivos distintos, uma vez que para os *problemas bem-estruturados* bastaria aprender a raciocinar para chegar às soluções correctas e bastaria a participação em programas de promoção cognitiva (eg., Almeida & Morais, 1994), ao passo que, para os *problemas mal-estruturados*, seria necessário aprender a construir e a defender, pessoalmente, soluções razoáveis para os ditos problemas. E aí este tipo de programa não seria suficiente (ver Bastos, 1998, Bastos & Gonçalves, 1996). Por exemplo, se estamos interessados em que as pessoas adoptem uma posição particular, face a um assunto que envolva incerteza real, teremos de apelar para outro tipo de estratégias, onde seja possível integrar informação proveniente de diferentes fontes, muitas vezes contraditória, para justificar uma tomada de posição em particular. Neste contexto, consideramos que as instituições de ensino superior, enquanto centros privilegiados de investigação, ainda que não únicos, como nos alerta Boaventura Sousa Santos (1994), desempenham um papel relevante no modo como os estudantes se posicionam face ao conhecimento.

Em segundo lugar, pelas próprias características da vida académica, cremos que o tempo em que cada estudante frequenta o ensino superior poderá ser um bom espaço de ensaio à criação de um autor. Todavia, os excessos decorrentes das mudanças no conhecimento e na experiência poderão também abrir portas para a *vertigem relativista* como nos alerta Chandler (1975), no início dos anos 70. Neste contexto, reconhecemos que o valor próprio pode oscilar entre valores extremos, o que nos parece exigir a atenção dos serviços administrativos das instituições académicas. Talvez por isso seja útil que os Institutos Politécnicos e as Universidades disponham de gabinetes de aconselhamento psicológico ao estudante.

Notas:

1 - Sobre o termo 'resolução de problemas' podemos, por exemplo, encontrar o modelo de solução de problemas de D'Zurilla e Golfried (Gonçalves, 1993:95), em que, partindo das aptidões de confronto, os autores propõem um processo de solução de problemas, com vista à

modificação do comportamento, que compreende cinco fases: orientação geral, definição do problema, criação de alternativas, tomada de decisão e implementação e verificação.

2 - As diferentes suposições referem-se ao conhecimento e ao modo como este se adquire. Cada um desses conjuntos tem a sua própria coerência e é designado por estágio. Cada estágio representa uma forma de justificação mais complexa e eficaz, fornecendo suposições cada vez mais integradas e inclusivas que vão permitir avaliar e defender um ponto de vista em particular. Além disso, cada conjunto de suposições está associado com diferentes estratégias utilizadas na resolução de problemas mal-estruturados. Os conjuntos de suposições mais elaboradas permitem uma grande diferenciação entre *problemas mal-estruturados* e *problemas bem-estruturados*, admitindo um conjunto de dados mais completos e complexos a serem integrados numa tentativa de solução para os problemas em discussão (cf. King & Kitchener, 1994).

Referências Bibliográficas

- Almeida, L., & Morais, F. (1994). *Programa de promoção cognitiva*. Barcelos: Didalvi.
- Barreto, A. (1996). *A situação social em Portugal, 1960-1990*. Universidade de Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do ensino superior: Contributos da teoria, investigação e intervenção*. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Doutoramento).
- Bastos, A. (no prelo). *Os estudantes, os problemas mal-estruturados e as mil ideias que os outros semeiam em nós*. In *Actas do I Encontro Nacional de Apoio Psicológico aos Estudantes*. Lisboa: IST.
- Bastos, A., & Gonçalves, O. F. (1996). Intervenção psicológica no ensino superior: Construção, implementação e avaliação de um programa de desenvolvimento pessoal. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 1, 195-205.
- Bastos, A., Silva, C., & Gonçalves, O. F. (1998, Set.). *Le relativisme de la pensée dans des étudiants de l'enseignement supérieur. Comunicação apresentada ao Cours Avancé Travailler avec Piaget*. In *memoriam Barbel Inhelder*, 21 a 24 de Setembro. Genève, Suíça.
- Baumeister, R. (1995). The personal story of an interpersonal psychologist. In G. Brannig & M. Merrens (Eds.). *The social psychologists* (pp. 75-96). Ny: McGraw-Hill Book Company.
- Baumeister, R., & Muraven, M. (1996). Identity as adaptation to social, cultural and historical context. *Journal of Adolescence*, 19, 405-416.
- Baxter-Magolda, M. (1992). *Knowing and reasoning in college*. San Francisco: Jossey Bass.
- Baxter-Magolda, M. (1995). The integration of relational and interpersonal knowing in young adult's epistemological development. *Journal of College Student Development*, 36, 205-216.
- Baxter-Magolda, M. (1996). Epistemological development in graduate and professional education. *Review of Higher Education*, 19, 283-304.
- Baxter-Magolda, M. (1998). Developing self-authorship in young adult life. *Journal of College Student Development*, 39, 143-156.
- Belenky, M., Clinchy, B., Golderberg, N., & Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing*. New York: Basic Books.
- Biggs, J. (1992). Modes of learning, forms of knowing and ways of schooling. In A. Demetriou, M. Shayer, & A. Efklides (Eds.), *Neo-piagetian theories of cognitive development*. London: Routledge.
- Boys, M., & Chandler, M. (1992). Cognitive development, epistemic doubt and identity formation in adolescence. *Journal of Youth and adolescence*, 21, 277-301.
- Broughton, J. (1987). Introduction to critical theory of developmental psychology. In J. Broughton (Ed.), *Critical theories of psychological development* (pp. 1-30). NY: Plenum Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burman, E. (1994). *Deconstructing developmental psychology*. NY: Routledge.
- Byrne, B. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instruments*. Washington: APA.
- Chandler, M. (1975). Relativism and the problem of epistemological loneliness. *Human Development*, 18, 171-180.
- Chandler, M. (1987). The otello effect: essay on emergence and eclipse of skeptical doubt. *Human Development*, 30, 137-187.
- Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Commons, M., Goodheart, E., & Bresette, L. (1995). Formal, systematic and metacognitive operations with a balance beam task: a reply to Kallio claim of no distinct systematic stage. *Journal of Adult Development*, 2, 193-199.
- Commons, M., Richards, F., & Khun, D. (1982). Systematic and metacognitive reasoning: a case for level of reasoning beyond Piaget's stages of formal operations. *Child Development*, 53, 1058-1069.
- Coté, J., & Levine, C. (1983). Marcia and Erikson: The relationships among ego status, neuroticism, dogmatism and purpose in life. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 43-53.
- Craig, G. (1992). *Human development*. London: Prentice-Hall.
- Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. NY: W.W. Norton (Trad. brasileira, Zahar Eds., 1976).
- Ferreira, J. A. (1991). As teorias interacionistas e o desenvolvimento do estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 91-105.

- Ferreira, J. A., & Almeida, L. (1997). Questionário de vivências académicas (QVA): Fundamentação e procedimentos preliminares de construção. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida, & M. Simões (Orgs.). *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. 5, pp. 441-452). Braga: APPOINT.
- Ferreira, J. A., & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Ferreira-Alves, J., & Gonçalves, O. F. (1996). Desenvolvimento narrativo e auto-complexidade. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, Vol. 1 (2), 319-327.
- Ferreira, J. A., Medeiros, T., & Ponciano, E. (1997, Fev.). *Caracterização do estudante da Universidade dos Açores*. Comunicação apresentada ao I Encontro de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior. Lisboa: Instituto Superior Técnico.
- Frank, A. (1945/1953). *Anne Frank: Diary of a young girl*. New York: Simon and Schuster (Trad. portuguesa, Ed. Livros do Brasil, s. d.).
- Gergen, K. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. NY: Basic Books.
- Gergen, K. (1997). The place of the psyche in a constructed world. *Theory and Practice*, 7, 723-746.
- Gonçalves, O. F. (1993). *Terapias cognitivas. Teoria e prática*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Gonçalves, O. F., & Cruz, J. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 127-145.
- Gonçalves, O. F. (1998). *Psicoterapia Cognitiva Narrativa*. SP, Brasil: Ed. Psy.
- Gordon, V., & Minnick, T. (1997). *Foundations: A reader for new college students*. Belmont: Wadsworth.
- Havilland, J. (1984). Thinking and feeling in Woolf's writing: From childhood to adulthood. In C. Izard, J. Kagan, & R. Zajonc (Eds.), *Emotions, cognition and behavior*. Oxford: Oxford University Press.
- Havilland, J., & Kramer, D. (1991). Affect-cognition relationships in adolescent diaries: The case of Anne Frank. *Human Development*, 34, 143-159.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1955/1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. SP, Brasil: Livraria Pioneira das Ciências Sociais.
- Jewler, J., & Gardner, J. (1987). *Step by step to college success*. Belmont: Wadsworth.
- Jones, S. (1997). Voices of identity and difference: A qualitative exploration of multiple dimensions of identity development in women college students. *Journal of College Students Development*, 37, 376-385.
- Kahlbaugh, P., & Kramer, D. (1995). Brief report: relativism and identity crisis in young adulthood. *Journal of Adult Development*, 2, 63-70.
- Kallio, E. (1995). Systematic reasoning: formal or postformal operations? *Journal of Adult Development*, 2, 187-199.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Keniston, K. (1982). *Young radicals*. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich.
- King, P., Kitchener, K., Davison, M., Parker, C., & Wood, P. (1983). The justification of beliefs in young adults: a longitudinal study. *Human Development*, 26, 106-115.
- King, P., & Kitchener, K. (1994). *Developing reflective/judgment*. S. Francisco: Jossey-Bass.
- Kitchener, K., & King, P. (1981). Reflective judgment: Concept of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2, 89-116.
- Kitchener, K., King, P., Davison, M., Parker, C. & Wood, P. (1984). A longitudinal study of moral and ego development in young adults. *Journal of youth and adolescence*, 13, 197-211.
- Kitchener, K., & Wood, P. (1987). Development of concepts of justification in German university students. *International Journal of Behavioral development*, 10, 171-185.
- Kitchener, King, Wood, & Davison (1989). Sequenciality and consistency in the development of Reflective judgment: A six years longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, 73-75.
- Kitchener, K., & King, P. (1990). The reflective judgment model: ten years of research. In M. Commons, C. Armon, I. Kohlberg, F. Richards, T. Grotzer, & J. Sinnott (Eds.). *Adult development: Models and methods in study of moral and ego development in young adults* (Vol. II). NY: Praeger.
- Kramer, D., & Woodruff, D. (1986). Relativistic and dialectical thought in three ages groups. *Human Development*, 29, 280-290.
- Kramer, D., Kahlbaugh, P., & Goldston, R. (1992). A measure of paradigms beliefs about the social world. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 47, 180-189.
- Kramer, D., & Kahlbaugh, P. (1994). Memory for dialectical and nondialectical prose passage in young and older adults. *Journal of Adult Development*, 1, 13-26.
- Kroll, B. (1992). Reflective inquiry in a college english class. *Liberal education*, 78 (1), 10-13.
- Labouvie-Vief, G. (1984). Logic and self-regulation from youth to maturity: A model. In M. Commons, F. Richards, & C. Armon (Eds.) *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development* (pp. 158-179). NY: Praeger.
- Levinson, D. et al. (1978). *Season of man's life*. New York: Knopf.
- Levinson, D. (1980). Toward a conception of adult life course. In Smelser & E. Erikson (Eds.), *Themes of work and love in adulthood*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Levinson, D. (1990). *A theory of life structure development in adulthood*. In C. Alexander & E. Langer (Eds.), *Higher stages of human development* (pp. 35-53). NY: Oxford University Press.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lourenço, O., & Machado, A. (1996). In defense of Piaget theory: a reply to 10 common criticism. *Psychological Review*, 103, 143-164.

- Lourenço, O. (1994). *Além de Piaget? Sim, mas devagar!...* Coimbra: Almedina Eds.
- Lourenço, O. (1997). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina Eds.
- Lourenço, O. (1998). Além de Piaget? Sim, mas primeiro além da sua interpretação padrão!. *Análise Psicológica*, 4 (XVI), 521-552.
- Meacham, J. (1990). *Autobiography, voice and developmental theory*. In E. Amsel & K. Renninger (Eds.), *Change and development: issues of theory, method and application* (pp.43-60). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (1999). *A child's world*. McGraw-Hill.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. NY: Holt Rinehart and Winston.
- Polkosnik, M., & Winston, R. (1989). Relationships between students's intellectual and psychological development: An exploratory investigation. *Journal of College Student Personnel*, 30, 10-19.
- Prager, K (1995). *The psychology of intimacy*. NY: Guilford Press.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Ed. Seuil.
- Riegel, K (1973). Dialectical operations: the final phase of cognitive development. *Human Development*, 16, 346-370.
- Riegel, K. (1975). Toward a dialectical theory of human development. *Human Development*, 18, 50-64.
- Ruttler, M. (1996). Transitions and turning points in developmental psychopathology: As applied to the age span between childhood and middle-adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 19 (3), 603-626.
- Sanford, N. (1966). *Self and society: Social change and individual development*. NY: Atherton Press.
- Santos, B. S. (1994). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.
- Shaver, P., Furman, W., & Buhrmester, D. (1985). Transition to college. Newwork changes, social skills and loneliness. In S. Duck & D. Perlman (Eds.). *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach* (pp.193-219). London: Sage.
- Silva, A. (1995). O Portugal do Minho, o Portugal do mar e o Portugal do mundo. Instituto Politécnico de Viana do Castelo (Ed.) *Os descobrimentos portugueses e a expansão. Portugal e o mundo* (pp. 17-43). Viana do Castelo: Instituto Politécnico.
- Sinnott, J. (1984). Postformal reasoning: the relativistic stage. In M. Commons, F. Richards, & C. Armon (Eds.). *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development* (pp.258-271). NY: Praeger.
- Sinnott, J. (1998). *The development of logic in adulthood. Postformal thought and its applications*. NY: Plenum Press.
- Sinnott, J. & Johnson, L. (1997). Brief report: Complex postformal thinking in skilled research administrators. *Journal of Adult Development*, 4 (1), 45-53.
- Smelser, N. & Erikson, E. (Eds.) (1980). *Themes of work and love in adulthood*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Sprinthall, N. & Collins, W. (1994). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Sternberg, R. (1990). Understanding wisdom. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: its nature, origins and development* (pp. 3-9). Cambridge: Harvard University Press.
- Stevens, R. (Ed.) (1996). *Understanding the self*. London: Sage.
- Strange, C. (1994). Student development: the evolution and the status of an essential idea. *Journal of College Students Development*, 35, 339-412.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Tierney, W. (1993). Building communities of difference: Higher education in the 21 century. NY: Greenwood Press.
- Van Tine, N. (1990). The development of reflective judgment in adolescents. *Dissertation Abstract International*, 51, 2659.
- Yan, B., & Arlin, P. (1995). Nonabsolute/relativistic thinking: A common factor underlying models of postformal reasoning? *Journal of Adult Development*, 2 (4), 223-240.

Desenvolvimento moral e ética na profissão docente¹

Maria José D. Martins
Escola Superior de Educação
de Portalegre

1. O que é o desenvolvimento moral?

Para Piaget (1932/p.1), «toda a moral consiste num sistema de regras e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras». Para Kohlberg (1984), a moralidade relaciona-se com o desenvolvimento da noção de justiça ou das operações de justiça que os indivíduos serão capazes de efectuar em cada momento do seu desenvolvimento.

Os estudos empíricos conduzidos por estes autores sugerem que a compreensão e os motivos para respeitar as regras, assim como as operações de justiça que o indivíduo é capaz de realizar, parecem aperfeiçoar-se com o desenvolvimento.

Piaget (1932/85) propõe que se considerem dois tipos de justiça: a justiça distributiva que se refere à forma como devem ser distribuídos os bens, recursos e recompensas pelos indivíduos; e a justiça retributiva que remete para as formas mais adequadas de punir os transgressores.

A partir da análise qualitativa das respostas de crianças e adolescentes sobre o modo de resolver o desenlace de histórias

hipotéticas que envolviam juízos morais referentes às noções de justiça retributiva e distributiva, Piaget (1932/85) sugere que as questões da moralidade sofrem um processo de desenvolvimento similar ao do desenvolvimento cognitivo.

