

UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA

VOLUME **XVIII**

PSIQUE

Issue 1 | 1st January - 30th June 2022

Fascículo 1 | 1 de janeiro - 30 de junho 2022



UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA

VOLUME **XVIII**

PSIQUE

Issue 1 | 1st January - 30th June 2022

Fascículo 1 | 1 de janeiro - 30 de junho 2022



PSIQUE | Volume XVIII | Issue 1 | 1st January - 30th June 2022

Semiannual Publication. Scientific Journal of the Psychology Research Centre - CIP - from the Universidade Autónoma de Lisboa - Luís de Camões.

PSIQUE is a scientific journal in Psychology published by the Psychology Research Centre of the Universidade Autónoma de Lisboa.

Since 2005, PSIQUE has been publishing original papers in the scientific field of Psychology, in its several fields of specialization, in open access and free of charge.

From 2018, it is a semi-annual journal publication from 1st January to 30th June and from 1st July to 31st December.

Aims and Scope

It is particularly aimed at psychology researchers, lecturers and students but also at general readers who are interested in this field of science.

Psique publishes advances in basic or applied psychological research of relevance for understanding and improving the human condition in the world. Contributions from all fields of psychology addressing new developments with innovative approaches are encouraged. Articles that (a) integrate perspectives from different areas within psychology; (b) study the roles of physical, social and cultural domains in human psychological processes; or (c) include psychological perspectives from different regions in the world are particularly welcomed.

The journal publishes papers in Portuguese, Spanish, French and English.

Directory: Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP).

Databases: Repositório Institucional da Universidade Autónoma de Lisboa (Camões).

Indexed by: Academic Search (EBSCO Publishers)

Fuente Academic (EBSCO Publishers).

PSIQUE | Volume XVIII | Fascículo 1 | 1 de janeiro - 30 de junho 2022

Publicação semestral. Revista Científica do Centro de Investigação em Psicologia - CIP - da Universidade Autónoma de Lisboa - Luís de Camões.

A Psique é uma revista científica em Psicologia, editada pelo Centro de Investigação em Psicologia da Universidade Autónoma de Lisboa.

Desde 2005 publica artigos originais e comunicações na área científica da Psicologia, nos seus vários domínios de especialização, de acesso livre e gratuito.

É um periódico semestral, a partir de 2018, com data de publicação de 1 de janeiro a 30 de junho e de 1 de julho a 31 de dezembro.

Âmbito e Objetivos

Dirige-se particularmente a investigadores, docentes e estudantes em Psicologia, mas também aos leitores em geral que se interessem pelo conhecimento desta ciência.

A Psique publica avanços na investigação científica básica ou aplicada, em Psicologia, com relevância para compreender e melhorar a condição humana no mundo. A Psique encoraja a submissão de contribuições de todos os campos da Psicologia, produzindo novos desenvolvimentos científicos, através de abordagens inovadoras. Particularmente bem-vindos são os artigos que: (a) integram perspetivas de diferentes áreas da Psicologia; (b) estudam o papel dos domínios físico, social e cultural nos processos psicológicos humanos; ou (c) integram perspetivas psicológicas de diferentes regiões do mundo.

A revista aceita artigos em Português, Espanhol, Francês e Inglês.

Diretórios: Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP).

Base de Dados: Repositório Institucional da Universidade Autónoma de Lisboa (Camões).

Indexação: Academic Search (EBSCO Publishers)

Fuente Academic (EBSCO Publishers).

PUBLISHING INSTITUTION / INSTITUIÇÃO EDITORA

CIP – Centro de Investigação em Psicologia da Universidade Autónoma de Lisboa (CIP)

Rua de Santa Marta, n.º 47, 3.º, 1169-023 Lisboa

Phone Telefone: +351 213 177 667 | Fax: +351 213 533 702

LEGAL OWNER / PROPRIEDADE

CEU – Cooperativa de Ensino Universitário, C.R.L.

Rua de Santa Marta, n.º 47

1150-293 Lisboa – Portugal

Phone Telefone: +351 213 177 600/67

Fax: +351 213 533 702

N.I.F.: 501 641 238

DOI: <https://doi.org/10.26619/2183-4806.XVIII.1>

e-ISSN: 2183-4806

Title Título: **Psique**

Site: <https://cip.autonoma.pt/revista-psique/>

Registration Status: **Under Publishing** Situação de Registo: **Em Publicação**

Format Suporte: **Online**

Periodicity: **Semiannual** Periodicidade: **Semestral**

Editor in Chief Director: **Odete Nunes**

Inscrição Inscription: **220129**

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia – no âmbito do projeto do CIP com a referência UIDB/04345/2020.

This work was funded by national funds through FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia – as part of the project CIP – Ref.^a: UIDB/04345/2020.

EDITOR IN CHIEF DIRECTOR

Odete Nunes Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal onunes@autonoma.pt

ASSOCIATE EDITORS COEDITORES

José Magalhães Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal jmagalhaes@autonoma.pt
Luísa Ribeiro Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal mrribeiro@autonoma.pt
Cristina Nunes Universidade do Algarve, Portugal csnunes@ualg.pt
Rute Brites Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal rbrites@autonoma.pt
Sandra Figueiredo Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal sfigueiredo@autonoma.pt

EDITORIAL BOARD CONSELHO EDITORIAL

Alexandra Gomes Universidade do Algarve, Portugal asgomes@ualg.pt
Ana Antunes Universidade da Madeira, Portugal aantunes@uma.pt
Ana Gomes Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal amgomes@autonoma.pt
Anne-Marie Vonthron Univerité Paris Ouest-Nanterre, França anne-marie.vonthron@u-paris10.fr
Aristides Ferreira ISCTE, Lisboa, Portugal aristides.ferreira@iscte.pt
Carla Moleiro ISCTE, Lisboa, Portugal carla.moleiro@iscte.pt
Célia Oliveira Universidade Lusófona Porto, Portugal celia.oliveira@ulp.pt
Daniel Roque Gomes Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal Drmgomes@esec.pt
David Rodrigues ISCTE, Lisboa, Portugal dflrs@iscte-iul.pt
Dulce Pires I. Criap – Psicologia e Formação Avançada, Portugal dulcepires@ua.pt
Edlia Alves Simões University of Saint Joseph (Macao), Macau edlia.simoese@usj.edu.mo
Filomena Matos Universidade do Algarve, Portugal fmatos@ualg.pt
Florence Sordes-Ader Universidade de Toulouse, França sordes@univ-tlse2.fr
Gina C. Lemos Instituto Politécnico de Setúbal / Escola Superior de Educação gina.lemose@ese.ips.pt
Inês Ferreira Universidade Europeia, Portugal ines.ferreira@universidadeeuropeia.pt
Isabel Leite Universidade de Évora, Portugal imss@uevora.pt
Isabel Mesquita Universidade de Évora, Portugal mesqui@uevora.pt
Isabel Silva Universidade Fernando Pessoa, Portugal isabels@ualg.pt
João Viseu Universidade do Algarve, Portugal jnvisheu@ualg.pt
Jorge Gomes ISEG – Universidade Técnica de Lisboa, Portugal jorgegomes@iseg.utl.pt
José Eusébio Pacheco Universidade do Algarve, Portugal jpacheco@ualg.pt
Liliana Faria Universidade Europeia, Portugal liliana.faria@europeia.pt
Luis Sérgio Vieira Universidade do Algarve, Portugal lsvieira@ualg.pt
Magda Sofia Roberto Universidade da Beira Interior, Portugal magda.roberto@labcom.ubi.pt
Manuel Sommer Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal msommer@autonoma.pt
Marjorie Poussin Universidade de Lyon II, França marjorie.poussin@univ-lyon2.fr
Melanie Vauclair Instituto Universitário de Lisboa, Portugal melanie.vauclair@iscte-iul.pt
Miguel Ángel Garcia-Martin Universidad de Málaga, Espanha magarcia@uma.es
Miguel Pereira Lopes ISCSP – Universidade de Lisboa, Portugal mplopes@iscsp.ulisboa.pt
Monique K. LeBourgeois University of Colorado Boulder, United States of America monique.lebourgeois@colorado.edu
Odete Nunes Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal onunes@autonoma.pt
Patrícia Jardim de Palma ISCSP – Universidade Técnica de Lisboa, Portugal ppalma@iscsp.ulisboa.pt
Pedro Armelino Almiro Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal paalmiro@autonoma.pt
Pedro Duarte Universidad Veracruzana, México pdias@uv.mx
Ricardo B. Rodrigues Instituto Universitário de Lisboa, Portugal rfprs@iscte-iul.pt
Rosa Novo Universidade de Lisboa, Portugal rnovo@psicologia.ulisboa.pt
Rui Costa Lopes ICS – Universidade de Lisboa, Portugal rui.lopes@ics.ulisboa.pt
Saul Neves de Jesus Universidade do Algarve, Portugal srjesus@ualg.pt
Sílvia Araújo Universidade do Minho, Portugal saraujo@ilch.uminho.pt
Tito Laneiro Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal tlaneiro@autonoma.pt
Vera Engler Cury Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil vency2985@gmail.com

ASSISTANT EDITORS EDITORES ASSISTENTES

Afonso Herédia Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal afonsodeheredia@gmail.com
Andreia Bandeira Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal andreia.lamy.bandeira@gmail.com
Francisco Castro Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal fcostacastro@gmail.com
Ana Jarmela Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal ajarmela@autonoma.pt

TRANSLATION TRADUÇÃO

Carolina Peralta Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal cperalta@autonoma.pt

DESIGN COMPOSIÇÃO GRÁFICA

Undo geral@undo.pt

WEBSITE SITE

Undo geral@undo.pt

IT DEVELOPMENT DESENVOLVIMENTO INFORMÁTICO

Anselmo Silveira Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal asilveira@autonoma.pt

TABLE OF CONTENTS ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Nota Editorial Sandra Figueiredo | 7 |
| O Quociente de inteligência como característica neuropsicológica nos agressores sexuais The intelligence quotient as a neuropsychological characteristic in sexual offenders Marlene C. Marques & Lígia Ferros | 8 |
| Satisfação profissional do professor: uma análise multinível de características individuais do professor e de características organizacionais da escola Teacher job satisfaction: a multilevel analysis of individual teacher characteristics and school organizational characteristics Raiany Stefane Saué Poloni, João Arménio Lamego Lopes & Célia Regina Gomes Oliveira | 27 |
| Relationship between internet addiction and feelings of loneliness in university students from a private institution southern Brazil Relação entre adição à internet e os sentimentos de solidão em estudantes universitários de uma instituição privada do sul do Brasil Bianca Ledur, Marina Schmitt, Luana Thereza Nesi de Mello & Ilana Andretta | 49 |
| O Papel do estágio curricular em psicologia na transição para o mercado de trabalho: percepções e vivências de estagiários e psicólogos The Role of curricular internship in psychology in the transition to the job market: perceptions and experiences of interns and psychologists Mafalda Sousa, Catarina Brandão, Ana Francisca Paiva & Ana Rita Freixo | 60 |
| El profesorado frente al aprendizaje autorregulado y el plagio académico Teachers against self-regulated learning and academic plagiarism Eva María Espiñeira Bellón, Jesús Miguel Muñoz Cantero & María Cristina Pérez Crego | 89 |
| Authors Instructions | |
| Instruções aos Autores | 104 |
| Reviewers instructions | |
| Instruções aos Revisores | 108 |

NOTA EDITORIAL

Este número apresenta um conjunto de artigos marcado por uma isotopia relevante na investigação atual em Psicologia, a nível nacional e internacional. Por um lado, a seleção e a organização das presentes publicações visaram estudos empíricos sólidos sobretudo do ponto de vista da Psicologia Aplicada. Por outro lado, a autoria dos artigos tem origem em universidades nacionais e estrangeiras, estando os artigos redigidos em diferentes línguas, permitindo uma visão mais alargada e transcultural dos temas abordados. Estes temas são, neste número da Revista, oriundos de duas áreas da Psicologia. Portanto, ora focam a Psicologia Educacional através da análise da satisfação profissional de docentes, das condições de autorregulação na área docente e do papel do estágio curricular de psicólogos na transição para o mercado de trabalho; ora a área da Psicologia Clínica com os temas relacionados com análise do quociente de inteligência de agressores sexuais e a adição à internet associada a sentimentos de solidão em população universitária. No que respeita às populações estudadas, as amostras de adultos são predominantes nas investigações dos artigos aceites para publicação deste número da Revista Psique.

Primeiramente, apresenta-se um estudo que avaliou a inteligência geral de uma população de agressores sexuais, confirmando a associação entre a população estudada e um valor de QI indicador de desempenho intelectual deficitário. Depois, no segundo artigo foram correlacionados os efeitos de características individuais (dos professores) e das organizações (das escolas) na satisfação profissional dos professores. Os dados revelaram que as características individuais dos docentes têm maior valor preditor e moderador do que as características organizacionais. O terceiro artigo examina a associação entre comportamentos de dependência da internet e sentimentos de solidão, constatando resultados significativos e positivos nessa associação. O quarto artigo identifica os desafios, responsabilidades e dificuldades vivenciados pelos psicólogos em estágio curricular. Por fim, o quinto artigo explora a ação dos professores quanto ao plágio académico e ressalta a importância de uma maior supervisão neste assunto.

Salvo o rigor que o conselho editorial assegura – mediante a arbitragem científica cega de pares – durante o processo de receção, de seleção, de revisão, de edição e paginação dos trabalhos, é importante fazer uma nota de agradecimento a todos os autores que submeteram artigos ao longo do semestre. Portanto, englobando todas as submissões e tentativas de publicação (não só os trabalhos aceites). Numa fase cada vez mais competitiva, na área da publicação científica, reconhecemos o esforço de todos os trabalhos submetidos à Revista. Junta-se à competitividade científica, o fator tempo e os critérios exigentes de indexação demandam uma gestão intrépida da parte dos Editores e Revisores.

Em suma, é de suma importância endereçar o agradecimento à equipa editorial da Revista e aos autores atendendo a todo o esforço inestimável que se concretiza na leitura, na gestão de processos de revisão junto dos conselheiros editoriais em diferentes áreas científicas, na emissão de pareceres face a submissões e a revisões. E na conclusão de revisões que são, ainda, submetidas ao procedimento final de verificação por parte dos nossos assistentes editoriais. Reiterar o agradecimento aos autores por atenderem às revisões com a maior acurácia e mestria.

Aos leitores, um agradecimento também por acolherem e partilharem este número considerando estes artigos e a Revista Psique na vossa seleção de literatura e de apoio ao estudo e continuação de investigação.

Sandra Figueiredo

O QUOCIENTE DE INTELIGÊNCIA COMO CARACTERÍSTICA NEUROPSICOLÓGICA NOS AGRESSORES SEXUAIS

THE INTELLIGENCE QUOTIENT AS A NEUROPSYCHOLOGICAL CHARACTERISTIC IN SEXUAL OFFENDERS

Marlene C. Marques¹ e Lígia Ferros²

PSIQUE • E-ISSN 2183-4806 • VOLUME XVIII • ISSUE FASCÍCULO 1
1ST JANUARY JANEIRO - 30TH JUNE JUNHO 2022 • PP. 8-26

DOI: <https://doi.org/10.26619/2183-4806.XVIII.1.1>

Submitted on 21.01.21 Submetido a 21.01.21

Accepted on 9.07.21 Aceite a 9.07.21

Resumo

A relação entre características neuropsicológicas, nomeadamente a inteligência geral (QI), e o crime de abuso sexual tem recebido atenção considerável na literatura. Embora não haja consenso absoluto, os resultados sugerem que os ofensores sexuais constituem um grupo de sujeitos caracterizado por um desempenho individual limitado. O presente artigo avalia a inteligência geral de 50 indivíduos a cumprirem medida privativa de liberdade por crimes de abuso sexual, no Estabelecimento Prisional do Porto, partindo da hipótese de que esta população possuirá um QI indicador de um funcionamento intelectual deficitário. Os instrumentos utilizados incluem um questionário para recolha de dados sociodemográficos e um instrumento de avaliação da inteligência geral, a Forma Geral das Matrizes Progressivas de Raven – FG-MPR (Raven et al., 2001). Os resultados obtidos confirmam a hipótese avançada.

Palavras-chave: crime, abuso sexual, inteligência, neuropsicologia

Abstract

The relationship between neuropsychological characteristics, namely general intelligence (IQ), and the crime of sexual abuse has received considerable attention in the literature. Although there is no absolute consensus, the results suggest that sexual offenders are a group of subjects characterized by a limited individual performance. This article evaluates the general intelligence of 50 individuals incarcerated at Oporto Prison, based on the hypothesis that this population have

1 Mestre em Psicologia Clínica pela Universidade Lusíada do Porto. Psicóloga na Divisão de Psicologia da Polícia de Segurança Pública. Porto, Portugal. E-mail: mcmarques.psic@gmail.com

2 Professora na Universidade Lusíada do Porto. Diretora Científica do INSPSIC – Instituto Português de Psicologia. Porto, Portugal. Email: ligiacferros@por.ulusiada.pt

an IQ indicating deficient intellectual functioning. The instruments used include a questionnaire for collecting sociodemographic data and an instrument for evaluating general intelligence, the General Form of Raven's Progressive Matrices - FG-MPR (Raven et al., 2001). The results obtained confirm the advanced hypothesis.

Keywords: crime, sexual abuse, intelligence, neuropsychology

O Quociente de Inteligência como Característica Neuropsicológica nos Agressores Sexuais

O crime, na sua configuração mais genérica e inseparável da própria condição social da humanidade, tem sofrido ao longo da história inúmeras alterações. Atualmente, apresenta as características de um fenómeno social (Cusson, 2007), manifestando-se em todas as sociedades, de uma forma complexa, com repercussões a vários níveis, dando assim origem ao surgimento de uma variedade de modelos explicativos, alguns dos quais consagrando a distinção entre os diferentes tipos de crime.

Ao longo das últimas décadas, têm sido muitas as evidências que sugerem que o funcionamento intelectual está associado ao crime (Hirschi & Hindelang, 1977; Wilson & Herrnstein, 1985). Embora muitos investigadores considerem os fatores sociológicos, como a etnia ou a pobreza, os grandes responsáveis pelo crime, outros tentaram demonstrar a importância do funcionamento intelectual na compreensão do comportamento criminoso. Neste âmbito surgiram duas explicações principais para o papel do desempenho intelectual no crime. Em primeiro lugar, foi sugerido que o crime e a criminalidade são indiretamente influenciados por um baixo quociente de inteligência (QI) associado ao baixo desempenho escolar, desempenho profissional e adaptação e integração social em geral (Magdol et al., 1998; Ward & Tittle, 1994, citado por Guay et al., 2005). Uma segunda explicação da relação entre inteligência e crime é chamada de hipótese direta, segundo a qual indivíduos com baixo QI têm menos probabilidade de antecipar as consequências das suas ações e de compreender o sofrimento dos outros (Cusson, 1998). Portanto, pode-se supor, por um lado, que a inteligência pode influenciar o desenvolvimento do comportamento criminoso e, por outro, a forma como os crimes são cometidos (Guay et al., 2005). Assim, os estudos da relação entre crime e inteligência têm-se focado, principalmente, na avaliação do impacto negativo do funcionamento intelectual sobre comportamento criminoso e na avaliação da influência do baixo QI em variáveis como o planeamento do crime e a gravidade das ofensas.

De facto, a investigação levada a cabo nos últimos anos, tem deixado clara a existência de uma ligação entre níveis baixos de QI e o envolvimento criminoso (Diaz et al., 1994; Jolliffe & Farrington, 2004).

Numa investigação conduzida por Diaz et al. (1994), foi proposto que um QI mais baixo restringe a probabilidade de sucesso académico na escola o que, conseqüentemente poderá aumentar a probabilidade de execução de atos delinquentes. De forma mais ampla, a pesquisa que teve como objetivo examinar as origens do comportamento ofensivo (particularmente na delinquência juvenil) identificou o baixo QI como um preditor do comportamento criminoso (Diaz et al., 1994).

Um outro grupo de investigadores também demonstrou que indivíduos com níveis de QI mais baixos são mais propensos a cometer crimes mais graves e violentos (Hayes & McIlwain, 1988; Martell, 1991, citado por Freeman, 2012). Além disto, existem evidências que demonstram que os infratores apresentam um QI mais baixo do que os não infratores (Wilson & Herrnstein, 1985, citado por Freeman, 2012).

Outros autores encontraram ligações entre uma inteligência deficitária e o comportamento criminoso (McGarvey et al., 1981; Culbertson et al., 1989, citado por Freeman, 2012).

Gibson e West (1970) compararam delinquentes com não delinquentes com recurso a testes de inteligência. Verificaram que os sujeitos inseridos nos grupos de delinquentes pontuaram mais baixo nos subtestes verbais e não verbais. Estes resultados foram posteriormente confirmados por Wolfgang et al. (1972), que utilizaram uma amostra de 9945 indivíduos. As diferenças encontradas indicaram que o grupo de não delinquentes pontuou mais alto nos instrumentos que avaliaram a inteligência. Yeudall et al. (1982) também encontraram diferenças significativas entre o QI de delinquentes e não delinquentes, tendo estes últimos obtido melhores resultados.

Alguns autores atribuem esta relação ao facto de indivíduos com menor inteligência serem mais vulneráveis a envolverem-se em crimes, uma vez que têm uma capacidade reduzida de compreender e comunicar de forma eficaz, perante possíveis ameaças interpessoais (Welte & Wieczorek, 1999).

Contudo, é importante evidenciar que nem todos os indivíduos com QI baixo estão predispostos ou incorrem em crimes, uma vez que o comportamento humano, mais especificamente a passagem ao ato criminal, resulta de um conjunto de fatores.

Concluindo, podemos dizer que segundo os estudos apresentados, as condutas criminosas parecem apresentar um fator comum relacionado com um funcionamento intelectual deficitário. Isto permite-nos questionar se este desempenho intelectual mais baixo apresenta diferenças significativas quando se distinguem os vários tipos de crime, nomeadamente aqueles que estão relacionados com condutas sexuais.

Para isso, reveste-se de grande importância, antes de mais, fazer um enquadramento jurídico dos crimes sexuais, no plano jurídico português.

Enquadramento Legal

Os crimes sexuais são descritos no Código Penal, sob o título “Crimes Contra A Liberdade e Autodeterminação Sexual”. Dentro deste tema, estão englobados crimes como a coação sexual, a violação, o lenocínio, o abuso sexual de crianças (Governo da República Portuguesa, 1995). Para efeitos do presente estudo, tendo em conta que a amostra é constituída apenas por indivíduos que cometeram crimes de violação e/ou abuso sexual, independentemente da idade da vítima ou circunstâncias situacionais, as abordagens seguintes serão centradas nestes dois tipos de ofensores sexuais.

Segundo o Código Penal (Governo da República Portuguesa, 1995), a violação é definida no artigo 164º como:

1 – quem, por meio de violência, ameaça grave, ou depois de, para esse fim, a ter tornado inconsciente ou posto na impossibilidade de resistir, constranger outra pessoa: a) a sofrer

ou praticar, consigo ou com outrem, cópula, coito anal ou coito oral; ou b) a sofrer introdução vaginal ou anal de partes de corpos ou objetos; é punido com pena de prisão de três a dez anos; e, 2- quem, por meio não compreendido no número anterior e abusando da autoridade resultante de uma relação familiar, de tutela, ou de dependência hierárquica, económica ou de trabalho, ou aproveitando-se de temor que causou, constranger outra pessoa: a) a sofrer ou praticar, consigo ou com outrem, cópula, coito anal ou coito oral; b) a sofrer introdução vaginal ou anal de partes de corpos ou objetos; é punido com pena de prisão até três anos. (p. 67)

Quanto à definição de abuso sexual, existem diferentes artigos no Código Penal (Governo da República Portuguesa, 1995) nos quais se encontram estas definições, tendo por base os diferentes tipos de vítimas. Assim, podemos encontrar o crime de Abuso Sexual de Pessoa Incapaz de Resistência (artigo 165º), Abuso Sexual de Pessoa Internada (artigo 166º), Abuso Sexual de Crianças (artigo 171º), e Abuso Sexual de Menores Dependentes (artigo 172º), entre outros.

Apesar da distinção ampla que o Código Penal prevê para os crimes sexuais importa, do ponto de vista científico, compreender quais os fatores e circunstâncias que estão associados ao aumento da probabilidade da prática destes crimes e quais os que contribuem para diminuir as probabilidades de ocorrência de um comportamento desviante deste tipo.

Fatores de Risco e Fatores Protetores

Vários teóricos têm centrado a importância que o papel das práticas parentais desempenha no comportamento criminoso, demonstrando que este influencia o grau com que os indivíduos se envolvem em comportamentos antissociais (Hoeve et al., 2009; citado por Oliveira, 2016). No que diz respeito aos fatores de risco familiares, em específico para o envolvimento dos indivíduos em crimes sexuais, vários estudos demonstraram a existência de uma relação entre o funcionamento familiar e a ocorrência de agressão sexual. Para Farrington (1996) a pertença a uma família numerosa, baixos níveis de supervisão parental, estilos educativos inconsistentes, antecedentes psiquiátricos e criminais na família podem estar relacionados com a ocorrência da agressão sexual.

Alguns autores afirmam ainda que as crianças abusadas fisicamente, sexualmente ou negligenciadas ficam mais expostas ao desenvolvimento de condutas agressoras (Kim et al., 2009).

O desenvolvimento cognitivo e rendimento escolar baixos, a reduzida empatia e a elevada impulsividade podem estar relacionados com a ocorrência de agressões sexuais (Lipsey & Derzon, 1998). Isto porque um quociente intelectual baixo está associado ao insucesso escolar que, consequentemente, pode levar a um envolvimento deficitário e ao insucesso escolar. Por sua vez estes fatores podem conduzir o indivíduo a abandonar precocemente a escola e a envolver-se em comportamentos desviantes causados pela sensação de exclusão social.

Para Ward et al. (1999) a ausência de empatia pela vítima está presente nos agressores sexuais. Neste sentido acredita-se que estes défices empáticos, possivelmente causados por experiências traumáticas precoces, possam estar relacionados com distorções cognitivas que impedem o agressor de perceber o impacto causado (Hunter et al., 2007).

Ao nível da reincidência do crime sexual verificou-se uma maior prevalência de perturbações da personalidade diagnosticadas nestes agressores. O motivo reside no facto de estas descreverem um padrão persistente de comportamento mal-adaptativo que se manifesta em várias áreas (e.g., cognição, afetividade, funcionamento interpessoal, controlo de impulsos) que podem desencadear um prejuízo no funcionamento social, podendo as repetidas agressões sexuais ser uma parte desse padrão comportamental (Doren, 2002).

Neste âmbito é também importante considerar os fatores de proteção, isto é, as características pessoais e circunstâncias associadas que reduzem a probabilidade de ocorrência de crimes sexuais (Andrews, 1995).

Segundo Garmezy e Masten (1994; citado por Oliveira, 2016) existem três fatores de proteção relevantes: (1) características individuais (e.g., autoestima, inteligência, capacidade para resolver problemas e competências sociais), (2) fatores familiares, (estabelecimento de vínculos afetivos positivos com a família) e (3) fatores da comunidade (e.g., escola, igreja, grupos de ajuda).

A capacidade para resolver problemas, a inteligência acima da média e as competências sociais (e.g., sucesso académico, participação e sucesso em atividades, capacidade de se relacionar facilmente, autoestima elevada e sensação de eficácia) são características que atuam como fatores de proteção (Rae-Grant et al., 1989).

A existência de vínculos afetivos, o apoio e supervisão parental são indicativos de fatores protetores que reduzem a probabilidade de as crianças desenvolverem comportamentos criminosos (Kumpfer & Alvarado, 2003).

A oportunidade de a criança interagir com os pais e outras figuras da sua comunidade, a sensação de pertença a uma rede social estabelecida são características que diminuem a probabilidade da criança vir a apresentar comportamentos delinquentes (Holden et al., 1998).

Tipologia dos Agressores Sexuais

Assim, podemos assumir que os agressores sexuais constituem um grupo heterogéneo que pode ser classificado segundo diferentes tipologias. O estabelecimento de tipologias, possibilita não só a identificação e caracterização deste tipo de indivíduos como também uma intervenção adequada e específica face às suas características. A utilidade desta diferenciação pode ser estendida ao nível da investigação criminal, no que concerne à identificação das características mais proeminentes de um determinado tipo de indivíduo que comete determinado tipo de comportamento sexual ofensivo, bem como na avaliação do comportamento sexual ofensivo futuro e ao nível da reincidência no crime (Burgess et al., 2007).

Neste tipo de crimes, o mais comum é a diferenciação destes sujeitos atendendo ao tipo de vítima. Contudo, para uma melhor compreensão destes indivíduos, é necessário conhecer as suas características e as motivações que estão inerentes ao seu comportamento ofensivo. Esta caracterização permite estabelecer um plano de tratamento mais eficaz, bem com uma forma de alocar estes indivíduos nas instituições judiciais mais adequadas (Robertiello & Terry, 2007).

Como demonstrado, existem algumas características comuns nos violadores, como a baixa autoestima, problemas de abuso de substâncias, gestão ineficaz dos sentimentos de raiva e regulação estado de humor desadequada. Muitos deles provêm de famílias desestruturadas onde existe inconsistência nas práticas educativas. Rebocho (2007), ao estudar os violadores portugueses,

salientou que este tipo de agressores vivenciou um conjunto de experiências ao longo do seu desenvolvimento que originaram tais comportamentos, defendendo a importância de explorar essa realidade para que a intervenção seja o mais adaptada possível.

No caso dos abusadores sexuais de menores, o início do seu comportamento abusivo pode ter diferentes causas, mas na sua maioria as competências sociais deficitárias, a baixa autoestima, a sensação de inadequação, o sentimento de vulnerabilidade, a dificuldade nos relacionamentos interpessoais com adultos, a autoimagem negativa, os problemas em termos de realização sexual, a humilhação e a solidão, são as características mais presentes (Vieira, 2010).

Na literatura é possível encontrar tipologias de agressores sexuais distintas consoante o ato cometido (e.g., pedofilia, violação, necrofilia, exibicionismo, fetichismo, voyeurismo, masoquismo, sadismo, entre outros.). Contudo, importa salientar que as tipologias existentes sobre os agressores sexuais não são totalmente cabais, mas possibilitam uma compreensão mais complexa dos fenómenos que se pretendem estudar.

Na literatura são vários os autores que classificam os tipos de violadores e abusadores sexuais. Por exemplo, Cohen et al. (1971) refere a existência de quatro grupos diferentes de violação: (1) a violação de agressão, cujo objetivo do ofensor é humilhar a vítima com recurso, muitas vezes, ao uso de comportamentos sádicos; (2) a violação compensatória, em que o intuito do ofensor é demonstrar a competência sexual, como forma de compensar a ausência de adequação a uma vida socialmente adaptada; (3) a violação sexual agressiva, na qual, o ofensor impõe dano físico nas vítimas como fonte de obtenção de prazer; e, (4) a violação impulsiva, na qual, o ofensor comete o crime aproveitando uma oportunidade que surja.

No que toca aos abusadores de menores, Knight e Prentky (1990) criaram uma tipologia que considera dois eixos: (1) o eixo da fixação e competência social independentes entre si e (2) o eixo que tipifica a intensidade do contacto com as vítimas. Através desta diferenciação os autores pretendiam diferenciar os agressores e avaliar o dano e o risco de violência.

De facto, Burgess et al. (2007) reforçam a ideia da importância da classificação dos ofensores sexuais, permitindo uma melhor compreensão e caracterização dos indivíduos e, conseqüentemente, a construção de programas de intervenção mais individualizados e eficazes.

Investigações Realizadas no Âmbito dos Agressores Sexuais

A problemática dos crimes sexuais é um fenómeno complexo e tem vindo a ser reconhecida como um grande problema social e de saúde pública (Reis et al., 2015). Deixou, desde há muito, de ser uma questão de elite ou de minorias, para ser um problema da comunidade e dos agentes mais diretamente envolvidos com os indivíduos afetados por esta problemática. Como consequência do aumento do número de denúncias de casos de abuso sexual e violação em todo o mundo, cada vez mais os profissionais da saúde mental investem no desenvolvimento de programas de prevenção e de apoio à vítima (Grazina, 2016).

Apesar desta preocupação crescente e contínua, no desenvolvimento de estratégias de combate a esta realidade, poucos têm sido os esforços de intervenção junto dos ofensores sexuais, como forma de prevenção e intervenção.

No entanto, nas últimas décadas começa-se a assistir a uma preocupação crescente em compreender esta realidade, na perspetiva do abusador sexual.

Neste sentido, alguns estudos científicos têm-se debruçado sobre os fatores comuns a este fenómeno, havendo descobertas científicas que apontam para a presença de certas características neuropsicológicas transversais aos indivíduos que cometem crimes de abuso sexual.

Contudo, apesar do crescente interesse sobre esta realidade, são escassos os estudos que investigaram empiricamente a questão e grande parte da pesquisa científica sobre este tipo de crime comparou apenas os criminosos sexuais, de uma forma geral, com os criminosos não sexuais (Guay et al., 2005).

Dos estudos empíricos realizados verificou-se que uma parte não encontrou diferenças significativas entre os dois grupos (Tarter et al., 1983; Vera et al., 1979, citado por Guay et al., 2005). Outros estudos, que compararam certos subtipos de crimes sexuais, nomeadamente abuso sexual, embora alguns tenham encontrado diferenças significativas no funcionamento intelectual dos indivíduos que cometeram este tipo de crime (Langevin, et al., 1989; Ruff, et al., 1976, citado por Guay et al., 2005), outros não observaram tais diferenças (Ford & Linney, 1995, citado por Guay et al., 2005).