Assim, Piaget (1932/85) identificou dois grandes momentos na evolução do conceito de justiça retributiva: num primeiro momento, face a actos que envolvem algum tipo de transgressão das regras, as crianças sugerem que os transgressores sejam punidos de forma retaliatória e arbitrária, as sanções propostas têm um carácter arbitrário, são de natureza expiatória e sem relação com o delito cometido; num segundo momento, algumas crianças mais velhas e a maioria dos adultos passam a sugerir que os transgressores sejam punidos com base no princípio da reciprocidade, isto é, que as sanções aplicadas visem reparar o dano infringido e reeducar o transgressor. Relativamente à evolução da noção de justiça distributiva o autor identificou três grandes momentos: as crianças mais novas, face a situações em que os recursos são limitados e têm que ser distribuídos por várias pessoas, consideram, em geral, que a melhor distribuição de bens é aquela que é determinada pela autoridade; as crianças mais velhas e a maioria dos adolescentes consideram que a distribuição de bens deverá ser efectuada de forma estritamente igualitária; alguns adolescentes e a maioria dos adultos compreendem e sugerem que a distribuição de bens deve ser feita com base nos princípios da equidade. Isto significa que se

¹ Este artigo constitui uma síntese da conferência, proferida pela autora no dia 28 de Novembro de 2003, no auditório da Escola Superior de Educação de Portalegre, no âmbito de um seminário subordinado ao tema «Ética e Deontologia na Carreira Docente», promovido e organizado pela Associação Nacional dos Professores do Ensino Secundário, em colaboração com a Associação Sindical dos Professores Pró-ordem.

devem distribuir os recursos de forma diferente, de acordo com condicionalismos de vária ordem, pois em certos casos um tratamento diferenciado é o único que pode levar à verdadeira igualdade. Por exemplo, os bens ou recursos podem distribuir-se segundo o princípio da necessidade (quem tem mais carência recebe mais), ou pelo princípio do mérito (quem se esforça ou produz mais recebe mais), ou ainda balanceando estes dois princípios (ver Lourenço, 1992).

Kohlberg (1984) continuou os estudos de Piaget, estudando sobretudo o desenvolvimento moral de adolescentes e adultos. A sua metodologia para avaliar o juízo moral consistia em apresentar aos sujeitos dilemas morais, ou seja, situações hipotéticas nas quais eram descritas situações em que a obediência à autoridade e regras sociais entravam em conflito com as necessidades ou aspirações dos indivíduos. A forma como os sujeitos resolviam esses dilemas e, sobretudo, a forma como justificavam as suas opções por um determinado curso de acção, conduziu Kohlberg à identificação de uma utilização consistente de uma certa forma de raciocínio em diferentes momentos do desenvolvimento, o que, por sua vez, lhe permitiu identificar estádios de desenvolvimento do juízo moral. O exercício do juízo moral manifesta-se, assim, na forma de um processo cognitivo, que leva os sujeitos a reflectir nos seus valores e a colocá-los numa hierarquia lógica. Desta forma, o autor partiu do pressuposto que, uma vez que uma pessoa tenha desenvolvido uma determinada estrutura de raciocínio, esta será por ela utilizada tanto na resolução de problemas da vida real, como na resolução de dilemas hipotéticos (ver Kohlberg, 1984).

A realização de um estudo longitudinal nos Estados Unidos e posteriormente alguns estudos transversais, realizados noutros países, levaram Kohlberg (1984) a distinguir três níveis de desenvolvimento do raciocínio moral, cada um dos quais subdividido em dois estádios, num total de seis estádios. Nas últimas formulações do seu modelo, o autor admitiu que o sexto estádio não tinha suporte empírico, mas conservou-o como ideal moral. Cada estádio reflecte uma determinada orientação moral (baseada nos motivos que levam os sujeitos a optar por determinados cursos de acção) e uma

determinada capacidade de coordenar perspectivas em confronto nos conflitos morais. Apresenta-se de seguida um resumo das características de cada estádio tal como foram teorizadas por Kohlberg (1984) as quais não se desenvolvem, por se encontrarem amplamente descritas por outros autores (e.g., Lourenço, 1992, p. 89):

- Estádio 1: Orientação no sentido de evitar a punição; dificuldade em coordenar perspectivas.

- Estádio 2: Orientação calculista instrumental; coordena perspectivas e hierarquiza-as do ponto de vista dos interesses individuais.

- Estádio 3: Orientação para uma moralidade de aprovação interpessoal (“o bom rapaz”); coordena perspectivas do ponto de vista de uma terceira pessoa afectiva e relacional.

- Estádio 4: Orientação para a manutenção da lei, da ordem e do progresso social (“o bom cidadão”); coordena perspectivas do ponto de vista de uma terceira pessoa imparcial, institucional e legal.

- Estádio 5: Orientação para o contrato social e para o relativismo da lei; coordena perspectivas do ponto de vista de uma terceira pessoa moral, racional e universal.

- Estádio 6: Orientação para os princípios éticos universais; coordena perspectivas do ponto de vista de uma terceira pessoa moral, racional e universal.

2. O desenvolvimento moral do professor e os dilemas morais que o professor enfrenta no exercício da sua profissão

Ser professor implica tomar decisões morais, porque a actividade docente é uma actividade moral, por natureza (Chang, 1994). Os professores e educadores enfrentam diariamente vários dilemas e a forma como resolvem esses dilemas influencia o desenvolvimento moral das crianças. As formas ou métodos escolhidos para ensinar, avaliar ou disciplinar reflectem o próprio desenvolvimento sócio-moral do professor e parecem ter efeitos no desenvolvimento sócio-moral dos alunos (ver Chang, 1994).

Assim, podemos identificar alguns tipos de decisões de carácter moral que os professores tomam frequentemente:

- Diagnosticar e avaliar os níveis de aprendizagem dos alunos;

- Distribuir recursos de diversa ordem pelos alunos (nomeadamente o seu próprio tempo disponível);

- Disciplinar os alunos, promovendo o estabelecimento e o cumprimento de regras e, eventualmente, distribuindo recompensas e punições (não só em sentido material, mas sobretudo de natureza psicológica).

- Negociar os programas educativos e os regulamentos de escola com o ministério, os pais e a comunidade educativa em geral;

- Em suma, tomar decisões acerca da vida escolar das crianças e, por vezes, influenciar a sua vida familiar.

Retomemos então os conceitos de justiça distributiva e de justiça retributiva, atrás explicitados, e tentemos aplicá-los no que se refere à actividade docente. A escola constitui um lugar privilegiado de exercício de justiça distributiva, contrariamente a outras instituições em que os aspectos da justiça retributiva são mais salientes (como é o caso das prisões). Contudo, em certas ocasiões, a escola pode também ser um local de exercício de justiça retributiva.

Assim, as actividades docentes que se referem ao modo de ensinar, à distribuição de recursos (materiais e humanos) e à avaliação são actividades que reflectem a capacidade do professor para exercer a justiça distributiva. O professor, enquanto adulto, deverá ser capaz de distribuir recursos (em sentido lato: bens, tempo, notas...) de acordo com os princípios da equidade. Porém, a questão que se levanta é – em que situações seguir o princípio da necessidade (dar mais a quem mais carência tem) ou o princípio do mérito (dar mais a quem se esforça mais ou a quem mais produz)?

Uma breve reflexão sobre as actividades envolvidas na docência conduz-nos a sugerir que o princípio do mérito deverá ser respeitado e privilegiado nas actividades que dizem respeito à avaliação dos alunos. Pelo contrário, nas actividades relativas ao tipo de ensino, metodologias e distribuição de recursos deverá privilegiar-se o princípio da necessidade, ou seja, uma vez que os alunos são diferentes só uma pedagogia diferenciada poderá contribuir para respeitar o princípio da igualdade de oportunidades.

Em determinadas situações, a escola é também chamada a exercer a justiça retributiva, nomeadamente nos aspectos que se referem à manutenção da disciplina. A este respeito temos assistido a alguma evolução positiva no que se refere às sanções previstas para os alunos infractores. Assim, as escolas passaram a prever a possibilidade de serviço cívico em substituição da mera suspensão das aulas durante os tempos lectivos. Isto significa que as escolas estão a caminhar no sentido de substituir as sanções de natureza retaliatória por sanções que se baseiam mais no princípio da reciprocidade e que por isso mesmo têm mais probabilidade de surtir efeitos pedagógicos positivos, embora lentos e não imediatamente visíveis.

A investigação sobre o impacto do desenvolvimento moral do professor nas actividades de docência revelou também que algumas actividades da docência parecem depender mais do que outras do próprio desenvolvimento moral do professor. A actividade que mais parece depender do desenvolvimento moral do professor é a forma de disciplinar os alunos e a menos dependente parece ser a sua competência científica no domínio do conhecimento que lecciona (ver Chang, 1994).

Assim, por ordem decrescente de importância, a investigação (ver Chang, 1994, pp. 73-76) revelou que os professores que raciocinam em níveis mais elaborados de raciocínio moral:

- Disciplinam os alunos com base em perspectivas mais humanistas e democráticas e menos autoritárias e retaliatórias;

- Encaram o papel de professor como menos controlador e mais facilitador;

- Relacionam-se com os alunos de modo mais saudável, isto é, promovem mais a sua autonomia do que a sua obediência;

- São mais capazes de responder às necessidades específicas de cada um dos alunos e fazer assim a diferenciação pedagógica.

O que poderá então ajudar os professores a tomar decisões de forma ética?

O estabelecimento de códigos de ética pode ajudar os professores a tomar decisões morais mais justas e adequadas. Contudo, devido à natureza prescritiva destes códigos, eles podem revelar-se insuficientes para a resolução de situações mais complexas e ambíguas.

Tendo em conta que o desenvolvimento moral é um dos aspectos do desenvolvimento humano que sofre maiores mudanças ao longo da vida adulta, a formação de professores deveria incluir conteúdos e metodologias relativas ao domínio do desenvolvimento moral, bem como aspectos relativos aos processos de tomada de decisões em situações de conflito interpessoal ou de dilema moral.

Referências bibliográficas

- Chang, F. (1994). School teacher's moral reasoning. In J. Rest & D. Narváez (1994). *Moral development in the professions. Psychology and applied ethics*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages*. Vol.II. S. Francisco: Harper & Row Publishers.
- Lourenço, O. (1992). *Psicologia do desenvolvimento moral. Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Martins, M. J. D. (1993). *Percepção de custos, construção de ganhos e promoção da conduta pró-social em crianças pré-escolares: um estudo exploratório*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado não publicada.
- Martins, M. J. D. (1995). Desenvolvimento moral e educação para os valores. *Psychologica*, 14, 101-113.
- Piaget, J. (1932/ 85). *Le Jugement moral chez l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Rest, J. & Narváez, D. (1994). *Moral development in the professions. Psychology and applied ethics*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass.

Património rural, turismo e desenvolvimento local:

As «aldeias históricas» como produto turístico¹

João Emílio Alves
Escola Superior de Educação
de Portalegre

Mundo rural, património rural e turismo: algumas reflexões teóricas de enquadramento

Pensar o desenvolvimento em áreas rurais deprimidas, onde impera a escassez de recursos de diversa natureza (humana, financeira, material,...) levanta o problema do hiato - por vezes existente - entre o que é proposto e o que, na prática, acaba por ser concretizado. Por outras palavras, o que se pretende dizer é que, muito embora o espaço rural continue a ser um laboratório de experiências e de propostas de solução, tendentes à procura de vias que conduzam ao respectivo desenvolvimento - entendendo-o na sua acepção mais lata, enquanto oportunidade para a rentabilização de recursos endógenos, visando a melhoria das condições de vida das populações locais² - assiste-se com alguma regularidade a situações em que os actores locais envolvidos nestes processos, desde técnicos de planeamento e decisores a futuros beneficiários, nem sempre convergem sobre as melhores estratégias para a utilização dos meios disponíveis em vista à concretização dos fins desejados. O resultado entretanto produzido resvala muitas vezes para situações em que tendem a imperar as falsas imagens e as expectativas goradas, nomeadamente por parte daqueles que deveriam ser os principais beneficiários - as comunidades autóctones.

A este propósito, vale a pena parafrasear um autor de inserção científica diferente da nossa - neste caso a Geografia - cuja aprecia-

ção em parte partilhamos e que neste artigo tentaremos demonstrar com apoio de informação empírica. Em questões como o planeamento e a definição/proposta de acções e projectos para o mundo rural, há que ter algum cuidado com os efeitos não esperados e com os eventuais recuos e inversões de percurso, inerentes a muitos processos de desenvolvimento em meio rural (mas não só!), uma vez que aquelas - inversões de percurso - poderão contribuir para o “desfazer de sonhos, expectativas e aspirações que têm vindo a ser acalentadas do exterior”; para “um reavivar do sentimento de esquecimento injusto a que têm sido votados [os residentes nos espaços rurais], como filhos de um Deus menor, nascidos e abandonados numa terra madrastra, distante e sem futuro”³. Não querendo incorrer em visões fatalistas e negativistas em torno dos cenários projectados e construídos para o mundo rural, parece-nos, contudo, que no caso do património rural, enquanto recurso turístico para o desenvolvimento local, poder-se-á incorrer em situações, cenários e efeitos próximos daqueles aos quais aludimos atrás.

Com o desenvolvimento da pesquisa subjacente a este texto, procurou-se aprofundar e avaliar o alcance real da utilização dos recursos patrimoniais locais, em contexto marcadamente rural, no âmbito da definição e implementação de programas de desenvolvimento regional/local, com finalidades de promoção turística de regiões e localidades.

A hipótese central e orientadora do estudo consistiu em saber se, no caso específico da

região do Alentejo, a aposta no património rural (materializado aqui essencialmente pelas suas «aldeias históricas») constituiria uma via privilegiada para o ensaio e implementação de projectos inovadores, estruturantes e revitalizadores do território rural da região, tendo como principal beneficiária a população local; ou se a mesma aposta se resumiria apenas a mais um programa, caracterizado por boas intenções nos planos político e técnico, mas que, na prática, contribuiria para a criação de um mundo rural tornado “símbolo de exotismo” e simultaneamente “museu da ruralidade”⁴, em particular de uma ruralidade idílica e vocacionada para fruição urbana, processo a que Bourdieu se referiu de forma algo irónica e radical como “resultado duma folclorização que transforma o campesinato numa espécie de museu e converte os últimos camponeses em guardas duma natureza transformada em paisagem para os cidadãos”⁵.

Esta visão dirigida às novas dinâmicas associadas ao mundo rural (ou para ele pretendidas) permite-nos fazer a ponte para um conjunto de abordagens e pistas de reflexão teórica, as quais se encontram subjacentes a um quadro teórico de análise mais amplo, que congrega um conjunto de outras referências a conceitos e relações analíticas entre estes (fig. 1). Neste texto dar-se-á conta apenas de algumas das relações conceptuais entre o património rural, o desenvolvimento local/rural e o turismo cultural/rural.

Um dos filões teóricos comumente referenciado e transversal a trabalhos, no campo das ciências sociais, que partilham a problemática inerente às múltiplas transformações (sociais, económicas, entre outras) nas áreas rurais, quer na forma de ensaios teóricos, quer na forma de pesquisas empíricas, corresponde às teses relacionadas com a emergência de uma “sociedade do lazer”⁶. De acordo com estas, descobriu-se uma função recreativa e turística associada às mesmas áreas rurais, contribuindo para a afirmação de um conjunto de práticas e hábitos de lazer, materializando assim uma nova aceção do ócio, geralmente protagonizada por grupos sociais específicos, normalmente de proveniência urbana e vulgarmente conhecidos na terminologia da sociologia por “classes médias urbanas”.

Outra linha teórica interpretativa das

reconfigurações espaciais e sociais de que o mundo rural tem sido palco prende-se com a apologia de uma “sociedade pós-moderna”, onde a busca de novos ideais e de valores (também eles designados de “pós-modernos”), começa a ser uma realidade por parte, essencialmente, das mesmas classes médias urbanas, que regressam ao espaço rural para procurar um estilo de vida mais calmo, longe do rebuliço tipicamente citadino⁷. Com efeito, para alguns autores, a explicação inerente a um certo processo de “retorno ao campo” reside na “força mobilizadora de representações urbanas do rural como lugar de conservação de modos de vida tradicionais, agora revalorizados pela regeneração que proporcionam contra uma artificialidade contida nos ritmos de vida citadina”.⁸

Associada a esta visão dos espaços rurais surge a questão do turismo. Esta parece ser, aliás, uma dimensão incontornável na definição e implementação de processos de desenvolvimento local no mundo rural que passam pela implicação do património rural. Com efeito, para alguns autores, a forma aparentemente mais fácil de promover hoje o espaço rural é associar-lhe uma vocação turística, um emblema ou logotipo, fazendo eco, nas suas entrelinhas, a enquadramentos ambientais únicos para lazer urbano. Cremos que o turismo, não sendo a única forma de conferir utilidade aos processos de revitalização do património (rural), constitui, todavia, uma hipótese a não ignorar, mas não a única, como se de uma tábua de salvação ou um milagre se tratasse e que tudo permite solucionar, nem que seja à custa da criação ou artificialização de uma especialização económica, vulnerável e dependente de dinâmicas exógenas. Para além dele – o turismo – outras vertentes necessárias à criação de condições de sustentabilidade poderão e deverão ser equacionadas.