Uma das investigações que procurou avaliar várias dimensões neuropsicológicas, concluiu que os agressores sexuais, cujas vítimas são crianças, tendem a obter pontuações mais baixas do que os agressores sexuais de adultos ao nível das funções executivas, isto é, das competências cognitivas necessárias para controlar e regular os pensamentos, emoções e ações. Por outro lado, os agressores sexuais contra adultos tendem a obter resultados semelhantes aos de agressores não sexuais, obtendo pontuações mais baixas no que toca à fluência verbal e inibição (Joyal et al., 2014). No entanto, considerou-se necessária a realização de mais estudos neuropsicológicos que distingam subgrupos específicos de agressores sexuais para confirmar estas tendências.

Apesar da escassez de estudos que reconheçam os vários subtipos de agressores sexuais, quando se avaliam as características neuropsicológicas, grande parte das descobertas científicas parece apontar para um denominador comum relacionado com a inteligência geral (Cantor et al., 2005).

Ruff, et al. (1976) numa investigação em que compararam o QI de indivíduos condenados por crimes de abuso sexual com o QI de indivíduos condenados cujo crime não estivesse relacionado com o abuso sexual, obtiveram resultados que evidenciaram um QI significativamente mais baixo no caso dos agressores sexuais. Estes dados são concordantes com o estudo realizado por Guay et al. (2005), em que mostram que os agressores sexuais tendem a obter um desempenho mais baixo nas escalas que avaliam a inteligência, quando comparados aos resultados da restante população prisional. Também o estudo de Day (1994) dá suporte à ideia de que os ofensores sexuais podem constituir um grupo diferente dos restantes sujeitos, caracterizado por um desempenho intelectual limitado.

De facto, as evidências demonstram que a inteligência geral tem sido um fator neuropsicológico relevante a ser considerado nos indivíduos que cometeram crimes de abuso sexual, uma vez que tem sido estudado como estando associado a crimes desta natureza (Guay et al., 2005).

Há mais de 70 anos que a inteligência geral (QI) tem sido uma característica neuropsicológica muito estudada nos agressores sexuais (Cantor et al., 2005). Contudo, os resultados têm sido inconsistentes e os estudos relevantes são muito escassos. Neste sentido, como ponto de partida, pretende-se avaliar o QI de indivíduos a cumprirem prisão efetiva no Estabelecimento Prisional (EP) do Porto, por este tipo de crime. A pertinência do interesse neste tópico relaciona-se com as implicações que este estudo poderá ter na criação de orientações que possam pautar novas

formas de tratamento clínico e reduzir, conseqüentemente, a reincidência desta problemática (Capra et al., 2014).

Tendo como ponto de partida o quadro conceptual esboçado a partir dos estudos revistos, procuraremos nesta investigação avaliar e analisar uma determinada característica neuropsicológica, nomeadamente a inteligência geral (QI), dos agressores sexuais. Com este estudo pretende-se analisar a inteligência geral de indivíduos a cumprirem medida privativa de liberdade por crimes de abuso sexual, partindo da hipótese de que esta população possui um QI revelador de um funcionamento intelectual deficitário.

Método

Participantes

Procede-se em seguida a uma caracterização sociodemográfica da amostra, tendo em conta a idade, o estado civil e as habilitações literárias (Tabela 1).

A amostra deste estudo foi constituída por 50 adultos do sexo masculino, condenados, a cumprirem medida privativa da liberdade (prisão efetiva) no Estabelecimento Prisional do Porto, por crimes relacionados com abuso sexual. As idades variaram entre os 25 e os 70 anos, sendo a média de idades 46 anos. No que se refere ao estado civil, 42% dos indivíduos são casados ou vivem em união de facto, 30% são solteiros, 24% são divorciados e 2% são viúvos.

TABELA 1
Caracterização sociodemográfica da amostra

| Variáveis | n | % | M | DP |
|-------------------------|----|------|----|------|
| Idade | | | 46 | 10,6 |
| ≤ 30 | 4 | 8.2 | | |
| 31 a 50 anos | 27 | 55.1 | | |
| ≥ 51 anos | 18 | 36.7 | | |
| Estado Civil | | | | |
| Solteiro | 15 | 30.6 | | |
| Casado/União de facto | 21 | 42.9 | | |
| Divorciado/Separado | 12 | 24.5 | | |
| Viúvo | 1 | 2.0 | | |
| Habilitações Literárias | | | | |
| Analfabeto | 1 | 2.2 | | |
| 1º ciclo (4ª classe) | 15 | 32.6 | | |
| 2º ciclo (6º ano) | 15 | 32.6 | | |
| 3º ciclo (9º ano) | 11 | 23.9 | | |
| Ensino secundário | 2 | 4.3 | | |
| Ensino superior | 2 | 4.3 | | |

Instrumentos

No protocolo de avaliação recorreu-se a um questionário para recolha de dados sociodemográficos e um instrumento de avaliação da inteligência geral (Forma Geral das Matrizes Progressivas de Raven – FG-MPR), que passaremos a descrever, em seguida.

1. Questionário:

Trata-se de um questionário construído pelas investigadoras, especificamente para este estudo empírico, que permitiu a recolha de dados sociodemográficos relativos à idade, ao estado civil, às habilitações literárias, ao número de filhos e à família de origem.

2. Forma Geral das Matrizes Progressivas de Raven (FG-MPR):

A forma mais conhecida do Teste das MPR é a FG-MPR (publicada pela primeira vez em 1938) que foi concebida em Inglaterra por John Raven e Lionel Penrose, com o objetivo de medir os processos de educação que Spearman considerava como a essência da inteligência (Jensen, 1980, citado por Garcia, 2016).

A FG-MPR consiste em perceber as características principais de uma matriz total ou puzzle diagramático e apreender relações descobrindo, assim, as regras abstratas que governam as diferenças entre os elementos da matriz. O Teste da FG-MPR consiste num conjunto de tarefas inteiramente não-verbais e expressamente concebido para reduzir a dependência do item no conhecimento adquirido, no conteúdo cultural e escolar durante a obtenção em processos básicos de capacidade intelectual.

A FG-MPR é composta por sessenta puzzles diagramáticos divididos em cinco séries (A, B, C, D e E). A série A e série B, cada uma contém doze puzzles em formato 2 x 2 elementos, enquanto as séries C, D e E contém doze puzzles em formato 3 x 3 elementos. A série A consiste simplesmente em preencher a parte em falta de uma matriz. As restantes séries requerem um raciocínio mais abstrato. Em cada caso, uma “célula” da matriz total (sempre no canto inferior direito) está ausente. Os participantes devem examinar a matriz e indicar quais das várias alternativas, de um conjunto de seis respostas possíveis para as matrizes em formato 2 x 2 elementos e um conjunto de oito respostas possíveis para as matrizes em formato 3 x 3 elementos, mais logicamente preenche a célula vazia (Raven, 1941, citado por Garcia, 2016). Os itens estão organizados em ciclos/séries de dificuldade gradual: cada série começa com itens fáceis e progressivamente vai avançando para itens mais difíceis. Cada série é iniciada com problemas considerados mais fáceis, de forma a manter a motivação do sujeito. A versão utilizada neste estudo foi a espanhola (Raven et al., 2001).

A cotação é feita pelo somatório das respostas (1 ponto por cada resposta correta e 0 por cada resposta incorreta ou em branco), convertendo o resultado total no percentil correspondente. Atendendo ao valor do percentil em que o sujeito se encontra é possível classificar o seu Grau Intelectual da seguinte forma: Grau I – Capacidade intelectual superior (i.e., percentil igual ou superior a 95), Grau II – Capacidade intelectual claramente acima da média (i.e., percentil entre 75 e 94), Grau III – Capacidade intelectual média (i.e., percentil entre 26 e 74), Grau IV – Capacidade intelectual claramente abaixo da média (i.e., percentil entre 6 e 25) e Grau V – Défice intelectual (i.e., percentil igual ou inferior a 5).

Os estudos psicométricos efetuados por Garcia (2016) numa amostra portuguesa, mostram que o valor de alpha de Cronbach deste instrumento é de .94, valor considerado

bastante satisfatório, pelo que podemos considerar que a FG-MPR apresenta uma consistência interna alta (Murphy & Davidshofer, 2004, citado por Garcia, 2016).

Procedimento

Para a prossecução deste estudo foi elaborado um documento onde se elencaram os objetivos da investigação em causa, bem como o conjunto de procedimentos e o tipo de amostra que iriam ser necessários para a conclusão do mesmo. Posteriormente este documento foi enviado, via e-mail, para a Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais que remeteu a autorização, em forma de ofício, para as investigadoras.

A amostra foi definida, após autorização, através de um levantamento no EP do Porto de todos os reclusos a cumprirem medida privativa da liberdade por crimes relacionados com abuso sexual e violação, de forma a assegurar a representatividade da amostra, relativamente ao universo considerado.

Depois de constituída a amostra, solicitou-se a colaboração voluntária destes sujeitos e, numa sala, dividiram-se em grupos de 7 elementos (por sessão), com explicação sobre a natureza do estudo, o tipo de tratamento dos dados e a indicação expressa de garantia de confidencialidade através do preenchimento de um consentimento informado, em formato de papel. O preenchimento do consentimento informado, do questionário e do instrumento de avaliação foram sempre realizados na presença de uma das investigadoras.

Na primeira parte da sessão, procedeu-se à administração do questionário construído especificamente para este estudo com o objetivo de recolher dados sociodemográficos. Num segundo momento, aplicou-se o instrumento de avaliação da inteligência geral da FG-MPR.

Em todos os casos, sublinhou-se o carácter confidencial da informação a recolher, bem como o facto da análise dos dados e a sua divulgação, não envolver qualquer tipo de identificação do respondente.

A avaliação foi administrada no EP do Porto, em sala própria e em datas e horários articulados com este Estabelecimento, mediante a disponibilidade dos reclusos, sem interferir com o normal funcionamento da referida instituição.

Para o tratamento estatístico dos dados recorreu-se ao Programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 25.0 para Windows.

Resultados

O trabalho empírico que irá ser apresentado destina-se a analisar a inteligência geral de indivíduos a cumprirem medida privativa de liberdade no Estabelecimento Prisional do Porto por crimes de abuso sexual e violação. Os resultados dados pela análise das respostas à Forma Geral das Matrizes Progressivas de Raven (FG-MPR) encontram-se na Tabela 2.

Pela análise dos resultados verificou-se que a média da pontuação bruta obtida nas respostas à FG-MPR foi de 30.9 (DP = 13.74), inserindo-se no percentil 5, o que corresponde ao Grau Intelectual de nível V, com a designação “Défice intelectual”.

TABELA 2*Médias das Séries da Forma Geral das Matrizes Progressivas de Raven (FG-MPR)*

| | M | DP |
|---------|----------|-----------|
| Série A | 9.22 | 3.47 |
| Série B | 7.44 | 3.61 |
| Série C | 5.62 | 3.10 |
| Série D | 6.02 | 3.29 |
| Série E | 2.60 | 2.26 |
| Total | 30.90 | 13.74 |

Discussão

Este estudo procurou aprofundar uma das características neuropsicológicas associadas aos indivíduos que cometeram crimes de abuso sexual e violação. Especificamente foi analisada a inteligência geral (QI) numa amostra constituída por 50 adultos do sexo masculino, condenados, a cumprirem medida privativa da liberdade (prisão efetiva) no Estabelecimento Prisional do Porto. No presente estudo pudemos constatar que os resultados indicam que os indivíduos condenados pelos crimes de abuso sexual e violação, em termos de QI, posicionam-se no percentil 5. Segundo Raven et al. (2001), os resultados que se inserem no percentil 5 enquadram-se no Grau Intelectual de nível V, que corresponde à designação de “défice intelectual” e a um QI de, aproximadamente, 75.

Os resultados são concordantes com os de outras investigações (Herrero et al., 2019; Cantor et al., 2005) uma vez que também estes constataram que os abusadores sexuais, a cumprirem pena de prisão, podem constituir um grupo específico de sujeitos, caracterizados por um desempenho intelectual limitado (Ruff et al., 1976). Corroboramos ainda o estudo empírico de Guay et al. (2005) que sugere que os indivíduos que cometeram crimes de abuso sexual diferem dos outros criminosos em termos de QI. As diferenças entre este tipo de agressores sexuais e os outros criminosos são particularmente significativas nas pontuações obtidas nas escalas de inteligência utilizadas. Quando comparados, os agressores sexuais mostraram resultados significativamente mais baixos nas escalas de desempenho. Já os resultados dos criminosos não sexuais tendem a revelar um défice mental, com melhor desempenho na escala não verbal do que na verbal, enquanto que os ofensores sexuais tendem a ter desempenho inferior em todas as escalas. Estes resultados sustentam a nossa hipótese inicial de que os indivíduos comprometidos com o sistema prisional por crimes de abuso sexual e violação possuem um funcionamento intelectual deficitário. Na mesma linha, Cantor et al. (2005) confirmam, em primeiro lugar, que os homens adultos que cometem crimes de abuso sexual têm pontuação inferior, em termos de QI, do que os homens adultos que cometem crimes não sexuais. Este estudo vai mais longe confirmando que, para homens adultos, as diferenças de QI variam entre os subtipos de agressores sexuais consoante a idade da vítima - quanto mais jovem a vítima de abuso sexual, menor o QI do agressor sexual. Estas conclusões podem oferecer diferentes perspetivas a estudos que, tal como o nosso, não distinguiram a heterogeneidade de indivíduos dentro de cada amostra. Ou seja, os agressores sexuais que atentaram contra adultos e os agressores sexuais que atentaram contra crianças,

constituem subtipos distintos de agressores sexuais. Desta forma, as amostras que não distinguiram esta categorização, consoante a idade da vítima, facilmente se tornam confundidoras. Tal pode implicar a diminuição do QI médio de agressores sexuais no geral.

Um outro dado comparativo interessante, para além dos estudos que constatarem o funcionamento intelectual dos indivíduos a cumprirem medida privativa de liberdade, diz respeito à comparação do QI destes indivíduos, com o da população em geral. De acordo com um estudo conduzido, em Portugal, por Garcia (2016), numa amostra com 697 pessoas, verificou-se que a média da pontuação bruta obtida na FG-MPR foi de 44.47 (DP = 10.78), o que corresponde ao grau intelectual de nível III com a designação “Capacidade intelectual média.” Segundo estes dados, a amostra do nosso estudo, apresenta um QI inferior, quando comparado aos estudos supracitados, realizados com a população portuguesa.

Esta conclusão encontra suporte integral noutros estudos (Bonta et al., 1996; Guay et al., 2005) quando nos seus trabalhos concluem que o funcionamento intelectual dos indivíduos a cumprirem pena de prisão por crimes relacionados com abuso sexual é muito inferior aos valores médios da inteligência encontrados junto da população geral.

Uma explicação que pode oferecer sustentação a estes dados é a de que as diferenças de QI são, de facto, genuínas e refletem uma deficiência subjacente nas funções cerebrais. Autores que defendem esta afirmação (Galski et al., 2001) afirmam que o funcionamento intelectual deficitário reflete-se numa tomada de decisão desinibida ou uma falha em compreender as consequências, resultando por vezes num comportamento sexual ofensivo.

Nesta linha de pensamento surgem alguns estudos que relacionam este défice intelectual com a presença de determinadas anomalias cerebrais como fatores que podem contribuir para o abuso sexual (Cantor et al., 2005). Algumas teorias associam o abuso sexual a disfunções no córtex pré-frontal e à desinibição comportamental (Dolan et al., 2002; Stone & Thompson, 2001). Outras teorias implicam as regiões temporolímbicas na desinibição comportamental (Graber et al., 1982) e as estruturas profundas do lobo temporal na regulação do comportamento sexual (Hucker et al., 1986). Por último, alguns estudos afirmam que os agressores sexuais apresentam disfunções nas regiões temporais que podem causar perturbação dos impulsos sexuais e mudanças na região frontal proporcionando desinibição comportamental (Cohen et al., 2002).

Apesar do funcionamento intelectual reduzido ser um indicador predominante nos sujeitos que praticaram crimes de abuso sexual, não se pode afirmar este facto como causa para uma relação direta entre um QI reduzido e comportamentos de abuso sexual, mas poderá ser um ponto de partida relevante no estudo destes comportamentos, assim como para o desenvolvimento de programas de intervenção que tenham em consideração estes fatores.

De facto, um programa de intervenção eficaz requer uma abordagem adaptada às características do agressor sexual, bem como à complexidade do problema (Carvalho, 2008). Seguindo esta linha de pensamento, as abordagens de tratamento psicológico para agressores sexuais com défices intelectuais parecem estar, atualmente, mais distanciadas das abordagens psicanalíticas e comportamentais, dando lugar a tratamentos com base cognitivo-comportamental (Brown, 2010), cuja taxa de eficácia tem-se revelado elevada. Estes programas visam reduzir o risco de reincidência sexual, alterando as cognições e atitudes do agressor (Beck, 1995). Isto é feito diretamente ao abordar o comportamento ofensivo ou tratando uma perturbação mental subjacente, para reduzir a probabilidade de reincidência subsequente (Gordon & Grubin, 2004).

Num estudo levado a cabo por Jones e Chaplin (2017) a terapia cognitivo-comportamental, para ofensores sexuais com défice intelectual, parece demonstrar resultados promissores em termos de melhorias nas atitudes relacionadas com o crime/excitação sexual, conhecimento sexual e empatia pela vítima.

Em Portugal são escassos os tratamentos que visam abordar esta problemática. Um dos poucos exemplos é o Programa de Intervenção Dirigido a Agressores Sexuais, implementado desde 2009 em três estabelecimentos prisionais, segundo a Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (Fernandes, 2014). O programa centra-se no modelo cognitivo-comportamental e tem como objetivo a prevenção da reincidência e, conseqüentemente, minimizar o impacto negativo que esta tipologia de crimes reflete na vítima. Trata-se de um programa facultativo, o que pode explicar a escassa adesão ao mesmo, segundo Fernandes (2014).

Contudo, à exceção do programa descrito anteriormente, a maioria dos programas de intervenção direcionados para agressores, não têm em consideração a especificidade dos crimes de abuso sexual, optando por abordagens mais generalistas. No entanto, em vários países aplicam-se diferentes tipos de programas de intervenção com esta população específica.

Na Finlândia, o programa SOTP - Sex Offender Treatment Programme, está implementado desde 1999 e é constituído por um conjunto de 85 sessões durante 9 meses, direcionado para agressores sexuais considerados de médio e alto risco. Fundamenta-se na teoria cognitivo-comportamental e no programa Core. O SOTP é, também, um dos programas utilizados no Reino Unido e procura focar-se nos pensamentos, emoções e comportamentos dos agressores sexuais, ou seja, nos mecanismos utilizados na tomada de decisão, na autoestima, na autoafirmação e nas competências cognitivas (Sanderson, 2005). O principal objetivo deste programa de intervenção passa por capacitar os ofensores sexuais com competências e ferramentas de autocontrolo, de forma a evitar a reincidência.

Em relação aos Estados Unidos, quando se fala no tratamento de agressores sexuais, a área de maior intervenção é o tratamento oferecido nos estabelecimentos prisionais. A maioria dos estados oferece tratamento em pelo menos um estabelecimento prisional, com base no nível de risco apresentado (West et al., 2000).

Um outro programa de tratamento para o controlo da agressão sexual (CAS-R - Programa de Tratamento para el Control de la Agressión Sexual) foi criado por Rossoni e Fuentes (2013). Este programa foca-se nas componentes cognitivo-comportamentais, pautando-se por uma metodologia de intervenção socioeducativa com avaliação de risco que permite determinar a intensidade e o foco da intervenção (Rossoni & Fuentes, 2013). Este programa tem como objetivo o desenvolvimento da autoestima e competências sociais, de forma a evitar a reincidência. A intervenção assenta na perceção que o agressor sexual tem acerca do seu problema. Para além disto, trabalha-se a identificação de pensamentos, emoções e interações que o agressor vivenciou antes, durante e após o cometimento do crime (Rossoni & Fuentes, 2013). O programa CAS-R é destinado a jovens do sexo masculino e feminino entre os 14 e 18 anos acusados de crimes de abuso sexual (Rossoni & Fuentes, 2013).

A maioria destes programas foi sujeito a modificações para lidar com o défice intelectual destes indivíduos, incluindo as dificuldades em compreender conceitos abstratos e problemas com a memória de trabalho (Sturmey, 2004).

Apesar dos resultados positivos demonstrados pela maioria das intervenções, na maioria dos estudos sobre a eficácia dos programas de tratamento, a falta de um grupo de controlo torna

particularmente desafiador concluir se essas melhorias são devidas ao tratamento ou se teriam ocorrido de qualquer maneira na ausência de tratamento (Jones & Chaplin, 2017).

No entanto, apesar da imprecisão da eficácia, um facto que parece unânime é o de que, os programas de tratamento devem ser escolhidos com base nas características individuais dos agressores sexuais, uma vez que nem todos aqueles que se envolvem em crimes de abuso sexual beneficiam de tratamento específico (Olver & Wong, 2013).

Letourneau et al. (2004) acrescentam ainda que, os jovens que recebem tratamento adequado quando cometem crimes de abuso sexual, tendem a não reincidir na idade adulta. Estes dados permitem perceber, de forma clara, a urgência em intervir junto desta população, direcionando o tratamento para a educação e capacitação destes jovens de forma a orientarem corretamente os seus comportamentos sexuais, promovendo a autoconsciência sobre a proibição do uso de violência e a importância do consentimento (Illescas et al., 2012).

A falta de informação e conhecimento profundo acerca dos ofensores sexuais e suas características parece ser a maior fragilidade quando se aborda o sucesso dos programas de intervenção. Torna-se, portanto, fundamental conhecer melhor a tipologia dos agressores sexuais, o seu comportamento, o tipo de vítima, a motivação e o risco de reincidência, para se poder implementar uma avaliação e intervenção especializadas, que reduzam o risco de repetição do crime.

Alguns estudos realizados procuraram estabelecer tipologias, atendendo à caracterização dos ofensores sexuais. Amir (1971; citado por Vieira, 2010), caracterizou os violadores como sendo indivíduos de idade mais nova, de raça negra, solteiros e de baixo nível socioeconómico. Por outro lado, Abel e Rouleau (1990; citado por Blackburn, 1998) defendem que os ofensores sexuais são semelhantes, na generalidade, à globalidade da população.

Outros estudos demonstraram que os violadores apresentam elevadas níveis de hostilidade, irritabilidade, impulsividade, julgamento social deficitário e conflitos com as autoridades (Blackburn, 1998).

O que se tem verificado também, em diferentes estudos, é que na maioria das vezes as ofensas sexuais iniciam-se no período da adolescência (Vieira, 2010).

A preferência sexual por crianças ocorre mais em homens, havendo também ofensores que preferem os dois sexos. Muitos abusadores sexuais de menores acreditam que a criança não é capaz de verbalizar o desejo em manter relações sexuais com o adulto e, como tal, não percebem o seu comportamento como atípico. Estes indivíduos encaram as relações com as crianças como menos ameaçadoras do que as com os adultos, tratando-se de uma relação de poder e controlo face ao menor. Alguns autores classificam a atuação dos pedófilos como um ato narcisista, refletindo o envolvimento que gostariam de ter tido na infância. Salientam-se como características deste grupo de indivíduos, a imaturidade, baixa autoestima, introversão, sensibilidade e pouco sentido de humor (Vieira, 2010).

Alguns estudos demonstram que as lacunas apresentadas nos comportamentos de intimidade na idade adulta são o reflexo de problemas de vinculação na infância, repercutindo-se ao nível da experiência emocional (Hojat & Crandall, 1989; citado por Vieira, 2010). Por sua vez, este relacionamento íntimo disfuncional pode gerar diversos tipos de consequências que podem culminar em atos de violência nas relações íntimas.

Seidman et al. (1994) clarificaram que os défices de competências no relacionamento interpessoal dificultam a capacidade destes indivíduos estabelecerem relacionamentos adequados e adaptados. Estes autores demonstraram que os défices de competências no relacionamento

íntimo são distintos e característicos nos ofensores sexuais. Os violadores e os abusadores sexuais de menores são os que apresentam maior déficit nestas competências, quando comparados aos restantes ofensores. Estes indivíduos apresentam, também, maior historial de violência na família de origem.

Conclusão

O crime, tratando-se de um fenómeno social cuja complexidade tem vindo a aumentar ao longo dos tempos, tornou-se alvo de constantes teorizações e investigações por parte de diferentes áreas científicas, com o intuito de melhor compreender e explicar as suas características, permitindo que as intervenções sejam cada vez mais eficazes e eficientes.

Neste âmbito, têm sido muitas as evidências que sugerem que o funcionamento intelectual está associado ao crime. Segundo os estudos apresentados, as condutas criminosas apresentavam um fator comum relacionado com um funcionamento intelectual deficitário. Isto permitiu-nos questionar se este desempenho intelectual mais baixo se verificava num tipo específico de crimes, nomeadamente aqueles que estão relacionados com abuso sexual e violação.

Foi com base nestas ideias que partiu esta investigação, com o objetivo de avaliar e analisar uma das características neuropsicológicas, nomeadamente a inteligência geral (QI), dos indivíduos que cometeram crimes de violação e abuso sexual. Assim, quanto aos objetivos deste estudo conseguimos apurar que estes indivíduos possuem um QI revelador de um desempenho intelectual deficitário.

O presente estudo apresenta algumas limitações. Primeiro, a amostra utilizada contempla um número reduzido de sujeitos, uma vez que se circunscreveu a um único Estabelecimento Prisional. Futuramente, seria interessante realizar um estudo com objetivos semelhantes e aplicá-lo em todos os Estabelecimentos Prisionais do país. Uma amostra mais ampla, isto é, que inclua mais sujeitos comprometidos com o sistema prisional devido a este tipo de crime, poderá providenciar informação adicional à hipótese, inicialmente, testada. Em segundo lugar, ao ter em consideração a amostra, na sua totalidade, como um grupo homogéneo, sem recorrer a uma discriminação de diferentes critérios (por exemplo, idade e sexo da vítima, relacionamento entre o agressor sexual e a vítima) pode ter fornecido uma visão segmentada dos défices intelectuais dos agressores sexuais. Estudos futuros poderão ter esta desvantagem em consideração de forma a fornecerem resultados mais detalhados. Em terceiro, a versão utilizada das Matrizes Progressivas de Raven neste estudo foi a espanhola (Raven et al., 2001), sendo que a prova não está aferida à população portuguesa. Seria pertinente comparar os resultados deste estudo com os de outras provas que avaliem, igualmente, a inteligência geral.

Em conclusão, os agressores sexuais partilham limitações comuns ao nível da inteligência geral. Este déficit intelectual, por si só, evidentemente, não explica os comportamentos de abuso sexual, mas constitui-se como um ponto de partida útil para a investigação e para a intervenção. Além disso, estes resultados podem beneficiar a criação de programas de intervenção mais específicos e adaptados a esta população. Nesse sentido, julga-se pertinente a condução de estudos futuros que avaliem mais profundamente estas características nos agressores sexuais.

Referências

- Andrews, D. (1995). The Psychology of Criminal Conduct and Effective Treatment. In J. McGuire (Ed.), *What Works: Reducing Reoffending – Guidelines from Research and Practice* (pp. 35-62). John Wiley & Sons Ltd.
- Beck, J. (1995). *Cognitive therapy: Basics and beyond*. Guilford.
- Blackburn, R. (1998). *The Psychology of Criminal Conduct: Theory, Research and Practice*. John Wiley & Sons Inc.
- Bonta, J., Harris, A., Zinger, I., & Carriere, D. (1996). *The crown files research project: A study of dangerous offenders*. Solliciteur Général du Canada.
- Brown, S. (2010). *Treating Sex Offenders: An Introduction to sex offender treatment programmes*. Willan Publishing.
- Burgess, A., Commons, M., Safarik, M., Looper, R., & Ross, S. (2007). Sex offenders of the elderly: Classification by motive, typology, and predictors of severity of crime. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 582-597. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2007.02.006>
- Cantor, J. M., Blanchard, R., Robichaud, L. K., & Christensen, B. K. (2005). Quantitative reanalysis of aggregate data on IQ in sexual offenders. *Psychol Bull*, 131(4), 555-568. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.4.555>
- Capra, G., Forresi, B., & Caffo, E. (2014). Current scientific research on paedophilia: A review. *Journal of Psychopathology*, 20, 17-26.
- Carvalho, V. (2008). *O que é a pedofilia e quem é o pedófilo* [Master's thesis, Universidade Católica de Pernambuco]. http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/136/1/dissertacao_vanessa_carneiro.pdf
- Cohen, M. L., Garofalo, R. F., Boucher, R., & Seghorn, T. (1971). The psychology of rapists. *Seminars in Psychiatry*, 3, 307-327.
- Cohen, L. J., Nikiforov, K., Gans, S., Poznansky, O., McGeoch, P., Weaver, C., King, E. G., Cullen, K., & Galynker, I. (2002). Heterosexual male perpetrators of childhood sexual abuse: a preliminary neuropsychiatric model. *Psychiatric Quarterly*, 73(4), 313-336. <https://doi.org/10.1023/a:1020416101092>
- Cusson, M. (1998). *Criminologie actuelle*. Presses Universitaires de France.
- Cusson, M. (2007). *Criminologia* (2^aed.). Casa das Letras.
- Day, K. (1994). Male mentally handicapped sex offenders. *British Journal of Psychiatry*, 165, 630-639. <https://doi.org/10.1192/bjp.165.5.630>
- Diaz, A., Belena, A., & Baguena, M.R. (1994). The role of gender in juvenile delinquency: Personality and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 16(2), 309-314. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90167-8](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90167-8)
- Dolan, M., Millington J., & Park, I. (2002). Personality and neuropsychological function in violent, sexual, and arson offenders. *Medicine, Science and the Law*, 42(1), 34-43. <https://doi.org/10.1177/002580240204200107>
- Doren, D. M. (2002). *Evaluating Sex Offenders: A Manual for Civil Commitments and Beyond*. Sage Publications.
- Farrington, D. P. (1996). The explanation and prevention of youthful offending. In P. Cordelia & L. Siegel (Eds.), *Reading in contemporary criminological theory* (pp. 257-272). Northeastern University Press.

- Fernandes, S. (2014). Caracterização do Abusador Sexual de Crianças [Master's thesis, Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões].
<https://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/632/1/Constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20Tese%20PDF.pdf>
- Freeman, J. (2012). The relationship between lower intelligence, crime and custodial outcomes: a brief literary review of a vulnerable group. *Vulnerable Groups & Inclusion*, 3, 1-15. <https://doi.org/10.3402/vgi.v3i0.14834>
- Galski, T., Thornton, K. E., & Shumsky, D. (1990). Brain dysfunction in sex offenders. *Journal of Offender Rehabilitation*, 16(2), 65–80. https://doi.org/10.1300/J076v16n01_04
- Garcia, I. (2016). Estudo Preliminar das Propriedades Psicométricas e dos Dados Normativos da Forma Geral das Matrizes Progressivas de Raven numa Amostra da Comunidade. Instituto Superior Miguel Torga.
- Gibson, H. B., & West, D. J. (1970). Social and intellectual handicaps as precursors of early delinquency. *British Journal of Criminology*, 10, 21–32. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjc.a046212>
- Gordon, H., & Grubin, D. (2004). Psychiatric aspects of the assessment and treatment of sex offenders. *Advances in Psychiatric Treatment*, 10, 73-80. <https://doi.org/10.1192/apt.10.1.73>
- Governo da República Portuguesa. (1995). Decreto-Lei nº 48/95 do Código Penal: Diário da República: I série, nº 63. <https://dre.pt/legislacao-consolidada/-/lc/34437675/view>
- Graber, B., Hartmann, K., Coffman, J. A., Huey, C. J., & Golden, C. J. (1982). Brain damage among mentally disordered sex offenders. *Journal of Forensic Sciences*, 27(1), 125-134. <http://doi.org/10.1520/JFS11457J>
- Grazina, T. (2016). Vamos Prevenir! As Aventuras do Búzio e da Coral – Avaliação do Impacto em Crianças e Respetivos Cuidadores. Escola de Ciências Sociais e Humanas Departamento de Psicologia Social e das Organizações.
- Guay J., Ouimet, M., & Proulx, M. (2005). On intelligence and crime: A comparison of incarcerated sex offenders and serious non-sexual violent. *International Journal of Law and Psychiatry*, 28, 405-417. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2004.03.010>
- Hayes, S. & McIlwain, D. (1988). The Prevalence of Intellectual Disability in the New South Wales Prison Population: An Empirical Study. Criminology Research Council.
- Herrero, Ó., Escorial, S., & Colom, R. (2019). Rapists and Child Abusers Share Low Levels in Executive Updating, but Do not in Fluid Reasoning. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 11(1), 1-7. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2018a10>
- Hirschi, T., & Hindelang, M. J. (1977). Intelligence and delinquency: A revisionist review. *American Sociological Review*, 42, 571-587. <https://doi.org/10.2307/2094556>
- Holden, G. W., Geffner, R., & Jouriles, E. N. (1998). Appraisal and outlook. In G. W. Holden, G. W., & E. F. N. Jouriles (Eds.), *Children exposed to marital violence: Theory, research and applied issues* (pp. 409-421). American Psychological Interamericana Ltda.
- Hucker, S., Langevin, R., Wortzman, G., Bain, J., Handy, L., Chambers, J., & Wright, S. (1986). Neuropsychological impairment in pedophiles. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 18(4), 440–448. <https://doi.org/10.1037/h0079965>
- Hunter, J. A., Figueredo, A., Becker, J., & Malamuth, N. (2007). Non-sexual delinquency in juvenile sexual offenders: the mediating and moderating influences of emotional empathy. *Journal of Family Violence*, 22(1), 43-54. <https://doi.org/10.1007/s10896-006-9056-9>

- Illescas, S., Ramírez, M., García, M., Duque, C., Villareal, D., & Torre, M. (2012). Programa de Intervención con Agresores Sexuales Juveniles. Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducación y la Reinserción del Menor Infractor.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta analysis. *Aggression and Violent Behaviour*, 9, 441-476. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2003.03.001>
- Jones, E., & Chaplin, E. (2017). A systematic review of the effectiveness of psychological approaches in the treatment of sex offenders with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(1), 79-100. <https://doi.org/10.1111/jar.12345>
- Joyal, C., Beaulieu-Plante, J., & Chantérac, A. (2014). The Neuropsychology of Sex Offenders: A Meta-Analysis. *Sage*, 26(2), 149-177. <https://doi.org/10.1177/1079063213482842>
- Kim, H., Capaldi, D., Pears, K., Kerr, D., & Owen, L. (2009). Intergenerational transmission of internalising and externalising behaviours across three generations: Gender-specific pathways. *Criminal Behavior and Mental Health*, 19(2), 125-141. <https://doi.org/10.1002/cbm.708>
- Knight, R. A., & Prentky, R.A. (1990). Classifying sexual offenders: the development and corroboration of taxonomic models. In W.L.Marshall, D.R. Laws & H.E. Barbaree (Eds.), *Handbook of sexual assault: Issues, theories, and treatment of the offender* (pp. 23-52). Plenum Press.
- Kumpfer, K. L., & Alvarado, R. (2003). Family strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58(6-7), 457-465. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.457>
- Langevin, R., Wortzman, G. Wright, P. & Handy L., (1989). Studies of Brain Damage and Dysfunction in Sex Offenders. *Annals of Sex Research* 2, 163–179. <https://doi.org/10.1007/BF00851321>
- Letourneau, E., Schoenwald, S., & Sheidow, A. (2004). Children and Adolescents with Sexual Behavior Problems. *Child Maltreatment*, 9(1), 49-61. <https://doi.org/10.1177/1077559503260308>
- Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (1998). Predictors of violent or serious delinquency in adolescence and early adulthood: A synthesis of longitudinal research. In R. Loeber and D. P. Farrington (Eds.), *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 86-105). Sage.
- Magdol, L., Moffitt, T. E., Caspi, A., & Silva, P. A. (1998). Developmental antecedents of partner abuse: A prospective-longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(3), 375–389. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.107.3.375>
- McGarvey, B., Gabrielli, W. F., Bentler, P. M., & Mednick, S. A. (1981). Rearing social class, education, and criminality: A multiple indicator model. *Journal of Abnormal Psychology*, 90(4), 354–364. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.90.4.354>
- Oliveira, S. (2016). O modus operandi de agressores sexuais adultos: diferenças entre agressores sexuais de crianças, violadores e pedófilos [Master's thesis, Universidade do Porto]. <https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:repositorio-aberto.up.pt:10216/89335>
- Olver, M., & Wong, S. (2013). Treatment programs for high risk sexual offenders: Program and offender characteristics, attrition, treatment change and recidivism. *Aggression and Violent Behavior*, 18(5), 579–591. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2013.06.002>
- Rae-Grant, N., Thomas, B. E., Offord, D. R., & Boyle, M. H. (1989). Protective factors, and the prevalence of behavior and emotional disorders in children and adolescents. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(2), 262-268. <https://doi.org/10.1097/00004583-198903000-00019>
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (2001). Raven: matrices progresivas: Escalas Color (CPM), General (SPM), Superior (APM) – Manual (3ª edición). Tea Ediciones.
- Rebocho, M. F. (2007). Caracterização do Violador Português: Um Estudo Exploratório. Almedina.