Convergente com a tomada de posição atrás assumida e revelando uma forte consciência pela importância que o mundo rural representa hoje nas sociedades contemporâneas, sublinha-se na Declaração de Cork⁹ a necessidade dos Estados membros da União Europeia acreditarem nas potencialidades e capacidades de integração do espaço rural na economia global, onde o cidadão – entenda-se as próprias comunidades rurais – pode e deve

ser envolvido, desde os processos de planeamento até à implementação das acções delineadas no âmbito dos programas de desenvolvimento. Num dos pontos que enformam esta declaração, destacamos aqui o 3º princípio – *Diversificação* - por ser aquele que, em nosso entender, chama a atenção para os riscos de especializações económicas nas áreas rurais, onde se incluem as apostas “cegas” no filão do turismo, particularmente nos espaços de menor densidade demográfica, com é o caso das aldeias:

“O apoio à diversificação das actividades económico-sociais deve centrar-se na criação de um quadro para o auto-financiamento das iniciativas privadas e colectivas ao nível do investimento, assistência técnica, serviços empresariais, infra-estruturas adequadas, educação, formação, integração dos progressos alcançados no campo das tecnologias da informação, reforço do papel das pequenas cidades enquanto partes integrantes das zonas rurais e factores-chave do desenvolvimento, promoção do desenvolvimento de comunidades rurais viáveis e renovação de aldeias.”

Património rural: significados e utilizações

Usar o património, entendido de forma multidimensional, nos planos arquitectónico, ambiental e sociocultural, tanto em contextos urbanos como em meios rurais, para activar mecanismos e processos de requalificação de espaços e territórios, em ordem ao desenvolvimento regional/local, tem constituído nos últimos anos uma prática de planeamento e intervenção já com alguma visibilidade em Portugal.

Com efeito, a valorização de aglomerados de importância patrimonial e interesse histórico e cultural poderá ser uma forma de inverter ou estancar tendências negativas que, há várias décadas, se vêm desenhando nas regiões rurais do interior do país, nomeadamente na sua faixa raiana. O “esvaziamento” demográfico, o envelhecimento da população residente, a fragilidade da base económica local, bem como a dificuldade de, localmente, surgirem iniciativas mobilizadoras, têm constituído os principais bloqueios ao desenvolvimento de largas faixas do território rural português.

Tendo em conta este contexto, é possível verificar então que o tema do património está agora no cerne de processos de longo fôlego, traduzidos em oportunidades de desenvolvimento tendentes à inversão, ou pelo menos atenuação, dos problemas que ainda, persistentemente, vão configurando o mundo rural, secundarizado em termos de prioridades de investimento nas últimas décadas, em nome de um modelo de desenvolvimento que há muito se encontra em crise. Como escreve Yves Champetier¹⁰, “quer seja natural ou cultural, paisagístico ou arquitectónico, histórico ou artístico, o rico património dos territórios rurais europeus representa, efectivamente, um recurso a valorizar e a colocar ao serviço de um novo desenvolvimento”. E continua sublinhando que “para certos territórios o património constitui mesmo por vezes «o» recurso em torno do qual poderão articular-se a estratégia de redesenvolvimento e a vontade de forjar uma nova identidade local: É por exemplo o caso das «Terras de Cante» do Alentejo (Portugal), do «Pays de Giono» no sul de França, do GAL «Don Quijote» en Castilla-La Mancha (Espanha), para referir apenas alguns casos”¹¹.

Ao procurarmos reflectir sobre a noção de «património rural», fazemo-lo partindo de duas balizas conceptuais: a de «património cultural» por um lado, e de «património natural» por outro, em redor das quais procuramos desenvolver e compreender o significado da amplitude inerente àquela noção, servindo-nos para tal da orientação teórica apresentada e defendida por Isac Chiva¹², para quem «património rural» significa um “interface do cultural com o natural num sistema de equilíbrio precário” decorrente – acrescentamos - das transformações das áreas rurais europeias.

Efectivamente, são múltiplos os significados inerentes ao conceito de «património rural», sobretudo se tivermos em conta que o mesmo é passível de ser utilizado igualmente de diferentes maneiras no âmbito de programas e projectos de desenvolvimento local. Como se poderá então definir *património rural*? Constituirá uma designação – mais uma designação - construída a partir de duas dimensões já por si suficientemente abrangentes e conceptualizadas teoricamente («natural» e «cultural») ou encerrará alguma especificidade que lhe seja inerente e portanto capaz de

acrescentar elementos novos à temática do património em geral?

Se, tomando à letra a expressão habitual nos media e na opinião pública: “o passado é uma re-interpretação para o presente”, ou dito de outra maneira, “as sociedades modernas re-interpretam a tradição”¹³, o sentido de ambas as expressões conduz-nos ao reconhecimento de que, por exemplo, as regiões e as comunidades rurais, aparentemente inertes, são na realidade sistemas em equilíbrio, complexos mas também instáveis, já que, não renunciando à sua característica “natural”, contemplam também uma dimensão humana “fabricada pelo homem”¹⁴ que, em certas situações, pode pôr em risco o suporte ecológico das próprias sociedades urbanas modernas. Esta consciencialização, materializada por exemplo nas brutais explorações agro-pastorais e consequente esgotamento da capacidade produtiva dos terrenos agrícolas, ou o seu oposto, na forma do abandono de vastas áreas rurais, por não serem competitivas do ponto de vista produtivo, ou por se basearem em sistemas de agricultura familiar em processo de decadência social e económica, a par da desertificação populacional de aldeias e lugares outrora animados por uma cultura popular secular, concorrem, em conjunto, para a degradação das principais características, valências e especificidades do mundo rural¹⁵.

Mas onde entra então o património rural neste contexto? A resposta passa, inevitavelmente, pelo reconhecimento de que, afinal, também ele corre o risco iminente de ver o seu valor secundarizado, quando não perdido, em nome de um suposto processo de desenvolvimento e progresso inerente a um projecto de sociedade vigente¹⁶. Exposta a questão nestes termos, somos levados a reconhecer uma determinada necessidade, e até urgência, em dar atenção a um conjunto de elementos – materiais e imateriais – que constituem o património rural.

Se olharmos actualmente para a Europa rural, podemos encontrar uma gama diversificada de elementos, situações, casos e exemplos, englobando: “a fauna e flora selvagens, as paisagens naturais ou modificadas pelo homem, as aldeias e montes que apresentam múltiplas especificidades históricas e arquitectónicas, sob a forma de edifícios mas

também de outras obras, como pontes, moinhos de vento ou muros de pedra solta, assim como todo um conjunto de elementos (lavadouros, calvários, etc.) agrupados no termo «pequeno património». A este património físico e construído junta-se tudo o que a história transmitiu, a cultura na sua dimensão imaterial: língua, costumes, folclore, tradições musicais e artísticas, danças, produtos caseiros, especialidades culinárias, sem esquecer evidentemente o artesanato, os ofícios e os antigos “saber-fazer”. Esta diversidade pressupõe também uma dimensão territorial: cada «região» possui o seu carácter próprio, uma «alma» que faz muitas vezes o orgulho dos habitantes e atrai o visitante exterior”¹⁷. Esta longa citação congrega só por si uma multiplicidade de exemplos que, uns mais que outros, justificarão a sua importância social, económica, cultural e simbólica, tanto outrora, enquanto instrumentos e domínios essenciais à vivência das comunidades, como no presente e no futuro, enquanto marcas cruciais de uma cultura geracional que importa preservar e, sobretudo, revitalizar em prol do desenvolvimento das regiões rurais que enquadram aqueles elementos.

O projecto “Revitalização de Aldeias e Vilas Históricas da Região Alentejo”

Como acabámos de constatar, os significados de «património rural» são variados e assumem diferentes modalidades. Porém, tende a prevalecer uma ideia-base: a de que o mesmo «património rural» tende a ser equacionado, cada vez mais, enquanto variável importante, senão mesmo determinante em alguns espaços rurais, sobretudo no âmbito de processos de revitalização económica e social.

Partindo deste pressuposto, começa-se a reconhecer uma significativa ponderação e enquadramento institucional, cada vez com mais visibilidade, de esforços e de meios (técnicos, financeiros, humanos, organizacionais,...) tendentes à inscrição da temática do património (rural) nos programas de desenvolvimento regional, coordenados e promovidos, por exemplo, pelas Comissões de Coordenação e Desenvolvimento Regional¹⁸ e por outros actores sociais com intervenção neste campo. Foi sobre uma dessas experiências - o Programa Revitalização de Aldeias e Vilas His-

tóricas da Região Alentejo - que se procurou reflectir em termos analíticos e avaliativos¹⁹, percepcionando, entre outros aspectos, que significados e utilizações foram conferidas ao «património rural», no âmbito do mesmo programa.

Neste sentido, importa começar por referir que existem na região Alentejo várias aldeias e vilas que, pela sua história, cultura e património, se podem constituir como factores impulsionadores do desenvolvimento regional e local, nomeadamente no que concerne às possibilidades que oferecem, entre outras, para a dinamização, por exemplo, do turismo regional.

É partindo desta constatação que surge o programa acima referido, promovido pela Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Alentejo (CCDRA), constituindo um ensaio de integração do património histórico e cultural construído no processo de desenvolvimento global da região, através da sua inscrição no III Quadro Comunitário de Apoio. Os objectivos específicos decorrentes deste programa podem ser sintetizados em: recuperação e revitalização de aldeias e vilas de reconhecido e importante património arquitectónico e cultural; integração de aldeias e vilas históricas na oferta e na organização do turismo da região; contribuição para a preservação e aproveitamento turístico do património histórico-cultural da região²⁰.

Definidos alguns critérios de selecção²¹ de aldeias e vilas visando a sua integração numa acção global de apoio ao turismo, património e cultura, chegou-se à lista de localidades reunidas na figura 2. As autarquias destas localidades foram posteriormente convidadas a apresentar uma candidatura para a elaboração dos respectivos planos de acção local, tendo em vista a possibilidade de aprovação pela CCDRA e a sua consequente implementação.²²

Avaliação prévia do programa de Revitalização de Aldeias e Vilas Históricas da Região Alentejo: estrutura do modelo e alguns resultados

Estrutura do modelo: linhas orientadoras e níveis de análise/avaliação

Por avaliação entendemos um processo simultâneo de aprendizagem e cognição, isto é, um mecanismo de aquisição de competências e

experiências que se pretendem integrar posteriormente nas dinâmicas de acção – objecto de avaliação - com propósitos de estímulo à reflexão sobre processos e programas de intervenção social ou de desenvolvimento regional, entre outros domínios de aplicação. Na prática, um exercício de avaliação consubstancia-se num processo de identificação e obtenção de informação útil e descritiva acerca da capacidade de exequibilidade de metas/objectivos, de planificações, de capacidades de realização/operacionalização e de cenários de impactos relacionados com determinados processos, tendo como finalidades nucleares servir de “guia” para a tomada de decisões, para a solução de problemas de responsabilidade, para a afinação de procedimentos e estratégias de actuação e, por fim, para a compreensão dos mesmos processos em avaliação.

Como escreve Luís Capucha, “quando falamos de avaliação (...) falamos de formas deliberadas e racionalizadas de colocação de questões e problemas relativos aos processos de decisão e execução de programas, políticas, projectos e investimentos, com recurso a sistemas organizados de reflexão crítica a partir de informações recolhidas no decurso do acompanhamento desses programas, políticas, projectos e investimentos. O objectivo último consiste em permitir que as pessoas e as instituições envolvidas na concepção, planeamento, gestão e execução julguem o seu trabalho e os resultados obtidos e aprendam com eles. Trata-se, na verdade, de trazer «verdade» à resolução de problemas”.²³

No âmbito da investigação que desenvolvemos, optámos pela via da avaliação prévia (também designada por «*ex-ante*»)²⁴ como forma de materializar um conjunto de objectivos com carácter analítico e avaliativo dirigidos ao programa de desenvolvimento regional acima mencionado. A opção por este tipo de avaliação relacionou-se com o facto de estarmos perante um programa de natureza institucional pública, em fase de arranque, donde a metodologia de avaliação mais ajustada seria aquela que permitisse antecipar e ampliar alguns dos efeitos proporcionados pelo mesmo programa e, com isso, contribuir, eventualmente, para apoiar a formulação e o desenho definitivo das grandes opções a tomar, das

prioridades de intervenção a aprovar e das estratégias globais a implementar. Tudo isto através de uma análise rigorosa e objectiva dos vários materiais que compunham os vários planos de acção local candidatos ao programa, apresentados pelas autarquias participantes; mas também recorrendo a um conjunto de entrevistas a alguns responsáveis locais/institucionais, nomeadamente ligados à entidade promotora do programa, a autarcas locais e a equipas técnicas que elaboraram os planos de acção, sem dispensar, claro está, permanentes visitas às localidades para observação, no terreno, do nível de conhecimento e das expectativas depositadas no programa por parte das entidades locais, de eventuais acções de sensibilização e divulgação dos planos, ou, até mesmo, de execução de algumas iniciativas e actividades neles incluídas.

O modelo de avaliação (fig. 3) foi estruturado de acordo com duas frentes analíticas: uma incidindo sobre o programa em si, desenvolvendo um estudo comparativo, dirigido aos respectivos planos de acção local das vilas e aldeias históricas seleccionadas no âmbito do programa, construindo uma tipologia para os diferenciar quanto ao tipo de acções e projectos contemplados, em função das preocupações expressas, dos eixos de intervenção seleccionados, dos objectivos gerais e específicos a atingir, dos graus de maior ou menor eficácia esperados com a concretização das acções programadas, entre outros indicadores; outra frente analítica, desta feita dirigida para os casos específicos seleccionados, face aos quais se desenvolveu um estudo mais aprofundado e uma análise crítica mais fecunda, procurando detectar aí as dinâmicas e os eventuais obstáculos à implementação de algumas (ou todas) as acções previstas nos respectivos planos de acção, com recurso a metodologias complementares²⁵.

Em síntese, o modelo de avaliação concebido assenta em três níveis analíticos, desdobrados em várias dimensões e indicadores, a saber: Nível um – dedicado à descrição e a uma primeira análise da estrutura dos planos de acção local em termos de diagnóstico e proposta; Nível dois – incidindo numa análise da coerência interna e das complementaridades internas no que diz respeito às realizações previstas (objectivos a atingir, estratégias

delineadas, acções propostas, meios e recursos a mobilizar, prazos de execução e efeitos esperados); Nível três – dirigido para uma análise e sistematização da coerência e das complementaridades externas²⁶, tentando conhecer e medir as articulações territoriais e as proximidades e afastamentos identificados, através de uma análise cruzada e comparativa entre todos os planos de acção local submetidos a aprovação no âmbito do programa. Como forma de materialização e recolha de dados empíricos a partir dos planos de acção local, foram criadas várias matrizes/grelhas de registo²⁷, nos três níveis de avaliação, a partir das quais se operou a sistematização da informação empírica necessária e pertinente para a avaliação dos planos de acção local e consequentemente do programa de desenvolvimento que os enquadrava.

Alguns resultados alcançados

Tratando-se de um programa de desenvolvimento regional, este caracterizou-se na sua estrutura e conteúdo por um conjunto de objectivos, pressupostos e critérios que as organizações que a ele se candidataram (essencialmente autarquias) teriam de respeitar e ter em conta na elaboração dos respectivos planos de acção local. Assim, e na ausência de uma estrutura-tipo do plano, sugerida pela entidade promotora do programa, os planos de acção local entretanto elaborados caracterizaram-se por uma diversidade de formatos e estruturas na sua organização, facto que dificultou qualquer intenção de comparabilidade imediata, segundo o critério da uniformização de leituras dos planos.

Esta dificuldade é, aliás, recorrente em processos de avaliação dirigidos a programas e a projectos similares. Como escreve João Ferrão, “os vários programas de desenvolvimento regional podem estruturar-se de forma muito distinta. Por outro lado, a utilização de designações diferentes para situações idênticas torna complexa qualquer tentativa de uniformização ou mesmo de compatibilização”²⁸. Muito embora se tenha registado esta dificuldade, foi possível encontrar algumas características similares, nomeadamente ao nível do encadeamento entre várias componentes/dimensões que enformam as estruturas dos mesmos planos. A

este respeito, o mesmo autor reconhece, na generalidade dos programas de desenvolvimento regional, “uma organização de tipo arborescente ou em cascata, que parte da identificação de objectivos gerais e de uma estratégia global, para depois se desdobrar, sequencialmente, em objectivos específicos, sub-programas, medidas e acções/projectos”²⁹. Também no âmbito deste estudo de avaliação se reconheceu uma estrutura-tipo mais ou menos comum e similar em quase todos os planos, esquematizada na figura 4.

Por outro lado, a generalidade dos planos de acção local apresentou, ora de forma explícita e visível, ora de forma implícita, uma organização de conteúdos centrados essencialmente em duas componentes: uma, de diagnóstico, onde se encontram recenseadas as características geográficas, históricas, demográficas, sócio-culturais, económicas, urbanísticas, entre outras, a par da identificação de recursos e potencialidades locais, passíveis de serem traduzidas em ideias, projectos e acções, apresentadas numa segunda componente, enquanto proposta global de intervenção e em jeito de prospectiva. Nesta segunda componente é possível reconhecer também um encadeamento de objectivos (gerais e específicos), de orientações estratégicas e acções/projectos de intervenção, acompanhados, em alguns planos, por estimativas de custos e prazos de realização (fig.5).

Este esquema de arrumação de conteúdos, patente nos vários planos de acção local, revelou-se bastante útil no sentido de captar e identificar níveis de convergência e de divergência entre aquelas componentes – de diagnóstico e de proposta – numa análise de simetria entre ambas, centrada, numa primeira fase, em cada plano de acção local e, numa segunda fase, articulando e cruzando todos os planos de acção local. Nesta sequência foi possível traçar uma leitura comparativa entre aquelas componentes, procurando detectar coincidências e/ou descoincidências entre as características, os recursos e as potencialidades diagnosticadas e as respectivas intenções, projectos e acções programadas³⁰.

Sobre os resultados entretanto alcançados, podemos dizer que os mesmos permitiram proporcionar leituras interpretativas, com valor acrescido do ponto de vista teórico, mas

também empírico e metodológico, para a compreensão da pertinência e do alcance do programa em questão nos territórios rurais envolventes às aldeias e vilas, numa perspectiva pluridimensional inerente aos processos de desenvolvimento local e regional.

No capítulo do diagnóstico e na sequência da identificação dos principais e mais frequentes domínios, onde, tendencialmente, incidiram as preocupações das equipas técnicas, responsáveis pelos planos, as dimensões de intervenção mais frequentes, possíveis de encontrar nos vários planos analisados, foram: uma dimensão *arquitectónica/urbanística*; uma dimensão novamente *arquitectónica*, mas desta feita articulada com a componente *paisagística e ambiental*; uma dimensão *sócio-económica e sociológica*; uma dimensão *arqueológica*; uma dimensão relacionada com a existência de *fortificações ou sistemas defensivos*; e por fim, uma última dimensão alusiva ao *turismo*.

Na sequência do trabalho de avaliação e de um ponto de vista comparativo, no que se refere ao diagnóstico, sobressaem, de forma mais significativa e, portanto, com maior peso e visibilidade, as dimensões *sócio-económica/sociológica* e *arquitectónica/urbanística*, como aquelas que, além de merecerem maior número de registos (referências, elementos, recursos), no total dos planos estudados, constituíram, igualmente, e em cada plano em particular, os domínios onde o respectivo diagnóstico teve maior incidência (fig. 6)³¹. Entre uma e outra dimensão, foi no entanto na primeira que se concentrou a maioria dos elementos e características localmente diagnosticadas pelas equipas técnicas, durante a elaboração dos planos de acção local. Num outro patamar, em termos de preponderância e visibilidade no contexto dos planos, surgiram as dimensões “turismo” - esperada e compreensível – e a *arquitectónica* e *paisagística*. Os restantes domínios sobre os quais incidiu o diagnóstico adquiriram uma expressão manifestamente inferior aos anteriores, embora faça sentido reconhecer neste grupo uma hierarquia, segundo graus de preponderância diferentes, tendo no topo a dimensão relativa ao sistema defensivo e na base a dimensão *arqueológica*.

No que diz respeito ao capítulo das propostas, os domínios ou dimensões transversais aos vários planos de acção local foram

novamente: uma dimensão *arquitectónica/urbanística*; uma dimensão *sócio-económica e sociológica*; uma dimensão *arqueológica*; e uma outra dimensão contemplando as intervenções dirigidas ao *sistema defensivo e às fortificações* existentes. A outro nível, conjugaram-se duas dimensões intimamente relacionadas: a primeira designada por *articulação inter-regional* e a segunda denominada por *acessibilidades e comunicações*. Finalmente, um outro binómio conjugando as duas últimas dimensões/domínios de incidência, cujo denominador comum assenta nas propostas promocionais, sejam elas dirigidas a um âmbito estritamente *turístico* ou a uma estratégia mais ampla, visando a *sensibilização pedagógica sobre o património e a cultura locais*.

Também no capítulo das propostas foi possível encontrar uma relativa visibilidade e um peso significativo de acções e projectos com incidência nas dimensões *arquitectónica/urbanística*, *sócio-económica/sociológica*, *turismo* e *sensibilização pedagógica sobre património e cultura* (fig. 7). Aos dois domínios que, já no capítulo dos diagnósticos, mereciam alguma preponderância e reuniam maior número de registos, adicionaram-se duas outras dimensões, articuladas entre si e dirigidas para uma estratégia de afirmação e promoção turística, não deixando, no entanto, de reunir um conjunto, também ele significativo, de sugestões e projectos vocacionados para uma intervenção de carácter mais educativo e de sensibilização pedagógica, não só das comunidades locais, mas também dos potenciais visitantes. Acrescente-se ainda que a generalidade dos planos de acção local incluem propostas de acção e projectos concretos, alguns dos quais com estimativas de custos associados e orçamentos provisórios, para além de calendários faseados tendo em vista a execução dos mesmos.

Com a conjugação e o cruzamento dos domínios de incidência mais significativos, subjacentes aos planos de acção local analisados, foi ganhando forma a percepção de que a generalidade dos mesmos planos consagrou uma importância notória e assumida das estratégias de intervenção direccionadas para a área do turismo, através de uma diversidade de acções e projectos, quer de cariz mais físico-construti-

vo (equipamentos, estruturas, instalações,...), quer de natureza mais promocional (divulgação sob vários tipos de suporte publicitário, campanhas), quer ainda recorrendo a um pacote de iniciativas e acções viradas para programas de animação, definição de percursos educativos e formativos, entre outros projectos.

Registe-se, contudo, uma preocupação visível e igualmente caracterizada por uma diversidade de iniciativas, tanto com incidência no domínio *sócio-económico* local, como no domínio da *sensibilização pedagógica sobre o património e a cultura* locais, que, em conjunto, dão forma a um leque de preocupações em traduzir os planos de acção local em oportunidades efectivas de criação e melhoria das condições de vida das comunidades residentes, numa perspectiva auto-sustentada e integrada, a partir das respectivas estratégias de revitalização preconizadas. Relativamente a esta preocupação, subsistem, porém, diferentes níveis de percepção e tradução em projectos e acções, quer em termos quantitativos, quer em termos qualitativos, em função de cada plano de acção local.

Porém, tal preocupação não afasta a percepção global de um conjunto de propostas de intervenção nem sempre coincidentes com os respectivos diagnósticos elaborados no quadro dos vários planos de acção local, reforçando-se claramente, e por vezes de forma amplamente assumida, uma estratégia de intervenção orientada sobretudo por preocupações de natureza turística, virada portanto para o exterior, secundarizando, assim, necessidades, recursos e potencialidades não exploradas e com possíveis benefícios para as populações locais.

Paralelamente a esta avaliação da relação de simetria entre os capítulos do diagnóstico e da proposta, registaram-se outros resultados que aqui se reproduzem de forma mais breve. No que se refere à multiplicidade de objectivos gerais e específicos, patentes nos planos de acção local, detectou-se uma efectiva e diversificada gama dos mesmos, com graus diferentes de convergência, intra e inter-planos de acção local, nomeadamente entre aqueles que se reportam a localidades situadas geograficamente no mesmo distrito.

No capítulo dos meios e recursos mobilizados e descritos nos planos, a avaliação realizada aponta para uma escassa, quando não

deficiente, inventariação e mobilização dos mesmos (sejam eles de carácter financeiro, técnico, logístico, humano e organizacional). Inversamente e no que diz respeito à recensão das entidades executoras dos planos bem como dos parceiros a envolver, foi possível encontrar uma significativa rede de parcerias locais, de natureza pública e privada, que, embora ainda não asseguradas, permitem antever o seu potencial envolvimento nos vários processos e projectos de desenvolvimento, certamente com graus de implicação diferenciados. Do ponto de vista dos principais destinatários e beneficiários das acções e dos projectos, detectou-se a presença de uma dupla estratégia - preferencialmente externa e depois interna, encontrando-se os turistas e visitantes no primeiro caso; e a população em geral, bem como o tecido económico e produtivo local (unidades de restauração, hotelaria e comércio local), no segundo caso.

Em termos de calendários de execução de acções e projectos, predominaram as situações de curto e médio prazo.

Finalmente, e de um modo transversal a todos os planos, reconheceu-se a consciencialização da existência de um significativo, diversificado e potencial recurso estratégico - o património rural - entendido enquanto âncora para o desenvolvimento da região em causa (Fig. 8), muito embora interpretado genericamente e quase exclusivamente como "produto turístico", enfatizando, em demasia, a invocação de uma imagem nostálgica do passado, descurando assim outras complementaridades com uma componente produtiva mais central, em torno do mesmo património rural.

O balanço possível de fazer até este momento, longe de poder ser qualificado como uma experiência bem sucedida - até porque não chegou a arrancar de acordo com os moldes previamente definidos, tendo sido, em alternativa, re-estruturado e re-denominado - permitiu, pelo menos, continuar a despertar consciências para uma possível mudança, tendo como suporte da mesma o recurso *património rural*.

Por outro lado, foi possível constatar que a relação entre o património rural e o desenvolvimento local dificilmente é materializável sem um elo complementar forte - omnipresente nos discursos dos actores (institucionais e locais) e

expresso nos conteúdos dos planos de acção local - o qual passa efectivamente pelo turismo, assumindo em alguns casos direito de exclusividade no âmbito das propostas de intervenção. Esta constatação remete para a presença de uma estratégia que reduz o sentido inerente ao desenvolvimento local, entendido como "integrado", "sustentável" e "alternativo", uma vez que acentua os caminhos da especialização económica num sector como o turismo, com os riscos que esta estratégia necessariamente comporta³².

Além disso, uma intervenção desta natureza, assente na reprodução de experiências testadas noutros territórios, proporciona e corrobora a tendência para o que defendemos ser o *processo de vulgarização/banalização* do conceito e do produto turístico "*aldeia histórica*", traduzido não só na semelhança com outros adjetivos similares ("*aldeias de água*", "*aldeias do castelo*", "*aldeias de xisto*", etc...), como também no mimetismo subjacente às iniciativas e acções preconizadas, na generalidade, para as aldeias e vilas do Alentejo, recaindo as mesmas essencialmente numa estratégia de marketing turístico e dirigidas mais para o exterior e não tanto para o interior, secundarizando, por vezes, as necessidades e as expectativas das comunidades que aí residem.

Em conclusão, uma última pergunta se impõe: que lugar ocupa o turismo cultural, e designadamente o turismo rural, neste contexto e em função dos resultados alcançados no âmbito do processo de avaliação levado a cabo?

Se por um lado o turismo ocupa um lugar de destaque nos programas de desenvolvimento regional e rural³³, não é menos verdade que o património rural se apresenta como um dos principais e mais emblemáticos símbolos do consumo cultural e turístico das mesmas regiões e localidades rurais³⁴. São múltiplas as utilizações do património rural em prol do turismo. Quer as festas e festivais regionais, quer ainda a gastronomia, o artesanato e os sítios arqueológicos, como a transformação de castelos, solares, moinhos e quintas em complexos hoteleiros e pousadas para a juventude, todos estes sinais de reutilização do património rural para outros fins, diferentes dos originais para que alguns deles foram criados, evidenciam uma outra possibilidade de gerar

riqueza local, partindo precisamente do que aí existe, dos seus recursos. Claro que, não raras vezes, se detectam utilizações do património rural – bem como de outro qualquer – de forma desajustada e desapropriada, desvirtuando o seu carácter original, só porque assim se favorece a obtenção de lucro económico mais rapidamente.

Porém, excluindo as situações que se enquadram no cenário atrás descrito, é necessário salientar inúmeras iniciativas que se dedicam à protecção do património rural, apresentando-o de uma maneira viva e honesta, criando inclusive empregos e rendimentos para as populações locais. Convém ressaltar que tanto o património rural, como o turismo – cultural e rural – não podem, não devem, ser interpretados como as tábuas de salvação do mundo rural, ou por outras palavras, não devem constituir a panaceia para os problemas rurais. Neste sentido, para que o turismo cultural e rural possa ser interpretado como uma estratégia de desenvolvimento local, associado e favorecido pela existência de recursos patrimoniais, é preciso ter em conta alguns pressupostos. Em primeiro lugar, é necessário banir a ideia errónea de que o turismo cultural/rural tudo resolve, uma vez que os produtos que são rentáveis do ponto de vista económico e social, num determinado lugar e para uma clientela específica, podem não o ser noutro; em segundo lugar, as actividades turísticas, mesmo as rotuladas como de “turismo cultural”, não devem ser assumidas como finalidades em si mesmas, mas sim constituírem factores geradores de riqueza e de bem-estar para as comunidades; e por fim, a atractibilidade dos lugares e sítios alvos de políticas de desenvolvimento turístico deve assentar na sua genuinidade, que para além de produto turístico apropriável por turistas, deverá ser partilhada com os seus habitantes, de forma duradoura.

Estas preocupações decorrem da percepção de alguns riscos associados à eventualidade dos lugares e sítios de interesse patrimonial, como é o caso das aldeias históricas, poderem ficar dependentes do turismo (cultural) como único e mais rentável vector de desenvolvimento local, com todos os riscos e probabilidades de servirem, por exemplo, como palco para a especulação imobiliária. Com efeito, tomando a

hipótese de um centro histórico vir a ser transformado em simples “produto turístico”, tal implica o reconhecimento e a aceitação de alguns riscos como por exemplo a “mumificação das estruturas físicas, o desaparecimento da vida urbana ou rural e a degradação ambiental”³⁵. É certo que os turistas se apresentam como grandes consumidores de bens e serviços. A sua permanência ou simples passagem pode contribuir para a dinamização de actividades económicas, criando emprego, introduzindo novos hábitos nas comunidades, uma das quais a (re)aproximação das populações ao seu património, quer seja ele localizado em meio urbano quer em meio rural, motivando-as para o protegerem, reabilitarem e usarem³⁶, o que já em si pode significar um resultado positivo.

Notas:

1 - A presente comunicação decorre da realização de uma pesquisa no âmbito do mestrado em Cidade, Território e Requalificação, do Departamento de Sociologia do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) de Lisboa, terminada em 2002, e retoma uma conferência proferida na Escola Superior de Educação de Portalegre, com o mesmo título, no âmbito do III Ciclo de Conferências do curso de Turismo e Termalismo, em Abril de 2004.

2 - Sobre a problemática do desenvolvimento local, entendido também como “desenvolvimento endógeno”, “eco-desenvolvimento”, “sustentável”, “alternativo”, entre outros adjectivos, existe já uma produção teórica substancial. No âmbito da investigação que levámos a cabo, dedicámos especial atenção aos trabalhos de Almeida (1994, 1998), Amaro (1999), Cavaco (1999), Ferrão (2000), Henriques (1990), Lopes (1990), Oliveira (1993), Reis e Lima (1998) e Silva (1987, 1988, 1993, 1994a e 1994b).

3 - Cf. Carminda Cavaco (1999), pp: 12.

4 - Ver Luís Moreno (1999), pp:411.

5 - in Reis e Lima (1998), pp:344-345.

6 - Cf. Carlos Ferreira (1999), pp: 316.

7 - Ver por exemplo Manuela Reis e Aida Valadas de Lima (1998).

8 - Idem, pp:344.

9 - Ver António Covas (1997), que inclui a reprodução dos dez pontos que consubstanciam a referida Declaração.

10 - Director do Observatório Europeu LEADER, em 1998 in LEADER Magazine, nº 17.

11 - Idem pp:3.

12 - 1995.

13 - André Micoud (1995).

14 - Isac Chiva (1995), pp :109.

15 - Recorde-se, ainda a este propósito, a polémica vinda a público pelos media, sensivelmente há dois anos atrás, em torno da venda ilegal de pedra solta (granito) espalha-

da por terrenos baldios na zona da Beira Interior (Guarda) a compradores espanhóis que depois a vendiam a construtores civis para posterior utilização na recuperação/reconstituição (?) de casas típicas rurais no outro lado da fronteira.