- Reis, D., Barros, A., & Cavalcante, L. (2015). Agressor sexual de crianças e adolescentes: uma discussão sobre o gênero dos participantes na literatura. *Psicologia em Revista Belo Horizonte*, 21(2), 252-272. <http://dx.doi.org/DOI10.5752/P.1678-9523.2015V21N2P251>
- Robertiello, G., & Terry, K. J. (2007). Can we profile sex offenders? A review of sex offender typologies. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 508-518. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2007.02.010>
- Rossoni, O. V., & Fuentes, G. G. (2013). Programa de Tratamento para el Control de la Agressión Sexual CAS-R. Corporación OPCIÓN.
- Ruff C. F., Templar D. I., & Ayers J. L. (1976). The intelligence of rapists. *Archives of Sexual Behavior*, 5(4), 327-329. <https://doi.org/10.1007/BF01541880>
- Sanderson, C. (2005). Abuso sexual em crianças: fortalecendo pais e professores para proteger crianças de abusos sexuais. M. Books.
- Seidman, B. T., Marshall, W. L., Hudson, S. M., & Robertson, P. J. (1994). An Examination of Intimacy and Loneliness in Sex Offenders. *J Interpers Violence*, 9, 518-534. <https://doi.org/10.1177/088626094009004006>
- Stone, M. H., & Thompson, E. H. (2001). Executive function impairment in sexual offenders. *The Journal of Individual Psychology*, 57(1), 51-59.
- Sturme, P. (2004). Cognitive therapy with people with intellectual disabilities: a selective review and critique. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 11, 222-232. <https://doi.org/10.1002/cpp.409>
- Vieira, S. A. (2010). Ofensores Sexuais: Das Crenças ao Estilo de Pensamento [Master's thesis, Universidade do Minho]. <http://hdl.handle.net/1822/14246>
- Ward, T., Fon, C., Hudson, S., & McCormack, J. (1999). A Descriptive Model of Dysfunctional Cognitions in Child Molesters. *Journal of Interpersonal Violence*, 13(1), 129-155.
- Welte, J., & Wiczorek, W. (1999). Alcohol, intelligence and violent behaviour in young males. *Journal of Substance Abuse*, 10(3), 309-319. [https://doi.org/10.1016/S0899-3289\(99\)00002-4](https://doi.org/10.1016/S0899-3289(99)00002-4)
- West, M., Hromas, C., & Wenger, P. (2000). State Sex Offender Treatment Programs. Colorado Department of Corrections.
- Wilson, J. Q., & Herrnstein, R. J. (1985). *Crime and human nature*. Simon & Schuster.
- Wolfgang, M. E., Figlio, R. M., & Sellin, T. (1972). *Delinquency in birth cohort*. 7 University of Chicago Press.
- Yeudall, L.T., Fromm-Auch, D., & Davies, P. (1982). Neuropsychological impairment of persistent delinquency. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 170, 257-265. <http://doi.org/10.1097/00005053-198205000-00001>

SATISFAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR: UMA ANÁLISE MULTINÍVEL DE CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS DO PROFESSOR E DE CARACTERÍSTICAS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA

TEACHER JOB SATISFACTION: A MULTILEVEL ANALYSIS OF INDIVIDUAL TEACHER CHARACTERISTICS AND SCHOOL ORGANIZATIONAL CHARACTERISTICS

Raiany Stefane Saué Poloni¹, João Arménio Lamego Lopes¹ e Célia Regina Gomes Oliveira²

PSIQUE • E-ISSN 2183-4806 • VOLUME XVIII • ISSUE FASCÍCULO 1
1ST JANUARY JANEIRO - 30TH JUNE JUNHO 2022 • PP. 27-48
DOI: <https://doi.org/10.26619/2183-4806.XVIII.1.2>
Submitted on 15.06. 2021 Submetido a 15.06. 2021
Accepted on 19.09.21 Aceite a 19.09.21

Resumo

A satisfação profissional dos professores parece ser multi-determinada. As características dos professores e das escolas são consideradas fatores-chave na explicação da satisfação do docente com o trabalho, sendo compreensível conceber que a gama de fatores associados à satisfação profissional do professor é ampla. A presente investigação pretendeu analisar os efeitos de características individuais (dos professores) e organizacionais (das escolas) na satisfação profissional dos professores, a partir dos dados do *Teaching and Learning International Survey (TALIS)* 2013. Neste estudo, foi utilizada a amostra brasileira que compreende 1070 diretores e 14291 professores de turmas do sexto ao nono ano, do ensino fundamental de escolas públicas e privadas. Modelos de análise multinível revelaram que, ao nível da escola, a relação professor-aluno e o clima escolar (o respeito mútuo, a delinquência e a violência) são os fatores que melhor explicam a satisfação profissional dos professores. Ao nível do professor, as variáveis género e experiência foram importantes variáveis preditoras da satisfação profissional. O clima disciplinar em sala de aula é a variável com maior impacto na satisfação docente, quer ao nível do professor, quer ao nível da escola. Os resultados indicam que as variáveis do professor são melhores preditoras da satisfação no trabalho docente do que as variáveis organizacionais. Além disso, sugerem que

¹ Departamento de Psicologia Aplicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal

² Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto, Universidade Lusófona do Porto, Porto, Portugal

Nota do autor

Raiany S. S. Poloni, doutoranda no Programa de Doutoramento em Psicologia Aplicada pela Universidade do Minho e mestre em Psicologia Aplicada pela Universidade do Minho. Tel. +351 919 593 909. E-mail: raiany.poloni@gmail.com

João A. L. Lopes, professor associado com agregação. Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar 4710-057 Braga. Tel. +351 965 514 378. E-mail: joaols@psi.uminho.pt

Célia R. G. Oliveira, professora auxiliar, Universidade Lusófona do Porto | Hei-Lab (*Human-environment Interaction Lab*). Rua Augusto Rosa, n.º 24, 4000-098 Porto. E-mail: celiargoliveira@gmail.com

A correspondência relativa a este artigo deverá ser dirigida a: Raiany Stefane Saué Poloni; Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: raiany.poloni@gmail.com

alcançar e manter boas condições de trabalho, sobretudo em sala de aula, pode contribuir para que os professores se sintam satisfeitos com a profissão.

Palavras-chave: Satisfação profissional do professor; análise multinível; relação professor-aluno; clima disciplinar em sala de aula.

Abstract

The teacher job satisfaction seems to be multi-determined. The characteristics of teachers and schools are key factors for explaining teachers' satisfaction regarding their work, and it is reasonable to conceive that the range of factors associated with teacher job satisfaction is wide. The present study aimed to analyze the effects of individual (teachers) and organizational (schools) characteristics on teacher job satisfaction based on the Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013 database. In this study, it was used the Brazilian sample, which comprises 1070 principals and 14291 teachers from sixth to ninth grade classes from public and private elementary schools. Multilevel analysis models have found that, at the school level, the factors that best explain the teacher job satisfaction are the teacher-student relations and the school climate (mutual respect, and delinquency and violence). At the teacher level, the variables gender and experience were found as important predictors of teacher job satisfaction. The classroom disciplinary climate is the variable with the greatest impact on teacher job satisfaction, both at the teacher and school levels. The results indicate that the teacher variables are better predictors of job satisfaction compared to organizational variables. The results suggest that achieving and maintaining good working conditions, especially in the classroom, can contribute to teacher job satisfaction.

Keywords: Teacher job satisfaction; multilevel analysis; teacher-student relations; classroom discipline

Introdução

O resultado educacional da escola está significativamente influenciado pelo que a literatura em Psicologia Organizacional denomina como satisfação profissional, nomeadamente à satisfação profissional dos professores (Baroudi et al., 2020). As definições de satisfação profissional podem variar de acordo com contextos específicos ou posições teóricas. Genericamente, a satisfação com o trabalho tem sido conceituada como a reação emocional, positiva ou negativa, ao emprego ou à experiência de trabalho vivenciada (Liu & Meyer, 2005). Pode também ser definida pela maneira como os indivíduos se envolvem com seus trabalhos e, conseqüentemente, reagem emocionalmente aos mesmos (Nobile, 2016). Do ponto de vista emocional, Bowling et al. (2010) definem a satisfação no trabalho como a resposta psicológica dos indivíduos ao julgamento de valor dos seus trabalhos.

Os professores têm a sua satisfação condicionada pela percepção do seu desempenho, ou seja, evidenciando satisfação quando realizam o seu trabalho de forma eficiente, com altas taxas de concentração e esforço (Shen et al., 2012). Deste modo, a percepção que os professores têm da

sua própria eficácia pode influenciar a sua satisfação no trabalho (Anaya & López, 2015). A elevada satisfação do professor com o trabalho colabora para elevar a motivação, o estilo positivo, o compromisso, o esforço e o entusiasmo com o ensino. Consequentemente, aumenta o nível da qualidade do corpo docente, o que favorece o desenvolvimento organizacional, melhora o desempenho dos alunos e aumenta o índice de satisfação escolar como um todo (Bogler, 2002; Gil-Flores, 2017). Por outro lado, o desgaste na satisfação profissional do professor pode condicionar negativamente a motivação para ensinar, o que interfere diretamente no comprometimento do professor, podendo até aumentar a falta de interesse para continuar a exercer a profissão (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

As escolas são organizações planeadas, organizadas e estabelecidas que ajudam as pessoas na tarefa da socialização, melhoraram a sua produtividade económica e a realização. (Dös & Savaş, 2015). De acordo com Banjarnahor et al. (2018) as instituições educacionais devem ser consideradas como o centro de excelência no discurso geral do desenvolvimento dos recursos humanos. Deste modo, a gestão organizacional das escolas compreende inúmeras variáveis e dimensões e, envolve a gestão de fatores que dizem respeito aos diretores, professores, funcionários, pais e alunos (Ford & Youngs, 2017). Ainda que poucos estudos explorem as diferenças na gestão escolar, a qualidade de gestão parece importar para as escolas (Bloom et al., 2015). Em contrapartida, o professor tem sido estudado como um fator com correlação superior nos resultados educacionais, e mostra ter uma forte relevância para o alcance de resultados positivos nas questões escolares (Torres, 2010).

É, portanto, compreensível conceber que a gama de fatores que podem estar associados à satisfação profissional do professor é vasta. A literatura especializada mostra que existem alguns constructos que, mesmo distintos em suas definições, podem estar associados, ter relação ou explicar a satisfação profissional do professor de alguma maneira [e.g., *burnout* (Capone & Petrillo, 2020), *stress* (Rana & Soodan, 2019), *autoeficácia* (Kasalak & Dağyar, 2020), *salário* (Wang & Yao, 2020) e *retenção de professores* (Ansley et al., 2019)].

Segundo Torres (2010) as características dos professores e das escolas são consideradas fatores-chave na explicação da satisfação do docente com o trabalho. Entende-se como características dos professores aquilo que envolve fatores como o estabelecimento das relações diretas estabelecidas pelos professores dentro do contexto escolar e das percepções dos mesmos acerca do que respeita ao seu trabalho (Deneire et al., 2014; Duyar et al., 2013), além de características sociodemográficas (e.g., género, idade, anos de experiência) (Saiti & Papadopoulos, 2015). As características da escola abrangem fatores referentes aos processos escolares internos que podem incluir: o clima escolar, a conduta dos alunos, o apoio das famílias para o trabalho que é realizado pelos professores, a colaboração entre os professores, a liderança por parte dos diretores e a participação dos professores na tomada de decisões (Matsuoka, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Os fatores que dizem respeito aos aspetos individuais do professor exercem influência direta e podem ser determinantes da satisfação profissional (Gil-Flores, 2017). Liu e Meyer (2005) afirmam que problemas conjugais, por exemplo, podem afetar os sentimentos de alguém no trabalho. A felicidade dos professores na escola e a satisfação no trabalho parecem prever a variação no caso da variável desgaste pessoal, relacionado ao trabalho e ao estudante, mesmo após o controle dos efeitos de fatores sociodemográficos e recursos pessoais (De Stasio et al., 2017).

Ghavifekr e Pillai (2016) constataram, num estudo realizado com 245 professores de seis escolas secundárias da Malásia, que não há diferenças significativas entre género nos níveis de

satisfação no trabalho dos professores. Em contrapartida, no que se refere aos anos de serviço na escola atual onde lecionam, o mesmo estudo revela uma diferença estatisticamente significativa no nível de satisfação no trabalho entre os professores. Os professores que passaram dois anos a trabalhar na escola que se considerava atual sentem menor satisfação no trabalho, enquanto os professores que passaram de dezasseis a vinte anos a trabalhar na escola considerada atual (no momento do estudo) experimentam maior satisfação com o trabalho (Ghavifekr & Pillai, 2016). Ferguson et al. (2012), por sua vez, encontraram uma correlação positiva entre o número de anos de experiência do professor e a satisfação profissional. Liu e Meyer (2005) sublinham que apesar de ser fácil identificar os fatores individuais, é mais difícil explicar como estes funcionam dada a sua natureza complexa.

Os fatores de ordem organizacional das escolas podem influenciar significativamente a satisfação profissional do professor (Duyar et al., 2013). Segundo Ouellette et al. (2017) a satisfação profissional do professor é um dos múltiplos fatores que se conjugam para resultar no que os autores denominam como saúde organizacional. A escola é considerada organizacionalmente saudável quando o diretor evidencia elevadas expectativas e preocupação com o bem-estar da mesma. Nessas circunstâncias, os alunos tendem a exibir um maior foco académico e os professores sentem-se socialmente mais satisfeitos e conectados com os seus colegas e alunos (Ouellette et al., 2017). O estudo demonstra, genericamente, uma associação significativa entre a saúde organizacional e a satisfação dos professores, sendo, neste caso, a saúde organizacional o único preditor significativo da satisfação do professor (Ouellette et al., 2017).

A saúde organizacional pode estar associada ao desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem positivo que promove relações positivas com a comunidade e que inclui os professores nas decisões relacionadas à política escolar, com impacto direto na satisfação profissional do docente (Mehta et al., 2013).

A satisfação dos professores também pode estar relacionada com as relações que os professores estabelecem com os seus alunos, com os colegas de trabalho e com as famílias dos alunos (Gil-Flores, 2017). Lavy e Bocker (2017) verificaram que a relação professor-aluno constitui uma importante fonte de satisfação do professor, classificando esta relação como um fator que pode ter implicações práticas no funcionamento e bem-estar dos mesmos. Deste modo, Deneire et al. (2019) afirmam que a relação professor-aluno incide sobre constructos de ordem organizacional que podem ter implicações importantes para a compreensão da satisfação profissional dos professores.

Os fatores organizacionais escolares são amplamente estudados (e.g. Ford & Youngs, 2017; Bloom et al., 2015; Masci et al., 2016; Ronen, 2018; Tavares, 2015) e podem referir-se a diversos aspetos da realidade escolar, com destaque para a liderança escolar, nomeadamente o papel do diretor como líder (Neumerski et al., 2018). A função de diretor, enquanto chefia escolar, é muito desafiadora, em função das expectativas dos sistemas educativos e das comunidades nas quais as escolas se inserem (OECD, 2014). De acordo com Mendels e Mitgang (2013) deve-se investir em treinos e desenvolvimento nas pessoas que ocupam cargos de chefia para que o seu desempenho atinja níveis de qualidade relevantes para o cumprimento adequado da função.

Um conceito relevante para a liderança escolar é o complexo processo da liderança instrucional. Tal processo varia de acordo com os indivíduos, a configuração e o contexto da escola em particular (Costello, 2015). A liderança instrucional do diretor pode ser entendida como um comportamento em que este exerça uma presença visível e estabeleça metas para a escola, visite

as salas de aula, forneça *feedback* aos professores e coordene o currículo escolar (Neumerski, 2013). A expectativa de que os diretores devam ser líderes instrucionais parece estar cada vez mais enraizada. Gerir as operações diárias das escolas tornou-se insuficiente, sendo atualmente esperado que os diretores se envolvam com o ensino e com a aprendizagem dos alunos (Neumerski et al., 2018).

A liderança pode ser exercida de maneiras distintas. A liderança partilhada é um exemplo que pode ser aplicado dentro do meio escolar. Segundo Torres (2018), a liderança partilhada difere da conceptualização já muito estudada de liderança como algo que se insere no domínio de um único indivíduo, num papel de líder formal, focando-se nas interações entre os indivíduos como moldados ao contexto e às atividades específicas. Deste modo, um diretor pode exibir atributos de liderança partilhada delegando tarefas, responsabilidades e partilhando funções com seus subordinados (Ho, 2010).

Um diretor que consegue estabelecer relacionamentos positivos no contexto escolar tem maior facilidade em promover a mudança nas escolas (Harris, 2009). A ideia anterior sublinha consistentemente a importância do envolvimento do professor e demais intervenientes no sistema escolar, nos respetivos processos de tomada de decisão, bem como, na contribuição para o fortalecimento das relações dentro da escola, no que se refere à implementação de melhorias e mudanças (Soler et al., 2017). Harris (2009) sugere que o desenvolvimento de ideias partilhadas para criação de formas de liderança é um importante agente de promoção de melhorias. Spillane (2005), por sua vez, entende a liderança partilhada, sobretudo, como uma prática de liderança, e não apenas sobre os líderes os papéis, funções, rotinas e estruturas.

Uma perspectiva instrucional ou partilhada enquadra a prática da liderança de forma particular. A prática de liderança, de uma forma geral, revela a sua importância de diversas formas dentro do contexto escolar. Por outro lado, o papel do líder da escola exige conhecimentos e habilidades que possibilitem o aumento dos resultados académicos dos alunos (Verrett, 2012); que construam bons relacionamentos dentro do ambiente escolar (Tingle et al., 2017); que lidem com o stress (Sass et al., 2011); que façam uma correta gestão do tempo e criem relações de trabalho positivas (Gentilucci et al., 2013).

Além disso, de acordo com Maxwell et al. (2017), o clima escolar é um constructo complexo e multidimensional e, tem sido proposto na literatura como a personalidade e a atmosfera não escrita de uma escola, incluindo as suas normas, os valores e as expectativas. Trata-se da atmosfera psicossocial da escola e das interações intergrupais que afetam a aprendizagem dos alunos e o funcionamento da escola (Maxwell et al., 2017). Cohen et al. (2009b) descrevem o clima escolar como a qualidade e caráter da vida escolar. O clima escolar baseia-se nos padrões das experiências de vida escolar das pessoas e reflete normas, objetivos, valores, relações interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais (Cohen et al., 2009b).

O clima escolar é um fator que tem uma relação intrínseca com a liderança e, consequentemente, com a satisfação profissional dos professores. De acordo com Eldor e Shoshani (2017), a satisfação profissional do professor e a intenção de deixar o trabalho variam de acordo com o clima escolar. O clima escolar pode ser a chave para reforçar o empenho e a satisfação dos professores no trabalho, bem como, reduzir a intenção de abandonar a profissão de docente. Cohen et al. (2009a) destacam a liderança como uma dimensão essencial para o clima escolar e Camacho et al. (2017) afirmam que os resultados de uma escola com um clima escolar positivo refletem-se diretamente na adaptação psicológica e académica do aluno. No que se refere aos professores, os

estudantes que percebem os seus professores como mais cuidadosos e que em simultâneo, fornecem apoio emocional, são mais propensos a relatar maiores níveis de motivação, autorregulação e eficácia académica (Thapa et al., 2013).

Por outro lado, questões disciplinares, nomeadamente as que dizem respeito à delinquência e à violência, podem também influenciar o clima escolar. Loureiro e Queiroz (2005) afirmam que a violência pode emergir em qualquer ambiente em que o conflito não é negociado e onde há intolerância ao que de alguma forma difere da norma. Deste modo, a violência pode ter origem nas escolas públicas e privadas, mesmo podendo apresentar dois contextos ou realidades distintas, principalmente no que se refere à estrutura material da escola e à classe social dos agentes envolvidos na mesma (Loureiro & Queiroz, 2005).

De maneira geral, os professores são vistos como aqueles que podem evitar a violência dirigida aos alunos, protegendo-os e gerindo os espaços que os alunos ocupam em sala de aula (O & Wilcox, 2017). Porém, é preciso destacar que a vitimação do professor no que se refere à violência que ocorre nas escolas é, em si, preocupante (Morgan et al., 2015). A literatura mostra relações importantes entre a vitimação de professores na escola e uma variedade de problemas físicos e emocionais, incluindo stress, esgotamento e diminuição da satisfação no trabalho (Chen & Astor, 2009; Gerberich et al., 2011; Shernoff et al., 2011; O & Wilcox, 2017). De ressaltar ainda que a prevalência de vitimação de professores é alarmante dado que prejudica a construção de uma educação de qualidade (Moon & McCluskey, 2016).

O *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), uma pesquisa internacional encomendada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), examina aspetos importantes do desenvolvimento profissional que ocorre dentro das escolas: ideias, atitudes e práticas dos professores e diretores (OECD, 2014). A pesquisa conta, até ao presente momento, com três edições (2008, 2013 e 2018). Entre as três edições realizadas, o TALIS do ano de 2013 foi uma edição de extrema importância, visto que ampliou largamente as possibilidades de análises, as variáveis avaliadas e o foco das informações sobre as questões que regem os professores (OECD, 2014). Relativamente à satisfação profissional dos professores, por exemplo, o TALIS (2008) contém apenas um item dedicado a medir a satisfação geral no trabalho do professor. O TALIS (2013) expande significativamente esta análise, sendo a primeira edição a medir, a partir de oito itens, a satisfação profissional do professor em relação ao ambiente de trabalho atual e à profissão.

A análise dos dados da edição do ano de 2013 do TALIS é relevante sendo pioneira na investigação ampla da satisfação profissional dos professores.

O presente estudo tem como principal objetivo analisar as causas de fatores individuais do professor (i.e., características demográficas e características profissionais) e de fatores relacionados às características organizacionais e aos processos desenvolvidos nas escolas na satisfação profissional de professores do ensino fundamental de escolas do Brasil (entre o sexto e o nono ano), utilizando os dados do TALIS realizado no ano de 2013 (OECD, 2014).

Especificamente, pretende-se: (1) identificar o impacto dos fatores individuais do professor – nomeadamente o género, a experiência e o clima disciplinar em sala de aula – na satisfação profissional dos professores; (2) identificar o impacto dos fatores organizacionais da escola – nomeadamente a relação professor-aluno, o clima escolar (respeito mútuo, delinquência e violência) e os tipos de liderança praticadas - instrucional e partilhada no que se refere à satisfação profissional dos professores.

Método

Participantes

Como já foi referido, neste estudo foram utilizados dados do TALIS (2013) (<https://www.oecd.org/education/talis/talis-2013-data.htm>). Partindo dos 34 países participantes do TALIS (2013), este estudo analisou os dados de um único país cujas amostras são bastante expressivas no que respeita ao número de escolas, diretores e professores participantes da pesquisa, nomeadamente no Brasil. Participaram 1070 diretores e 14291 professores – do sexto ao nono ano de escolaridade – ambos de escolas públicas e privadas brasileiras do ensino fundamental.

A maior parte dos professores participantes deste estudo são mulheres (71%). Percentual próximo à média de todos os países que participaram do TALIS no ano de 2013 (68%). A média de idade dos professores brasileiros participantes é de 39 anos, sendo que a maioria dos professores (70%) tem entre 29 e 49 anos. Os professores brasileiros que participaram do estudo têm, em média, 14 anos de experiência como docentes (Ministério da Educação, 2014; OECD, 2014).

Medidas

As variáveis relativas ao nível do professor e que foram utilizadas neste estudo encontram-se descritas na tabela 1.

Outras informações mais detalhadas sobre a composição dos instrumentos de pesquisa TALIS (2013), bem como a construção das escalas, índices desenvolvidos a partir da análise fatorial confirmatória (CFA) podem ser encontrados em “TALIS 2013 *Technical Report*” (OECD, 2014).

A tabela 2 indica a síntese das variáveis referentes à satisfação profissional do professor, bem como, as variáveis relativas ao nível da escola, contendo os itens propostos no TALIS (2013) que foram utilizados neste estudo.

TABELA 1

Caracterização da amostra - características individuais dos professores

| Variáveis | Descrição da variável |
|---|---|
| Género | Feminino (0) Masculino (1) |
| Experiência Anos trabalhando como professor no total (TT2G05B) | Quantos anos de experiência de trabalho você tem? |
| Clima disciplinar em sala de aula: necessidade de disciplina (TCDISCS) | (TT2G41A) Quando a aula começa, tenho que esperar bastante tempo para os alunos se aquietarem. (TT2G41B) Os alunos desta turma cuidam de criar uma atmosfera de aprendizado agradável. (TT2G41C) Eu perco muito tempo porque os alunos interrompem a aula. (TT2G41D) Há muito ruído disruptivo nesta sala de aula. |

Nota. No que se refere à variável Clima disciplinar em sala de aula, cada item teve quatro categorias de resposta sendo 1 para “discordo totalmente”, 2 para “discordo”, 3 para “concordo” e 4 para “concordo totalmente” (Coeficiente alfa; $\alpha = .864$). Segundo o relatório técnico do TALIS (OECD, 2014), três itens “foram codificados reversamente devido à sua declaração negativa sobre o clima disciplinar da sala de aula e para garantir que eles tivessem a mesma direção que os demais itens.” (p. 231, tradução dos autores).

^aCaracterísticas dos professores (n= 14291)

TABELA 2
Síntese das Variáveis e Itens Utilizados

| Domínio Avaliado | Variável | Item | Descrição |
|--|---|---------|--|
| Satisfação Profissional do Professor (TJOBATS) | Satisfação com o ambiente de trabalho atual (TJSENV5) | TT2G46C | Eu gostaria de mudar para outra escolar se isso fosse possível. |
| | | TT2G46E | Eu gosto de trabalhar nesta escola. |
| | | TT2G46G | Eu recomendaria minha escolar como um bom lugar para trabalhar. |
| | | TT2G46J | Eu estou satisfeito com o meu desempenho nesta escola. |
| | Satisfação com a profissão (TJSPROS) | TT2G46A | As vantagens de ser professor superam claramente as desvantagens. |
| | | TT2G46B | Se eu pudesse decidir novamente, eu ainda escolheria trabalhar como professor. |
| | | TT2G46D | Eu me arrependo de ter decidido me tornar um professor. |
| | | TT2G46F | Eu penso se seria melhor se eu tivesse escolhido outra profissão. |
| Liderança escolar | Liderança partilhada (PDISLEADS) | TC2G22A | Esta escola oferece aos funcionários oportunidades de participar ativamente nas decisões escolares |
| | | TC2G22B | Esta escola oferece aos pais ou responsáveis oportunidades de participar ativamente nas decisões escolares. |
| | | TC2G22C | Esta escola oferece aos alunos oportunidades de participar ativamente nas decisões escolares. |
| | Liderança instrucional (PINSLEADS) | TC2G21C | Tomou medidas para apoiar a cooperação entre os professores para o desenvolvimento de novas práticas de ensino. |
| | | TC2G21D | Tomou medidas para garantir que os professores assumam a responsabilidade por melhorarem suas habilidades de ensino. |
| | | TC2G21E | Tomou medidas para garantir que os professores se sintam responsáveis pelos resultados de aprendizado dos alunos. |
| Clima escolar | Respeito Mútuo (PSCMUTRS) | TC2G30C | A equipe escolar discute abertamente as dificuldades. |
| | | TC2G30D | Há um respeito mútuo pelas ideias dos colegas. |
| | | TC2G30E | Existe uma cultura de compartilhar o êxito. |
| | | TC2G30F | O relacionamento entre os professores e os estudantes é bom. |
| | Delinquência e violência escolar (PSCDELIQS) | TC2G32D | Vandalismo e roubo. |
| | | TC2G32E | Intimidação ou abuso verbal entre estudantes (ou outras formas de <i>bullying</i> não físico). |
| | | TC2G32F | Lesão física causada por violência entre estudantes. |
| TC2G32G | Intimidação ou abuso verbal de professores ou funcionários. | | |
| Relação professor-aluno | Relação professor-aluno (TSCTSTUDS) | TT2G45A | Nesta escola, professores e alunos costumam se dar bem. |
| | | TT2G45B | A maioria dos professores desta escola acredita que o bem-estar dos alunos é importante. |
| | | TT2G45C | A maioria dos professores desta escola está interessada no que os alunos têm a dizer. |
| | | TT2G45D | Se um aluno desta escola precisar de assistência extra, a escola a fornece. |

Nota. Fonte das informações contidas nesta tabela: OECD, TALIS Database (2014)

Satisfação profissional

No TALIS (2013), a medida da satisfação profissional do professor é composta por duas escalas: satisfação com a profissão – medida por um conjunto de quatro itens (tabelas 2) (coeficiente alfa; $\alpha = .682$); e satisfação com o ambiente de trabalho atual – medida por um conjunto de quatro itens (tabela 2) (coeficiente alfa; $\alpha = .773$).

Todos os itens foram medidos numa escala de quatro pontos, para os quais as categorias de resposta variaram entre 1 para “discordo fortemente”, 2 para “discordo”, 3 para “concordo” e por fim 4 para “concordo totalmente”.

Para além das variáveis experiência, género e clima disciplinar em sala de aula (tabela 1), as variáveis organizacionais, abaixo referidas, foram consideradas também como possíveis preditores da satisfação profissional dos professores e utilizados no modelo final deste estudo ao nível da escola.

Liderança escolar

Duas variáveis da liderança escolar foram analisadas no TALIS (2013): a liderança partilhada e a liderança instrucional.

O grau de liderança partilhada foi medido através de três itens (tabela 2). Todos os itens da escala de liderança partilhada foram respondidos numa escala de quatro pontos, onde as categorias de resposta foram 1 para “discordo totalmente”, 2 para “discordo”, 3 para “concordo” e 4 para “concordo totalmente” (coeficiente alfa; $\alpha = .798$).

A escala de liderança instrucional é composta por três itens (tabela 2). Os itens foram respondidos numa escala de quatro pontos, com as categorias de resposta 1 para “nunca ou raramente”, 2 para “às vezes”, 3 para “frequentemente” e 4 para “muito frequentemente” (coeficiente alfa; $\alpha = .781$).

Clima escolar

Dois escalas foram formadas separadamente para representar o clima escolar – a delinquência, a violência escolar e respeito mútuo. Ambas foram medidas por quatro itens (tabela 2). As inter-relações entre os itens da delinquência escolar e violência e, entre os itens do respeito mútuo, foram examinadas dentro da modelagem de CFA. O coeficiente alfa para as escalas delinquência e violência escolar (PSCDELIQS) foi de $\alpha = .786$ e para a escala de respeito mútuo (PSCMUTRS) foi de $\alpha = 0.797$.

Relação professor-aluno

A relação professor-aluno é uma medida que se encontra no questionário respondido pelos diretores das escolas, portanto, uma medida de nível 2 (escola). Tal variável representa a média dentro da escola para as relações professor-aluno. Esta variável é composta por quatro itens (tabela 2) (coeficiente alfa; $\alpha = .738$).

Procedimento

De acordo com os termos e condições de uso dos dados do TALIS, a OCDE afirma que os dados estão disponibilizados para uso e consulta pública, não pressupondo autorização prévia ao seu uso. É possível extrair, baixar, copiar, adaptar, imprimir, distribuir, compartilhar e incorporar dados para qualquer finalidade, mesmo que para uso comercial (<https://www.oecd.org/termsandconditions/>).

Segundo o relatório técnico TALIS 2013 (OECD, 2014), o universo do TALIS consistiu-se amostra alvo de 200 escolas por país; 20 professores e um líder de escola em cada escola. No Brasil, a amostra foi construída a partir dos dados dos Censos Escolar de 2012 e teve como universo, todas as escolas dos 27 estados brasileiros com turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental em atividade e todos os professores que atuavam nessas turmas das escolas.

A agência canadense de estatísticas (*StatCan*) foi a responsável pela seleção das escolas da amostra, no Brasil. A seleção dos professores das escolas foi feita por meio do *software* WinW3S, a partir da listagem dos professores que estavam no âmbito da pesquisa nas escolas selecionadas. Por fim, foram aplicados dois questionários: o primeiro, respondido pelos diretores, sendo estes inqueridos acerca de variáveis da escola e das suas práticas pedagógicas; outro, respondido pelos professores, que foram inqueridos acerca de variáveis que dizem respeito exclusivamente às suas percepções, práticas e crenças pedagógicas. A aplicação dos questionários ocorreu numa janela temporal de dois meses, sendo realizada por profissionais treinados que seguiram um procedimento internacional padrão e ético de aplicação dos questionários. O Brasil optou por realizar o TALIS somente em papel (*paper data collection*) em vez de utilizar a recolha de dados eletrónica pela internet (*online data collection*) (OECD, 2014; Ministério da Educação, 2104).

Análise de Dados

A análise dos dados iniciou-se com as descrições das variáveis independentes. De seguida, a base de dados foi construída a partir do programa SPSS[®], onde, através de um processo de combinação de ficheiros, as variáveis referentes aos dois níveis (professor e escola) foram reunidas numa única base de dados. Os professores participantes foram agrupados nas respectivas escolas. Deste modo, foi possível considerar as variáveis mensuradas tanto no nível dos professores (primeiro nível) quanto no nível das escolas (segundo nível). Devido à estrutura aninhada (do inglês *nested*) dos dados, foi possível analisá-los através de uma modelação hierárquica ou multinível (Raudenbush & Bryk, 2002). As respostas omissas, por serem consideradas reduzidas, de acordo com a totalidade da amostram, foram excluídas.

Em resposta aos objetivos do estudo, o modelo final de análise multinível permitiu analisar conjuntamente os efeitos das variáveis ao nível dos professores e das escolas na satisfação profissional do professor. Com o número de variáveis incluídas nos dois níveis denominados (sendo 1 para o professor e 2 para a escola), o modelo multinível representa os efeitos para os dois níveis de variáveis. Os modelos referidos foram ajustados usando o programa HLM 7[®].

Resultados

Modelo Incondicional (ou nulo)

De acordo com a estratégia traçada para a análise de dados, testou-se, primeiramente, um modelo incondicional (ou nulo) com inclusão apenas de um fator de efeito (*outcome*) sem preditores. Este modelo permitiu testar a possível existência de diferenças inter-escolas na satisfação profissional dos professores. Os coeficientes de correlação intraclasse (CCI) obtidos são de .08 para a satisfação profissional com a profissão (TJPROS) e de .13 para a satisfação profissional com o ambiente de trabalho atual (TJSENVS).

Estatística Descritiva

A estatística descritiva para as variáveis em estudo é apresentada na tabela 3.

Relativamente aos índices que se referem à satisfação profissional do professor, ao clima disciplinar em sala de aula, às lideranças instrucional e partilhada, ao clima escolar – respeito mútuo – e à relação professor-aluno, as medidas devem ser avaliadas tendo em conta que o ponto central da escala é dez.

Em relação às respostas dos participantes à questão relativa à satisfação com o trabalho de modo geral (“De modo geral, estou satisfeito com meu trabalho”) aproximadamente 1,8% dos participantes responderem 1 (discordo totalmente); 11,2% responderam 2 (discordo); 60,1% responderam 3 (Concordo) e 26,8% responderam 4 (Concordo totalmente).

TABELA 3

Estatística Descritiva das Variáveis em Estudo

| Variáveis | M | DP | % |
|--|-------|------|------|
| Características dos professores | | | |
| Satisfação profissional do professor | | | |
| Com a profissão | 10,63 | 2,83 | - |
| Com o ambiente de trabalho atual | 13,02 | 2,39 | - |
| Género do professor | | | |
| Feminino (0) | - | - | 71,1 |
| Masculino (1) | - | - | 28,9 |
| Experiência | | | |
| Anos de experiência como professor no total | 13,64 | 1,64 | - |
| Clima disciplinar em sala de aula: necessidade de disciplina | 9,65 | 2,05 | - |
| Características das escolas | | | |
| Liderança | | | |
| Liderança Instrucional | 11,50 | 3,50 | - |
| Liderança Partilhada | 13,36 | 2,25 | - |
| Clima Escolar | | | |
| Respeito Mútuo | 13,52 | 0,48 | - |

| Variáveis | M | DP | % |
|----------------------------------|-------|------|------|
| Delinquência e violência escolar | | | |
| Vandalismo e furto | - | - | 11,8 |
| Ofensa verbal a professores | - | - | 12,5 |
| Uso/posse de drogas | - | - | 6,9 |
| Intimidação entre alunos | - | - | 34,4 |
| Relação professor-aluno | 13,28 | 0,55 | - |

Modelo Multinível com Variáveis a Nível da Escola e do Professor

Tendo-se determinado que a satisfação profissional dos professores varia entre as escolas, num segundo passo, testou-se, antes de executar o modelo final completo, uma equação de regressão de nível 1 – apenas com preditores que compreendem o nível da escola – com objetivo de testar sua importância como hipotéticos preditores. As tabelas 4 e 5 descrevem os resultados encontrados.

Num terceiro passo testou-se um modelo que combina preditores de satisfação no trabalho de nível 1 e 2, ou seja, ao nível da escola (i.e., relação professor-aluno e clima escolar: respeito mútuo e delinquência e violência) e ao nível dos professores (i.e., gênero, experiência e clima disciplinar em sala de aula), obtendo, assim, os dois modelos finais do estudo. Sendo o primeiro com a satisfação profissional do professor com a profissão como a variável de resultado (tabela 6) e o segundo com a satisfação profissional do professor com o ambiente de trabalho atual como a variável de resultado (tabela 7).

No que diz respeito ao modelo final (tabelas 6 e 7), os resultados mostram que: (a) todas as variáveis incluídas nos modelos finais constituem preditores significativos da satisfação profissional e da satisfação com o ambiente de trabalho atual (a exceção, neste último caso, é a experiência profissional); (b) genericamente, as variáveis ao nível do professor constituem melhores preditores da satisfação profissional do que as variáveis ao nível da escola. Porém, a relação professor-aluno, constitui um bom preditor da satisfação com ambiente de trabalho atual; (c) o clima disciplinar em sala de aula é, de muito longe, o melhor preditor, quer da satisfação profissional, quer da satisfação com o ambiente de trabalho atual.

No modelo final para satisfação profissional do professor com a profissão, a variância não explicada entre as escolas é $u0j = 0,27$, o que representa uma redução de .24 (ou seja, 24%) na variância não explicada em relação ao modelo nulo ($u0j = 0,34$). Houve, ainda, um aumento significativo no ajuste do modelo nulo ($D = 58878,70$) para o modelo final ($D = 57431,28$), representado por uma diminuição significativa no desvio do modelo ($58878,70 - 57431,28 = 1447,42$, $p < .001$). Já para a satisfação profissional do professor com o ambiente de trabalho atual, a variância não explicada entre as escolas no modelo final é $u0j = 0,36$, representando uma redução de .22 (ou seja, 22%) em relação ao modelo nulo ($u0j = 0,47$). Neste caso, também houve um aumento significativo no ajuste do modelo do modelo nulo ($D = 56705,32$) para o modelo final ($D = 53957,06$), com uma diminuição ainda mais significativa no Desvio do modelo ($56705,32 - 53957,06 = 2748,26$, $p < .001$).

TABELA 4

Modelo Multinível com Preditores de Satisfação Profissional com a Profissão ao Nível da Escola (Nível 2)

| Estimativas de efeitos fixos | | | | |
|--|---------------------|--------------------|----------|----------|
| Parâmetro | Coefficiente | Erro Padrão | t | p |
| <i>Intercept</i> | 11.20 | 0.02 | 4.60 | .00 |
| Relação professor-aluno | 0.03 | 0.01 | 2.70 | .01 |
| Clima escolar - respeito mútuo | 0.03 | 0.01 | 2.04 | .04 |
| Clima escolar - delinquência e violência | -0.05 | 0.01 | -5.00 | .00 |
| Liderança partilhada | -0.02 | 0.01 | -1.70 | .10 |
| Liderança instrucional | -0.00 | 0.01 | -0.04 | .97 |

TABELA 5

Modelo Multinível com Preditores de Satisfação Profissional com o Ambiente de Trabalho Atual ao Nível da Escola

| Estimativas de efeitos fixos | | | | |
|--|---------------------|--------------------|----------|----------|
| Parâmetro | Coefficiente | Erro Padrão | t | p |
| <i>Intercept</i> | 12.35 | 0.02 | 4.88 | .00 |
| Relação professor-aluno | 0.09 | 0.01 | 6.60 | .00 |
| Clima escolar - respeito mútuo | 0.05 | 0.01 | 3.31 | .00 |
| Clima escolar - delinquência e violência | -0.05 | 0.00 | -4.80 | .00 |
| Liderança partilhada | -0.01 | 0.01 | -1.15 | .25 |
| Liderança instrucional | -0.00 | 0.01 | -0.17 | .87 |

TABELA 6

Modelo Multinível com Preditores de Satisfação Profissional com a Profissão ao Nível do Professor e da Escola

| Estimativas de efeitos fixos | | | | |
|--|---------------------|--------------------|----------|----------|
| Parâmetro | Coefficiente | Erro Padrão | t | p |
| <i>Intercept</i> | 11.18 | 0.02 | 4.80 | .00 |
| Relação professor-aluno | 0.02 | 0.01 | 1.97 | .05 |
| Clima escolar - respeito mútuo | 0.02 | 0.01 | 1.39 | .16 |
| Clima escolar - delinquência e violência | -0.03 | 0.01 | -3.70 | .00 |
| Gênero | -0.08 | 0.03 | -2.36 | .02 |
| Experiência | 0.01 | 0.01 | 6.52 | .00 |
| Clima disciplinar em sala de aula | 0.26 | 0.01 | 28.50 | .00 |

TABELA 7

Modelo Multinível com Preditores de Satisfação Profissional com o Ambiente de Trabalho Atual ao Nível do Professor e da Escola

| Estimativas de efeitos fixos | | | | |
|--|---------------------|--------------------|----------|----------|
| Parâmetro | Coefficiente | Erro Padrão | t | p |
| Intercept | 12.35 | 0.02 | 5.5 | .00 |
| Relação professor-aluno | 0.08 | 0.01 | 6.10 | .00 |
| Clima escolar - respeito mútuo | 0.04 | 0.01 | 3 | .00 |
| Clima escolar - delinquência e violência | -0.03 | 0.01 | -3.69 | .00 |
| Gênero | -0.15 | 0.04 | -4.27 | .00 |
| Experiência | 0.01 | 0.01 | 1.05 | .293 |
| Clima disciplinar em sala de aula | 0.22 | 0.01 | 20.59 | .00 |

Discussão

O presente estudo pretendeu, em primeiro lugar, identificar o impacto dos fatores individuais do professor – nomeadamente o gênero, a experiência e o clima disciplinar em sala de aula – na satisfação profissional dos professores. Em segundo lugar, o estudo em questão pretende identificar o impacto dos fatores organizacionais da escola – nomeadamente a relação professor-aluno, o clima escolar (respeito mútuo, delinquência e violência) e o tipo de liderança instrucional ou partilhada – na satisfação profissional do professor.

Os resultados do primeiro modelo construído na elaboração deste estudo (modelo incondicional ou nulo) permitiram afirmar que as diferenças entre escolas explicam 8% da satisfação com a profissão e 13% da satisfação profissional com o ambiente de trabalho atual. A existência da variação significativa entre as escolas tornou relevante continuar com a expansão do modelo, com inclusão de variáveis que contribuam para explicar a variação observada na satisfação profissional dos professores.

No que respeita ao impacto dos fatores da escola, a variável mais relevante para a satisfação profissional do professor mostrou ser a relação professor-aluno. Segundo Gregory et al. (2014), a relação professor-aluno pode ser medida pelo respeito do professor percebido pelo aluno e pelo uso da disciplina por parte do professor. Os resultados revelam que o impacto desta variável, mesmo moderado, é significativo evidenciando ser o principal preditor de satisfação profissional do professor a este nível. Tal resultado confirma o que a literatura revela sobre a relevância da relação professor-aluno, tanto para o professor, como para os alunos (Gregory et al., 2011; Reinke et al., 2008). A relação professor-aluno positiva pode ser efetiva para fomentar a resolução construtiva de conflitos nas escolas e para trabalhar em prol de práticas disciplinares eficientes (Gregory et al., 2014).

Outra variável importante é o respeito mútuo, que diz respeito ao clima escolar. Em consonância com resultados de estudos anteriores (e.g., Áquila et al., 2009; Cohen et al., 2009a; Vinha et al., 2016), os resultados do estudo demonstram que a percepção positiva do clima escolar tem impacto na satisfação dos professores, tanto com a sua profissão como também com a escola em que o professor trabalha no momento do estudo. O clima escolar é um elemento essencial ao bom

funcionamento da escola. Quando o clima e as relações intraescolares são negativos tornam-se fatores de risco à qualidade de vida escolar, elevando o sentimento de mal-estar, desmotivação da equipa, fragilizando, conseqüentemente, a satisfação profissional do corpo docente (Malinen & Savolainen, 2016). Ainda no que concerne ao clima escolar, a variável delinquência e violência percebida pelo professor tem um efeito negativo na satisfação profissional do mesmo. Quanto maior a delinquência e violência percebida pelos professores, menor a satisfação profissional. Esta variável poderá ser particularmente relevante no Brasil, já que, de acordo com os dados do TALIS (2013), mais de um terço dos professores (34%) do país estão em escolas cujos diretores afirmam que existe intimidação ou ofensa verbal recorrente entre os alunos. Esta é a maior percentagem verificada entre os países participantes do TALIS (OECD, 2014).

O facto de as variáveis relativas à liderança escolar não serem preditoras da satisfação profissional dos professores brasileiros surge como um resultado inesperado. Contudo, poderão existir razões específicas, relativas à organização das escolas brasileiras, que explicam tal resultado. Alguns estudos brasileiros revelam que, atualmente, o coordenador pedagógico exerce um papel de liderança fundamental nas escolas, sendo responsável por sistematizar e divulgar projetos e práticas inovadoras desenvolvidas pela escola, assim como outras informações sobre o trabalho pedagógico junto à comunidade e à rede de ensino (Bello & Penna, 2017; Franco, 2008). Almeida et al. (2016) destacam o facto de que o coordenador pedagógico tende a queixar-se pelo excesso de atribuições profissionais e afirmam que dificilmente o coordenador conseguirá assumir todas as atribuições esperadas em relação à sua atuação. Deste modo, é possível supor que a liderança instrucional e liderança partilhada, medidas pelo TALIS (2013), pode estar a ser exercida, nas escolas brasileiras, de maneira geral, pelos coordenadores pedagógicos, e não, como poderia supor-se, pelo diretor da escola.

No que se refere ao impacto dos fatores individuais do professor, este estudo concluiu que entre todas as variáveis analisadas, o impacto mais significativo na satisfação profissional dos professores advém de variáveis deste nível. Em relação aos aspetos sociodemográficos deste estudo, os resultados referentes ao género revelam maior satisfação no trabalho entre as professoras do género feminino, semelhantemente ao que foi encontrado em estudos anteriores (Anaya & López, 2015; Gil-Flores, 2017). Neste sentido, Trindade (2005) ressalta que, durante muitas décadas, as questões de género na educação foram pensadas tendencialmente para o público feminino, sendo menosprezada a procura de conhecimento voltada para a compreensão dos problemas masculinos. Os espaços educacionais acabaram por privilegiar as mulheres como inspiradoras das questões de investigação referentes ao género, sendo negligenciada essa mesma possibilidade relativamente aos homens. Tal tradição feminina no ambiente educacional pode produzir obstáculos e preconceitos para os homens que atuam como educadores (Gonçalves & Oliveira, 2017). Rabelo (2013) num estudo com professores homens do Brasil e de Portugal, constatou que existem preconceitos que comumente estão relacionados aos homens na profissão do ensino (e.g., homofobia; falsas crenças de que o homem é incapaz de lidar com crianças e que se trata de um trabalho feminino; o medo dos pais em relação à pedofilia e ao assédio sexual; a consideração de que a docência é um ofício pouco rentável e não adequado para homens).

Os resultados referentes à experiência profissional do professor sugerem que quanto maior a experiência profissional como professor maior a satisfação profissional. Mesmo com um impacto moderado, a experiência mostra ser preditiva, sendo maior quando se trata da satisfação profissional com a profissão do que com o ambiente de trabalho atual. You et al. (2016), num estudo

realizado em escolas da Coreia do Sul, verificaram que os anos de experiência do professor produz um efeito negativo na satisfação com o trabalho. Contudo, há investigações (e.g., Klassen & Chiu, 2010) que identificaram uma satisfação profissional crescente, até aos 25 anos de experiência, seguida de um decréscimo considerável. Tendo em conta que os professores brasileiros que participaram deste estudo têm, em média, 14 anos de experiência, é possível que uma parte significativa destes professores esteja ainda num momento de crescente satisfação profissional.

Finalmente, no que se refere a características a nível pessoal relativas aos professores que demonstrou ter maior impacto na satisfação profissional entre todas as variáveis do estudo foi o clima disciplinar em sala de aula. A importância desta variável tem sido analisada em estudos anteriores, mostrando como o comportamento dos alunos em sala de aula, e os níveis de disciplina, podem contribuir para que os professores se sintam mais satisfeitos no exercício da sua profissão (Collie et al., 2012; Ning et al., 2015; Valente et al., 2018). Assim, para além de os professores necessitarem de dominar os conteúdos das disciplinas que lecionam, manter a ordem em sala de aula e saber lidar com a indisciplina dos alunos, é de extrema relevância, visto que uma sala de aula onde não há uma boa gestão da disciplina, representa uma ameaça à ordem e a um ambiente focado na instrução (Emmer & Stough, 2001; Lopes & Oliveira, 2017). Desta forma, a gestão eficaz da sala de aula possibilita uma instrução de qualidade, o que permite prevenir a indisciplina e a focalização dos alunos na tarefa, aumentando a colaboração com o professor (Lopes & Oliveira, 2017). A disciplina, segundo Wang et al. (2019), é um preditor importante da satisfação profissional do professor e a gestão da disciplina, segundo Okeke e Dlamini (2013), constitui um dos maiores desafios para os professores.

Conclusão

De modo geral, os resultados do presente estudo sugerem: (a) que a satisfação profissional do professor é influenciada pelas relações estabelecidas pelo professor dentro do contexto de sala de aula; (b) que as variáveis analisadas ao nível da escola tem maior poder preditivo sobre a satisfação profissional do professor com o ambiente de trabalho atual do que sobre a satisfação profissional com a profissão; e (c) que a satisfação profissional do professor com a profissão é mais estável do que a satisfação com o ambiente de trabalho atual.

Os resultados indicam a relevância dos fatores da escola e do professor para a satisfação profissional docente. Porém, o estudo sugere a importância de fornecer aos professores as habilidades e ferramentas para reduzir comportamentos disruptivos em sala de aula, para resolver conflitos e impulsionar uma boa convivência em sala de aula, visto que o clima disciplinar em sala de aula é percebido pelos professores como fundamental para a sua satisfação com a profissão, e que o nível de satisfação profissional pode ter um impacto significativo no ensino (Shoshani & Eldor, 2016). Alcançar e manter condições para que os professores se sintam satisfeitos com a profissão parece contribuir para que as escolas tenham êxito na sua missão de educar crianças e jovens para uma participação efetiva na sociedade (Reeves et al., 2017).

Este estudo apresenta como limitação o facto de apenas poder investigar as variáveis que compõem o TALIS (2013), sendo que a satisfação profissional pode também ser explicada por outras variáveis. Deste modo, sugerem-se futuras investigações considerem a possibilidade de explorar outras variáveis envolvidas na satisfação docente, nomeadamente: o salário do professor

(Wang & Yao, 2020), a estabilidade profissional (Cladellas-Pros et al., 2018) e a autoeficácia do professor (Kasalak & Dağyar, 2020). Também de ressaltar que o facto do TALIS (2013) ter utilizado a mesma medida de liderança nas escolas dos 34 países participantes do estudo. Sendo que existem inúmeras diferenças socioculturais e na organização dos sistemas de ensino entre países. Futuros estudos poderiam apurar o tipo de liderança exercida pelas chefias intermediárias e não somente a dos diretores das escolas.

Referências

- Almeida, L. R., Placco, V. M. N. S., & Souza, V. L. T. (2016). Sentidos da coordenação pedagógica: motivos para permanência na função. *Psicologia da Educação*, 42, 61–69. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20150025>
- Anaya, D., & López, E. (2015). Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 435–452. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.202841>
- Ansley, B. M., Houchins, D., & Varjas, K. (2019). Cultivating positive work contexts that promote teacher job satisfaction and retention in high-need schools. *Journal of Special Education Leadership*, 32(1), 3–16.
- Áquila, T. G. D.; Alves, T. A.; Gonçalves, P. L.; Koehler, S. M. F. (2009). Cultura organizacional, clima escolar e incivildades: o que os alunos esperam da atitude do professor no ambiente escolar. *Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, Curitiba: PUC/PR, 1704–16.
- Banjarnahor, H., Hutabarat, W., Sibuea, A. M., & Situmorang, M. (2018). Job Satisfaction as a Mediator between Directive and Participatory Leadership Styles toward Organizational Commitment. *International Journal of Instruction*, 11(4), 869–888.
- Baroudi, S., Tamim, R., & Hojeij, Z. (2020). A quantitative investigation of intrinsic and extrinsic factors influencing teachers' job satisfaction IN lebanon. *Leadership and Policy in Schools*. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1734210>
- Bello, I. M., & Penna, M. G. O. (2017). O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Edição Especial, 1, 69–86. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49149>
- Bloom, N., Lemos, R., Sadun, R. & Reenen, J. V. (2015). Does Management Matter in Schools? *The Economic Journal*, 125, 647–674. <https://doi.org/10.1111/eoj.12267>
- Bogler, R. (2002). Two profiles of school teachers: A discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 18, 665–673. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00026-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00026-4)
- Bowling, N. A., Eschleman, K. J., & Wang, Q. (2010). A meta-analytic examination of the relationship between job satisfaction and subjective wellbeing. *J. Occup. Organ. Psychol.* 83, 915–934. <https://doi.org/10.1348/096317909X478557>
- Camacho, T. C., Medina, M, Rivas-Drake, D., & Jagers, R. (2017). School climate and ethnic-racial identity in school: A longitudinal examination of reciprocal associations. *J Community Appl Soc Psychol*, 28, 29–41. <https://doi.org/10.1002/casp.2338>
- Capone, V., & Petrillo, G. (2020). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 39(5), 1757–1766. doi:10.1007/s12144-018-9878-7
- Cladellas-Pros, R., Castelló-Tarrida, A., & Parrado-Romero, E. (2018). Satisfaction, health and work-related stress of the university professorship according to their contractual status. [Satisfacción, salud y estrés

- laboral del profesorado universitario según su situación contractual] *Revista De Salud Publica*, 20(1), 53–59. doi:10.15446/rsap.V20n1.53569
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009a). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Cohen, J., Pickeral, T., & McCloskey, M. (2009b). Assessing school climate. *The Education Digest*, 74(8), 45–48.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Costello, D. (2015). Challenges and Supports of Instructional Leadership in Schools. *Antistasis*, 5 (1), 3–6.
- Chen, J. K., & Astor, R. A. (2009). School violence in Taiwan: Examining how Western risk factors predict school violence in an Asian culture. *Journal of Interpersonal Violence*, 25, 1388–1410. <https://doi.org/10.1177/0886260509354576>
- De Stasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Uusitalo-Malmivaara, L., & Chiacchio, C. D. (2017). Burnout in Special Needs Teachers at Kindergarten and Primary School: Investigating the Role of Personal Resources and Work Wellbeing. *Psychology in the Schools*, 54(5), 472–486. <https://doi.org/10.1002/pits.22013>
- Deneire, A., Vanhoof, J., Faddar, J., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2014). Characteristics of appraisal systems that promote job satisfaction of teachers. *Education Research and Perspectives*, 41(1), 94–114.
- Dös, I., & Savaş, A. C. (2015). Elementary School Administrators and Their Roles in the Context of Effective Schools. *SAGE*, 1– 11. <https://doi.org/10.1177/2158244014567400>
- Duyar, I., Gumus, S., & Belibas, M.S. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 700–719. <https://doi.org/10.1108/IJEM-09-2012-0107>
- Eldor, L., & Shoshani, A. (2017): Are You Being Served? The Relationship between School Climate for Service and Teachers' Engagement, Satisfaction and Intention to Leave: A Moderated Mediation Model. *The Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1080/00223980.2017.1291488>
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112. <https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602>
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 27–42. <https://doi.org/10.22329/jtl.v8i1.2896>
- Ford, T.G. & Youngs, P.A (2017). Creating organizational structures to facilitate collegial interaction among teachers: Evidence from a high-performing urban Midwestern US district. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(3), 424–440. <https://doi.org/10.1177/1741143216682501>
- Franco. M. A. S. (2008). Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1), 117–131. <https://doi.org/10.15603/1982-8993>
- Gentilucci, J. L., Denti, L., & Guaglianone, C.L. (2013). New Principals' Perspectives of Their Multifaceted Roles. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 24, 75–85.
- Gerberich, S. G., Nachreiner, N. M., Ryan, A. D., Church, T. R., McGovern, P. M., Geisser, M. S., & Pinder, E. D. (2011). Violence against educators: A population-based study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 53, 294–302. <https://doi.org/10.1097/JOM.0b013e31820c3fa1>

- Ghavifekr, S., & Pillai, N. S. (2016). The relationship between school's organizational climate and teacher's job satisfaction: Malaysian experience. *Asia Pacific Education Review*, 17(1), 87–106. <https://doi.org/10.1007/s12564-015-9411-8>
- Gil-Flores, J. (2017). The Role of Personal Characteristics and School Characteristics in Explaining Teacher Job Satisfaction. *Elsevier España, S.L.U. Universidad del País Vasco*. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15501>
- Gonçalves, J. P., & Oliveira, E. L. (2017). Comunidade escolar de Mato Grosso do Sul: refletindo sobre o trabalho de docentes do gênero masculino. *Educação*. ISSN 1981–2582. 40(2), 275–285. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.24393>
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2014). The Promise of Restorative Practices to Transform Teacher-Student Relationships and Achieve Equity in School Discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4), 325–353. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929950>
- Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2011). The relationship of school structure and support to suspension rates for black and white high school students. *American Educational Research Journal*, 48, 904–934.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership, studies in educational leadership. *Springer Science Business Media B.V.* <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-92>
- Kasalak, G., & Dağyar, M. (2020). The relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: A meta-analysis of the teaching and learning international survey (talís). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 16–33. doi:10.12738/jestp.2020.3.002
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Lavy, S. & Bocker, S. (2017). A Path to Teacher Happiness? A Sense of Meaning Affects Teacher-Student Relationships, Which Affect Job Satisfaction. *Journal of Happiness Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9883-9>
- Liu, X. S., & Meyer, J. P. (2005). Teachers' perceptions of their jobs: A multilevel analysis of the Teacher Follow-Up Survey for 1994–95. *Teachers College Record*, 107(5), 985–1003. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00501.x>
- Lopes, J., & Oliveira, C. (2017). Classroom Discipline: Theory and Practice. In J. P. Bakken (Ed.), *Classrooms: Academic content and behavior strategy instruction for students with and without disabilities*, New York: Nova Science Publishers, 2, 231–253.
- Loureiro, A. C. & Queiroz, S. (2005). A concepção de violência segundo atores do cotidiano de uma escola particular: uma análise psicológica. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 25(4), 546–557. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932005000400005>
- Malinen, O. P. & Savolainenb, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Masci, C., De Witte, K., & Agasisti, T. (2016). The influence of school size, principal characteristics and school management practices on educational performance: An efficiency analysis of Italian students attending middle schools. *Socio-Economic Planning Sciences*, 61, 52–69. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2016.09.009>
- Matsuoka, R. (2015). School socioeconomic context and teacher job satisfaction in Japanese compulsory education. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 9, 41–54.

- Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher. *Frontiers in Psychology*, 8, 2069. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069>
- Mehta, T. G., Atkins, M. S., & Frazier, S. L. (2013). The Organizational Health of Urban Elementary Schools: School Health and Teacher Functioning. *School Mental Health*, 5, 144–154. <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9099-4>
- Mendels, P., & Mitgang, L. D. (2013). Creating Strong Principals. *Educational Leadership*, 70(7), 22–29.
- Ministério da Educação (2014). Relatório Nacional. TALIS – Pesquisa Internacional sobre Ensino e aprendizagem. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Brasil.
- Moon, B., & McCluskey, J. (2016). School-based victimization of teachers in Korea focusing on individual and school characteristics. *Journal of Interpersonal Violence*, 31, 1340–1361. <https://doi.org/10.1177/0886260514564156>
- Morgan, R. E., Musu-Gillette, L., Robers, S., & Zhang, A. (2015). Indicators of school crime and safety. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310–347. <https://doi.org/10.1177/0013161X12456700>
- Neumerski, C. M., Grissom, J. A., Goldring, E., Rubin, M., Cannata, M., Schuermann, P., & Drake, T. A. (2018). Restructuring Instructional Leadership: How Multiple-Measure Teacher Evaluation Systems Are Redefining the Role of the School Principal. *The Elementary School Journal*, 000–000. <https://doi.org/10.1086/700597>
- Ning, B., Van Damme, J., Van Den Noortgate, W., Yang, X., & Gielen, S. (2015). The influence of classroom disciplinary climate of schools on reading achievement: a cross-country comparative study. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 586–611. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1025796>
- Nobile, J. (2016). Organisational communication and its relationships with job satisfaction and organisational commitment of primary school staff in Western Australia, *Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1165797>
- O, S. & Wilcox, P. (2017): Routine Activity Theory, Target Congruence, and School Context: A Multilevel Analysis of Teacher Victimization. *Victims & Offenders*. <https://doi.org/10.1080/15564886.2017.1329174>
- OECD (Ed.). (2014). *New Insights from TALIS 2013. Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education*. Paris: OECD Publishing.
- Okeke, C. I. O., & Dlamini, C. C. (2013). An empirical study of stressors that impinge on teachers in secondary schools in Swaziland. *South African Journal of Education*, 33(1), 1–12. <https://doi.org/10.15700/saje.v33n1a607>
- Ouellette, R.R., Frazier, S.L., Shernoff, E.S., Cappella, E., Mehta, T.G., Martinez-Lora, A., Cua, G., & Atkins, M.S. (2017). Teacher Job Stress and Satisfaction in Urban Schools: Disentangling Individual, Classroom, and Organizational Level Influences. *Behavior Therapy*. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.11.011>
- Rabelo, A. O. (2013) Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 39(4), 907–925. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000004>
- Rana, A., & Soodan, V. (2019). Effect of occupational and personal stress on job satisfaction, burnout, and health: A cross-sectional analysis of college teachers in punjab, india. *Indian Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 23(3), 133–140. doi:10.4103/ijoem.IJOEM_216_19

- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods. *Thousand Oaks, CA: Sage.*
- Reeves, P. M., Pun, W. H., & Chung, K. S. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. *Teaching and Teacher Education, 67*, 227–236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016>
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T., & Merrell, K. W. (2008). The classroom check-up: A classwide teacher consultation model for increasing praise and decreasing disruptive behavior. *School Psychology Review, 37*(3), 315–332.
- Ronen, I. (2018). The impact of organizational and personnel changes on a college-school partnership vision. *Teacher Development*. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1473288>
- Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics: A quantitative research study in Greece. *International Journal of Educational Management, 29*(1), 73–97. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2013-0081>
- Sass, D.A., Seal, A.K., & Martin, N.K. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration, 49*(2), 200–215. <https://doi.org/10.1108/09578231111116734>
- Shen, J., Leslie, J.M., Spybrook, J.K., & Ma, X. (2012). Are principal background and school processes related to teacher job satisfaction? A multilevel study using schools and staffing survey. 2003–04. *American Educational Research Journal, 49*(2), 200–230. <https://doi.org/10.3102/0002831211419949>
- Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R., & Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health, 3*, 59–69. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9051-z>
- Shoshani, A., & Eldor, L. (2016). The informal learning of teachers: Learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well-being. *International Journal of Educational Research, 79*, 52–63. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.007>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 27*(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2015). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education, 20*(1), 15–37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>
- Soler, D., González-Davies, M., & Iñesta, A. (2017). What makes CLIL leadership effective? A case study. *ELT Journal, 4*(4), 478–490. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw093>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum, 69*(2), 143–150, <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Tavares, P. A. (2015). The impact of school management practices on educational performance: evidence from public schools in São Paulo. *Economics of Education, Review 48*. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.05.002>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tingle, E., Corrales, A., & Peters, M. L. (2017). Leadership development programs: investing in school principals. *Educational Studies*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1382332>
- Torres, D. G. (2018). Distributed leadership and teacher job satisfaction in Singapore. *Journal of Educational Administration, 56*(1), 127–142. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2016-0140>

- Torres, J. A. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos Educativos*, 13, 27–41.
- Trindade, Z, N. (2005). Masculinidades, prática educativa e risco social. Simpósio Nacional de Psicologia Social e do Desenvolvimento. *Anais do X Encontro Nacional Procad– Psicologia/Capes: Violência e Desenvolvimento Humano*, 123–127.
- Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2018). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*. <https://doi.org/10.1002/pits.22218>
- Verrett, S. L. (2012). Gender Perceptions of Administrative Team Members regarding Secondary Principals' Leadership Actions and Behaviors in Managing Change (Publication No. 1542) [Doctoral dissertation, University of New Orleans]. <https://scholarworks.uno.edu/td/1542>
- Vinha, T. P., Morais, A., Tognetta, L. R. P., Azzi, R. G., Aragão, A. M. F., Marques, C. A. E., Silva, L. M. F., Moro, A., Vivald, F. M., Ramos, A. M., Oliveira, M. T. A., & Bozza, T. C. L. (2016). O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Est. Aval. Educ.*, 27(64), 96–127. <https://doi.org/10.18222/eaev27i64.3747>
- Wang, K.; Li, Y.; Luo, W., & Zhang, S. (2019). Selected Factors Contributing to Teacher Job Satisfaction: A Quantitative Investigation Using 2013 TALIS Data. *Leadership and Policy in Schools*, (), 1–21. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1586963>
- Wang, L., & Yao, N. (2020). Relationship between remuneration differences, job satisfaction, and psychological health of preschool teachers under the pressure of low salary. *Revista Argentina De Clinica Psicologica*, 29(2), 772–778. doi:10.24205/03276716.2020.309
- You, S., Kim, A. Y., & Lim, S. A. (2016). Job satisfaction among secondary teachers in Korea. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 284–297. <https://doi.org/10.1177/1741143215587311>

RELATIONSHIP BETWEEN INTERNET ADDICTION AND FEELINGS OF LONELINESS IN UNIVERSITY STUDENTS FROM A PRIVATE INSTITUTION SOUTHERN BRAZIL

RELAÇÃO ENTRE ADIÇÃO À INTERNET E OS SENTIMENTOS DE SOLIDÃO EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA DO SUL DO BRASIL

Bianca Ledur¹, Marina Schmitt¹, Luana Thereza Nesi de Mello² and Ilana Andretta¹

PSIQUE • E-ISSN 2183-4806 • VOLUME XVIII • ISSUE FASCÍCULO 1
1ST JANUARY JANEIRO - 30TH JUNE JUNHO 2022 • PP. 49-59

DOI: <https://doi.org/10.26619/2183-4806.XVIII.1.3>

Submitted on 3.06.21 Submetido a 3.06.21

Accepted on 15.11.21 Aceite a 15.11.21

Abstract

The internet is part of everyday life, used primarily for communication and social interaction. It can also be used to fulfill emotional needs (e.g., loneliness, depression, etc.) and, through abusive use, might assist in developing a dependency on social networks. This study is part of a larger research conducted with college students at a private university in southern Brazil. This is a quantitative, correlational, cross-sectional study. It included 124 college students that had a mean age of 23.7 years (SD = 8.1; Min 18; Max 58), and of which 91 (73.4%) were female. The participants were students of six schools of knowledge from the university. As an inclusion criterion, it was considered only users of social media; it was evidenced, however, that 100% of the participants used WhatsApp. The study aimed to analyze possible associations between internet addiction and feelings of loneliness, through the instruments *Sociodemographic Questionnaire*, *Internet Addiction Test (IAT)* and *Brazilian Loneliness Scale (UCLA-BR)*. The results found a significant positive association between Internet addiction and feelings of loneliness ($r_s = .425$; $p < .01$), concluding that problematic Internet use among college students may be a risk factor for developing or enhancing feelings of loneliness and vice versa. Thus, future research and intervention development should pay attention to the effects of Internet addiction on this aspect of mental health.