16 - Recorde-se também todo o processo travado entre as opções de construção de uma barragem por um lado e a preservação e valorização turística das gravuras rupestres de Foz Côa, por outro lado, em Portugal, sensivelmente em meados dos anos 90.

17 - Michael Dower in LEADER Magazine, nº17, 1998, pp:7-8.

18 - Anteriormente designadas por Comissões de Coordenação Regional.

19 - Tendo sido elaborado e implementado um dispositivo de avaliação prévia ou «ex-ante», dirigido ao mesmo programa de desenvolvimento regional, sobre o qual nos debruçaremos adiante.

20 - in Comissão de Coordenação da Região Alentejo, (1999), Projecto de Revitalização de Aldeias e Vilas Históricas da Região Alentejo, documento de trabalho.

21 - “Vilas e aldeias com menos de 3000 habitantes; existência de muralhas exteriores ou estrutura fortificada; sem muralhas exteriores mas com peças patrimoniais classificadas e com coerência urbana, capaz de suportar acções complementares de desenvolvimento turístico e sustentarem um plano de acção entretanto desenvolvido no âmbito deste projecto.” in Comissão de Coordenação da Região Alentejo (1999).

22 - Faziam parte desta lista um conjunto de vilas romanas e sítios arqueológicos, relativamente aos quais se deveria constituir uma base de intervenção da responsabilidade do Instituto Português do Património Arquitectónico (IPPAR) em articulação com os respectivos municípios. No estudo que desenvolvemos tivemos apenas em linha de conta as aldeias e vilas históricas.

23 - (1996), pp:10-11.

24 - Sobre as metodologias de avaliação, e em particular a avaliação prévia, ver o número temático da revista *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, CIES/ISCTE, nº 22, 1996.

25 - Neste artigo reportamo-nos apenas aos resultados alcançados no âmbito da primeira frente analítica.

26 - Como «complementaridades externas» entendemos aqui as relações e articulações passíveis de identificação entre os vários planos de acção local, decorrentes de uma análise cruzada e comparativa entre os mesmos. Porém, refira-se que na terminologia associada às metodologias de avaliação a expressão «complementaridades externas» traduz o grau de articulação de projectos, planos e políticas locais e sectoriais objecto de avaliação com outras de dimensão mais abrangente, com incidência nacional e/ou internacional (caso das políticas comunitárias). Ver a este respeito o artigo de João Ferrão (1996) no já mencionado número temático da revista *Sociologia, Problemas e Práticas* dedicado às metodologias de avaliação.

27 - As quais podem ser encontradas, explicitadas e preenchidas em Alves (2002).

28 - Cf. Ferrão (1996), pp: 33.

29 - Idem, ibidem.

30 - A selecção das dimensões de análise, quer do lado do diagnóstico, quer do lado da proposta, não foi arbitrária;

pelo contrário, resultou de uma cuidada e actualizada revisão da literatura sobre a problemática de intervenção nos centros históricos por um lado, e de um esforço de ajustamento ao perfil e à estrutura dos planos de acção local que já conhecíamos, por outro lado. Paralelamente, refira-se que a não coincidência linear entre as várias dimensões presentes, tanto no capítulo do diagnóstico, como no da proposta, prende-se com a observação prévia da atribuição de pesos e graus de pertinência diferentes a cada uma daquelas dimensões, particularmente no âmbito da proposta, em cada plano de acção local. Complementarmente, também nas propostas, percebeu-se ainda que, não raras vezes, muitas das mesmas dimensões de análise surgiam de forma intimamente associada. É o caso das dimensões *arquitectónica/urbanística/paisagística, articulação inter-regional/acessibilidades e sensibilização pedagógica/promoção turística*, daí a sua junção.

31 - A figura pretende apenas demonstrar os pesos das várias dimensões de intervenção de acordo com os vários planos de acção local. Não se teve portanto em conta preocupações de rigor gráfico na elaboração do desenho. Esta nota é válida igualmente para a próxima figura (fig. 7).

32 - Situação que contraria o 3º princípio da Declaração de Cork – a diversificação – descrito páginas atrás.

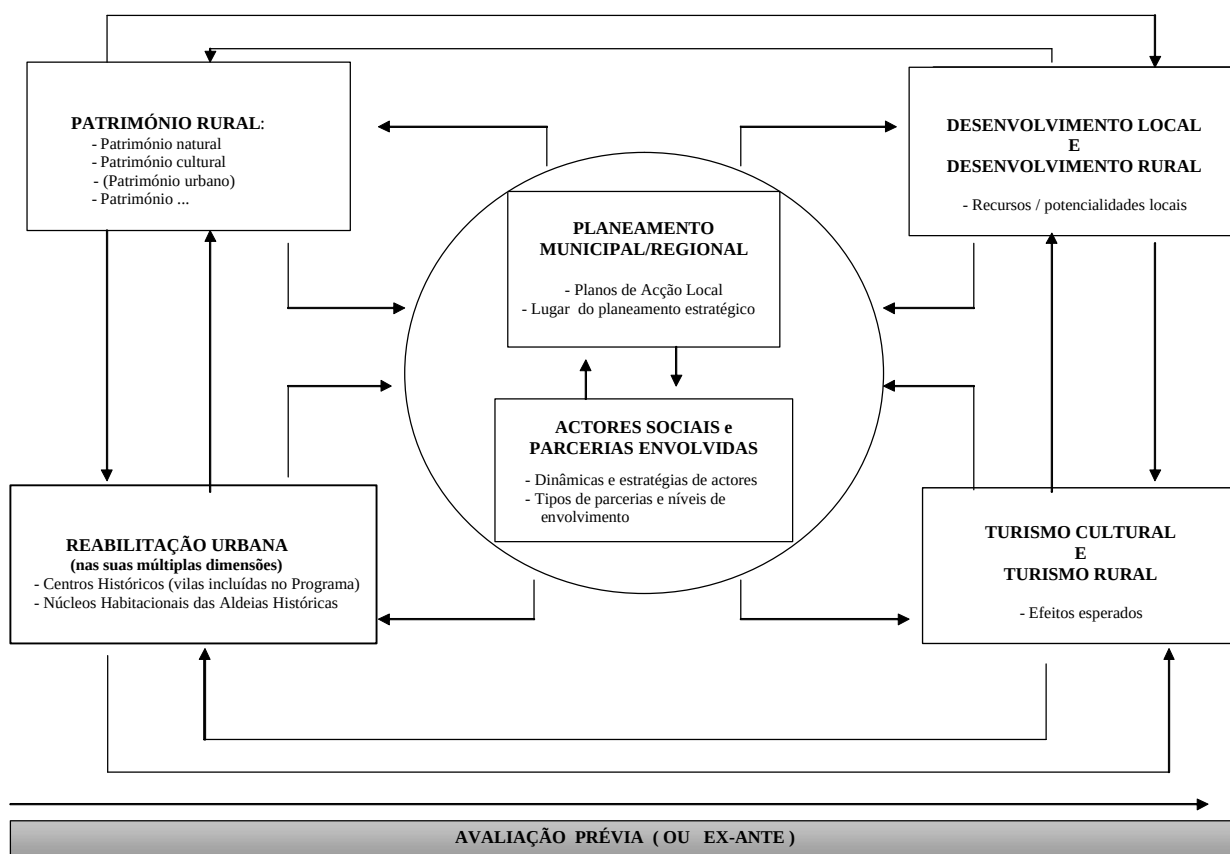
33 - Refira-se que mais de 42% dos montantes investidos no âmbito do LEADER I foram dedicados a este sector (LEADER Magazine, nº 17, 1998, pp:10).

34 - Basta abrir qualquer desdobrável turístico para encontrar referências ao património, convidando o turista a visitar e a fruir.

35 - in Flávio Lopes (1999).

36 - A visão do turista como “fonte de receita financeira potencial” é um dado importante e incontornável para a afirmação de uma estratégia de desenvolvimento local, por exemplo associado ao recurso “património urbano”, enquanto produto atractivo, numa determinada comunidade ou sítio (Carlos Fortuna, 1995, pp:18), leitura que nos parece perfeitamente adaptável para o caso do património rural.

Fig. 1 - Modelos de análise (esquema)



Fonte: Alves, 2002

Fig. 2 - Aldeias e vilas históricas candidatas ao programa.

DISTRITO	CONCELHO	ALDEIAS E VILAS HISTÓRICAS
Portalegre	Portalegre	Alegrete
	Alter do Chão	Alter Pedroso
	Nisa	Amieira do Tejo
	Castelo de Vide	Castelo de Vide
	Crato	Flor da Rosa
	Marvão	Marvão
	Campo Maior	Ouguela
	Fronteira	Cabeço de Vide
	Avis	Avis
	Gavião	Belver
Évora	Estremoz	Évoramonte
	Alandroal	Juromenha
	Alandroal	Terena
	Reguengos de Monsaraz	Monsaraz
	Viana do Alentejo	Alcáçovas
Beja	Mértola	Mértola
	Cuba	Vila Alva/Vila Ruiva (*)
	Moura	Stº Aleixo da Restauração
	Alvito	Alvito
	Barrancos	Barrancos/Noudar

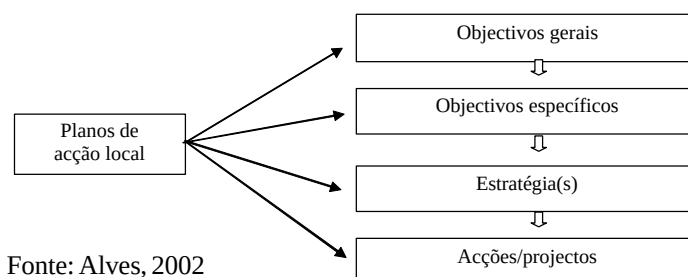
(*) – Não apresentou Plano de Acção Local a tempo de integrar as fases subsequentes do Programa.

Fonte: Alves, 2002

Fig. 3 - Estrutura do modelo: níveis de análise/avaliação, matrizes e objectivos associados

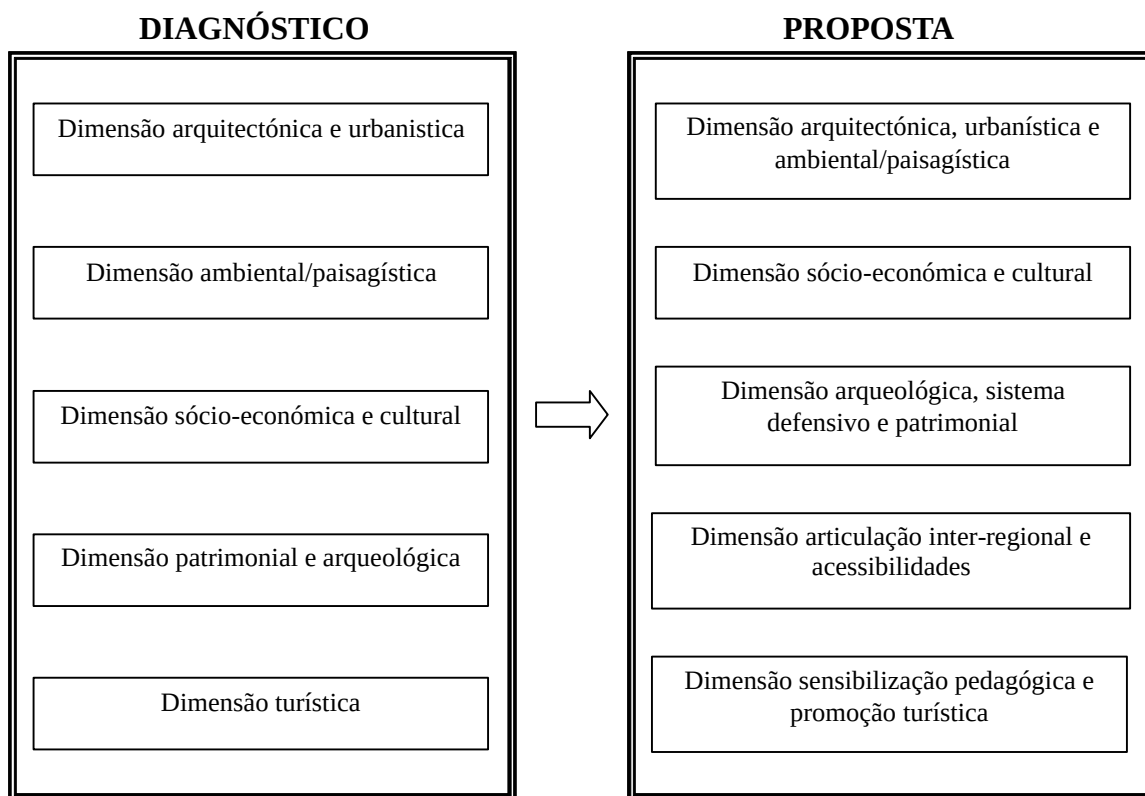
NÍVEIS DE ANÁLISE/AVALIAÇÃO	OBJECTIVOS
NÍVEL 1: <i>Descrição e análise da estrutura dos planos de acção local: diagnóstico e proposta</i> (nível descritivo): 1 - Situação de partida: ● Quadro-resumo das características demográficas, sócio-económicas e territoriais das localidades 2 - Pertinência dos objectivos gerais/específicos, das estratégias e das acções: ● Objectivos / Estratégias / Acções 3 - Qualidade da estratégia global da intervenção preconizada no PAL: ● Estrutura do Plano – fase de Diagnóstico ● Estrutura do Plano – fase da Proposta 4 matrizes x 19 aldeias/vilas = 76	- Conhecer o quadro territorial de partida; - Ponderar sobre a “arquitectura” dos planos de acção local; - Perceber a exequibilidade dos planos de acção local.
NÍVEL 2 <i>Análise da coerência interna e das complementaridades internas: realizações previstas</i> (nível analítico, intra-PAL): ● Objectivos (gerais e específicos) x Domínios de incidência ● Objectivos x Meios/Recursos ● Acções x Entidades parceiras ● Objectivos x Beneficiários e Destinatários ● Objectivos x Efeitos/Impactos 5 matrizes x 19 aldeias/vilas = 95	Avaliar o grau de pormenorização, rigor e identificação das acções previstas, por relação a: - Domínios de intervenção; - Meios e recursos envolvidos; - Entidades executoras, parcerias e respectivos graus de envolvimento; - Beneficiários e destinatários; - Efeitos esperados.
NÍVEL 3 <i>Análise da coerência e das complementaridades externas: articulações territoriais e proximidades/afastamentos</i> (nível analítico, inter-PAL): ● Convergência entre Objectivos Gerais dos PALs ● PALs x Objectivos (gerais e específicos) x Domínios de Incidência/Intervenção ● PALs x Objectivos (gerais e específicos) x Meios/Recursos ● PALs x Acções x Entidades Parceiras ● PALs x Objectivos (gerais e específicos) x Beneficiários e Destinatários ● PALs x Acções x Prazos de realização ● PALs x Tipo e Diversidade de Património Identificado e a Potenciar 7 matrizes	- Medir o grau de convergência dos objectivos gerais entre os planos, - Cruzar os vários planos em simultâneo para aferir eventuais articulações, segundo vários parâmetros.