Keywords: Internet; Loneliness; Solitude; University students.

1 Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, Brazil

2 Universidade do Algarve (UAlg), Faro, Portugal

Authors Notes:

Bianca Ledur, <https://orcid.org/0000-0003-4417-0581> – ledurbianca@gmail.com (corresponding author)

Marina Schmitt <https://orcid.org/0000-0002-5840-6228> – marinasschmitt@gmail.com

Luana Thereza Nesi de Mello <http://orcid.org/0000-0003-4139-6681> luana.nesi@gmail.com

Ilana Andretta <https://orcid.org/0000-0002-5537-5120> ilana.andretta@gmail.com

Resumo

A internet é parte do dia a dia, usada principalmente para comunicação e interação social. Também pode ser usada para suprir necessidades emocionais (exemplo solidão, depressão, entre outras) e, através do uso abusivo, pode ajudar no desenvolvimento de uma dependência das redes sociais. Este estudo é parte de uma pesquisa maior conduzida com estudantes universitários de uma universidade do sul do Brasil. É um estudo quantitativo, correlacional e transversal. Participaram do estudo 124 estudantes universitários, com média de idade de 23.7 anos (SD = 8.1; Min 18; Max 58), e com 91 (73.4%) eram do sexo feminino. Os participantes eram de seis escolas de saber da universidade. Como critério de inclusão, os estudantes tiveram que utilizar ao menos uma mídia social, e 100% deles utilizavam o WhatsApp. Este estudo teve como objetivo analisar as possíveis associações entre dependência de internet e sentimentos de solidão, através do Questionário Sociodemográfico, Internet Addiction Test (IAT) and Brazilian Loneliness Scale (UCLA-BR). Os resultados encontraram significativas e positivas associações entre dependência de internet e sentimentos de solidão ($r_s = .425$; $p < .01$), concluindo que o uso problemático de internet dos estudantes universitários pode ser um fator de risco para o desenvolvimento ou potencialização de sentimento de solidão e vice-versa. Estudos futuros e intervenções podem atentar-se para os efeitos da dependência de internet no âmbito da saúde mental.

Palavras-chave: Internet; Solidão; Solitude; Estudantes Universitários.

Introduction

The development of the internet and its uses is unstoppable (Carter & Grover, 2015) indicating that the usage of Information and Communication Technologies (ICT) will not decrease. As a matter of fact, especially among university students, it has been growing in the last decade (Carbonell et al., 2018). In multiple studies, the vast majority of these students stated that they either had a Smartphone or used at least one online social media (Çikrikçi, 2019; Fermann et al., 2021; Lima et al., 2017; Tangmunkongvorakul et al., 2019). This rise in social media usage in undergraduates is part of what could be leading to the increase of the internet addiction prevalence among these students (Carbonell, et al., 2018).

As described by Young (1998), the creator of the term, internet addiction is an inability to control excessive and impulsive use of online features, even as it causes problems to one's social, familiar, working and/or academic life – for example getting late or not attending to important appointments due to internet usage, constantly thinking about getting online when offline, feeling as if life without the internet would be empty, not being able to do housework because of the amount of time spent online. Among university students, this addiction is related to several mental health variables, such as higher depression, anxiety, and stress symptoms (Niero et al., 2019; Ostovar et al., 2016; Younes et al., 2016). As a matter of fact, depression, anxiety and stress appear to be in high levels among such students (Wörfel et al., 2016), along with loneliness (Peltzer & Pengpid, 2017). While all four psychological variables are positively associated with each other (Peltzer & Pengpid, 2017; Schmitt et al., 2021), feeling lonely is referred to be one of the most

harmful mental distress for university students, being associated with poorer mental and physical health in general and higher substance abuse (Peltzer & Pengpid, 2017).

It is suggested that, due to poor emotional regulation and lack of healthy ways to deal with unpleasant psychological symptoms, mental distress would cause the person to seek relief online, which would increase such distress overtime, resulting in an internet addiction (Faghani et al., 2020). Most notably, loneliness seems to be regarded as a predictor of internet addiction not only in undergraduates (Eijnden, 2014; Murat, 2019), but also among the general population, since internet use might, momentarily, decrease lonely feelings and that would reinforce such usage in an addictive way (Peltzer & Pengpid, 2017).

Loneliness is defined as the feeling of being emotionally alone, although not necessarily physically isolated from other people (Cacioppo et al., 2010). In 25 countries, feeling lonely was associated with poorer mental and physical health, greater aggressiveness, and a higher risk of substance abuse among university students (Peltzer & Pengpid, 2017). Because loneliness is based on one's perception of the environment, Pittman and Reich (2016) proposed that internet usage might decrease such feelings, especially if online social media is used in order to see or hear other people (e.g., watching videos and seeing photos). Thus, the use of online environments could potentially make one feel as if emotionally close to others, therefore reducing the sense of being lonely. As a matter of fact, other authors suggest that internet use may lower loneliness levels (Facioli & Do Prado, 2018; Pessoni, 2018). Therefore, even though it is indicated that loneliness could predict internet addiction precisely because using online spaces would decrease lonely feelings momentarily and that would reinforce the usage (Peltzer & Pengpid, 2017), internet use in general might be seen as beneficial to mental health. In fact, among university students, it is noted that online social media was perceived as helpful in creating and maintaining relationships with others (Lima et al., 2017).

It is also suggested that the relationship between internet addiction and loneliness among university students varies since such association is very complex (Eijnden, 2014; Murat, 2019; Pontes et al., 2014). Its complexity is apparent through the discrepancy found in literature – perhaps because of not understanding the aspects of the relation between the two variables, it is suggested that internet use, in general, might be beneficial to lonely feelings in undergraduates (Lima et al., 2017), whereas it is also indicated that loneliness would be a predictor of internet addiction among that same population (Eijnden, 2014; Murat, 2019). This implies that it is necessary to study about the subject, since it is needed to understand it further. It is not known what aspects of loneliness, exactly, internet addiction are associated with, nor is it known accurately what aspects of feeling lonely are increased or reduced by the addiction in question. Thus, this research aimed to understand the relationship between these two variables among university students by assessing the construct of loneliness in detail. By separating the Brazilian Loneliness Scale (UCLA-BR) and considering it item by item in a correlational statistical analysis, the present goal was to assess the associations between Internet Addiction and each of the UCLA-BR items in a sample of undergraduates from a private university from the south of Brazil. This subject has become increasingly important to study, as the Covid-19 pandemic, present since the beginning (World Health Organization, 2020), the academic life, especially in Brazil, has suddenly changed and internet use became an even bigger part university students' routine, affecting their mental health because of it (Arruda, 2020; Gundim et al., 2020; Lima et al., 2020).

Material & Methods

This study has a correlational, exploratory, quantitative, and cross-sectional design (Sampieri et al., 2013).

Participants

This study had a sample of 124 university students, in which 33 (26.6%) were male, and 91 (73.4%) were female. The mean age was 23.7 years ($SD = 8.1$; Min 18; Max 58), and 105 (85.4%) of the participants claimed to be single. As an inclusion criterion, at least one social media should be used, one hundred percent of participants ($n = 124$) used WhatsApp.

The student's major concentration was in three courses: Law (Law School; $n = 23$, 18.5%), Psychology (Health School; $n = 17$, 13.7%) and Journalism (Creative Industries School; $n = 10$, 8.1%). All Sociodemographic data are shown in Table 1.

TABLE 1
Sociodemographic Data (n = 124)

| Variables | <i>n</i> | % |
|---|----------|------|
| Age | | |
| Between 18 and 22 | 85 | 68,5 |
| Above 26 years old | 24 | 19,4 |
| Between 23 and 25 | 15 | 12,1 |
| Semester | | |
| 3rd and 4th | 47 | 37,9 |
| 5th and 6th | 33 | 26,6 |
| 1st and 2nd | 28 | 22,6 |
| 7th and 8th | 16 | 12,9 |
| University Schools | | |
| Health | 41 | 33,1 |
| Law | 23 | 18,5 |
| Creative Industries | 19 | 15,3 |
| Polytechnic | 17 | 13,7 |
| Business | 13 | 10,5 |
| Humanities | 11 | 8,9 |
| Are you employed? | | |
| Yes | 88 | 71,0 |
| No | 36 | 29,0 |
| Do you do psychotherapy? | | |
| No | 104 | 83,9 |
| Yes | 20 | 16,1 |
| Do you have any psychological or psychiatric diagnosis? | | |
| No | 110 | 88,7 |
| Yes | 14 | 11,3 |

Procedure

To access university students, data was collected at a Brazilian private university, in the state of Rio Grande do Sul. This study is part of one major survey, which had the University Ethics Committee approval (CEP nº 2.289.637).

The sample of the present study was randomized. During the year of 2018, at the beginning of both semesters, the research group received a list of all graduation classes that were happening, and these were chosen at random by an online software at: sorteador.com. After selecting the classes, according to the percentage of students in each of the six schools of the university, the corresponding professor was emailed about the research, and data collection only started after the professors agreed to let their class participation. If the researcher's request were denied, another class would have to be randomly picked and its professor would have to grant permission for the data collection.

For the data collection, trained researchers would go to each class and invite its students to take part in the study. The ones that gave consent would be given the survey's instruments to answer, as well as a Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Free and Clarified Consent Term – TCLE), a document they would have to sign that attested that, knowing exactly what the survey was, they agreed to participate.

This study had a random sample of 124 university students. Criteria for participation included being at least 18 years old, making use of at least one online social media, being registered in at least one of the university graduation courses, and answering the instruments used in this study to completion. *The Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), version 20.0, was used for data analyses. In the present research, only self-report instruments were used.

Instruments

Sociodemographic Questionnaire: developed by the ICCEP research group. It was meant to access sample characteristics, as in sex, age, graduation course and social media usage (as in, which social media is used and for which purposes). It also includes the *Critério de Classificação Econômica Brasil* (“Brazilian Economic Classification Criteria”) questionnaire (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – ABEP, 2015), to identify the sample's sociodemographic data.

The Internet Addiction Test (IAT; Young 1998, adapted to Brazilian population by Conti et al., 2012): this instrument evaluates one's level of Internet Addiction. That is: “no dependence”, “mild dependence”, “moderate dependence” and “severe dependence”. IAT has 20 questions, for example: “1. *Com que frequência você acha que passa mais tempo na internet do que pretendia?*” (“1. How often do you think you spend more time on the Internet than you intended?”), which are answered through a Likert five-point scale: from “1- Rarely” to “5- Always”. Its Cronbach alpha for this study was: 0.92.

The Brazilian Loneliness Scale (UCLA-BR; Russell et al., 1978; adapted to portuguese by Barroso et al., 2016): it is an instrument that evaluates feelings of Loneliness through a four-point Likert Scale: from “1- Never” to “4- Always”. It has 20 questions, for example: “3. *Eu sinto que não tenho companhia*” (“3. I lack companionship”), and, in the present study, it's Cronbach alpha was: 0,94. For the purpose of this research, to access Loneliness in detail, every item of the UCLA-BR was, separately, taken into account. Therefore, not only was the UCLA-BR total assessed for associations with the IAT total, but each of UCLA-BR questions was also used to evaluate a potential relationship between itself and IAT total.

Data Analysis

First, descriptive statistics were used to describe the sample's characteristics. Then, before the correlation analyses, it was necessary to assess the normality of the sample. Thus, the *Kolmogorov-Smirnov Test* ($p < .05$) was used, with the *Lilliefors* correlation. It was attested that the sample of the present study was not normal, suggesting that, to evaluate the statistical association between the variables, it was best to use the *Spearman* correlation test.

To measure the correlations, the following ranges were adopted: .1 to .3 is a weak correlation; .4 to .7 is a moderate correlation; .8 to 1 is a strong correlation (Dancey & Reidy, 2011).

Results

It was assessed that 56.5% ($n = 70$) of the sample had some level of Internet Addiction. More specifically, 49 (39.5%) had mild Addiction, 19 (15.3%) had moderate Addiction and two (1.6%) had severe Internet Addiction. Regarding Loneliness, 57.3% ($n = 71$) had minimum Loneliness feelings, whereas 30.6% ($n = 38$), 10.5% ($n = 13$), and 1.6% ($n = 2$) had mild, moderate and severe Loneliness feelings, respectively.

Between Internet Addiction and general Loneliness, Spearman correlation test found significant positive correlations ($p < .01$; see Table 2). When assessing possible associations between Internet Addiction and each UCLA-BR item, items 1, 2, and 20, exclusively, did not appear to be related to the addiction in question ($p > .05$; see Table 2).

TABLE 2
Relation Between Internet Addiction and Loneliness

| UCLA variables | Internet Addiction |
|---|--------------------|
| UCLA 6 - There is no one I can turn to | .426* |
| UCLA Total | .425* |
| UCLA 8 - My interests and ideas are not shared by those around me | .418* |
| UCLA 14 - No one really knows me well | .413* |
| UCLA 15 - I feel isolated from others | .404* |
| UCLA 19 - People are around me but not with me | .390** |
| UCLA 18 - I feel shut out and excluded by others | .380* |
| UCLA 16 - I am unhappy being so withdrawn | .379* |
| UCLA 7 - I am no longer close to anyone | .371* |
| UCLA 11 - I am unable to reach out and communicate with those around me | .352* |
| UCLA 5 - I find myself waiting for people to call or write | .348* |
| UCLA 9 - I feel left out | .341* |
| UCLA 10 - I feel completely alone | .341* |
| UCLA 3 - I lack companionship | .316* |
| UCLA 13 - I feel starved for company | .315* |
| UCLA 12 - My social relationships are superficial | .306* |
| UCLA 4 - I feel as if nobody really understands me | .302* |
| UCLA 17 - It is difficult for me to make friends | .25* |
| UCLA 20 - I feel uncomfortable doing activities alone | .119 |
| UCLA 1 - I am unhappy doing so many things alone | .75 |
| UCLA 2 - I cannot tolerate being so alone | .27 |

Note. *The significative correlation is considering .01.

Discussion

The present study analyzed the possible associations between loneliness and internet addiction, verifying the former in detail. Not surprisingly, the mean age assessed in this study was less than 30 years old, which supports what other researches among university students has found (Carbonell et al., 2018; Purim & Tizzot, 2019). It is also important to point out that 100% of the sample used WhatsApp, an online social media that allows fast and easy conversations with other people through the internet. This might be in line with other studies that suggest that university students use the internet for communication and information exchanges (Purim & Tizzot, 2019; Sancovschi & Kastrup, 2015). Furthermore, this study's results regarding internet addiction may support the claim that such dependence is growing among university students (Carbonell et al., 2018), since more than half of the sample appeared to have some level of internet addiction and every participant made use of at least one online social media.

This study's results regarding university students internet addiction levels are similar to those found in other countries (Carbonell et al., 2018; Çikrikçi, 2019). Regarding loneliness, a substantial part of the present sample seemed to feel loneliness at some level, and such results are similar in other countries too (Peltzer & Pengpid, 2017).

In this study, a statistical association between internet addiction and general loneliness was expected, given that other researchers have already indicated it (Peltzer & Pengpid, 2017; Skues et al., 2016). The present results suggest that, in general, higher internet addiction is related to higher loneliness' feelings. This is supported by the literature (Costa et al., 2018; Pittman & Reich, 2016; Skues et al., 2016) and it can be argued that such association may lead to a vicious cycle among both constructs, with one continuously increasing the other.

Not all UCLA-BR items were associated with the addiction in question. "I am unhappy doing so many things alone", "I cannot tolerate being so alone" and "I feel uncomfortable doing activities alone" were the only ones that had no significant correlation with internet addiction. Each of the other items had a positive statistical association with such dependence, contradicting the literature that indicated that internet use, even if problematic, could decrease loneliness (Facili & Do Prado, 2018; Pessoni, 2018). Since lonely feelings depend on the interpretation that one has of their environment, using the internet to keep in touch with other people should decrease the sense of loneliness (Pittman & Reich, 2016). Therefore, since all of the participants used WhatsApp, a social media made for online communication; it theoretically would diminish the sample's lonely feelings. This was, however, not the case in the present study. It might be suggested, consequently, that a problematic internet use could be a risk factor regarding loneliness, and its association with such feeling will mostly be a vicious cycle in which internet addiction will increase loneliness and vice-versa, regardless of what facet of lonely feelings is considered. However, it is important to understand why the UCLA-BR items 1, 2, and 20 were not associated with internet addiction.

The only UCLA-BR items that did not correlate significantly with internet addiction were the ones regarding discomfort in doing something, or just being, physically alone. Loneliness is not defined by physical distance, but rather by perceived emotional and/or social isolation (Hawkey & Cacioppo, 2010). Thus, such results suggest that only emotional loneliness, and not actually being alone, is associated with the addiction in question. As a matter of fact, choosing to be physically alone related to another construct, called solitude (Cramer & Lake,

1998). According to previous authors solitude (e.g., intentionally spending time by one's self) may increase self-esteem and decrease loneliness, and such associations were also found in more recent research (Thomas & Azmitia, 2019). Choosing to be alone can be related to one's improved well-being and emotional adjustment, whereas not wanting to be by one's self, as in feeling lonely, can mean poorer social relationships, especially among adults (Burger, 1995; Thomas & Azmitia, 2019). The fact that UCLA-BR items 1, 2, and 20 were not associated with internet addiction may indicate that, although loneliness has a strong relation to such dependence, solitude does not.

Nevertheless, even by assessing lonely feelings in detail, every association found between these and internet addiction was positive. This may indicate that what might influence the relationship between loneliness and internet use is not the former, but, rather, the latter. This is suggested by other theoretical models regarding the subject. For example, it is indicated that, in late adolescents and young adults, different types of internet use result in different relationships with loneliness – whereas using social media to make new friends might reduce lonely feelings over time, using such medias to compensate for poor social skills would increase loneliness; this refers that, while there may be healthy ways to utilize the internet to deal with such feelings, there is also unhealthy and/or addictive manners to do so (Nowland et al., 2018). Therefore, the vicious cycle would begin – the person would feel lonely, and, by using social media by unhealthy means to try and decrease such unpleasant feelings, the loneliness would increase overtime and, by not having other ways of dealing with the situation, the person would resort to the internet again. In fact, research has shown that poor emotional regulation might lead to internet addiction because of such vicious cycles that occur among university students (Faghani et al., 2020). Perhaps healthy or controlled internet usage may reduce lonely feelings, but internet addiction might increase them. This subject has to be researched further in the future, as it could be hypothesized that normal internet use decreases loneliness, which would help develop an internet addiction, therefore long-term increasing loneliness, as was already suggested by other researchers (Peltzer & Pengpid, 2017).

It is also relevant to note that this study's data was collected prior to the Covid-19 situation, and, considering the current pandemic, university students are being physically isolated from their peers in Brazil (Gundim et al., 2020). Therefore, the present results, which suggest that solitude might not be directly associated with internet addiction, are important to take into consideration when investigating undergraduates' mental health in the Covid-19 pandemic context, as it indicates that being alone is probably not what would lead someone to develop the addiction in question. However, it is also known that social isolation is harming university students' mental health (Gundim et al., 2020), indicating that loneliness levels might be increasing among this population. This, along with the rise in internet use due to the online way of having classes and communicating in academic life (Lima et al., 2020), could point to an increase in internet addiction in Brazilian undergraduates. Future researches should elaborate on this aspect of university students' mental health in the context of the current pandemic.

Conclusions

The present study suggests that internet addiction and loneliness are positively associated, and, as long as internet use is problematic, it may represent a risk factor for developing or aggravating lonely feelings. However, it is important to differentiate perceived emotional and/or social isolation from being alone by choice. While the former refers to loneliness and appears to be closely related to internet addiction, the latter describes the construct of solitude, which may not be associated with such addiction.

This study's Brazilian sample of university students appears to have similar internet addiction prevalence as for other countries, suggesting that this might be a worldwide issue. However, such a subject still needs more research to properly understand the associations between loneliness and internet normal use. The present research indicated that loneliness is related to internet addiction, but other researchers suggest that the association between feeling lonely and non-problematic internet usage may vary, which makes it essential to study the subject.

Although the presented results indicated important evidence to the continuous understanding of the subject, this study did not embrace all possible variables on this topic. It would be essential to have newer researches extending on the psychological consequences of internet addiction, to better comprehend this phenomenon. Furthermore, future studies should rely on a more homogeneous sample; it would be best, for example, to have a similar number of men, women and/or non-binary participants, with similar ages and other sociodemographic characteristics. That way, results concerning loneliness and internet addiction could be compared between different groups regarding gender, to continuously further the understanding about such variables.

References

- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa [ABEP]. (2018). *Crerios de Classificao Econmica Brasil*. <http://www.abep.org/criterio-brasil>
- Arruda, E. P. (2020). Educao Remota Emergencial: elementos para polticas pblicas na educao brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede – Revista de Educao a Distncia*, 7(1), 257-275. Retrived from: <https://doi.org/10.53628/emrede.v7.1.621>
- Barroso, S., Andrade, V., Midgett, A., & Carvalho, R. (2016). Evidncia de validade da escala Brasileiro de Solidao UCLA. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 60: 60-75. <http://dx.doi.org/10.1590/0047-2085000000105>
- Burger, J. M. (1995). Individual Differences in Preference for Solitude. *Journal of Research in Personality*, 29(1): 85–108. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1995.1005>
- Cacioppo, J. T., Hawkley, L. C., & Thisted, R. A. (2010). Perceived social isolation makes me sad: 5-year cross-lagged analyses of loneliness and depressive symptomatology in the Chicago Health, Aging, and Social Relations Study. *Psychology and Aging*, 25(2), 453–463.
- Carbonell, X., Chamarro, A., Oberst, U., Rodrigo, B., & Prades, M. (2018). Problematic Use of the Internet and Smartphones in University Students: 2006-2017. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph15030475>
- Carter, M., & Grover, V. (2015). Theory and review Me, Myself, and I (T): conceptualizing information technology and its implications. *MIS Quarterly*, 39, 931–957. <https://doi.org/10.25300/MISQ/2015/39.4.9>

- Çikrikçi, Ö. (2019). An exploration of the associations among positivity, general distress and internet addiction: The mediating effect of general distress. *Psychiatry Research*, 272, 628–637. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.147>
- Conti, M. Jardim, A., Hearts, N., Cordás, T., Tavares, H., & Abreu, C. (2012). Avaliação da equivalência semântica e consistência interna de uma versão em português do Internet Addiction Test (IAT). *Revista Psiquiatria Clínica*, 39, 106-110. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-60832012000300007>
- Costa, R. M., Patrão, I., & Machado, M. (2018). Problematic internet use and feelings of loneliness. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 20, 1–3. <https://doi.org/10.1080/13651501.2018.1539180>
- Cramer, K., & Lake, P. (1998). The preference for Solitude Scale: Psychometric properties and factor structure. *Personality and Individual Differences*, 24, 193-199. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00167-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00167-0)
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2011). *Statistics without maths for psychology* (5th ed.). England: Pearson.
- Eijnden, V. D. (2014). Depression, loneliness and Internet addiction: How important is low. *Computers in Human Behavior*, 34, 284–290. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.009>
- Facioli, L. R., & do Prado, J. (2018). Usando bem, que problema tem? P nicos morais, mídias digitais e juventude no Brasil. *Interfaces da educação*, 9(25), 158–183. <https://doi.org/10.26514/inter.v9i25.2240>
- Faghani, N., Akbari, M., Hasani, J., & Marino, C. (2020). An emotional and cognitive model of problematic Internet use among college students: The full mediating role of cognitive factors. *Addictive Behaviors*, 105(July 2019), 106252. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2019.106252>
- Fermann, I., Ledur, B., Beneton, E., Schmitt, M., Goulart Chaves, J., & Andretta, I. (2021). Uso de internet y redes sociales por estudiantes universitarios: un campo de estudio emergente. *Ciencias Psicológicas*, 15(1), e-2389. <https://doi.org/10.22235/cp.v15i1.2389>
- Hawkley, L. & Cacioppo, J. (2010). Loneliness matters a theoretical and empirical review of consequences and mechanisms. *Annual Behavior Medicine*, 40, 218-27. <http://doi.org/10.1007/s12160-010-9210-8>.
- Lima, A. C. A., Leiva, J. C., & Lemes, S. S. (2017). Viver em rede: uma análise sobre as implicações do uso das mídias sociais por estudantes universitários. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, 21, 896-912. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.10459>
- Lima, C. K. T., Carvalho, P. M. M., Lima, I. A. A. S., Nunes, J. V. A. O., Saraiva, J. S., Souza, R. I., Silva, C. G. L., & Neto, M. L. R. (2020). The emotional impact of Coronavirus 2019-nCoV (new Coronavirus disease). *Psychiatry Research* (287). <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112915>
- Murat, M. (2019). The Investigation of Predictive Relationships between Loneliness, Internet Addiction, and Mindfulness through the Structural Equation Model. *Universal Journal of Educational Research*, 7(8), 1635–1642. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070802>
- Niero, R. G. V., Daros, G. C., Feldens, V. P., & Sakae, T. M. (2019). Associação entre dependência de internet e sintomas depressivos em estudantes de medicina de cidade do sul do Brasil. *Arquivos Catarinenses de Medicina – ACM*, 48(3), 27-36.
- Nowland, R., Necka, E. A., & Cacioppo, J. T. (2018). Loneliness and Social Internet Use: Pathways to Reconnection in a Digital World? *Perspectives on Psychological Science*, 13(1), 70-87. <http://dx.doi.org/10.1177/1745691617713052>
- Ostovar, S., Allahyar, N., Aminpoor, H., Moafian, F., Nor, M. B. M., & Griffiths, M. D. (2016). Internet Addiction and its Psychosocial Risks (Depression, Anxiety, Stress and Loneliness) among Iranian Adolescents and Young Adults: A Structural Equation Model in a Cross-Sectional Study. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14, 257–267. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9628-0>

- Peltzer, K., & Pengpid, S. (2017). Loneliness: Its correlates and associations with health risk behaviours among university students in 25 countries. *Journal of Psychology in Africa*, 27, 247-255. <https://doi.org/10.1080/14330237.2017.1321851>
- Pessoni, A. (2018). Narrativas da dor: o Facebook como espaço de discussão de saúde e doença. *Rizoma*, 96, 181-197. <https://doi.org/10.17058/rzm.v6i1.11385>
- Pittman, M., & Reich, B. (2016). Social media and loneliness: Why an Instagram picture may be worth more than a thousand Twitter words. *Computers in Human Behavior*, 62, 155-167. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.084>
- Pontes, H. M., Griffiths, M. D., & Patrão, I. (2014). Internet Addiction and Loneliness Among Children and Adolescents in the Education Setting: An Empirical Pilot Study. *Aloma*, 32(1), 91-98.
- Purim, K. S. M., & Tizzot, E. L. A. (2019). Analisis of Undergraduate Medical Students' Use of Facebook. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 43(1), 187-196. <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v43n1rb20180139>
- Russell, D., Peplau, L. A., & Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 42(3), 290-294. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4203_11
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. (5th ed.). Penso.
- Sancovschi, B., & Kastrup, V. (2015). Computador-internet nas Práticas de Estudo Contemporâneas: uma Pesquisa com Estudantes de Psicologia. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 35, 83-95. <https://doi.org/10.1590/1982-3703001252012>
- Schmitt, M., Mello, L. T. N., Ledur, B., & Andretta, I. (2021). Saúde Mental em Universitários do Sul do Brasil: Diferença entre os Sexos. *Brazilian Journal of Health Review*, 4(1), 2998-3017. <https://doi.org/10.34119/bjhrv4n1-239>
- Skues, J., Williams, B., Oldmeadow, J., & Wise, L. (2016). The Effects of Boredom, Loneliness, and Distress Tolerance on Problem Internet Use Among University Students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14, 167-180. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9568-8>
- Tangmunkongvorakul, A., Musumari, P. M., Thongpibul, K., Srithanaviboonchai, K., Techasrivichien, T., Pilar Suguimoto, S., Ono Kihara, M., & Kihara, M. (2019). Association of excessive smartphone use with psychological well-being among university students in Chiang Mai, Thailand. *PLOS ONE*, 14, e02102. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210294>
- Thomas, V., & Azmitia, M. (2019). Motivation matters: Development and validation of the Motivation for Solitude Scale-Short Form (MSS-SF). *Journal of Adolescence*, 70, 33-42. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.11.004>
- Wörfel, F., Gusy, B., Lohmann, K., Töpitz, K., & Kleiber, D. (2016). Mental health problems among university students and the impact of structural conditions. *Journal of Public Health*, 24(2), 125-133. <https://doi.org/10.1007/s10389-015-0703-6>
- World Health Organization [WHO]. (2020). *Considerations for quarantine of individuals in the context of containment for coronavirus disease (COVID-19) (Issue February)*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/331299/WHO-2019-nCov-IHR_Quarantine-2020.1-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Younes, F., Halawi, G., Jabbour, H., El Osta, N., Karam, L., Hajj, A., & Khabbaz, L. R. (2016). Internet Addiction and Relationships with Insomnia, Anxiety, Depression, Stress and Self-Esteem in University Students: A Cross-Sectional Designed Study. *PLOS ONE*, 11, e016112. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0161126>
- Young, K. S. (1998). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *CyberPsychology & Behavior*, 1, 237-244. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.237>

O PAPEL DO ESTÁGIO CURRICULAR EM PSICOLOGIA NA TRANSIÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO: PERCEÇÕES E VIVÊNCIAS DE ESTAGIÁRIOS E PSICÓLOGOS

THE ROLE OF CURRICULAR INTERNSHIP IN PSYCHOLOGY IN THE TRANSITION TO THE JOB MARKET: PERCEPTIONS AND EXPERIENCES OF INTERNS AND PSYCHOLOGISTS

Mafalda Sousa¹, Catarina Brandão¹, Ana Francisca Paiva¹ e Ana Rita Freixo¹

PSIQUE • E-ISSN 2183-4806 • VOLUME XVIII • ISSUE FASCÍCULO 1
1ST JANUARY JANEIRO - 30TH JUNE JUNHO 2022 • PP. 60-88

DOI: <https://doi.org/10.26619/2183-4806.XVIII.1.4>

Submitted on 4.07.21 Submetido a 4.07.21

Accepted on 12.12.21 Aceite a 12.12.21

Resumo

O estágio curricular é uma etapa formativa fundamental no desenvolvimento pessoal e profissional, proporcionando um contacto direto do estudante com o mundo de trabalho. Esta investigação explorou o papel do estágio curricular em psicologia na transição para o mercado de trabalho. Para isso, foram realizados dois estudos com design qualitativo. O Estudo 1 explorou como o estágio curricular é vivenciado por estudantes de psicologia, recorrendo a entrevistas semiestruturadas com três estudantes que estavam ou já tinham realizado o estágio curricular. O Estudo 2 descreveu como o estágio prepara os psicólogos recém-formados para o mercado de trabalho, recorrendo a um questionário aplicado junto de 30 indivíduos que trabalham na área da psicologia. Os dados foram analisados com recurso a análise de conteúdo temática e estatística descritiva. Globalmente, os resultados revelaram que as distintas fases do estágio curricular acarretam diferentes responsabilidades e níveis de autonomia e confiança e que o conhecimento e as competências desenvolvidas durante este processo são sentidas como promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional, facilitando a transição para o mercado de trabalho. Apontam-se orientações que potenciem o estágio curricular em psicologia, considerando que esta etapa traduz uma experiência de aprendizagem rica para estagiários e futuros profissionais.