Fonte: Alves, 2002

Fig. 4 - Estrutura-tipo mais frequente nos planos de acção local

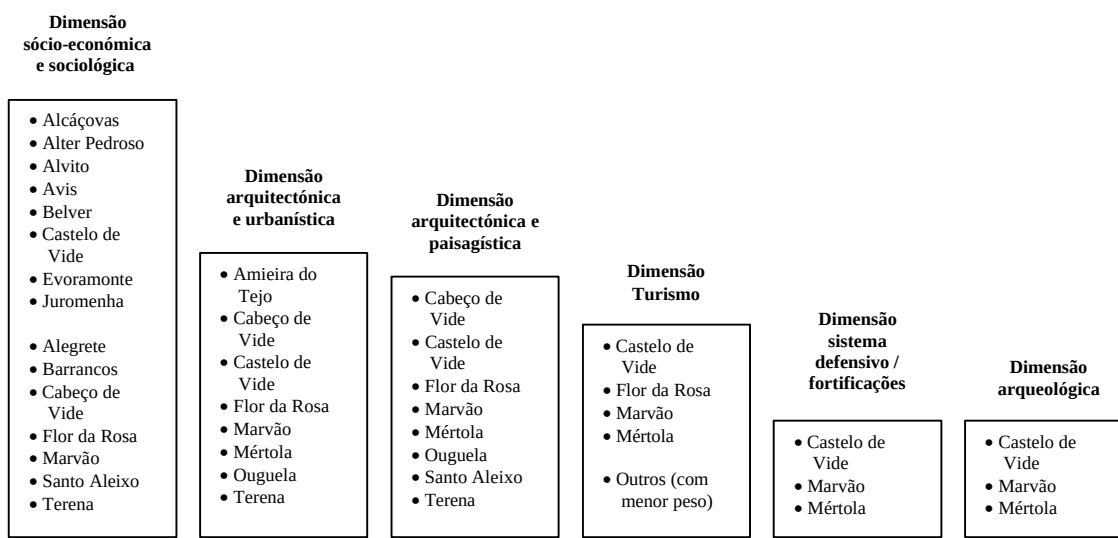
Fonte: Alves, 2002

Fig. 5 - Componentes de avaliação nos planos de acção local



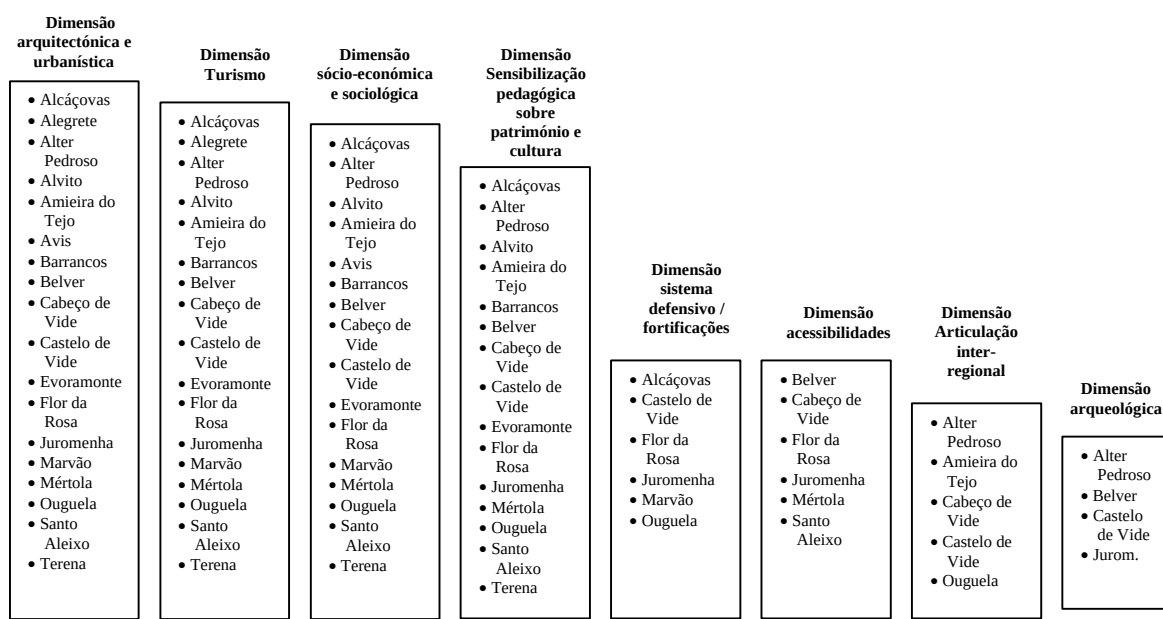
Fonte: Alves, 2002

Fig. 6 - Fase do Diagnóstico: Distribuição dos planos de acção local em função das dimensões de análise presentes nos respectivos diagnósticos



Fonte: Alves, 2002

Fig. 7 - Fase da Proposta: Distribuição dos planos de acção local em função das dimensões de análise presentes nas respectivas propostas



Fonte: Alves, 2002

Fig. 8 - Aldeias e vilas históricas x Tipo e diversidade de património

Tipo/diversid. património	Património Arquitectónico	Património Cultural	Património Arqueológico	Património Natural	Património Militar
Aldeias e vilas históricas					
Alcáçovas	Centro histórico, imóveis, igrejas.	Festas, romarias, procissões, feiras.			
Alegrete	Casas senhoriais, fontes, igrejas, capelas.	Tradições musicais, festas religiosas, teatro, dança.	Galerias subterrâneas, ponte romana.		Castelo, muralhas.
Alter Pedroso	Arquitetura popular, capelas, igrejas.		Elementos megalíticos (antas, menires, via romana).	Paisagem: ambiência cénica singular.	Castelo, chafariz, portal gótico, marco geodésico.
Alvito	Centro histórico, imóveis classificados, arquitectura vernacular		Vestígios de presença humana anterior aos romanos.	Albufeira de Odivelas.	Castelo.
Amieira do Tejo	Ermidas, capelas, igrejas, imóveis classificados.	Tradições locais.	Monumentos megalíticos (antas,...).	Rio Tejo.	Castelo e torres, ponte medieval.
Avis	Ruas e vielas medievais, igrejas, capelas.	Festas locais, casas nobres.		Albufeira do Maranhão.	Castelo, antigo convento da Ordem de S. Bento de Avis.
Barrancos/Noudar	Arquitetura rural, outros testemunhos arquitectónicos.	Festas de Agosto.	Vestígios da presença humana desde o calcolítico.		Castelo de Noudar.
Belver	Elementos e conjuntos arquitectónicos.	Tradições musicais, teatrais e de dança.		Envolvente ao rio Tejo.	Castelo.
Cabeço de Vide	Núcleo histórico, igrejas, pelourinhos, outros edifícios.		Vestígios da presença humana, monumentos megalíticos.	Nascentes de águas mineiro-medicinais (termas).	Castelo.
Castelo de Vide	Centro histórico, imóveis classificados.	Forte identidade cultural, festas, activid. tradicionais.	Vários elementos ligados à presença judaica.	Serra S. Mamede, caminhos rurais, abundância de água.	Castelo, duas cinturas de muralhas.
Evoramonte	Edificado de raiz medieval, igrejas, ermidas, pelourinhos.	Tradições musicais, folclóricas, festas religiosas.		Ambientes cénicos junto às muralhas.	Castelo, muralhas.
Flor da Rosa	Arquitetura vernacular rural.	Olaria.	Antas, troços de duas pontes romanas.		Antigo mosteiro da Ordem de Malta.
Juromenha	Património edificado e religioso.			Rio Guadiana.	Fortaleza, muralhas, pontes,...
Marvão	Conjunto arquitectónico intra-muros, igrejas, capelas,...	Artesanato, Festa do Castanheiro.	Antas, menires, ruínas romanas.	Parque Natural Serra S. Mamede.	Castelo, muralhas, outros elementos.
Mértola	Arquitetura vernacular e erudita.		Elementos do período islâmico.	Rio Guadiana.	Castelo, muralhas, pontes, outros.
Monsaraz (*)	-----	-----	-----	-----	-----
Ouguela	Valor arquitectónico de conjunto.		Monumentos megalíticos, fontes, galerias.	Enquadramento cénico.	Fortaleza, muralhas.
S ^o Aleixo da Restauração	Imóveis classificados, igrejas, ermidas.	Festividades locais muito populares.	Monumentos megalíticos, estações arqueológicas.	Herdades.	Aglomerado fortificado.
Terena	Imóveis classificados, capela, pelourinho.	Festas e romarias.	Sítios arqueológicos.	Serra D'Ossa, barragem Lucefeci.	Castelo, cerca muralhada.

Fonte: Alves, 2002

(*) – O plano de acção local de Monsaraz foi organizado de forma distinta dos restantes, dificultando a identificação de dimensões e exemplos concretos de património rural. Daí a ausência de referências neste quadro.

Referências Bibliográficas

- AA.VV. (1995), *20 Valores do Mundo Rural*, Lisboa, Instituto de Estruturas Agrárias e Desenvolvimento Rural (IEADR), Programa da Iniciativa Comunitária LEADER, Ministério da Agricultura.
- ALVES, João Emílio (2002), *Património Rural e Desenvolvimento: do discurso institucional às dinâmicas locais. O Programa Revitalização de Aldeias e Vilas Históricas da Região Alentejo*. Lisboa, ISCTE, (Dissertação de mestrado).
- ALMEIDA, João Ferreira de et al (1994), *Regiões Rurais Periféricas: Que Desenvolvimento. Uma Experiência no Concelho de Almeida*, CAIS/CIES, Lisboa.
- ALMEIDA, João Ferreira de (1998), "A Agricultura nos processos de desenvolvimento" in Presidência da República, *Perspectivas de Desenvolvimento do Interior*, Coleção Debates, Colóquio Promovido pelo Presidente da República durante a Jornada da Interioridade em Idanha-a-Nova, Junho de 1997, Lisboa, INCM, pp:23-30.
- AMARO, Rogério Roque (1999), "Elementos para um desenvolvimento integrado da Serra do Caldeirão" in FREITAS Eduardo e FERREIRA, Vítor Matias (org.), *A Serra do Caldeirão. Roteiro Sócio-Cultural*, Faro, In Loco.
- CALADO Maria (Coord.) (S/d), *Aldeias Históricas. Estudo sobre o património cultural e natural na perspectiva da sua valorização turística*, Centro Nacional de Cultura.
- CAPUCHA, Luís (1996) "Metodologias de avaliação: o estado da arte em Portugal" in *Sociologia Problemas e Práticas*, nº22, Lisboa, CIES/ISCTE.
- CAVACO, Carminda (1999) *Desenvolvimento Rural: Desafio e Utopia*. Estudos para o Planeamento Regional e Urbano, nº50, Centros de Estudos Geográficos, Universidade de Lisboa.
- CCRA - Comissão de Coordenação da Região Alentejo, (1999), *Projecto Revitalização de Aldeias e Vilas Históricas da Região Alentejo*, Documento de trabalho.
- CCRC - Comissão de Coordenação da Região Centro, (1999), *Programa das Aldeias Históricas de Portugal*, (ed. original de 1998).
- CHAMPETIER, Ives (1998), *LEADER Magazine*, nº 17.
- CHIVA, Isac (1995) "Patrimoines culturel, naturel et aménagement du territoire rural" in ÉCOLE NATIONAL DU PATRIMOINE, *Patrimoine Culturel, Patrimoine Naturel*, Paris: La Documentation Française, pp:108-117.
- CHOAY, Françoise (1988), *L'Allegorie du patrimoine*, Paris, PUF.
- COVAS, António (1997), *Ajustamento, Diversificação e Desenvolvimento Rural*, Coleção Estudos e Análises, Direcção Geral do Desenvolvimento Rural, Lisboa.
- FLORES, Joaquim de Moura (1998), "«Património». Do Monumento ao Território Urbano" in *Urbanidade e Património*, Lisboa, IGAPHE/URBE, pp:11-17.
- FERRÃO, João (2000), "Relações entre Mundo Rural e Mundo Urbano: Evolução histórica, Situação actual e Pistas para o futuro" *Sociologia - Problemas e Práticas*, nº 33, CIES, Celta Editora.
- FERRÃO, João (1996), "A avaliação comunitária de programas regionais" in *Sociologia-Problemas e Práticas*, nº 22, CIES/ISCTE.
- FERREIRA, Carlos (1999) "Reencontros com o Mundo Rural: dos lares turísticos à fixação de novos e velhos residentes" in Carminda Cavaco, *Desenvolvimento Rural: Desafio e Utopia*. Estudos para o Planeamento Regional e Urbano, nº50, Centros de Estudos Geográficos, Universidade de Lisboa.
- FORTUNA, Carlos (1995), "Turismo, Autenticidade e Cultura Urbana: Percorso teórico, com parágrafos breves em Évora e Coimbra" in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 43, Coimbra, CES.
- HENRIQUES, José Manuel (1990), *Municípios e Desenvolvimento – Caminhos Possíveis*, Col. Estudos/2, Escher, Lisboa.
- LEADER MAGAZINE, Revista Trimestral do Programa Europeu LEADER II, nºs 8, 13, 17,22.
- LOPES, Flávio (1999), "Turismo Cultural. Um desafio económico, cultural e social" in *Separata do Correio do Turismo*, nº 6.
- LOPES, Raul Gonçalves (1990), *Planeamento Municipal e Intervenção Autárquica no Desenvolvimento Local*, Col. Estudos/1, Escher, Lisboa.
- MICOUD, André (1995), "Le Bien Commun des Patrimoines" in ÉCOLE NATIONAL DU PATRIMOINE, *Patrimoine Culturel, Patrimoine Naturel*, Paris: La Documentation Française, pp:25-38.
- MORENO, Luís (1999) "A Serra do Açor e o Piódão: Refúgios de uma ruralidade recriada" in Carminda Cavaco, *Desenvolvimento Rural: Desafio e Utopia*. Estudos para o Planeamento Regional e Urbano, nº50, Centros de Estudos Geográficos, Universidade de Lisboa.
- NORA, P. (1986), *Les Lieux de Mémoire*, Paris, Gallimard.
- OLIVEIRA, A Cândido (1993) "Autarquias Locais e Desenvolvimento: novos e importantes desafios", in COSTA, Manuel da Silva e NEVES, José Pinheiro das (coord.), *Autarquias Locais e Desenvolvimento – Actas do Colóquio "Autarquias Locais e Desenvolvimento"*, Biblioteca das Ciências do Homem, Ed. Afrontamento, pp:171-185.
- PDR – *Plano de Desenvolvimento Regional do Alentejo*, Contribuição para o QCA, 1994-1998, Documento de trabalho, Évora.
- Planos de Acção Local Candidatos ao Programa Revitalização de Aldeias e Vilas Históricas da Região Alentejo.
- REIS, Manuela e LIMA, Aida Valadas de (1998), "Desenvolvimento, Território e Ambiente" in VIEGAS, José Manuel e COSTA, António Firmino (org.), *Portugal: Que Modernidade?*, Oeiras, Celta Editora, pp:329-363.
- REIS, Manuela (1999), "Cidadania e Património. Notas de uma pesquisa sociológica" in *Sociologia – Problemas e Práticas*, nº29, Oeiras, CIES/CELTA, pp:77-94.

- SILVA, A. Santos (1987), “O Sociólogo como Técnico e Agente de Desenvolvimento”, in *Sociologia – Problemas e Práticas*, nº 3, Novembro, Lisboa, CIES/ISCTE.
- SILVA, A. Santos (1988), “Produto Nacional Vivo: uma cultura para o desenvolvimento”, in A.A.V.V., *Atitudes, Valores Culturais e Desenvolvimento*, Lisboa, SEDES.
- SILVA, A. Santos (1993), “A Contribuição da Sociologia para Programas de Desenvolvimento”, in *Estruturas Sociais e Desenvolvimento*, Actas do IIº Congresso Português de Sociologia, Vol. I, Lisboa, APS e Editorial Fragmentos.
- SILVA, A. Santos (1994a), “Políticas Culturais Municipais e Animação do Espaço Urbano. Uma análise de seis cidades portuguesas”, comunicação apresentada no colóquio “Cultura & Economia”, Culturgest (org.), 9 a 11 de Novembro.
- SILVA, A. Santos (1994b), “O que é o Desenvolvimento Integrado? Uma reflexão com ilustração empírica”, in *Dinâmicas Locais, Cidadania e Desenvolvimento Local*, Actas do Encontro de Vila do Conde, Lisboa, APS.

O turismo em Portugal: caracterização e perspectivas de desenvolvimento

Eva Milheiro
Escola Superior de Educação
de Portalegre

1. Introdução

O turismo, pelo estímulo que confere à economia e ao desenvolvimento técnico e social dos países, tem sido encarado, nos últimos anos, como um sector de extrema importância por vários governos, ao que Portugal não é excepção.

Ao longo da sua curta história ele tem, no entanto, sofrido alterações consideráveis no que respeita às motivações que levam as pessoas a viajar, aos destinos e atracções escolhidos e à natureza e características das viagens.

Portugal é um destino que, devido aos seus recursos primários e secundários, se encontra numa posição privilegiada no *ranking* dos destinos mundiais.

O turismo neste país tem acompanhado, se bem que com algum atraso, as tendências do sector a nível internacional e, actualmente, é um dos sectores com mais impacto na economia nacional.

Neste artigo veremos como o sector evoluiu, em termos mundiais, na Europa e, em particular, em Portugal, faremos uma caracterização da oferta e procura turísticas do país, apresentaremos as principais tendências que irão marcar o sector a nível mundial e nacional e procuraremos traçar um perfil do turista em termos mundiais e para o mercado nacional.

2. Evolução do turismo e tendências marcantes

O turismo é um sector com um substancial impacto económico, especialmente ao nível do emprego e do desenvolvimento regional. Note-se que em Portugal, e de acordo com dados da DGT (DGT, 2002, p. 39), representa 8% do PIB e emprega mais de 300,000 pessoas e *“gera uma receita anual bem superior aos 1,300 milhões de contos que são habitualmente apresentados nas estatísticas oficiais, uma vez que não existem ainda dados rigorosos sobre o impacto das férias, e do lazer, dos portugueses e do efeito multiplicador provocado pelo turismo na economia nacional”* (Costa, 2001).

A um nível mais abrangente, podemos afirmar que o turismo foi (durante o século XX), e continuará a ser, um fenómeno económico e social com uma extraordinária importância, e que apresenta um crescimento muito superior a qualquer outro sector de actividade económica. Note-se que o número de chegadas internacionais passou de 25 milhões em 1950 para 699 milhões em 2000, o que se traduziu numa taxa de crescimento média anual de 7% (DGT, 2002, p.6)! Em 2002, o número de chegadas internacionais de turistas em todo o mundo excedeu, pela primeira vez na história, a marca dos 700 milhões (Anselmo, 2003).

Ao longo da sua curta existência, sobressaem, porém, algumas tendências que importa realçar (DGT, 2002, p. 7), nomeadamente:

- expansão generalizada acompanhada de uma dispersão crescente dos turistas pelo

planeta e pelo aparecimento de destinos emergentes na Ásia, África do Norte, América Latina e Caraíbas;

- apesar de a Europa e as Américas se assumirem como as principais regiões receptoras de turistas (em 2000, cerca de 58% dos turistas internacionais tiveram como destino a Europa e cerca de 19% as Américas), têm vindo a perder quota de mercado, devido ao progressivo aumento que se tem vindo a verificar nos destinos emergentes citados;

- no que respeita à motivação, e segundo os dados disponíveis até 1998, as pessoas viajaram essencialmente por motivos de divertimento ou gozo de férias (62%), 18% por negócios e 20% por outros motivos (VFR, motivos religiosos e de saúde) mas, nos últimos 10 anos, tem-se verificado um aumento da percentagem de turistas que se deslocaram por motivos de saúde;

- verifica-se uma tendência para uma diversificação do mercado e para um fraccionamento das férias, o que leva as pessoas a viajarem por períodos mais curtos;

- os meios de transporte mais utilizados são o aéreo e o rodoviário, em contraponto à extraordinária importância que tiveram os transportes ferroviários e marítimos no início da expansão do turismo;

- os principais mercados de origem concentram-se nos países industrializados da Europa, América, Ásia Ocidental e Pacífico, sendo que a Europa fornece a maior quantidade de turistas internacionais;

- quanto às receitas atribuídas ao turismo, a Europa, apesar de ter perdido 13,0 pontos percentuais nos últimos 30 anos, continua a possuir a quota mais elevada (48,6% em 2000);

- as previsões da OMT apontam para um valor das receitas do turismo mundial que poderá rondar os 2 biliões de dólares americanos em 2020 (crescimento anual de 6 a 7%).

Quanto a previsões futuras, e segundo a OMT (DGT, 2002, p. 10) e Goeldner (Goeldner *et al*, 2000, p. 691), a actividade turística evoluirá em função de algumas influências e factores determinantes, de que se destacam:

- **Economia:** aumento dos rendimentos das famílias; importância crescente de novas economias (China, Índia, Brasil e Rússia);

harmonização monetária (introdução física do Euro);

- **Tecnologia:** desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação; progresso da tecnologia dos transportes;

- **Política:** supressão quase total das barreiras às viagens internacionais; liberalização dos transportes e de outros sectores; incremento das políticas sociais;

- **Demografia:** envelhecimento da população e diminuição da mão-de-obra nos países industrializados, provocando um aumento de migrações no sentido Sul-Norte; redução da idade de reforma, e consequente surgimento de um novo segmento de mercado com características muito particulares e atractivas para o turismo;

- **Tomada de consciência social e ambiental:** forte sensibilização da opinião pública em relação aos problemas sócio-culturais e do ambiente;

- **Condições de vida e de trabalho:** aumento do *stress* nas cidades, que tem como consequência a procura de produtos turísticos que favoreçam o relaxamento e a evasão;

- **Passagem de uma economia de “serviços” a uma economia de “experiências”,** com a procura de experiências únicas e individualizadas;

- **Marketing:** utilização da tecnologia electrónica para identificar segmentos de mercado e para concretizar acções importantes de comunicação e promoção;

- **Segurança das viagens e dos destinos:** o turismo não se expandirá para os destinos onde exista agitação social, guerra ou riscos de terrorismo, nem para aqueles que dêem uma imagem negativa das condições de saúde ou de segurança oferecidas aos turistas.

Estes factores irão conjugar-se não só no sentido do desenvolvimento do turismo organizado, mas também do turismo individual, com uma grande variedade de motivações, o que implica a necessidade de prestar uma melhor e mais completa informação ao turista, cujo perfil também tem vindo a mudar.

3. Perfil do turista

Uma série de factores se conjugaram e possibilitaram um aumento do turismo, como forma de ocupar o tempo de lazer. A melhoria

das condições de vida, a redução do tempo de trabalho e o consequente alargamento do tempo de lazer, a conquista do direito às férias pagas e a redução da idade da reforma, a ampliação da esperança de vida, aliados às rápidas e profundas inovações tecnológicas e nos sistemas de transportes, nas acessibilidades e comunicações, bem como o aumento dos rendimentos disponíveis, possibilitaram um aumento significativo do turismo.

Diversas “áreas-destino”, das quais se destaca Portugal, passaram a receber grandes fluxos de visitantes de zonas do globo menos atractivas em termos de mercado “sun-sea-sand” (Costa, 2001).

Porém, as características dos próprios turistas mudaram nas últimas décadas. Os anos 90 caracterizaram-se por um crescente interesse pelo ambiente, pelas actividades culturais e pelas férias desportivas. Não obstante, os destinos de férias “sol e praia” continuaram e continuarão a ser predominantes, ainda que em conjugação com outros produtos (DGT, 2002, p. 12).

A DGT (DGT, 2002, p. 12), segundo as reflexões internacionais existentes, apresenta algumas características do turista do futuro, nomeadamente a sua necessidade de informação; exigência de qualidade; necessidade de férias activas/ desportivas; uso crescente da segunda residência ou apartamento de férias; recurso mais forte a férias individuais; recurso mais frequente a pequenas pausas e a férias secundárias fora da época alta, além da redução das férias principais, o que contribuirá para uma melhor distribuição sazonal dos movimentos turísticos; sofisticação dos padrões de consumo dos potenciais turistas; interesse pela vivência de experiências de índole cultural; consciência e exigência do “value for money”.

4. O turismo na União Europeia

Apesar da emergência de novos destinos, nomeadamente da Ásia, África do Norte, América Latina e Caraíbas, a Europa continuará a ser a principal área receptora do turismo internacional (em 2000, os países da UE absorveram 70,3% dos movimentos turísticos ao nível europeu e 40,6% da totalidade dos fluxos mundiais (DGT, 2002, p.14)), prevendo-se que o turismo neste continente continuará em ex-

pansão, sendo um dos principais sectores criadores de emprego e um dos que mais contribuirá para o desenvolvimento individual e colectivo.

5. O turismo em Portugal

5.1. A oferta turística (alojamento)

A capacidade de alojamento recenseado em Portugal tem vindo a aumentar, principalmente no que respeita a unidades de Turismo no Espaço Rural (TER), cuja variação média anual foi de 13,3%, no período 1990/2000 (DGT, 2002, p. 20). No que respeita à distribuição geográfica do TER (em finais de 2002), verifica-se que é na Região Norte que existe um maior número de unidades (372, o que corresponde a 43% do total), seguindo-se a Região Centro (171 – 19,7%), Alentejo (111 – 12,8%), Lisboa e Vale do Tejo (99 – 11,4%), Madeira (41 – 4,7%) e Algarve (24 – 2,8%) (DGT, 2003).

Na hotelaria, a progressão também foi positiva (2,4% no período 1990/2000).

Os hotéis de 4 estrelas (+5%) e as pousadas (+6,5%) foram os estabelecimentos que registaram as taxas de crescimento de camas mais elevadas, enquanto que as pensões (-1,2%) e os aldeamentos turísticos (-1,8%) revelaram quebras na lotação em camas no decurso da década em apreço. Os hotéis de 5 estrelas também registaram uma expansão, sendo visível o reforço qualitativo operado na oferta de alojamento disponível.

Em 2001, a distribuição da capacidade de alojamento no país fazia-se da seguinte forma: o Algarve era a região com maior capacidade (86.751 camas), seguido de Lisboa e Vale do Tejo (53.628 camas), Norte (29.523 camas), Madeira (26.532 camas), Centro (20.099 camas), Alentejo (7.318 camas) e Açores (4.814 camas) (DGT, 2003).

5.2. Movimento nos meios de alojamento recenseados

No período 1990/2000, observa-se que o aumento mais considerável de dormidas totais (hóspedes nacionais e estrangeiros) nos vários meios de alojamento recenseados se verifica no TER (+20,7% ao ano) e na hotelaria (+3,6% ao ano). Nas dormidas em parques de campismo

detectou-se uma regressão média anual no período considerado, com resultados de sinal contrário para os nacionais (+0,9%) e para os estrangeiros (-4,9%) (DGT, 2002, p. 22).

Considerando o ano de 2000, observa-se que as dormidas de nacionais e estrangeiros nos vários meios de alojamento se distribuem de forma muito diversa. Na hotelaria as dormidas de estrangeiros são consideravelmente superiores (71,3%) às dos nacionais (28,7%); nos parques de campismo a situação reverte-se – os estrangeiros representam 22,1% das dormidas e os nacionais 77,9%; nas colónias de férias e pousadas da juventude a situação é semelhante, com os nacionais (88%) a apresentar valores superiores aos estrangeiros (12%); no TER as dormidas de nacionais representaram 44,3% do total e aos dos estrangeiros 55,7%. No total dos meios de alojamento verificou-se, em 2000, que as dormidas de estrangeiros (61,4%) foram superiores às dos nacionais (38,6%) (DGT, 2002, p. 22).

As dormidas nos estabelecimentos hoteleiros classificados (hotéis, hotéis-apartamentos, apartamentos e aldeamentos turísticos, motéis, pousadas, estalagens e pensões) alcançaram, em 2003, cerca de 34,1 milhões, representando uma diminuição de 0,4%, face a 2002 (INE, 2004).

Em 2003, as regiões que registaram crescimentos homólogos no total de dormidas foram a Região Autónoma dos Açores (3,4%), o Centro (2,6%) e a Região Autónoma da Madeira (2,0%). As restantes regiões apresentaram diminuições, nomeadamente o Alentejo (-6,2%), o Norte (-4,1%), Lisboa e Vale do Tejo (-1,2%) e o Algarve (-0,4%). O Algarve foi, em 2003, a região de destino mais procurada pelos turistas, concentrando 41,8% do total das dormidas. Seguiu-se Lisboa e Vale do Tejo (21,9%) e a Região Autónoma da Madeira (16,4%) (INE, 2004).

Por tipo de estabelecimentos, os hotéis, os hotéis-apartamentos, os apartamentos turísticos e as pensões concentraram, em 2003, 90,8% do total das dormidas observadas. Analisando apenas estas categorias de estabelecimentos, os apartamentos turísticos foram os únicos a registar uma variação homóloga positiva de 3,3%, do total de dormidas. Pelo contrário, as pensões, os hotéis-apartamentos e os hotéis apresentaram

diminuições de 3,1%, 1,4% e 0,2%, respectivamente (INE, 2004).

Analisando a importância relativa do local de residência dos hóspedes verifica-se que, em 2003, 69,1% do total das dormidas foram efectuadas por residentes no estrangeiro (+ 0,2% que em 2002), enquanto que as restantes 30,9% corresponderam aos residentes em Portugal. As dormidas dos turistas nacionais atingiram cerca de 10,5 milhões, representando um decréscimo homólogo de 1,2%. Estas dormidas concentraram-se, principalmente, nos hotéis (52,7%), nas pensões (17,7%) e nos hotéis-apartamentos (12,4%). As regiões de destino mais procuradas pelos residentes em Portugal foram o Algarve (28,3%), Lisboa e Vale do Tejo (23,3%) e o Norte (18,7%). De igual forma, as dormidas dos residentes no estrangeiro apresentaram uma diminuição de 0,1%, comparativamente com 2002, atingindo um total de cerca de 23,5 milhões de dormidas. Os principais mercados emissores foram o Reino Unido, a Alemanha, a Espanha, os Países Baixos e a França, totalizando 70,3% das dormidas dos residentes no estrangeiro. O Algarve, Lisboa e Vale do Tejo e a Região Autónoma da Madeira foram os principais destinos dos residentes no estrangeiro, concentrando 46,5%, 21,9% e 21,5%, respectivamente, do total destas dormidas (INE, 2004).

5.3. Turismo externo

Portugal, apesar do aumento significativo dos portugueses a fazerem férias fora do país e consequente aumento das despesas turísticas, continua, no entanto, a ser um país predominantemente receptor.

Actualmente, Portugal é o 16º destino turístico mundial, sendo destino de férias para cerca de 12 milhões de turistas estrangeiros e para 4 milhões de turistas nacionais (ICEP, 2003).

Ao analisarmos as estatísticas relativas ao turismo externo, verificamos que as chegadas de estrangeiros às fronteiras portuguesas entre 1990 e 2000 (DGT, 2002, p. 26) apresentaram um crescimento médio anual de 4,3%, tendo passado de 18422,1 milhares para 28014,0 milhares.

A Espanha é o nosso principal mercado emissor, tendo sido o seu peso em 2000

de cerca de 75,6% em relação ao total de chegadas de estrangeiros. No entanto, no que respeita às dormidas o seu peso não é tão acentuado, dada a sua proximidade que faz com que frequentemente os espanhóis sejam visitantes de apenas um dia (excursionistas).

Os dez principais mercados externos que procuram Portugal são, por ordem de grandeza: a Espanha, o Reino Unido, a Alemanha, a França, os EUA, a Holanda, a Suécia, o Brasil, a Itália e a Bélgica.

Relativamente às vias de acesso, verifica-se que a via terrestre é a mais utilizada, devido aos fluxos de visitantes espanhóis, seguido das vias aérea e marítima, esta última com um peso ainda pouco significativo.

A permanência média de turistas estrangeiros que visitam Portugal difere consoante se inclua, ou não, a Espanha. Se não a incluirmos a permanência média em 2000 (DGT, 2002, p. 27) era de 10,7 dias. Com a inclusão da Espanha esta média reduz-se, significativamente, para 4 dias.

5.4. Perfil médio dos turistas estrangeiros

O grupo etário mais frequente é o dos 45 a 59 anos (33,9%) seguindo-se o grupo dos 30 aos 44 anos (25,7%) (DGT, 2002, p. 28).

No que respeita às profissões, a mais comum é a de “empregado de serviços” (16,9%), seguindo-se as profissões “científicas, técnicas e liberais” (15,9%) e as profissões de “comércio e vendas” (14,5%).

Em relação à motivação, constata-se que 64,3% dos turistas que visitaram Portugal entre 1993 e 1999, fizeram-no por motivo de férias, sendo a segunda posição ocupada pela visita a familiares e amigos (11,9%), seguindo-se a deslocação por motivos de negócios (8,3%), actividades profissionais (6,6%) e fins culturais (2,4%).

No que respeita aos gastos efectuados, verifica-se que o gasto médio geral dos turistas estrangeiros que visitaram Portugal em 2000 teve um aumento assinalável (+14,9%) comparativamente com o mesmo gasto médio em 1999.

5.5. Quotas internacionais de mercado

As posições do destino Portugal têm-se mantido estáveis no confronto internacional (DGT, 2002, p. 32). Portugal dispõe de uma penetração muito forte no mercado espanhol, onde se assume como o primeiro destino (40,5% do total); nos restantes mercados, Portugal detém quotas ligeiramente acima dos 3% nos casos do Reino Unido e da França e inferiores a 2% para a Holanda, Itália e Alemanha, sendo que no Canadá, Japão e EUA não ultrapassa os 0,5%.

5.6. Turismo dos portugueses residentes no estrangeiro

Muitos são os portugueses residentes no estrangeiro (apesar de não haver um conhecimento do número exacto devido à inexistência de uma convergência de valores referidos por diversas fontes¹⁾ que todos os anos passam uma parte das suas férias em Portugal.

Segundo dados da DGT (DGT, 2002, p.32), as entradas em Portugal de turistas portugueses residentes no estrangeiro ascenderam a cerca de 2,0 milhões em 1998, contra 1,7 milhões em 1994. A permanência média foi de 17 dias e as entradas concentram-se predominantemente no trimestre de Julho a Setembro.

O potencial de emissão para Portugal de portugueses residentes no estrangeiro concentra-se em quatro países – França, EUA, Canadá e Brasil.