Palavras-chave: estágio curricular em psicologia, transição para o mercado de trabalho, ensino superior, empregabilidade

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen 4200-135 Porto – Portugal

Autora para correspondência: Mafalda Sousa

Abstract

The curricular internship is a formative step of great impact in the personal and professional development for allowing the student a direct contact with the world of work. This research explored the role of the curricular internship in the transition to the job market. For this, two studies with a qualitative design were conducted. Study 1 explored how the curricular internship is experienced by psychology students, using semi-structured interviews with three students who were performing or who had already undergone the curricular internship. Study 2 described how the internship prepares the newly graduated psychologists for the job market, using questionnaires to 30 individuals working in the field of psychology. Data were analyzed using thematic content analysis and descriptive statistics. Overall, results show that the distinct phases of the curricular internship entail different responsibilities and levels of autonomy and confidence and that the knowledge and skills developed during this process are experienced to promote personal and professional development and facilitate the transition to the job market. Guidelines that enhance the curricular internship in psychology are pointed out. The curricular internship is a deep learning experience for both interns and future workers.

Keywords: curricular internship in psychology, higher education, job market transition, employability

Papel do Estágio Curricular em Psicologia na Transição para o Mercado de Trabalho: Percepções e Vivências de Estagiários e Psicólogos

O estágio curricular constitui uma etapa formativa de grande impacto no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes do ensino superior por possibilitar um contacto direto com o mundo de trabalho (Caires et al., 2009). Pouco se sabe, contudo, sobre a vivência desta experiência por estudantes de psicologia.

Para além de proporcionar oportunidades de experimentação profissional, o estágio curricular permite o desenvolvimento da autoeficácia, autonomia e competências técnicas e interpessoais que auxiliam os estudantes na tomada de decisão e na resolução de problemas (Caires & Almeida, 2005; Caires et al., 2009; Ryan et al., 1996). Para que tal ocorra, o próprio estágio deve apresentar um conjunto de características relevantes para o desenvolvimento profissional dos estudantes finalistas (Silva & Teixeira, 2013), desde a natureza das tarefas desempenhadas, a responsabilidade e autonomia experienciada e os desafios encontrados. Segundo o estudo de Silva e Teixeira (2013), os estagiários podem realizar tarefas relacionadas ou não relacionadas com a profissão, sendo que a variedade de tarefas realizadas está associada a uma maior aprendizagem, enquanto tarefas mais repetitivas estão associadas à desmotivação para continuar no estágio. No que se refere à responsabilidade e autonomia do estagiário, estas tanto podem ser dadas pelo contexto de estágio, como pode ser o próprio estagiário a demonstrá-las.

No estágio curricular também surgem desafios, os quais, se sentidos como superiores à capacidade dos estagiários em os superar, conduzem a sentimentos de falta de preparação e de insegurança na transição para o mercado de trabalho (Silva & Teixeira, 2013). Por outro lado, importa

que os estagiários percecionem suporte e apoio, quer em termos do exercício do estágio, quer em termos emocionais (Fernandes, 2003), e tanto pelos colegas com os quais o estagiário trabalha, como pelos orientadores. Silva e Teixeira (2013) sublinham a importância da proximidade com os orientadores de estágio e do feedback dos mesmos, e que um clima de trabalho de cooperação, partilha, informalidade e descontração facilitam uma maior aprendizagem e motivação no estágio. Deste modo, é o equilíbrio adequado entre situações de desafio e apoio que potencia o desenvolvimento profissional e pessoal dos estudantes estagiários (Fernandes, 2003).

O estágio curricular detém ainda um papel importante na transição do ensino superior para o mundo de trabalho (Caires & Almeida, 2000; Ryan et al., 1996). Para além de permitir desenvolver uma visão mais realista desse mundo (Caires & Almeida, 2005), pode representar uma experiência útil na tomada de decisões informadas sobre a carreira profissional, ao possibilitar a testagem da adequação entre as características da pessoa e a função em questão (Callanan & Benzing, 2004). Tal reflexão poderá potenciar a cristalização do autoconceito vocacional (Drewery et al., 2016), salientando-se igualmente o papel fundamental do estágio na identidade profissional. Para além dos múltiplos ganhos profissionais associados, o estágio curricular também potencia ganhos pessoais. Permite a aquisição de conhecimento experiencial, competências profissionais e interpessoais (Garavan & Murphy, 2001; Silva et al., 2018) e um aumento da autoconfiança e maturidade (Kim & Park, 2013).

Alguns estudos têm focado o desenvolvimento do processo de estágio, apesar de não se centrarem em particular sobre os estudantes de psicologia. Sweitzer e King (2014) propõem que os estudantes tendem a experienciar quatro estádios desenvolvimentais na sua experiência de estágio, que ocorrem numa certa ordem, sendo eles: (1) a antecipação, (2) a exploração, (3) a competência e (4) a culminação. Apesar de não serem completamente separados uns dos outros, cada estádio é composto por um conjunto de desafios onde se espera que o estudante lide e cresça com o mesmo. Para que tal ocorra os estudantes devem adotar uma postura de investimento (i.e., serem ativos na própria aprendizagem e na experiência de estágio, e arranjar formas produtivas de lidar com os desafios), ao invés de desinvestimento.

O primeiro estádio - antecipação - remete para as expectativas pré-estágio e para o primeiro contacto com o estágio. Dadas as preocupações iniciais do estudante, relacionadas com as suas capacidades e com as relações que irá estabelecer, neste momento o foco encontra-se em clarificar o seu papel e propósito enquanto estagiário e em desenvolver relações-chave com o orientador, colegas de trabalho e clientes. É também neste momento que o estudante confronta as expectativas pré-estágio adquiridas junto de diferentes fontes (e.g., *media*) e desenvolve expectativas realistas acerca da sua experiência de estágio.

Já no estádio da exploração, os estudantes começam a assumir mais responsabilidades, embora ainda dependam do orientador para os acompanhar, contactando mais com outros profissionais (e.g., colegas de trabalho, voluntários) e a comunidade. Neste estádio, os desafios são proeminentes – seja a nível do próprio trabalho, seja a nível relacional – devendo ser encarados como uma oportunidade de aprendizagem. Dá-se também um aumento nas aptidões, na medida em que os estagiários analisam as competências e conhecimentos necessários para alcançar os objetivos de aprendizagem do estágio. Contudo, é apenas no estádio da competência que os estudantes se identificam mais como um profissional do que apenas um estagiário. É aqui que a ansiedade e o receio sentidos nos estágios anteriores são gradualmente substituídos pela confiança, calma e um sentimento de empoderamento. Neste terceiro estádio dá-se a construção de

novos significados e o desenvolvimento da integridade (i.e., aceitar o desafio de refletir e clarificar os próprios valores pessoais e profissionais).

Finalmente, dá-se o estágio da culminação, onde ocorrem diversas mudanças, desde a transferência das tarefas, a redefinição das relações desenvolvidas no estágio, que eventualmente terminarão, e ainda o planeamento para o futuro. Estas mudanças são marcadas por uma mistura de sentimentos: ora pelo orgulho das conquistas do próprio, ora pela tristeza devido ao término da experiência. Trata-se, portanto, de um período para abraçar os sentimentos experienciados associados à despedida e ser capaz de os transmitir de forma satisfatória a todos com quem se partilhou uma relação.

Oliveira et al. (2009), por sua vez, não consideram a fase inicial de expectativas prévias ao estágio, descrevendo o processo em três fases distintas, que se distinguem pelo tipo de afetividade vivenciada pelos estagiários. São elas, a fase da integração, seguida pela fase da imersão ativa no trabalho e, por fim, a fase da realização e antecipação da saída. Enquanto na primeira fase, os estudantes vivenciam uma afetividade predominantemente negativa, na segunda esta é sobretudo positiva, verificando-se também uma maior confiança e autonomia. Já a última fase é tanto demarcada pela afetividade positiva da fase anterior, como por uma afetividade negativa associada à antecipação do término do estágio. De facto, tendo em conta que a transição ensino superior-mundo do trabalho é pautada por um conjunto de vivências e percepções (Caires & Almeida, 2000), estão subjacentes a esse processo emoções e sentimentos intensos (Oliveira et al., 2009). Se, por um lado, esta transição carrega consigo muita ansiedade, choque, medo, incerteza, solidão, depressão e baixa autoestima (Perrone & Vickers, 2003), por outro lado, pode suscitar surpresa, entusiasmo, motivação e otimismo (Oliveira et al., 2009).

Apesar das oportunidades proporcionadas pelo estágio aos recém-formados em termos de emprego, como encontrar o primeiro trabalho em menor tempo (Gault et al., 2000), Silva et al. (2018) referem que os benefícios práticos dos estágios dependem das “percepções dos estudantes ou dos trabalhadores e não da avaliação do impacto do estágio no ensino superior para o início da carreira dos graduados” (tradução livre, p. 3). Do mesmo modo, Kim e Park (2013) advertem que “há pouca investigação empírica quanto aos fatores que podem influenciar as percepções de carreira dos estagiários emergentes do estágio” (tradução livre, p.71). Assim, compreende-se a necessidade de estudar as percepções e vivências no estágio curricular em detrimento dos benefícios materiais do mesmo.

Objetivos e Questões de Investigação

Esta investigação visou explorar e descrever as vivências do estágio curricular por estudantes de psicologia, assim como as percepções de psicólogos acerca do papel desta etapa formativa na transição para o mercado de trabalho. Neste sentido, duas questões de investigação (QI) foram elaboradas:

QI1: Como é que os estudantes de psicologia vivenciam o estágio curricular?

QI2: De que forma o estágio curricular prepara os estudantes formados em psicologia para o mercado de trabalho?

Método

Para responder às questões de investigação definidas, foram conduzidos dois estudos com design qualitativo, sendo que o segundo estudo se aproxima do design de modelo do enfoque dominante (Sampieri et al., 2006). O Estudo 1 explorou como o estágio curricular é experienciado pelos estudantes de psicologia (QI1), e o Estudo 2 descreveu como o estágio curricular prepara os psicólogos recém-formados para o mercado de trabalho (QI2). Em ambos os estudos recorreu-se a um processo de amostragem intencional misto, combinando a amostragem por conveniência e por critério (Miles & Huberman, 1994). Os dados foram recolhidos no último trimestre do ano de 2018 e todos os participantes tiveram acesso ao consentimento informado. Garantiu-se ainda o anonimato dos participantes, não divulgando informações que possam identificar os mesmos (e.g., nome, local de estágio, instituição de ensino superior).

Estudo 1

Participantes

Dada a natureza exploratória deste primeiro estudo, recorreu-se a uma amostra de três participantes. Dois eram estudantes de psicologia (um do sexo feminino com 21 anos e o outro do sexo masculino com 23 anos) a realizar o estágio curricular. A terceira participante (do sexo feminino, 23 anos) encontrava-se em estágio profissional, tendo concluído o estágio curricular um ano antes. Os participantes foram selecionados por conveniência, através do método bola de neve (Lewis-Beck et al., 2004). Todos são provenientes de uma instituição de ensino superior público, tendo realizado o estágio em diferentes áreas da Psicologia. À data da entrevista, os participantes tinham realizado em média 407.2 horas de estágio, variando entre 157.5 e 896 horas de estágio (valores estimados).

Instrumento de Recolha de Informação

Desenvolveu-se um guião de entrevista semiestruturado, submetido a uma entrevista piloto, com reflexão falada, com uma estudante de psicologia que tinha terminado o estágio curricular há sete meses (pertencendo, assim, à população em estudo). As questões foram consideradas claras, congruentes e pertinentes, tendo-se acrescentado ainda duas questões: uma acerca do horário do estágio curricular e outra relativamente ao plano de atividades do estágio. O guião final é composto por seis questões sociodemográficas e socioprofissionais referentes ao estágio curricular (e.g., área e contexto do estágio; tarefas desempenhadas) e seis questões abertas sobre a experiência do estágio curricular, nomeadamente no que concerne: a entrada, o ambiente de trabalho (incluindo-se as relações de trabalho com o orientador e colegas), os níveis de autonomia e responsabilidade atribuídos ao estudante, as competências que o estágio permitiu desenvolver, fases ou etapas do estágio e, por fim, o papel do estágio para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Procedimentos de Recolha de Informação

Os participantes foram contactados diretamente, tendo-lhes sido explicado o estudo e os seus objetivos. As entrevistas foram agendadas consoante a disponibilidade dos participantes e realizadas na instituição das autoras do estudo, entre outubro e novembro de 2018. Procedeu-se à gravação do áudio com consentimento prévio dos participantes.

Técnica de Análise de Dados

Os dados foram analisados com recurso à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), com suporte do NVivo® (QSR). Na fase da pré-análise procedeu-se à transcrição cuidada da informação verbal e não-verbal (e.g., pausas, interrupções) das entrevistas, posteriormente validadas pelos participantes. O corpus de análise consistiu na totalidade da transcrição das três entrevistas, sujeitas a uma leitura flutuante, de forma a adquirir uma primeira impressão dos dados. Adotámos o tema como unidade de registo, medido pela presença e/ou ausência de certo tema (e.g., se uma fase do estágio referida na literatura é encontrada ou não nos nossos dados), coocorrência (e.g., diferentes sentimentos associados a cada fase do estágio) e direção (e.g., sentimentos positivos e negativos).

Na fase da exploração do material foram aplicadas as regras da codificação, enumeração e categorização definidas na fase anterior, no que traduz a análise per se. Desenvolveu-se um sistema de categorias misto, integrando categorias dedutivas informadas pelo modelo de Sweitzer e King (2014), assim como categorias indutivas, de forma a traduzir todo o corpus de análise relevante para o estudo. Para contribuir para a credibilidade do processo de análise, a codificação foi realizada colaborativamente por três das autoras, que discutiram as codificações realizadas até alcançar consenso. Para além disso, todas as categorias possuem definição operacional e o sistema de categorias foi discutido pela equipa em diferentes momentos. Na última fase da análise, tratamento de resultados, inferência e interpretação, realizaram-se algumas análises estatísticas descritivas e produziram-se representações visuais dos resultados.

Resultados e Discussão

A análise da experiência do estágio curricular dos estudantes de psicologia no Estudo 1 permitiu perceber (1) as fases do estágio curricular e os sentimentos experienciados ao longo desse processo, (2) as características do estágio e (3) os desafios associados ao estágio, (4) o apoio percebido, e (5) o desenvolvimento pessoal e profissional promovido pelo estágio. Nesta seção apresentamos e discutimos os resultados obtidos em relação a cada um destes pontos.

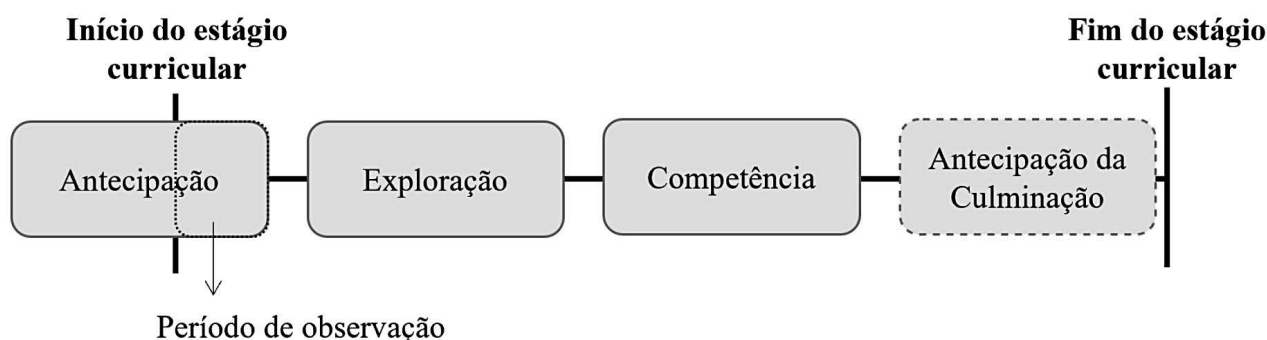
Fases do Estágio Curricular

A análise da experiência dos participantes permitiu identificar quatro fases do processo de estágio curricular (antecipação, exploração, competência e antecipação da culminação), que se desenrolam previamente à entrada no estágio, até ao seu término, mesmo que este ainda não tenha acontecido para todos os estudantes (ver Figura 1). Note-se que as fases identificadas não são demarcadas em termos temporais, estando contingentes ao local de estágio. Ao mesmo tempo,

os participantes exploraram a vivência do estágio em termos afetivos, observando-se mudanças ao longo do tempo a esse nível.

FIGURA 1

Fases do estágio curricular.



Nota. O tracejado da fase "Antecipação da Culminação" revela tratar-se de uma expectativa futura e não de uma fase identificada no momento presente.

Fase da Antecipação. Anteriormente ao estágio o estudante desenvolve um conjunto de expectativas acerca do mesmo e que são evocadas quando da sua presença no contexto. Essas expectativas são informadas principalmente por aquilo que lhe é transmitido em contexto escolar, nomeadamente pelos professores. Essas expectativas são em relação às tarefas a realizar, mas sobretudo no que se refere à população junto de quem se irá intervir:

«Eu não sabia muito bem o que é que eu lá ia fazer. [...] Eu sabia o que é que a equipa fazia, porque pronto tivemos aulas e nas aulas isso foi mencionado e, ou seja, foi mencionado o trabalho de uma equipa de redução de riscos, não daquela em específico. [...] eu sabia em que consistia o trabalho, não tinha noção do quão abrangente era... Eles fazem muitas mais coisas do que o que eu achei que fariam na verdade.» (E01²)

Nesta fase também decorrem as primeiras experiências no contexto real. Face ao desconhecido, surge a necessidade do estagiário conhecer o funcionamento do local de estágio, os seus espaços e serviços e compreender qual será o seu papel. O estagiário tende a adotar, nesta fase, um papel passivo, recorrendo à observação como principal método de aprendizagem e integração. Tenta ainda desenvolver relações com os restantes profissionais e clientes, de forma a sentir-se integrado e, assim, conseguir exercer o seu papel:

«... os primeiros tempos foram de observação, 'tar com eles, ahmm, a conhecê-los, a criar aqui ligação.» (E02)

2 Identifica o participante no estudo.

«no início, se acontecesse alguma coisa eu ficava muito calada e era mais do género “deixa ver o que é que o outro técnico faz, o que é o outro técnico diz, como é que eu devo responder a isto”... Ficas assim, não sabes o que é apropriado e o que é que não é, o que é que pode ser ofensivo ou não, não sabes propriamente qual é o protocolo da equipa.» (E01)

Em termos emocionais, esta fase inicial foi associada pelos participantes a sentimentos negativos, como frustração consigo mesmo e receio. Apesar destes sentimentos, referem ter “corrido bem”, descrevendo esta fase como desafiante, ao mesmo tempo que tinham o à-vontade para expressar as suas frustrações.

Fase da Exploração. Nesta segunda etapa os participantes foram abandonando o papel de observador, tornando-se mais autónomos, realizando mais tarefas e ficando mais imersos no trabalho. O grau de autonomia e responsabilidade atribuído aos estagiários aumenta consideravelmente nesta fase, variando de acordo com o tipo de tarefa (i.e., sendo acompanhados quando a tarefa exigia a presença de mais do que um profissional). Além de continuarem a querer aprender e descobrir, observa-se nesta fase um envolvimento ativo dos estagiários, que procuram fazer-se ouvir enquanto profissionais e criar o seu espaço na tomada de decisões e implementação de ideias. O contexto é contingencial a esta postura, atribuindo-lhes mais autonomia:

«eu ‘tive três meses em que eu atingi as trezentas horas, em que foi só mesmo observação, observação... ia pontuando aqui ou ali, mas muito pouquinho. E só depois é que ela me foi introduzindo, gradualmente, a fazer aqui pequenas coisas; comecei pelo apoio ao estudo, depois fui fazendo o trabalho da psicoterapia, depois fui passar para os grupos, portanto isto foi gradual.» (E02)

«E agora, progressivamente, começo a ter esse conhecimento e já me sinto mais à vontade para fazer uma observação, para fazer uma sugestão sobre o caso de algum utente, ou sobre [...] discutir assim decisões mais importantes do funcionamento da equipa [...]. No início é o desconhecido, e o tentar perceber tudo e agora seria um bocadinho o começar a [...] sentir-me mais à vontade no próprio trabalho que estou a fazer, mas ao mesmo tempo, ainda estar a descobrir, porque de certeza que há coisas que eu ainda não sei [...] agora seria a fase da exploração» (E01)

Nesta fase, surgem também os desafios relacionados com os clientes e o possível desgaste emocional do estagiário associado a esse contacto com a população junto de quem se intervém:

«Na prática não é muito complicado porque quem gere isso são os enfermeiros, mas se tiveres que ir com ele [o utente] à consulta convém que tu saibas o que é que ele ‘tá a tomar e qual é o plano de tratamento dele. Portanto, e isso aí... é um bocado difícil para mim de fixar os nomes dos medicamentos e fixar para que é que eles servem.» (E01)

«Em termos de estratégias de coping ou mecanismos de coping, porque tu ouves muita coisa e vês muita coisa, mas também não podes trazer isso para casa. Portanto essa capacidade de estar lá com eles, junto deles, mas depois esta não é a minha vida, eu vou fazer as minhas coisas e não posso passar o resto do meu dia a pensar naquilo que vi de manhã, ou na história que ouvi à tarde. Portanto isso também... lá está é aquela coisa difícil de gerir.» (E01)

Por outro lado, os estagiários pensaram também o seu papel futuro de atuação na comunidade:

«se calhar, acho que, uma fase que ainda não estou, que vai ser importante, é perceber como é que o serviço pode estar mais ligado com a comunidade, que é... que também é uma coisa muito importante, ainda não cheguei lá, a esse ponto.» (E03)

Em termos emocionais, os participantes associaram a esta fase de maior autonomização sentimentos negativos como medo de falhar, frustração, desamparo, stress e intimidação. Mas observam-se também sentimentos positivos, destacando-se a surpresa perante a atribuição de autonomia e responsabilidade. Referem ainda o à-vontade e confiança na realização de tarefas de forma autónoma. A fase da exploração foi, aliás, a que mais se marcou pela ambivalência dos sentimentos experienciados:

«ainda não te conhecem muito bem e não têm medo de te dar uma responsabilidade e de te dizer “Olha vou-te pôr a fazer isto. Pergunta-me o que quiseres, se quiseres, mas vais fazê-lo sozinha e deixa ver no que é que dá”. [...]. É bastante intimidante [risos] É porque tu ficas “Nunca fiz isto ou fiz isto uma vez e agora vou fazê-lo sozinha!” [...] O facto de elas confiarem em ti para isso, por um lado, é um reforço e, por outro lado, é intimidante. [...]. Eu senti isso como uma grande responsabilidade e ao mesmo tempo um voto de confiança.» (E01)

Esta autonomia, despertada pela confiança mútua (i.e., sentir que os colegas e orientadores confiam neles e eles próprios se sentirem mais confiantes), refletiu-se na capacidade para tomar decisões, propor mudanças no estágio, dar sugestões e opiniões, e implementar ideias. A ambivalência de sentimentos experienciada nesta fase traduz o confronto entre o aumento de autonomia e a sua inexperiência. Deste modo, os estagiários sentiram-se mais confortáveis na realização do seu papel e trabalho, ganhando mais espaço para comportamentos de exploração e tomada de iniciativa, ao mesmo tempo que sentem o peso da sua recente iniciação no mundo de trabalho.

Fase da Competência. Esta fase também surgiu nos dados, traduzindo o momento em que o estagiário desenvolve novos significados sobre si próprio e sobre a sua prática profissional:

«houve uma primeira fase que foi esta da observação, em que sim, ‘tava muito mais ligada a isto, a passar muito tempo com eles, depois passei, depois houve uma fase um bocadinho mais de gabinete em que tinha de preparar coisas [...]; e depois foi uma parte mesmo, uma outra fase, que embora assim um bocadinho interligado, mais de, de, ah... está-me a faltar a palavra, de implementação daquilo que eu estava a construir.» (E02)

«Como eu sou muito estruturada, para mim foi difícil chegar lá e tentar perceber como é que aquilo ‘tava tudo organizado, porque à primeira vista parece tudo uma confusão. [...]. Portanto, acabei por perceber que se calhar funciona melhor num registo mais de psicoterapia um para um, em que eu planeio, em que, pronto... E para mim isso foi importante, perceber também as minhas limitações, perceber que se calhar... não é a melhor coisa para mim.» (E02)

Enquanto o primeiro excerto nos remete para a realização de várias tarefas (que podem exigir a procura de equilíbrios), o segundo excerto permite perceber, de forma clara, o desenvolvimento de uma noção mais clara de si mesmo em relação ao trabalho nesta fase.

Por outro lado, nesta fase também se espera ter atingido uma postura de confiança:

«acho que deve ser aquela altura em que realmente já me sinto confiante, não sei a fase da confiança em que lá está, se me mandarem fazer qualquer coisa, se calhar já nem vou questionar isso e já vou ter um... décimo das dúvidas que tenho agora.» (E01)

Apesar da fase da competência ainda não ter sido vivenciada por esta participante, destaca-se o facto de ser antecipada, na medida em que, comparada com a fase da exploração, ela é marcada por uma elevada confiança nas próprias capacidades. Há assim, a consciência do desenvolvimento de competências quando comparado com o início do processo.

Antecipação da Culminação. À semelhança da fase de antecipação que ocorre no início do estágio, esta última fase vivenciada pelos participantes integra um conjunto de expectativas associados à conclusão de uma etapa, assim como sentimentos de nostalgia:

«Eu suponho que se calhar na última [fase]... no último mês por exemplo, que eu sou capaz de acabar em fevereiro, eu suponho que em fevereiro [...] aquela nostalgia provavelmente de estar a acabar» (E01)

No geral, as vivências dos participantes permitem identificar um processo desenvolvimental, que se inicia com um conjunto de dúvidas sobre o que se irá fazer, como serão aqueles que se encontram no terreno (e.g., colegas e utentes) e como se dará a relação com estes. Conforme Sweitzer e King (2014) referem, essas expectativas podem estar associadas a sentimentos positivos, mas também a sentimentos de ansiedade, pelo que importa criar espaço para que os futuros estagiários possam verbalizar as suas expectativas, apoiando a gestão das emoções associadas a este processo.

À semelhança do postulado por estes autores, a fase de antecipação é caracterizada pelo desconhecimento, associado à inexperiência, o que cria receio. Um desafio fundamental desta fase é sentir-se aceite, o que leva o estagiário a investir nas relações quando se encontra no contexto do estágio. Note-se que os participantes sinalizaram o seu papel de observador nesta fase, um elemento que é, no entanto, pouco sublinhado no modelo de Sweitzer e King (2014). Contudo, para além de se ter demonstrado útil para a familiarização com o ambiente e modo de funcionamento do estágio em si, verifica-se que esta foi uma importante estratégia para o estagiário lidar com o desconhecido e a insegurança. De facto, as experiências vicariantes que se relacionam com a aprendizagem por observação de modelos (Bandura, 1994) podem servir como principal método de diminuição dos afetos negativos provocados pela inexperiência e aumento dos sentimentos de autoeficácia. O recurso à estratégia de observação parece, assim, um elemento que se poderá integrar no processo.

A fase de exploração, a segunda do modelo de Sweitzer e King (2014), também foi encontrada nos nossos dados, caracterizando-se por o estagiário assumir novas responsabilidades, apesar de ainda depender do orientador para o acompanhar, contactando também com outros

profissionais (e.g., comunidade, colegas de trabalho, voluntários). Esta fase é ainda demarcada por um aumento nas aptidões, com o estagiário a analisar as competências e conhecimentos necessários para alcançar os objetivos (e.g., aprender o nome dos medicamentos), mas também pelo encontro com desafios que são tratados como uma oportunidade de aprendizagem (e.g., compreender que deverá separar a vida profissional, onde lida e contacta com dificuldades de vida dos utentes, da vida pessoal). Ademais, Caires e Almeida (2000) apontam que uma confiança crescente do estagiário, à medida que se vai integrando no contexto, leva a um desempenho cada vez mais eficiente e autónomo, o que é coerente com o facto de neste estudo se ter percebido uma associação entre a responsabilidade/autonomia e a confiança sentida pelo estagiário.

Em relação à terceira fase do modelo de Sweitzer e King (2014), a fase da competência, sobressai nos nossos dados a construção de significados e o desenvolvimento da integridade que acontece neste momento do estágio (i.e., aceitar o desafio de refletir e clarificar os próprios valores pessoais e profissionais). Esta fase foi vivenciada pela participante que já tinha concluído o estágio aquando a entrevista, sendo antecipada pela participante que ainda se encontrava a realizar o estágio (pouco mais de 150 horas). Isto sugere a necessidade de o estágio ter uma duração relativamente longa para que a fase da competência possa emergir. Considerando que é nesta fase que o estagiário se identifica mais como um profissional do que apenas um estagiário (Sweitzer & King, 2014), compreende-se a sua importância para a construção da identidade profissional. Nesta fase, a ansiedade e o receio sentidos pelo estagiário nas fases anteriores são gradualmente substituídas pela confiança, calma e um sentimento de empoderamento (Sweitzer & King, 2014). De facto, a percepção de uma confiança máxima nas próprias capacidades foi antecipada por uma das participantes, sendo congruente com o proposto por Sweitzer e King (2014).

A última fase descrita por Sweitzer e King (2014), culminação, não foi encontrada nos nossos dados, apesar de termos identificado algo próximo - a sua antecipação. Especificamente, identificou-se o sentimento de nostalgia, que corresponde em termos emocionais à última fase descrita por Oliveira et al. (2009).

Caracterização do Estágio

Aqui integra-se a caracterização que os participantes fizeram do estágio: planeamento e organização, natureza das tarefas realizadas e ambiente de trabalho.

Planeamento e Organização do Estágio. Sendo certo que o estágio poderá ter ou não uma estrutura bem definida, nenhum dos participantes manifestou ter conhecimento do seu plano de estágio. Isso sugere alguma falta de estruturação dos estágios curriculares dos participantes (ou da sua comunicação aos estagiários), o que poderá dificultar a possibilidade de anteciparem o que irão realizar. De facto, o plano de atividades de estágio permite aos estagiários saber os objetivos de aprendizagem do estágio (Sweitzer & King, 2014). Sendo um dos principais objetivos do estágio curricular potenciar a preparação dos alunos para os desafios que enfrentarão na transição do contexto de ensino para o local de trabalho (Ryan et al., 1996) é crucial um bom planeamento e organização dos estágios. Assim, elementos como os objetivos pedagógicos, as tarefas a realizar em consonância com as necessidades e interesses da entidade de acolhimento e dos estagiários, e o acompanhamento, apoio e feedback devem ser devidamente considerados na sua conceptualização e partilhados com os estagiários.

Para além disso, há a imprevisibilidade da própria tarefa que caracteriza o estágio dos participantes:

«nunca sei bem o que é que vou fazer, porque posso planear uma coisa para uma semana, para a manhã, ‘esta manhã vou fazer isto’, [mas] é impossível, porque há clientes que têm uma grande necessidade de falar connosco» (E03)

Tarefas Realizadas. Os participantes realizaram tarefas vinculadas à profissão, ou seja, que consideravam próprias da profissão de psicologia (e.g., acompanhamento psicoterapêutico, dinamização de grupos, redação de relatórios, avaliação psicológica), mas também realizaram tarefas não vinculadas à profissão de psicologia, mais operacionais ou administrativas e de suporte a superiores:

«uma das coisas que eu fazia era, por exemplo, ajudá-la a planear, a criar listas no computador. [...] depois tinha outras tarefas muito de, se fosse necessário fazer aqui alguma coisa também, mais da casa³ ou assim, também era possível.» (E02)

Enquanto as tarefas vinculadas à profissão, por permitirem experiências semelhantes às exigidas pela profissão, promovem o desenvolvimento de competências técnicas e a construção da auto-imagem de um profissional competente e capaz, já as tarefas não vinculadas à profissão (e.g., atividades burocráticas) não o permitem, independentemente de possibilitarem um contacto com o mundo do trabalho (Silva & Teixeira, 2013). Importa, assim, garantir que estas não sejam dominantes no estágio.