A maioria deste turistas aloja-se em casa própria, ou de familiares e amigos, sendo que a criação de programas especiais na hotelaria de 2 noites, em complemento da estadia tradicional, poderia produzir um valor de 4 milhões de dormidas por ano (DGT, 2002, p.33), o que é ilustrativo do potencial deste mercado.

5.7. Turismo interno

Se apreciarmos a evolução no período de 1996 a 2000, verificamos que a taxa de gozo de férias da população maior de 15 anos residente no Continente, quase que duplicou, passando de 37% para 71% (DGT, 2002, p.33). Considerando apenas as férias fora da residência, o valor é ainda mais significativo (passou de 25% em

1996 para 53% em 2000). No ano 2001 registou-se, no entanto, um decréscimo tanto no total de portugueses que gozaram férias (70%), como nos que o fizeram fora da residência (51%). Em 2002 registou-se uma diminuição no total de portugueses que gozaram férias (66%), mas um aumento nos que o fizeram fora da residência (52%) (DGT, 2003).

As maiores taxas de gozo de férias localizam-se nos residentes da Grande Lisboa e no Grande Porto e em localidades com maior número de habitantes, nos grupos etários inferiores a 34 anos e nos estratos sócio-económicos “Alto e Médio Alto”. Contudo, nos últimos anos, tem-se assistido a uma redução das assimetrias existentes.

A taxa de gozo de férias fraccionadas é ainda reduzida em Portugal, já que segundo os dados oficiais (DGT, 2002, p. 35), apenas 32% dos portugueses que gozaram férias fora da residência procederam à sua repartição, em 2000, o que constituiu, no entanto, um aumento (em 1996, apenas 6% o fazia).

No que respeita à sazonalidade, verifica-se que esta continua a ser uma das principais fragilidades do turismo português, já que 2/3 das férias fora da residência se concentram no mês de Agosto.

Outro ponto fundamental relacionado com o comportamento dos portugueses em férias prende-se com os locais de destino escolhidos dentro do país. O Algarve tem reforçado a sua posição como primeira zona de destino, seguindo-se as áreas de “Lisboa e Vale do Tejo” e o “Porto e Norte de Portugal”.

Da população que gozou férias fora da residência, cerca de um milhão de portugueses deslocaram-se ao estrangeiro em 2000, sendo que o destino mais procurado foi a Espanha (absorveu 59% das saídas dos portugueses para o estrangeiro em férias), seguindo-se a França (14%), e a Itália e o Brasil, com 5%. No entanto, se considerarmos o mercado total e não apenas o mercado de férias (deslocações para fora da residência por razões não profissionais e por um período não inferior a 4 dias), estes valores aumentam. Nos anos de 2001 e 2002 a percentagem de portugueses que gozou férias no estrangeiro diminuiu (894 milhares e 972 milhares, respectivamente), mas continuaram a ser a Espanha e a França os destinos mais procurados.

Em relação aos alojamentos utilizados em férias, os alojamentos privados - casa de familiares/amigos, constituíram a principal opção dos portugueses (36% em 2002, contra 40% em 1997). Assinale-se a comparticipação acrescida da hotelaria, que constitui o único sector com claro reforço das escolhas entre 1997 e 2002 (subida de 16% para 30%) (DGT, 2003).

No que respeita ao ambiente de gozo de férias, a “praia” é claramente predominante (70% em 2000). Contudo, os ambientes “cidade” e “campo” apresentam já valores significativos com, respectivamente, 29% e 30% das preferências.

No ano de 2000, 34% dos portugueses maiores de 15 anos gozaram fins-de-semana fora da residência, o que constituiu o valor mais elevado de sempre.

Relativamente à forma de organização da viagem, verifica-se que a utilização dos serviços das agências de viagens para preparação das férias fora da residência habitual é baixa, apesar dos aumentos detectados nos últimos anos (21% em 2002 e 12% em 1998). No entanto, o recurso a agências de viagens na preparação das deslocações apenas atinge algum significado nos casos dos destinos para o estrangeiro, para as regiões autónomas e para o Algarve. Ao nível interno, os preços das agências de viagens não se revelam atractivos para os portugueses, revelando a inexistência de operadores especializados para o mercado interno. Em relação aos serviços requeridos, verifica-se que 54% (em 2000) recorreu às agências para organização da viagem completa, 26% apenas para reserva de alojamento, 22% para reserva de transporte e 23% para informações gerais.

Em relação à preparação das férias no ano 2000, é visível uma tendência por parte dos portugueses para recorrerem à Internet para procurar informação sobre férias (645 milhares), sendo que alguns (58 milhares) utilizaram esta via para efectuar reservas, em particular de alojamento.

6. Perspectivas futuras

Actualmente o turismo é um dos sectores mais relevantes para a economia nacional. Para 2003, estima-se que o sector represente 6,5% do emprego nacional e 8% do PIB. As receitas

estimadas ascendem a 6,500 milhões de euros (ICEP, 2003).

O *World Travel and Tourism Council* (ICEP, 2003), apresenta para Portugal as seguintes previsões para o crescimento médio anual num horizonte de 10 anos (2003-2013), da Indústria de Viagens, Turismo e Lazer e respectivo impacto na economia portuguesa:

- 3,9%/ ano na actividade económica gerada atingindo o valor global de 51,2 mil milhões de euros em 2013;

- 3,9%/ ano na contribuição directa do turismo para o PIB, que poderá atingir o valor global de 14,1 biliões em 2013;

- 1,8%/ ano na criação de emprego directo pela indústria, atingindo o número absoluto de 373 mil empregos em 2013. O total de emprego directo e indirecto gerado pela Indústria de Viagens, Turismo e Lazer na economia portuguesa poderá atingir 955,500 empresas em 2013;

- 6,8%/ ano nas receitas turísticas, que poderão atingir o valor global de 14 mil milhões de euros em 2013;

- 2,8%/ ano em termos de investimento, que poderá atingir o valor global de 7,8 mil milhões de euros em 2013.

Assim, o *cluster* Turismo e Lazer, passará a assumir o papel de motor incontornável do modelo de desenvolvimento económico do país. Ainda neste *cluster*, há que apostar no papel que várias regiões do país podem assumir como locais privilegiados de residência temporária ou permanente para um importante segmento da procura europeia e mundial do fenómeno de 2ª residência ou residência de férias e lazer, em especial reformados e seniores. São os casos do Alentejo, Grande Lisboa, as zonas de montanha, o Douro, a Madeira e, especialmente, o Algarve.

7. Conclusão

O turismo é um sector cuja tendência de crescimento tem sido imparável (ainda que com alguns abrandamentos, por vezes, devido à instabilidade económica ou a riscos relacionados com a insegurança dos destinos, quer devido a causas naturais, quer causada por atentados, por exemplo), tendência que se prevê continuar nos próximos anos, ainda que a um ritmo mais lento, no que concerne a Portugal.

Este crescimento do turismo tem estado intrinsecamente ligado aos desenvolvimentos tecnológicos que ocorreram, seja ao nível dos transportes, seja ao nível das comunicações e informação.

As mudanças nos estilos de vida e preferências dos consumidores acarretaram mudanças no processo de decisão de compra dos produtos relacionados com as viagens e o turismo. As características do turista do futuro passam por uma maior necessidade de informação, por uma exigência de qualidade e rapidez de serviços, o que é enfatizado pelas próprias características do produto turístico, nomeadamente a sua intangibilidade, heterogeneidade, perecibilidade e internacionalidade.

Em Portugal assistimos a uma concentração da oferta e da procura turísticas em zonas bem identificadas, sendo o Algarve, Lisboa e Vale do Tejo e a Região Autónoma da Madeira as principais regiões de destino dos turistas, concentrando 80,0% do total das dormidas e a maior capacidade em termos de oferta de alojamento (72,9% das camas em estabelecimentos hoteleiros, aldeamentos e apartamentos turísticos²). No entanto, em virtude das alterações do comportamento do consumidor, outras regiões do país tendem a aumentar a sua capacidade de oferta, principalmente com formas alternativas de alojamento, como é o TER e uma tendência para o aumento das residências secundárias. Assiste-se, igualmente, a uma qualificação ao nível da oferta turística nacional.

Ao nível dos principais produtos, o Sol e Praia continuará a ser o principal, no entanto, os produtos alternativos e complementares, principalmente aqueles relacionados com a saúde, o relaxamento e o contacto com o ambiente natural assumirão uma importância crescente no âmbito da oferta turística nacional.

Em relação ao mercado externo, Portugal está muito dependente dum número reduzido de países emissores, sendo de salientar que a Espanha, pela sua proximidade, é o nosso principal mercado emissor, com um peso de 75,6% em relação ao total de chegadas internacionais, sendo responsável pela diminuição da permanência média nos últimos anos.

Ao nível do turismo externo não será de descurar o potencial do mercado dos portugueses residentes no estrangeiro.

No que respeita ao turismo interno, verifica-se que os portugueses gozam cada vez mais férias fora da sua residência habitual, sendo no entanto ainda pouco habitual a repartição das férias por vários períodos. Em Portugal o destino preferido é o Algarve e no estrangeiro a Espanha, sendo o ambiente do gozo de férias predominante a praia.

Num futuro próximo, prevê-se que o turismo se torne no sector motor do desenvolvimento económico do país, com um substancial impacto na criação de emprego e no investimento, e um grande peso ao nível do PIB.

Notas:

¹ Os dados mais credíveis, da Direcção-Geral dos Assuntos Consulares e Comunidades Portuguesas, apontam para um total de 4,6 milhões, sendo que a maioria reside na América (DGT, 2002, p. 32).

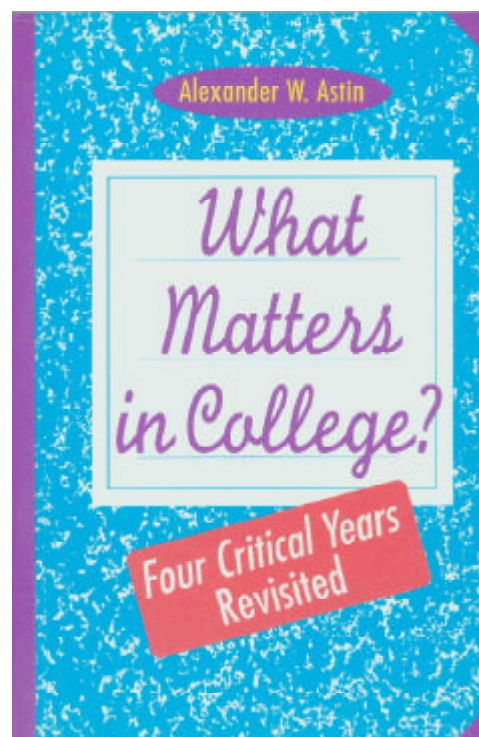
² Nos estabelecimentos hoteleiros incluem-se os hotéis, hotéis-apartamentos, motéis, pousadas, estalagens, albergarias e pensões.

Referências Bibliográficas

- Costa J, Rita P, Águas P. 2001. *Tendências Internacionais em Turismo*. Lidel: Lisboa.
- Conselho Sectorial do Turismo. 2002. Catálogo da Exposição 90 Anos de Turismo em Portugal.
- Cunha, L. 2001. Introdução ao Turismo. Verbo: Lisboa.
- Direcção Geral do Turismo. 2000. *Os números do turismo em Portugal*. DGT: Lisboa.
- Direcção Geral do Turismo. 2002. *Turismo em Portugal, Política, Estratégia e Instrumentos de Intervenção – Turismo sustentável e de qualidade com empresas modernas e competitivas*. DGT: Lisboa.
- Direcção Geral do Turismo. 2003. O Turismo no Espaço Rural em 2002. Divisão de Serviços de Estratégia e Coordenação Turística – Divisão de Recolha de Informação e Estatística. DGT: Lisboa. (URL: <http://www.dgturismo.pt>)
- Direcção Geral do Turismo. 2003. Férias dos Portugueses. (URL: <http://www.dgturismo.pt>)
- World Tourism Organization. 1999. *International Tourism: A Global Perspective*. WTO: Madrid.
- Anselmo F. 2003. O que pode Portugal fazer para contrariar estudos que prevêem um crescimento de apenas 2,1 por cento/ ano até 2020 assente na velha receita do “sun & beach”? In *Pessoal*, ano 1, nº 7, Fevereiro 2003.
- Costa C. 2000. O papel e a posição do sector privado na construção de uma nova política para o turismo em Portugal. In *Seminário – Novas Estratégias para o Turismo*, Associação Empresarial de Portugal: Europarque: 65-87.
- Milheiro E. Melo C. 2003. A interacção entre o sector bancário e o turismo – os serviços e os turistas portugueses. In *Revista Turismo & Desenvolvimento*. Universidade de Aveiro.
- ICEP. 2003. *Novo Plano de Desenvolvimento do Turismo Português*. (URL: <http://profissionais.portugalinsite.pt> [conferido em 5/08/2003]).
- ICEP. 2003 b. *Newsletter Turismo Mercados Emissores*, nº 7, ano VII, Julho 2003. (URL: <http://profissionais.portugalinsite.pt> [conferido em 1/10/2003]).
- ICEP. 2003 c. *Follow Up do 3º Relatório Vector 21/ Icep Portugal – Portugal inSite a Hotelaria Portuguesa na Internet*. (URL: <http://profissionais.portugalinsite.pt> [conferido em 5/08/2003]).
- INE. 2004. *Actividade Turística de Janeiro a Dezembro de 2003*.
- Instituto de Financiamento e apoio ao Turismo. *Procura Turística – Janeiro a Dezembro de 2002*. (URL: <http://www.ifturismo.min-economia.pt> [conferido em 27/8/2003])
- Ministério da Economia, Gabinete do Ministro. 2003. *Plano de Desenvolvimento do Turismo, Síntese das Medidas*.

Alexandre W. Astin, What Matters in college?

San Francisco, Publishers, 1997.



Astin, Alexander W. (1997) *What matters in College? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Nesta obra, Alexander Astin apresenta os resultados de um estudo realizado com uma larga amostra de estudantes, docentes e universidades americanas tendo como objectivo compreender como os estudantes são afectados pelas suas experiências enquanto alunos do ensino superior.

Ao longo do livro é-nos apresentado um importante olhar sobre os aspectos conceptuais e metodológicos que envolvem o estudo do impacto do ensino superior sobre os indivíduos. Mas, mais do que uma revisão da literatura sobre esse impacto, trata-se de uma investigação de larga escala que analisa instrumentos de medida e resultados e nos propõe um olhar mais profundo sobre aquilo que realmente importa no ensino superior.

Começando por discutir as metodologias utilizadas para estudar o desenvolvimento dos estudantes de ensino superior, o autor propõe um modelo conceptual que tem como objectivo avaliar o impacto das várias experiências do meio a que o estudante está exposto – programas, políticas, escola, grupos de pares e experiências educacionais – de forma a

perceber como o estudante se desenvolve e muda em função das condições do meio.

Estas variáveis do meio são amplamente descritas no capítulo 3, sendo apresentados instrumentos para avaliar as características desse meio, tais como as características das instituições, a forma particular como as instituições desenvolvem o currículo e medidas do envolvimento dos alunos.

Nos capítulos subsequentes, Astin apresenta-nos os resultados que dizem respeito aos efeitos quer do meio, quer do envolvimento dos alunos a vários níveis: personalidade e auto conceito, atitudes, valores e crenças, comportamento, desenvolvimento académico e cognitivo, desenvolvimento da carreira e satisfação com a instituição que frequenta. Os resultados apresentados pelo autor permitem-nos analisar a dinâmica desses impactos, uma vez que é possível perceber como as diferentes variáveis encorajam ou desencorajam o envolvimento dos estudantes nas escolas que frequentam, alteram ou marcam as suas personalidades e contribuem para a mudança de crenças e valores.

No último capítulo são analisadas as implicações deste estudo para o futuro do ensino superior, bem como algumas conclusões

teóricas e práticas que vão desde a importância decisiva da liderança institucional até a aspectos pedagógicos, desenvolvimento de currículos e avaliação. Podemos considerar que se trata de uma obra fundamental para todos os que, a diversos níveis, estão envolvidos nesta área, docentes, direcções de escolas assim como para aqueles que estão nos centros decisores de políticas educativas.

Como profissionais da educação deveremos reconhecer que se trata de uma obra que nos incentiva a contribuir para aumentar a qualidade das nossas escolas, do nosso ensino, dos nossos cursos, enfim, contribuir para a preparação de jovens motivados, habilitados e com gosto pelos desafios actuais, de forma a que possam ingressar e investir em profissões que respondam às necessidades da nossa sociedade.

Maria Luísa Panaças