Ambiente de Trabalho. Os participantes caracterizam o ambiente do contexto de estágio de forma ambivalente, descrevendo-o como exigente e stressante e, ao mesmo tempo, calmo. Apesar de uma participante fazer referência ao ambiente entre a equipa, percebemos que os participantes se focam mais na relação com o utente/cliente, a qual varia ao longo do tempo; isto é algo característico das profissões da área da saúde, como é o caso da Psicologia:

«O meu ambiente de trabalho, por acaso acho que é espetacular [...] logo na primeira reunião ‘tava a falar com a supervisora da equipa [...], estava a tratá-la por você e ela “Não me trates por você, trata-me por tu”. [...]. Põem as pessoas logo assim à vontade, e é uma equipa, portanto, são bastante descontraídos... Por exemplo, a psicóloga com quem estou a fazer investigação, já a trato por você e ela muito honestamente, ela intimida-me um bocado [sorri de forma constrangedora]. Porque ela é daquelas pessoas que tu olhas e sabes que tem muito mais conhecimento do que alguma vez vais ter na vida.» (E01)

«[a] nível do ambiente, há dias em que aquilo pronto, é mais pesado, parece que há dias em que toda a gente tem uma crise ao mesmo tempo e outros dias em que é muito calmo, está tudo bem disposto, mas... acho que, não sei, acho que não há um dia chato lá.» (E03)

3 Referindo-se à organização de estágio.

Mas para além desta variação que parece inerente à profissão, os dados sugerem que a natureza stressante do ambiente de trabalho que decorre do trabalho em si mesmo vai sendo normalizada ao longo do tempo:

«rapidamente o ambiente deixou de ser aqui um stressor e começou a correr bem, não, não houve assim / ou seja, [era] um ambiente exigente, mas não era um mau ambiente de trabalho.» (E02)

Globalmente, os participantes caracterizaram o seu ambiente de trabalho de forma positiva, com uma equipa descontraída e que permitia o estagiário aprender e esclarecer dúvidas. Efetivamente, Silva e Teixeira (2013) apontam que um ambiente de cooperação, troca, informalidade e descontração facilitam a aprendizagem e a motivação para aprender. Para além disso, estes autores referem que um ambiente formal e bem-organizado permite ao estagiário sentir-se mais familiar e confiante com as suas responsabilidades e rotinas. Contudo, é importante notar que nem todos os locais de estágio são compostos por um ambiente bem estruturado. De facto, o ambiente de trabalho dos nossos participantes era caracterizado por constantes mudanças ou crises (associado ao tipo de populações clínicas com que trabalhavam), requerendo dos estagiários uma adaptação a esse ambiente. A caracterização por parte de uma participante de que este ambiente exigente era inicialmente stressor, deixando depois de o ser, revela precisamente a ocorrência desse processo de adaptação à população.

Desafios Associados ao Estágio

Os participantes referiram-se a desafios advindos de situações disruptivas, de aspetos técnicos e das relações com a equipa de trabalho e com os utentes. Se a vivência de situações disruptivas despoleta nos estagiários sentimentos negativos, também tem associada a si sentimentos positivos, quando o estagiário consegue resolver as mesmas:

«a primeira vez que fui sozinha troquei-me [...] então andava à procura das pessoas no sítio errado [...] e não sabia o que era o quê, mas pronto deu para resolver porque depois peguei no telemóvel e liguei à pessoa e pronto disse-lhe aquilo que me esqueci de lhe dizer. Hmm então foi assim um dia um bocado caótico, depois já fui uma segunda vez sozinha e já correu melhor.» (E01)

Lidar com situações disruptivas possibilita a adoção de um papel ativo por parte dos estagiários, implicando a tomada de iniciativa e a aplicação autónoma de estratégias na sua resolução. Se é verdade que o estagiário pode adotar um papel passivo devido à intervenção de outros elementos do estágio (e.g., orientador ou supervisor) na resolução dessas situações, o papel ativo do estagiário no confronto com os desafios do estágio é fundamental, uma vez que proporciona uma oportunidade de este se ajustar e mobilizar recursos ou competências (Caires et al., 2009; Ryan et al., 1996).

Desafios de Natureza Técnica. No que concerne aos aspetos técnicos, os estagiários referiram alguns relacionados com a linguagem e procedimentos ligados à profissão de psicólogo que, pela sua inexperiência, se tornaram um desafio:

«é um bocado difícil para mim de fixar os nomes dos medicamentos e fixar para que é que eles servem.» (E03)

«No acompanhamento psicoterapêutico... foi exigente, porque como tu deves perceber, não há propriamente diretrizes.» (E02)

Dado que através do estágio se dá início à aplicação prática de conhecimentos, ferramentas e linguagens específicas da profissão (Schön, 1987), seria expectável que desafios relacionados com os aspetos técnicos da psicologia fossem referidos pelos participantes. Alguns destes desafios concernem a aprendizagem de procedimentos e normas, onde o treino técnico é sobretudo aprendido pelo estagiário através da leitura, havendo o apoio do orientador na correção de erros dos estagiários (Schön, 1987). Já outros desafios, ao nível de situações práticas conflituosas, incertas ou únicas (e.g., o acompanhamento psicoterapêutico), requerem a reflexão-sobre-a-ação, através da construção de novas estratégias, formas de compreensão e quadros de referência, com os orientadores também a promoverem esta reflexão nos estagiários (Schön, 1987).

Desafios de Natureza Relacional. Estes desafios remetem para a equipa de trabalho e os utentes:

«[os meus colegas eram] um bocadinho mais fechados a novas entradas porque isso vai implicar uma nova saída também, eventualmente, portanto também houve algum trabalho de ligação com os colegas. [...] às vezes é preciso também dar um bocadinho da nossa vida pessoal, para também criar aqui alguma ligação.» (E02).

«Ou seja, do eu chegar lá e relacionar-me bem com eles [os utentes]. Não ter criado aqui muitas barreiras e rapidamente eles me verem como mais uma deles e 'tarem sempre muito próximos de mim e a querem-me ajudar, pronto isso acho que para mim, que favoreceu.» (E03)

Em função do nível de abertura da equipa de trabalho à chegada do novo elemento à equipa (i.e., o estagiário), pode haver a necessidade do estagiário recorrer a estratégias (e.g., partilhas) para promover o desenvolvimento de relações com a equipa, tendo em vista a sua integração. Com os utentes, as situações tensas, a imposição de limites e os problemas comunicacionais podem requerer também estratégias (i.e., não criar barreiras) para promover a relação com os mesmos. Por outro lado, verificou-se a existência de autoavaliações negativas por parte dos estagiários aquando da sua incapacidade em colmatar estes desafios. Estas experiências negativas deixam o estagiário desiludido consigo mesmo, sendo importante a procura de apoio nos sistemas de suporte (dentro do estágio como fora dele) para alterar ativamente estas circunstâncias (Sweitzer & King, 2014).

Deste modo, o estágio curricular acarreta uma multiplicidade de desafios, de entre os quais, o conhecimento e a adaptação a uma nova cultura, novas regras, novos papéis e interlocutores (Fernandes, 2003). O confronto com problemas ou situações desafiantes, mas solucionáveis, estimulam o desenvolvimento dos estagiários que, através do pensamento e estratégias ativas,

desenvolvem competências de resolução de desafios no terreno e aprendem através da experiência (Sweitzer & King, 2014).

O Papel do Apoio no Estágio

Outro aspeto focado pelos participantes foi o apoio sentido durante o estágio, seja a nível das tarefas, seja a nível relacional.

Apoio ao Nível das Tarefas. Esta categoria diz respeito ao apoio sentido pelos estagiários, quer por parte dos colegas de trabalho, quer por parte dos orientadores, relativamente ao exercício das tarefas e ao funcionamento do estágio curricular. Especificamente no que se refere aos orientadores, foram sentidos como um suporte importante para um exercício de estágio bem-sucedido, nomeadamente via a definição de objetivos, partilha de estratégias e revisão informal do desempenho:

«ela dizia-me o que é que era necessário atingir, quais eram os objetivos a atingir, e ia tentando atingir [...] era a minha orientadora que me dizia “Tens que criar mesmo estes momentos para conseguires”, e aí sim, aí ela ajudava-me e depois revíamos um bocadinho aquilo que eu tinha conseguido chegar e o que é que era preciso fazer.» (E02)

No que se refere aos colegas de trabalho, o seu papel passou por explicarem o funcionamento e organização do estágio curricular, ao mesmo tempo que serviram como modelos de aprendizagem para a realização das tarefas:

«ele teve-me a explicar isso, com quem é que trabalhávamos, apresentou-me às pessoas, explicou-me onde é que estavam as coisas na carrinha, o material que é preciso distribuir, e depois foi do género “Agora vens, e vês como é que eu faço. Pronto, e vais aprendendo”.» (E01)

Este acompanhamento é de facto fundamental, na medida em que o acompanhamento do estagiário no planeamento e execução de diversas tarefas é crucial para que este se sinta apoiado e capaz de desempenhar as incumbências que estão a seu cargo (Fernandes, 2003). O reforço das progressões dos estudantes ao longo do estágio, assim como a orientação e estruturação das suas aprendizagens, têm-se também revelado bastante pertinentes no apoio dos formandos durante o estágio (Fernandes, 2003). A literatura também aponta o estágio curricular como fonte de desenvolvimento da autoeficácia profissional, já que o contexto poderá propiciar o desenvolvimento de crenças que a pessoa tem acerca de si própria enquanto trabalhadora, por exemplo, através de processos de comparação entre o seu desempenho e o dos pares, processos de autoavaliação, mas também através do feedback e das avaliações do desempenho (Silva & Teixeira, 2013).

Apoio ao Nível das Relações. Esta categoria refere-se ao apoio social e afetivo sentido pelos estagiários no contexto de estágio por parte da equipa em geral, dos colegas de trabalho e dos orientadores, com os participantes a destacarem, na generalidade, a existência de um bom relacionamento:

«o ambiente de trabalho entre, entre nós, profissionais era agradável, era bom. [...] os monitores eram extremamente afetuosos e... e sempre a querer ajudar e, davam-te imensas dicas. A equipa técnica também, claro que com algum distanciamento» (E02)

Estas relações positivas podem ter impacto ao nível da tarefa, conforme o excerto acima demonstra, podendo promover o desempenho dos estagiários. São, ainda, relações que se vão desenvolvendo ao longo do estágio, podendo manter-se para além deste. Contudo, o tipo de relação estabelecida parece também estar associada à posição hierárquica dos colegas, observando-se que profissionais em níveis hierárquicos superiores muitas vezes poderão desenvolver uma relação mais distante com o estagiário.

Fernandes (2003) salienta o suporte emocional como um auxílio necessário para o exercício do estágio. Verifica-se ainda que climas de trabalho onde predominam a cooperação, a partilha e a informalidade, facilitam a aprendizagem e promovem a motivação dos estagiários (Silva & Teixeira, 2013). Por outro lado, experiências de trabalho menos sociais, podem fazer com que os estagiários fiquem mais ansiosos em relação ao seu futuro laboral (Kim & Park, 2013).

No que concerne os orientadores, o seu feedback e apoio emocional facilitou a autorrevelação (*self-disclosure*) dos estagiários, permitindo que fossem capazes de partilhar as suas frustrações e incertezas relativas ao estágio:

«eu ficava mesmo frustrado comigo e expressava isso com a, com a minha orientadora, e ela disse “ah isto com a prática tu apercebes-te ou assim”. Se eu não tivesse à vontade para expressar as minhas frustrações ou os meus receios com ela, se calhar as coisas não teriam corrido tão bem como estão a correr até agora.» (E03)

Verifica-se, portanto, a importância da relação com os orientadores no desempenho dos estagiários. O feedback fornecido por estes permite não só fortalecer a perceção dos estagiários de que tiveram um bom desempenho, como também ajudar a identificar tópicos que necessitam de ser melhorados (Silva & Teixeira, 2013).

Desenvolvimento Pessoal e Profissional

Ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional associado ao estágio, identificou-se no discurso dos participantes: o autoconceito vocacional e profissional, as competências, a inserção no mercado de trabalho e mudanças na forma de ver o mundo.

Autoconceito Vocacional e Profissional. Os participantes identificaram o estágio curricular como uma experiência promotora do seu autoconceito vocacional e profissional, tendo salientado a sua importância para a autoconsciencialização dos seus interesses e preferências a nível profissional e para a perceção do que acham ser o mais adequado ao seu perfil:

«Eu percebi que, que futuramente é algo que eu se calhar não quero fazer. [...] Portanto acabei por perceber que se calhar funciono melhor num registo mais de psicoterapia um para um.» (E02)

Neste sentido, o estágio curricular poderá vir a ter uma forte influência nas escolhas profissionais dos estudantes no período pós-estágio curricular. Estes resultados vão ao encontro das ideias expressas por Callanan e Benzing (2004), que sugerem que o estágio pode ser útil na tomada de decisões de carreira, permitindo aos estagiários constatarem o seu nível de adequação à função. Os resultados são ainda consistentes com a noção de que o estágio pode promover o autoconceito vocacional (Drewery et al., 2016).

Competências. O estágio curricular foi descrito por todos os participantes como um promotor do desenvolvimento de competências:

«desenvolves, parecendo que não, desenvolves capacidades mais clínicas.» (E01)

«é mais fácil para mim criar empatia e também... e já não é tão fácil para mim generalizar» (E02)

Se, por um lado, o estágio curricular permite que competências técnicas do domínio da psicologia (*hard skills*) se desenvolvam, por outro, possibilita que competências interpessoais (*soft skills*) se aprimorem. Estas noções são coniventes com a perspectiva de que o estágio propicia a aquisição de conhecimento experiencial, competências interpessoais e profissionais (Garavan & Murphy, 2001; Silva et al., 2018).

Inserção no Mercado de Trabalho. O estágio curricular foi percebido como sendo uma experiência fundamental para a preparação para o mercado laboral, na medida em que permite desenvolver competências e conhecimentos relevantes para essa inserção:

«É pôr as competências que aprendemos até agora em prática [...] acho que era mesmo importante ter essa experiência antes de começar a trabalhar. [...] Por exemplo, neste caso de trabalhar com a deficiência, é um... acho que é um campo muito específico, e... e eles já me disseram várias vezes que, que é muito bom para, para chegar e contratar essa pessoa mesmo ela já ter tido essa experiência.» (E03)

«Portanto dá-te esse tipo de capacidades transversais de comunicação e de responsabilidade e de gestão de tempo, e de gestão de tarefas, memória... que podem ser úteis em qualquer área e não só em psicologia.» (E01)

O estágio curricular permite que os estagiários consigam articular não só os conhecimentos teóricos com a prática (Silva & Teixeira, 2013), como também assimilem diferentes realidades profissionais, através da partilha de experiências dos colegas de trabalho. Durante o estágio dá-se o desenvolvimento de conhecimentos específicos que facilitam a integração em contextos específicos da profissão. Ao mesmo tempo, as competências e conhecimentos transversais desenvolvidos podem ser utilizados em várias áreas da psicologia e fora desta. De facto, a experiência de estágio em si, enquanto oportunidade de aprendizagem, aumenta as taxas de empregabilidade dos graduados (Silva et al., 2018), revelando-se um facilitador para a sua inserção no mercado de trabalho.

Por fim, consideram-se as **Mudanças na Forma de ver o Mundo**. Esta ideia refere-se ao impacto do estágio curricular na modificação das representações dos estagiários acerca das relações e dos fenómenos sociais:

«é um dar para receber, e as relações são mesmo importantes.» (E02)

«acho que te dá, acho que te abre um bocadinho os olhos para determinadas realidades sociais e torna-te um bocadinho mais... não é que eu me considerasse uma pessoa propriamente de muitos julgamentos, mas acho que te retira aqueles que eu ainda teria.» (E01)

Considerando o estágio como um lugar onde se conhecem novas pessoas e se desenvolvem relações, por exemplo, com o orientador, colegas de trabalho e a comunidade (Sweitzer & King, 2014), este revela-se propício para confrontar ideias pré-concebidas e promover novas formas de ver o mundo. Particularmente no que respeita à profissão de psicólogo, em que o contacto com clientes/utentes é frequente, torna-se de extrema importância que os estagiários tomem consciência de quaisquer estereótipos que estejam a adotar (Sweitzer & King, 2014). Após esta consciencialização, o trabalho deve focar-se em ser aceite pelos clientes, como também em aprender a aceitar o cliente (Sweitzer & King, 2014). Ora, o estágio curricular revela-se um contexto particularmente interessante para que todo este processo ocorra e, assim, os estagiários estejam mais preparados para o seu futuro profissional.

Estudo 2

Participantes

A amostra integrou 21 participantes do sexo feminino (66.7%) e 9 do sexo masculino (33.3%), com idades entre os 23 e os 39 anos ($M = 26.1$, $DP = 3.07$). Cerca de 63% dos participantes encontrava-se a realizar o estágio profissional, e 27% já tinham realizado estágio profissional, estando a trabalhar na área. Os restantes 10% estavam a trabalhar na área, mas não em situação de estágio profissional. A maioria dos participantes realizou a sua formação superior em psicologia numa universidade pública (80.0%), três realizaram-na numa universidade privada (10.0%); os restantes não fizeram referência à instituição de ensino. Em média os participantes terminaram o estágio há 2 anos e 1 mês ($DP = 11.3$ meses), com valor mínimo de 6 meses e um valor máximo de 5 anos. Os estágios curriculares dos participantes duraram entre 300 a 880 horas ($M = 566$, $DP = 142$).

Instrumento de Recolha de Informação

Desenvolveu-se um questionário estruturado com perguntas de resposta aberta, submetido previamente a um teste piloto. O questionário final integra questões sociodemográficas (i.e., sexo e idade) e socioprofissionais sobre o estágio curricular (e.g., número de horas realizadas; área da psicologia onde foi realizado) e a situação profissional dos psicólogos recém-formados (e.g., área da psicologia em que atualmente trabalha). Para avaliar a perceção do papel do estágio curricular para a transição ensino superior - mercado de trabalho usaram-se quatro questões abertas (e.g., “Descreva como vivenciou a transição do ensino superior para o mercado de trabalho.”) e uma questão fechada (“Que relevância dá ao estágio curricular na aquisição de experiência profissional?”), de escala tipo Likert (1 = Nada relevante, 5 = Muito relevante).

Procedimentos de Recolha de Informação

A recolha de dados deu-se via uma plataforma online, em específico, o *Google Forms*, com o objetivo de se alcançar uma amostra mais heterogénea de participantes, a nível de instituições de ensino superior, locais de estágio e percursos profissionais. O questionário online criado foi divulgado em redes sociais (i.e., LinkedIn e Facebook) e esteve disponível durante um mês e uma semana (fim de novembro a fim de dezembro de 2018). No sentido de aumentar as respostas recebidas, o *link* do questionário foi também partilhado entre participantes do estudo, através do método bola de neve (Lewis-Beck et al., 2004). Foram recolhidas 30 respostas válidas.

Técnica de Análise de Dados

A informação recolhida foi armazenada num ficheiro *Excel* e, posteriormente, inserida no NVivo® (QSR). As respostas fechadas foram sujeitas a análise estatística descritiva com recurso ao IBM SPSS Statistics 25 e as respostas abertas foram analisadas de acordo com a análise de conteúdo de Bardin (2011), conforme descrito no Estudo 1. Na fase de pré-análise, o tema foi adotado como unidade de registo, medido pela presença e/ou ausência de certo tema e frequência (e.g., se certos temas são mais frequentes que outros).

Resultados e Discussão

Relativamente às percepções sobre o modo como o estágio curricular prepara os estudantes formados em psicologia para o mercado de trabalho, os resultados apontam para o seu papel a nível (1) do desenvolvimento pessoal e profissional e (2) da transição para o mercado de trabalho.

Desenvolvimento Pessoal e Profissional

Os participantes consideraram que o estágio curricular possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional a vários níveis, nomeadamente, à identidade profissional ($n = 23$), à aquisição de experiência profissional ($n = 23$) e ao desenvolvimento do autoconceito ($n = 19$) e de competências técnicas e transversais ($n = 19$).

Identidade Profissional. Foi enfatizado o papel do estágio curricular na construção da identidade profissional, pela adoção de uma postura reflexiva do “eu” trabalhador e do aperfeiçoamento da prática profissional. Como um dos aspetos facilitadores do desenvolvimento desta identidade salienta-se a oportunidade de observar, adotar e adaptar os métodos de trabalho usados por profissionais com os quais os participantes tenham contactado no estágio (e.g., os orientadores). Por outro lado, a falta de oportunidades de aplicação prática poderá dificultar o desenvolvimento dessa identidade profissional.

«contribui imenso para a minha formação enquanto profissional reflexivo, permitindo-me começar a deliberar sobre a minha própria prática, questioná-la e aperfeiçoá-la.» (Q15)
«neste aprender a fazer, somos nós que muitas vezes temos de tomar decisões, resolver problemas, criar alternativas... isto obviamente vai gerando questionamento e ativamente vamos

começando a formar de forma gradual formas de agir no contexto de trabalho, contribuindo desse modo para a formação do “eu” profissional.» (Q14)

«no meu estágio curricular não me era permitido realizar quase nada em termos práticos.» (Q07)

De facto, o estudo de Drewery et al. (2016) revela o papel preditor da reflexão de experiências de aprendizagem integrada no trabalho (e.g., estágio) no autoconceito vocacional. Neste processo reflexivo dá-se a testagem da adequação entre as características da pessoa e a função em questão (Callanan & Benzing, 2004), possibilitando tomadas de decisão informadas no âmbito da carreira (Rothman & Sisman, 2016). Assim, o estágio curricular revela-se um momento crucial para a construção da identidade profissional.

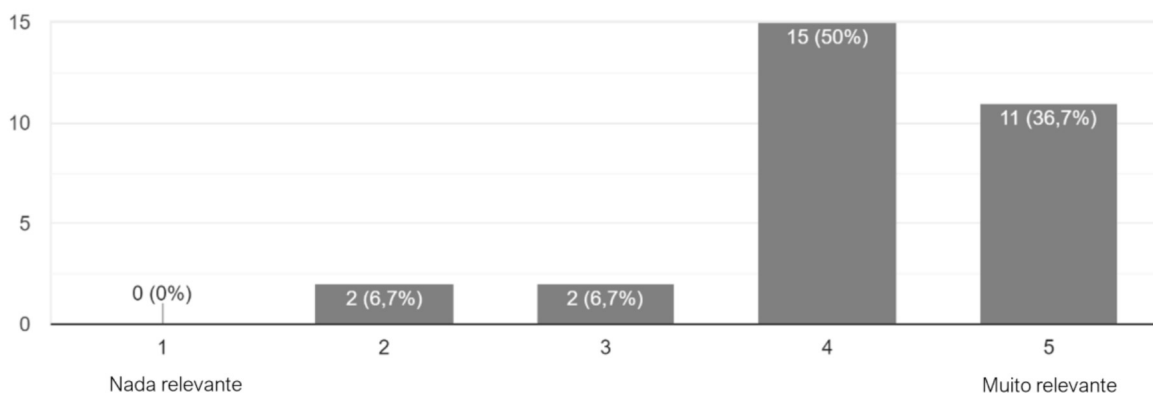
Aquisição de Experiência Profissional. O estágio curricular foi, para a maioria dos participantes, a primeira experiência profissional relevante para o desenvolvimento de aptidões profissionais, considerando relevante ou muito relevante o papel do estágio curricular na aquisição de experiência profissional ($M = 4.17$, $DP = 0.83$; ver Figura 2):

«[O estágio permiti] não só, realizar várias tarefas (de diferentes sub áreas), como também contactar com pessoas e profissionais muito diferentes.» (Q13)

Sendo a primeira experiência com o mundo do trabalho, os novos papéis e tarefas que se experimentam podem ser fatores cruciais para aprendizagens mais robustas e para facilitar a transição da faculdade para o trabalho (Eyler, 2009). Para além do desenvolvimento das aptidões profissionais, o estágio curricular também possibilita o contacto com diferentes profissionais.

FIGURA 2

Relevância do estágio na aquisição de experiência profissional



Desenvolvimento do Autoconceito. O estágio curricular foi percebido como uma experiência promotora do autoconceito pessoal, vocacional e profissional:

«Na dimensão pessoal saliento o autoconhecimento.» (Q15)

«A nível pessoal é toda uma nova visão do mundo, das pessoas, das relações e de nós mesmos.» (Q14)

«Tomei consciência de que não tenho interesse nessa área de intervenção.» (Q02)

«vamos vendo o que mais gostamos de pôr em prática e o que não gostamos, como podemos aperfeiçoar os modos operatórios que gostamos de implementar, e com isso o eu profissional cresce e desenvolve-se em nós.» (Q28)

A nível pessoal, os participantes referem que o estágio, por potenciar o autoconhecimento, fomentou uma nova visão de si próprios, mas também dos outros e do Mundo. O estágio é também associado à definição vocacional (à semelhança do referido no Estudo 1), podendo ser uma oportunidade para o estudante compreender que não se identifica com a área de psicologia onde estagiou. A literatura já identificou o estágio enquanto potencial promotor do autoconceito vocacional (Drewery et al., 2016). Nos nossos dados, o desenvolvimento do autoconceito vocacional e profissional aparece associado ao desenvolvimento da identidade pessoal.

Desenvolvimento de Competências Técnicas e Transversais. Tal como os participantes do Estudo 1, quase dois terços dos participantes do Estudo 2 percebem que o estágio curricular fomentou o desenvolvimento de competências e habilidades:

«Se tivesse feito o estágio numa área muito diferente daquela em que trabalho, provavelmente não sentiria tanto esta transferência de aplicabilidade em termos de competências específicas, mas mais de competências transversais.» (Q10)

Os profissionais de psicologia recém-formados consideram que desenvolveram não só competências pessoais e interpessoais (*soft skills*), como a mediação, gestão, responsabilidade e autonomia, mas também competências profissionais da psicologia (*hard skills*; e.g., aplicação de testes psicológicos):

«Profissionalmente, deu-me um leque de ferramentas e conhecimentos cruciais para o exercício da minha profissão.» (Q23)

«Permitiu contactar com a realidade de uma grande empresa com um departamento de recursos humanos e processos estruturados.» (Q11)

«O estágio curricular ajuda no sentido em que dá uma ideia do que é o mercado de trabalho.» (Q12)

Durante o estágio adquirem-se conhecimentos e aprendizagens em termos de ferramentas profissionais e modos operatórios, mas também quanto ao modo de funcionamento do mundo de trabalho e de contextos profissionais específicos. Este período de aprendizagem é sublinhado na literatura, que caracteriza o estágio como uma estratégia pedagógica, pois permite a aquisição de conhecimento experiencial, competências interpessoais e profissionais (Garavan & Murphy,

2001; Silva et al., 2018). É ainda interessante notar a transversalidade das *soft skills* a diferentes contextos profissionais.

Transição para o Mercado de Trabalho

Os participantes também destacaram as características da transição ($n = 21$), os sentimentos associados a esta ($n = 17$), os fatores que a facilitaram ($n = 11$) e os fatores que a dificultaram ($n = 8$).

Características da Transição. A transição para o mercado de trabalho da psicologia foi descrita de diferentes formas. Se alguns a descrevem como suave, tranquila, calma ou positiva, outros descrevem-na como complicada e pautada por dificuldades, e ainda como uma experiência desafiadora e enriquecedora:

«De uma forma geral, a transição foi tranquila porque as atividades que desempenho são, em parte, parecidas com o que desenvolvi durante a altura do mestrado e do estágio curricular.» (Q05)

«[Vivenciei a transição] de forma ambivalente: mercado atual é difícil mas empolgada com começar a trabalhar» (Q18)

«com alguma ansiedade. Estava um pouco inseguro.» (Q21)

Estes dados são semelhantes aos encontrados na literatura. A revisão sistemática de Johnston (2018) sobre a adaptabilidade à carreira (Savickas & Porfeli, 2012) revela que alguns preditores positivos desta adaptabilidade são o desemprego (e.g., Maggiori et al., 2013), o otimismo na carreira (e.g., Tolentino et al., 2014) e um ambiente de aprendizagem (e.g., Tian & Fan, 2014). Por outro lado, duvidar-se de si próprio constitui um preditor negativo da adaptabilidade à carreira (e.g., Negru-Subtirica et al., 2015).

Sentimentos Associados à Transição. Pela referência à afetividade experienciada pelos participantes durante a transição, verificou-se uma predominância de emoções e sentimentos negativos, como a ansiedade, preocupação e receio:

«nos anos de faculdade tive muita ansiedade relacionada com esta transição.» (Q19)

«o desânimo apareceu imensas vezes no dia a dia, enquanto procurava uma oportunidade de estágio profissional.» (Q26)

«Penso que no início do percurso profissional é normal haver insegurança dada a inexperiência.» (Q28)

«de forma calma, com confiança nas minhas capacidades» (Q16)

Os dados sugerem que a afetividade negativa experienciada pode dar-se já durante o tempo de formação, estando também associada à procura do estágio profissional. Tal vai ao encontro da literatura, a qual evidencia que o período de transição pode carregar consigo muita ansiedade, choque, medo, incerteza, solidão, depressão e baixa autoestima (Perrone & Vickers, 2003). Apesar desta afetividade negativa, que pode ser vista como normativa, pode também haver sentimentos positivos associados a esta transição.

Fatores Facilitadores da Transição. A partir da experiência da transição ensino superior-mercado de trabalho de um terço dos participantes, identificaram-se diferentes fatores que facilitaram esta transição:

«a empresa onde estagiei mostrou interesse em ficar comigo, isso acabou por me tranquilizar.» (Q19)

«as atividades que desempenho são, em parte, parecidas com o que desenvolvi durante a altura do mestrado e do estágio curricular.» (Q10)

«É bastante positivo ter oportunidade de observar num ambiente supervisionado e [de maior] ‘proteção’ antes de integrar efetivamente uma entidade patronal com responsabilidades acrescidas.» (Q30)

«Realizei o estágio profissional pouco depois do estágio curricular, o que acabou por tornar as coisas mais fáceis.» (Q24)

A maioria dos participantes identificou como fator facilitador da transição o interesse por parte do local de estágio em manter o estagiário como colaborador. Outros fatores facilitadores foram: (a) a semelhança das tarefas desempenhadas, o que pode beneficiar a autoeficácia do indivíduo (Bandura, 1994) dando-lhe um maior conforto e segurança alicerçados na sua preparação, (b) o estágio em si enquanto contexto protetor e supervisionado, e (c) a realização do estágio profissional após o estágio curricular.

Fatores que Dificultam a Transição. Com base na descrição da experiência da transição para o mercado de trabalho de oito participantes, foi possível identificar fatores que dificultaram esta transição, destacando-se a falta de estágios profissionais, a instabilidade do mercado de trabalho, os aspetos sociais referentes à desvalorização da profissão de psicólogo no mercado de trabalho, e a falta de apoio na procura de emprego por parte da instituição de ensino:

«A crescente noção da desvalorização dos lugares para psicólogos, seja na pouca ou nenhuma remuneração, seja pelo número reduzido de psicólogos nas instituições e pela falta de vagas.» (Q02)

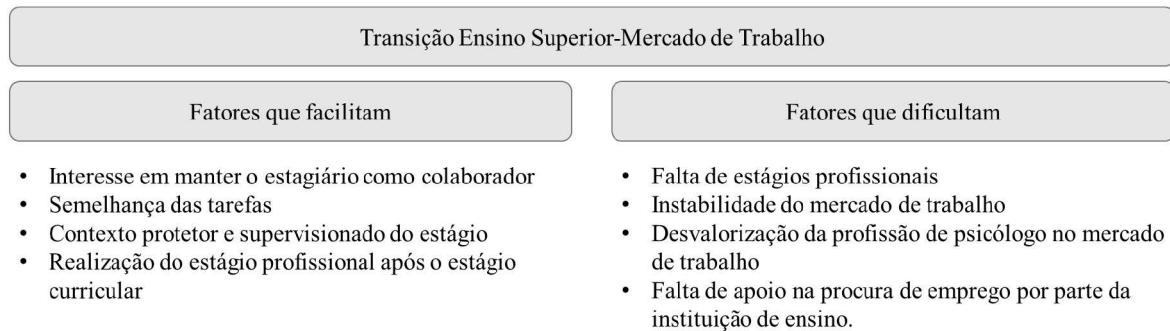
«fecham muito as portas para a realização de um estágio profissional. Além disso, ainda dão pouco crédito ao papel de um psicólogo.» (Q26)

«as entidades não são recetivas a estágios remunerados, nem tão pouco a minha instituição de apoio proporciona e divulga oportunidades de trabalho aos seus diplomados.» (Q04)

Os fatores relativos ao contexto de estágio que dificultaram a transição para o mundo de trabalho despoletaram frustrações e desânimo, e têm de facto implicações palpáveis, como a dificuldade aumentada em conseguir um emprego na área de formação ou a necessidade de exercer uma outra atividade não relacionada com a sua formação (Leite et al., 2011). Na Figura 3 apresentamos um quadro-resumo dos fatores que facilitam e dificultam a transição para o mercado de trabalho.

FIGURA 3

Fatores que facilitam e dificultam a transição para o mercado de trabalho



Discussão Geral

A vivência do estágio curricular, enquanto contexto de elevada recompensa (*high reward*) e baixo risco (*low risk*) que permite o desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários num contexto protetor, acarreta diferentes fases, sentimentos, desafios, aprendizagens e papéis. Os desafios e preocupações do estágio tendem a ocorrer numa certa ordem (Sweitzer & King, 2014), dando origem a um conjunto de fases, mas que no Estudo 1 parecem depender de constrangimentos temporais. De um modo geral, as quatro fases encontradas apresentam semelhanças com as propostas pelo modelo de Sweitzer e King (2014), sendo baseadas nas experiências e expectativas do estágio curricular e não nos sentimentos predominantes dos estagiários, como decorre no estudo de Oliveira et al. (2009), embora também as tenhamos conseguido identificar. Contrariamente ao estudo de Oliveira et al. (2009), não surgiram sentimentos negativos ou ambíguos quanto ao não favorecimento de autonomia desejada, mas sim ao facto dos estagiários estarem a ter autonomia.

Considerando o número de horas realizadas pelos participantes do Estudo 1, notamos que aqueles que estavam há dois meses no estágio ainda se encontravam em fases mais iniciais do (processo de) estágio (i.e., fase da antecipação e fase da exploração), contrariamente à participante que, já tendo concluído o estágio, tinha vivenciado uma fase intermédia (i.e., fase da confiança). Isto poderá sugerir que estágios de menor duração poderão impedir que os estagiários vivenciem as suas diferentes fases desenvolvimentais, devendo as instituições de ensino definir a duração do estágio curricular, de forma a potenciar a experimentação de várias tarefas e responsabilidades por parte dos estagiários e, conseqüentemente, promover a aquisição de prática profissional.

Nenhum dos participantes do Estudo 1 referiu ter conhecimento de um plano de estágio. Contudo, a existência desse plano é importante, por dois motivos: (a) uma maior organização e planeamento do estágio permite ao estagiário antecipar as tarefas que irá realizar e os objetivos de aprendizagem a cumprir (Sweitzer & King, 2014), e (b) poderá ainda servir de guia ao orientador quando atribuir tarefas ao estagiário, as quais devem ir ao encontro dos objetivos de aprendizagem definidos, tratando-se por isso de tarefas exclusivas da profissão. Ao possibilitar a

realização de tarefas vinculadas à profissão em detrimento das não vinculadas, o estágio potencia o desenvolvimento de conhecimentos e competências técnicas essenciais para o futuro profissional do estagiário.

Aquando no estágio, os participantes do Estudo 1 não realizaram apenas tarefas vinculadas à profissão. Apesar de tal ocorrer no dia-a-dia de um profissional, quando estas tarefas são realizadas em maior quantidade do que as tarefas vinculadas à profissão, o estágio curricular deixa de cumprir o seu propósito de aquisição de prática profissional e desenvolvimento de competências. Assim, torna-se pertinente rever a concetualização dos estágios através da sua avaliação. Silva e Teixeira (2013) sugerem a criação de uma ferramenta de intervenção que avalie a qualidade da experiência de estágio, por exemplo, a nível da variabilidade das tarefas, feedback e ambiente de trabalho. Contudo, tendo em conta os resultados deste estudo sobre a possível influência da duração e da organização do estágio para a aquisição de prática profissional, sugerimos igualmente que as instituições de ensino superior desenvolvam mecanismos para avaliar e monitorizar o impacto do estágio curricular na aquisição de prática profissional, relacionando-o com as características do estágio, por exemplo, em termos da sua natureza, estrutura, duração e regime (Dias et al., 2015). Tais resultados permitirão averiguar, a longo prazo, qual a duração e organização mais benéficas para os estudantes, podendo, inclusive, surgir diferenças entre as áreas de especialização da Psicologia.

Não obstante, a responsabilidade da concetualização do estágio não deve cair apenas sobre as instituições de ensino. As entidades de acolhimento também deverão ter um papel ativo, dada a vantagem do estágio, enquanto canal de comunicação com as instituições de ensino, para as entidades inovarem as suas práticas de trabalho (Dias et al., 2015). Sendo uma das limitações dos estágios a ausência frequente de quadros teóricos sólidos que possibilitam a planificação e implementação dos estágios (Lopes et al., 2015), sugere-se uma elevada articulação entre a entidade de acolhimento e a instituição de ensino, de forma a potenciar a relevância prática do conhecimento adquirido no curso e de se desenvolver competências específicas do estagiário (Dias et al., 2015).

As características do próprio estágio parecem também estar relacionadas com a dificuldade no acesso ao mercado de trabalho. Silva et al. (2016) concluíram que, em Portugal, estágios obrigatórios (em vez de facultativos) e vários estágios faseados de curta duração (em vez de um único de longa duração) estão associados a menores taxas de desemprego dos formados. Esse estudo revela ainda que o estágio curricular tende a aumentar significativamente a empregabilidade dos formados, sobretudo se pertencentes a instituições do ensino superior politécnico e públicas. Novamente compreendemos a relevância de medidas de monitorização dos estágios, particularmente pelo estudo de Dias et al. (2015) revelar que “apesar da crescente tendência de inclusão de estágios nos planos de estudo das licenciaturas, ainda não existe uma cultura de avaliação e monitorização do que está a ser feito no terreno, nem do impacto dos estágios a longo prazo” (p. 52).

Tal como o Estudo 2 permitiu revelar a existência de fatores que facilitam e dificultam a transição para o mercado de trabalho, também os mecanismos de monitorização das instituições de ensino (e.g., sobre o acesso ao mercado de trabalho) o permitirão fazer. Contudo, importa perceber ainda se estes fatores serão exclusivos da profissão de psicologia e se haverá um efeito da área de formação a este nível, como outros estudos parecem sugerir (e.g., Santiago, 2009). Especificamente em Portugal, um estudo de 2011 verificou que os diplomados em engenharia e em economia e gestão da Universidade de Évora tinham mais sucesso em encontrar emprego após a conclusão do curso, em comparação aos estudantes de artes e humanidades e de ciências sociais, como a psicologia (Galego & Caleiro, 2011). Embora não possam alterar o mercado de trabalho, as

instituições de ensino podem promover mecanismos de empregabilidade, sobretudo tendo em conta que a falta de apoio na procura de emprego por parte da instituição de ensino é um fator que dificulta esta transição, como identificado no Estudo 2.

Por fim, importa que as instituições de ensino superior providenciem estratégias e recursos para atenuar a afetividade negativa que pode ser experienciada no processo de transição para o mercado de trabalho. Uma estratégia que poderá ser adotada consiste na realização de partilhas por graduados a estudantes que irão futuramente experienciar esta transição. Contudo, Silva e Teixeira (2013) advertem para a necessidade de se prevenir, desde o início do percurso académico, as dificuldades no desenvolvimento das carreiras dos estudantes (e.g., através de workshops de reflexão e partilha sobre o planeamento de carreira). Talvez estas iniciativas terão um benefício ainda maior se igualmente promovidas em articulação com (futuras) entidades de acolhimento de estágio: por constituírem oportunidades de contacto com o mundo de trabalho aos estudantes no início da sua trajetória académica, tais iniciativas poderão permitir uma tomada de decisão mais informada na escolha do local de estágio, por forma a que este tenha um valor mais significativo para o seu percurso profissional.

Limitações e Implicações Práticas

Considerar as perspetivas de estudantes que estão a vivenciar o estágio curricular, estudantes que já o terminaram recentemente e, ainda, de psicólogos e estagiários profissionais em psicologia, integrados no mercado de trabalho, permite uma visão mais holística e abrangente da vivência do estágio curricular e do seu papel na transição para o mercado de trabalho. Esta transição integra uma multiplicidade de perceções e vivências que lhe conferem especificidade, pautando-a por ganhos, desafios e dificuldades com relevância idiossincrática.

O recurso a uma metodologia qualitativa focada nas especificidades das experiências dos estagiários e trabalhadores em psicologia (Fischer, 2006) permitiu-nos caracterizar a transição entre o ensino superior e o mercado de trabalho, não negligenciando a complexidade e a riqueza que estão inerentes à adaptação e aprendizagens vigentes neste processo. Contudo, esta investigação apresenta limitações que importa considerar. Tendo-se adotado um design de natureza qualitativa, fomos intencionais nos processos de amostragem. Sendo certo que não assumimos a generalização dos resultados obtidos, consideramos que estes permitem avançar com premissas que contribuem para a elaboração de teoria sobre o papel do estágio curricular em psicologia. Não obstante, importa replicar esta investigação e procurar implementar estratégias que permitam uma maior saturação teórica dos dados, nomeadamente, com o acesso a participantes de mais instituições de ensino e formas de funcionamento do estágio curricular.

Paralelamente, importa considerar os constrangimentos que têm sido associados à recolha de dados por inquérito online (Lefever et al., 2007). De forma a garantir que a mesma pessoa não respondeu ao questionário mais do que uma vez, consideraram-se os indicadores sociodemográficos e profissionais dos participantes e socioprofissionais do estágio, que permitiam excluir respostas duplicadas. Por outro lado, a utilização de questionários por via eletrónica não permitiu o aprofundamento de algumas respostas que careciam de maior elaboração, limitando a exploração em maior profundidade de alguns temas. Assim, estudos futuros poderão complementar a perspetiva dos trabalhadores com recurso a entrevistas semiestruturadas.

Apesar destas limitações, o presente estudo sublinha o papel fundamental dos elementos da entidade de acolhimento do estagiário, ao nível da supervisão, modelagem e acompanhamento. Salienta a importância de um ambiente desafiador, mas também a gradualidade das exigências e do confronto com os desafios devidamente adequado ao desenvolvimento e capacidades emergentes do estagiário. Sublinha ainda a necessidade de suporte por parte de colegas ou orientadores, ou possivelmente a necessidade de desenvolvimento de competências de resiliência e *coping*, para o melhor ajustamento emocional do estagiário às crescentes exigências. Desta forma, chama a atenção para a concetualização e planeamento dos estágios por parte das instituições académicas e dos locais de estágio. O reconhecimento do estágio como uma experiência de aprendizagem académica requer o devido apoio estrutural e responsabilidade dos elementos envolvidos no traçar dos objetivos pedagógicos e no processo para alcançar os mesmos. Com base nas vivências expressas pelos estagiários e trabalhadores a presente investigação salienta ainda a consciencialização por parte das entidades envolvidas para melhorar certos aspetos nos estágios curriculares em psicologia (e.g., as tarefas a realizar, o acompanhamento, apoio e feedback). Reforça também pertinência desta experiência formativa no que concerne ao sucesso na transição para o exercício profissional. Assim, estudos futuros deverão procurar explorar as vivências no estágio curricular de estudantes de outros cursos superiores, assim como as perspetivas de empregadores sobre o impacto dos estágios na preparação e transição para o mercado de trabalho.

O estágio curricular é uma etapa formativa fundamental para os estudantes, que beneficiam e se desenvolvem através dela a múltiplos níveis, obtendo ganhos em conhecimento, competências, atitudes e novas perspetivas sobre o mundo de trabalho. Os saberes e competências desenvolvidos promovem o desenvolvimento pessoal e profissional do estagiário e facilitam a sua transição para o mercado de trabalho. Esta etapa formativa é pautada pelo apoio dos profissionais no contexto de estágio, potenciando a autonomia, responsabilidade e confiança dos estagiários na resolução de problemas. Traduz-se, assim, em uma experiência de aprendizagem fundamental para estagiários e futuros profissionais.

Referências

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). Academic Press.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Caires, S., & Almeida, L. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: Tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 219-24. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3324>
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2005). Teaching practice in Initial Teacher Education: Its impact on student teachers' professional skills and development. *Journal of Education for Teaching*, 31(2), 111-120. <https://doi.org/10.1080/02607470500127236>
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2009). Os estágios curriculares no quadro dos desafios de Bolonha: Avaliação das vivências e percepções dos estagiários [PDF]. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/1877>

- Callanan, G., & Benzing, C. (2004). Assessing the role of internships in the career-oriented employment of graduating college students. *Education + Training*, 46(2), 82-89. <https://doi.org/10.1108/00400910410525261>
- Dias, G., Melo, A., Lopes, B., Seabra, D., & Brito, E., Costa, M., & Silva, P. (2015). Os Estágios curriculares e o seu impacto na empregabilidade dos licenciados. Universidade de Aveiro. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3533.7763>
- Drewery, D., Nevison, C., & Pretti, T. J. (2016). The influence of cooperative education and reflection upon previous work experiences on university graduates' vocational self-concept. *Education + Training*, 58(2), 179-192. <https://doi.org/10.1108/ET-06-2015-0042>
- Eyler, J. (2009). The power of experiential education. *Liberal Education*, 95(4), 24-31. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ871318.pdf>
- Fernandes, S. M. (2003). *Vivências e percepções do estágio pedagógico: A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho* (Dissertação de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, Portugal. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3246>
- Fischer, C. T. (2006). *Qualitative research methods for psychologists: Introduction through empirical studies*. Academic Press.
- Galego, A., & Caleiro, A. (2011). Understanding the transition to work for first degree university graduates in Portugal. *Notas económicas*, 33, 45-61. https://www.uc.pt/feuc/notas-economicas/docs/artigos_publicados/pdf/ne033n0209
- Garavan, T. N., & Murphy, C. (2001). The cooperative education process and organisational socialisation: A qualitative study of student perceptions of its effectiveness. *Education + Training*, 43(6), 281-302. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005750>
- Gault, J., Redington, J., & Schlager, T. (2000). Undergraduate business internships and career success: Are they related?. *Journal of Marketing Education*, 22(1), 45-53. http://digitalcommons.wcupa.edu/mark_facpub/3
- Johnston, C. S. (2018). A systematic review of the career adaptability literature and future outlook. *Journal of Career Assessment*, 43(1), 1-28. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1069072716679921>
- Kim, H., & Park, E. J. (2013). The role of social experience in undergraduates' career perceptions through internships. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 12(1), 70-78. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2012.11.003>
- Lefever, S., Dal, M., & Matthíasdóttir, A. (2007). Online data collection in academic research: advantages and limitations. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 574-582. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00638.x>
- Leite, W. R., Andreatta, K. M., Durães, R. B., Cozza, H. F., & Cruces, A. V. (2011). Análise das expectativas do psicólogo recém-formado. *Encontro: Revista de Psicologia*, 14(21), 105-125. <https://revista.pgsskroton.com/index.php/renc/article/view/2498>
- Lewis-Beck, M. S., Bryman, A., & Liao, T. (2004). *The SAGE encyclopedia of social science research methods*. Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412950589>
- Lopes, B., Silva, P., Melo, A., Brito, E., Costa, M., & Dias, G. (2015, 2 Dezembro). *Transformar a 'gata-borracheira' em cinderela: O desafio da supervisão dos estágios curriculares* [Apresentação Poster]. Teaching Day – 4ª edição, Aveiro. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1760.0085>
- Maggiore, C., Johnston, C. S., Krings, F., Massoudi, K., & Rossier, J. (2013). The role of career adaptability and work conditions on general and professional well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 437-449. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2013.07.001>

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2^a ed.). Sage.
- Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., & Crocetti, E. (2015). Developmental trajectories and reciprocal associations between career adaptability and vocational identity: A three-wave longitudinal study with adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 131–142. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.03.004>
- Oliveira, A. L., Vieira, C. M., Alcoforado, J. L., Ferreira, J. A., & Simões, A. (2009). Vivências e percepções do estágio curricular em Educação de Adultos: A perspectiva dos alunos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 205-224. <http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1267/715>
- Perrone, L., & Vickers, M. H. (2003). Life after graduation as a “very uncomfortable world”: An Australian case study. *Education + Training*, 45(2), 69–78. <https://doi.org/10.1108/00400910310464044>
- Rothman, M., & Sisman, R. (2016). Internship impact on career consideration among business students. *Education + Training*, 58(9), 1003-1013. <https://doi.org/10.1108/ET-04-2015-0027>
- Ryan, G., Toohey, S., & Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of the practicum in the higher education: A literature review. *Higher Education*, 31, 355-377. <https://doi.org/10.1007/BF00128437>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3^a ed.). MacGraw Hill.
- Santiago, A. (2009). Impact of sandwich course design on first job experience. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 18(2), 205–217. https://www.researchgate.net/publication/240822532_Impact_of_Sandwich_Course_Design_on_First_Job_Experience
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661–673. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Silva, P., Lopes, B., Costa, M., Melo, A. I., Dias, G. P., Brito, E., & Seabra, D. (2018). The million-dollar question: Can internships boost employment?. *Studies in Higher Education*, 43(1), 2–21. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1144181>
- Silva, P., Lopes, B., Costa, M., Seabra, D., Melo, A. I., Brito, E., Dias, G. P. (2016). Stairway to employment? Internships in higher education. *Higher Education*, 72, 703–721. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9903-9>
- Silva, C. S., & Teixeira, M. A. (2013). Experiências de estágio: Contribuições para a transição universidade-trabalho. *Paidéia*, 23(54), 103–112. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-43272354201312>
- Sweitzer, H. F., & King, M. A. (2014). *The successful internship: Personal, professional, and civic development in experiential learning* (4^a ed.). Cengage.
- Tian, Y., & Fan, X. (2014). Adversity quotients, environmental variables and career adaptability in student nurses. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 251–257. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.07.006>
- Tolentino, L. R., Garcia, P. R., Lu, V. N., Restubog, S. L., Bordia, P., & Plewa, C. (2014). Career adaptation: The relation of adaptability to goal orientation, proactive personality, and career optimism. *Journal of Vocational Behavior*, 84, 39–48. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.11.004>

EL PROFESORADO FRENTE AL APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y EL PLAGIO ACADÉMICO

TEACHERS AGAINST SELF-REGULATED LEARNING AND ACADEMIC PLAGIARISM

Eva María Espiñeira Bellón¹, Jesús Miguel Muñoz Cantero¹, María Cristina Pérez Crego¹

PSIQUE • E-ISSN 2183-4806 • VOLUME XVIII • ISSUE FASCÍCULO 1
1ST JANUARY JANEIRO - 30TH JUNE JUNHO 2022 • PP. 89-103

DOI: <https://doi.org/10.26619/2183-4806.XVIII.1.5>

submitted on 15.03.21 Submetido a 15.03.21

Accepted on 19.07.21 Aceite a 19.07.21

Resumen

El aprendizaje se define como un proceso activo en el que han de regularse diferentes variables (estrategias cognitivas, metacognitivas y motivación) con el fin de alcanzar las metas académicas. Entre los componentes del aprendizaje autorregulado se identifican la autoeficacia, el empleo de estrategias, el compromiso con las metas académicas y la capacidad para responder adecuadamente al *feedback*. Así, el alumnado ha de regular sus procesos internos, su comportamiento y el ambiente. Estas características también están presentes en las investigaciones sobre integridad académica. En este estudio se pretenden describir las actuaciones contra el plagio efectuadas por el profesorado de las titulaciones universitarias de Grado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social de la Universidade da Coruña con el fin de analizar en qué medida favorecen el aprendizaje autorregulado del alumnado. Se analizan 741 respuestas proporcionadas por el alumnado mediante la respuesta a un cuestionario empleando un enfoque metodológico cuantitativo, exploratorio, descriptivo y explicativo. Los resultados muestran que el alumnado valora positivamente las actuaciones del profesorado, aunque señala la necesidad de una mayor coordinación, así como la exigencia de trabajos menos teóricos con el fin de evitar el plagio académico y regular su comportamiento hacia el aprendizaje. Como conclusiones, se establece la importancia de la supervisión del profesorado en la realización de trabajos académicos, que deberían ser de carácter innovador y creativo, y en la retroalimentación que se le otorga a las evaluaciones de éstos.

Palabras clave: aprendizaje, aprendizaje autónomo, aprendizaje autorregulado, integridad académica, plagio académico.

¹ Universidade da Coruña, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Abstract

Learning is defined as an active process in which different variables (cognitive strategies, metacognitive and motivation) have to be regulated in order to achieve academic goals. The components of self-regulated learning include self-efficacy, the use of strategies, commitment to academic goals, and the ability to respond adequately to feedback. Thus, students must regulate their internal processes, their behaviour and the environment. These characteristics are also present in research on academic integrity. This study aims to describe the actions against plagiarism carried out by the teachers of the university degrees in Early Childhood Education, Primary and Social Education of the University of A Coruña in order to analyze to what extent they favour the self-regulated learning of students. 741 responses provided by the students through the response to a questionnaire using a quantitative, exploratory, descriptive and explanatory methodological approach are analysed. The results show that the student body values the performance of teachers, although it points to the need for greater coordination, as well as the requirement for less theoretical work in order to avoid academic plagiarism and regulate their behaviour towards learning. The conclusions establish the importance of teacher supervision in the performance of academic work, which should be innovative and creative, and of the feedback given to their evaluations.

Keywords: learning, self-learning, self-regulated learning, academic integrity, academic plagiarism

Introducción

El aprendizaje, en palabras de Schunk (2009), es un proceso consistente en adquirir y modificar conocimientos, habilidades, estrategias, creencias, actitudes y comportamientos. Este aprendizaje, de carácter general, se puede concretar en un aprendizaje autónomo cuando se produce un aprendizaje personalizado, autodirigido y con menor dependencia del personal docente. Asimismo, la autorregulación del aprendizaje, independientemente de la base teórica, se entiende que se establece en el momento en el que existe una participación activa del alumnado para alcanzar determinados objetivos realizando un seguimiento y una regulación de su proceso de estudio (Rosário et al., 2014) o de acuerdo a lo establecido por Marcelo y Rijo (2019, p.64), puede definirse como “el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido”.

El aprendizaje autorregulado de los/las estudiantes, entendido de esta manera, no se basa tanto en el empleo aislado de determinadas estrategias, sino en la propia iniciativa personal del estudiantado, la perseverancia que establezca en los trabajos académicos y las competencias que llegue a demostrar en ellos (Díaz-Mujica et. al, 2017). De esta forma, la calidad del aprendizaje deriva, en palabras de Coll (2005) y de Fernández-March (2010) de un aprendizaje significativo que, de acuerdo con la teoría socio-constructivista, significa que el sujeto aprende siempre que construya significados a través de las tareas que realiza y regula (Pozo & Moreneo, 1999). En este sentido, Dias et al. (2013, p.12) indican que “enfoques constructivistas basados en la resolución de problemas, en el desarrollo de proyectos, u otros, que valoran la creación de significado, la transferencia de conocimiento a casos reales, la colaboración entre alumnos y la reflexión sobre

lo aprendido” dan lugar a un aprendizaje de carácter profundo mediante técnicas de estudio adecuadas y también a fomentar habilidades más creativas. Un aprendizaje que además promueva en el alumnado el aprendizaje por sí mismo a través de un pensamiento reflexivo y crítico (Solórzano, 2017, p.243).

Tal y como indica Daura (2017, p.70) “la autorregulación es una capacidad que todo el estudiantado universitario tiene que desarrollar con la finalidad de adaptarse a las exigencias propias del nivel educativo en el que se encuentra y del futuro mundo laboral en el que tendrá que insertarse”. Por ello en el ámbito universitario, las instituciones deben capacitar al alumnado en el aprendizaje a lo largo de la vida, cuestión abordada por la Psicología de la Carrera, la cual incorpora conocimientos especializados que pueden ayudar a responder, de forma efectiva y eficaz, las necesidades del alumnado (Marina et al., 2018) para desarrollarse en la sociedad actual, cada vez más compleja y cambiante y afrontar los retos laborales (García-Martín, 2012), o dicho de otra forma, estimular al alumnado en la capacidad de aprender a aprender (Daura, 2017; UNESCO, 1996), tanto en lo académico como en lo profesional, promoviendo un mayor grado de autonomía en el alumnado. En relación con lo anterior, Burgos (2018) señala que ha de tenerse en cuenta la relación existente entre autonomía, aprendizaje y autorregulación.

De acuerdo con García-García et al. (2019, p.198) aprender de manera autónoma reúne cinco dimensiones: la cognición, la metacognición, la afición y motivación, la relación social y la ética, refiriéndose a esta última dimensión como la “responsabilidad en el aprendizaje, guiarse por los valores cívicos y morales, ser honesto/a en el estudio y en el trabajo, desarrollar el potencial de cada uno/a respetando a los/las demás y contribuyendo a crear una sociedad más justa y equitativa”.

Una de las desviaciones de dicho proceso de aprendizaje consiste, por tanto, en la comisión de plagio (Dias et al., 2013) a través del cual el alumnado pierde la oportunidad de aplicar y consolidar los conocimientos adquiridos no involucrándose en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sorea & Repanovici, 2020) y así para las universidades, la falta de honestidad académica se convierte en un fracaso pedagógico, dado que las tendencias pedagógicas se inclinan por el aprendizaje del alumnado acompañado del desarrollo del razonamiento moral que conduzca al ejercicio de la autonomía y de la autorregulación tanto profesional como para la vida en sociedad (Gómez-Córdoba & Pinto, 2017). Así, Montero et al. (2020, p.190) identifican la ética como uno de los elementos sustanciales aplicable a diferentes disciplinas con el objetivo de “normar el comportamiento de los individuos en conformidad con las exigencias profesionales”.

De esta forma, el desarrollo de la integridad académica del estudiantado se convierte en una prioridad para las instituciones universitarias como instancia de autorregulación, existiendo autores/as que relacionan la autorregulación, el aprendizaje y la ética (Burgos, 2018; Quintero-Mejía & Ruiz-Silva, 2004) indicando que ha de fortalecerse la formación de la conciencia crítica para alimentar la capacidad de decisión del estudiantado frente a su proceso de formación (Burgos, 2018). Por ello, las instituciones universitarias han de formar en valores específicos para cada grupo de estudiantes ya que ha pasado cada uno por procesos de enseñanza-aprendizaje diferentes.

Por otra parte, existen diversos estudios que se centran en la importancia del apoyo y de la supervisión del personal docente en el trabajo autónomo del alumnado con el fin de promover la autorregulación (Rosário et al., 2014), de tal forma que la enseñanza de la conducta autorregulada debe darse en el contexto académico de tal manera que el profesorado fomente la

aplicación de estrategias de aprendizaje en sus asignaturas y proporcione en el aula actividades dirigidas al alumnado con el fin de promover en él el desarrollo de la conciencia metacognitiva y el entrenamiento en autorregulación (García-Martín, 2012). Queda así atrás la idea de que la adquisición del aprendizaje es innata o hereditaria y que ha de desarrollarse a lo largo de toda la vida, lo cual exige un rol docente más activo e implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Daura, 2017).

Las metodologías de aprendizaje que se emplean en Educación Superior se diferencian entre sí por la manera de aprender el alumnado (Vera et al., 2020) de tal forma que la elección de una metodología u otra varía en función de las competencias que el profesorado desea que obtenga su alumnado. Ha de tenerse en cuenta, además, que se necesita un determinado contexto para incentivar el aprendizaje autorregulado ya que “no todos los alumnos se comportan de una manera autorregulada ni en todo momento ni en todas las tareas” (Chocarro, et al., 2007, p. 83). De esta forma, el profesorado universitario termina convirtiéndose en “uno de los responsables de estimular en los estudiantes los conocimientos propios de la disciplina que enseña y las competencias que son necesarias para la adaptación en el mundo laboral, entre las que se destaca especialmente el aprendizaje autónomo o autorregulado” (Daura, 2011, p. 78).

Recurriendo a estudios de Zimmerman (1989) se puede destacar el papel del estudiantado como sujeto activo y el del profesorado como mediador, de tal forma que éste último ha de centrarse en planificar y realizar un seguimiento y una evaluación de dicho proceso (Burgos, 2018). Así, de acuerdo a lo indicado por Vasco (2003), el rol del profesorado es fundamental en el proceso de aprendizaje y en la autorregulación del alumnado siendo también su papel esencial en la evitación de las acciones de plagio.

El objetivo general del presente trabajo se centra en conocer las actuaciones del profesorado universitario con el fin de minimizar acciones de plagio, asumiendo que ello puede influir en el enfoque que el alumnado adopta en relación con el aprendizaje y favorecer el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje.

Método

Materiales y procedimiento

Se emplea un enfoque metodológico cuantitativo, exploratorio, descriptivo y explicativo, pretendiendo describir las acciones contra el plagio efectuadas por el personal docente universitario e investigar y analizar en qué medida estas acciones favorecen el aprendizaje autónomo y autorregulado del alumnado universitario.

Se ha optado por la técnica de encuesta para la recogida de la información a través de cuestionario, por ser uno de los instrumentos más empleados de manera general, en la investigación social, debido fundamentalmente a que permite recoger gran cantidad de datos sobre actitudes, intereses y comportamientos (Páramo, 2010) y, concretamente, en el ámbito de estudio (Akbulut et al., 2008; Balbuena & Lamela, 2015; Caldevilla, 2010; Cevallos et al., 2016; Dias et al., 2013; Fernando-Mejía & Lucía-Ordóñez, 2004; Kuntz & Buttler, 2014; Martínez-Sala & Alemany-Martínez, 2017; Morey et al., 2013; Sureda et al., 2015; Tayan, 2017).

El cuestionario empleado, Cuestionario para la Detección de Coincidencias en Trabajos Académicos (CUDECO) (Muñoz-Cantero et al., 2019) fue creado en el marco del Proyecto de Investigación “Estudio sobre el plagio en estudiantes del Sistema Universitario de Galicia” financiado por la Xunta de Galicia (ref. 002/2019) y arroja, en la universidad en la que se ha realizado la investigación, una fiabilidad de .868. Dicho cuestionario, cuyo objetivo se centra en conocer la percepción del estudiantado universitario sobre el proceso de elaboración de trabajos académicos, consta de 47 ítems que han de valorarse mediante una escala Likert con siete opciones de respuesta, siendo la menor valoración asignada a que el alumnado esté en total desacuerdo con la afirmación señalada en cada ítem y la mayor valoración a su total acuerdo. Estos 47 ítems se estructuran en cinco subescalas centradas en determinar las actuaciones que el profesorado pone en marcha para contrarrestar acciones de plagio, la utilidad que tiene para el alumnado citar correctamente, las acciones de plagio que ha cometido en sus estudios universitarios, las causas que le han motivado a hacerlo y la valoración que realizan con respecto a las actuaciones de su grupo de iguales.

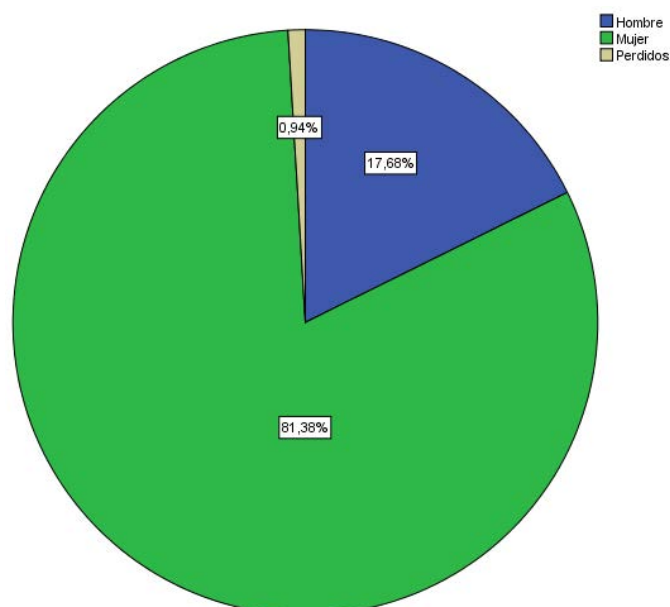
Participantes

Fue aplicado al alumnado de manera presencial, teniendo en cuenta que el alumnado participante ha consentido su participación previamente y de acuerdo con lo requerido por el Comité de Ética de la Universidad de A Coruña resultando una muestra de 741 participantes pertenecientes a las titulaciones de Educación de dicha universidad (Grado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Social). El muestreo seguido es no probabilístico, intencional y por conveniencia.

Con respecto al estudiantado participante, han contestado la pregunta muchas más mujeres (81.38%) que hombres (17.68%), como se refleja en la Figura 1.

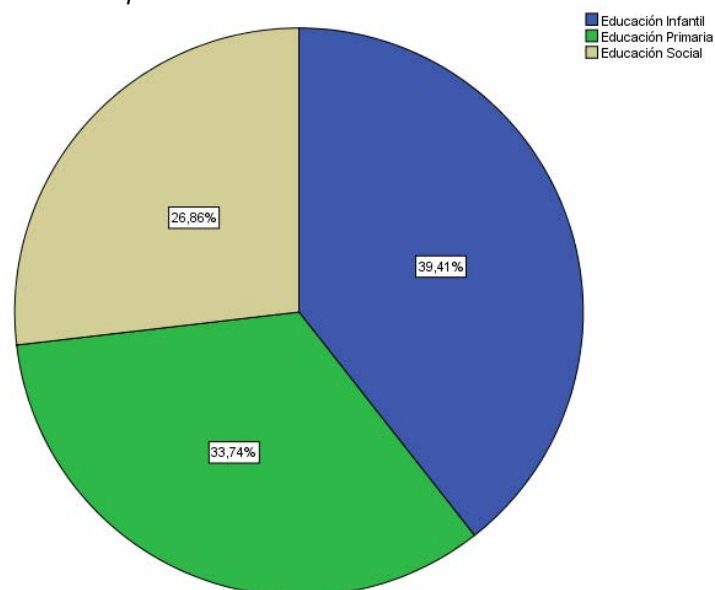
FIGURA 1

Análisis descriptivo de la muestra por sexos



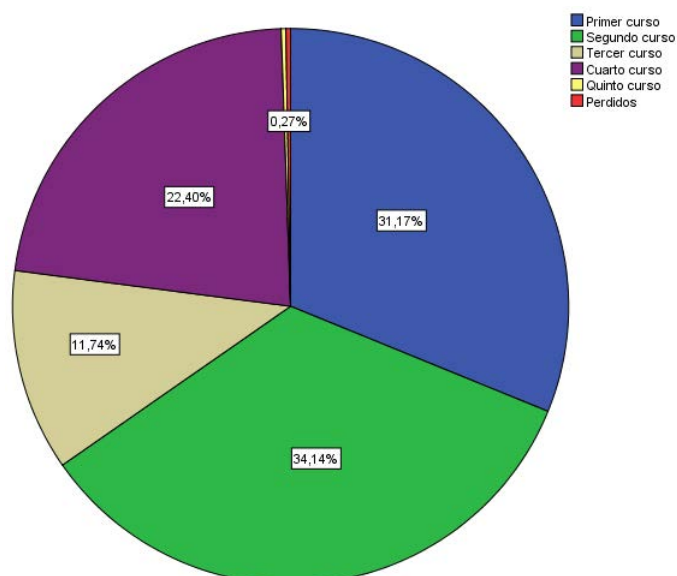
En la Figura 2, se muestra que mayoritariamente el alumnado pertenece a estudios de Grado en Educación Infantil (39.41%), repartiéndose el resto de la participación en el Grado en Educación Primaria (33.74%) y Educación Social (26.86%).

FIGURA 2
Análisis descriptivo de la muestra por titulación



El alumnado pertenece mayoritariamente a los primeros cursos de sus correspondientes titulaciones, de acuerdo con lo indicado en la Figura 3.

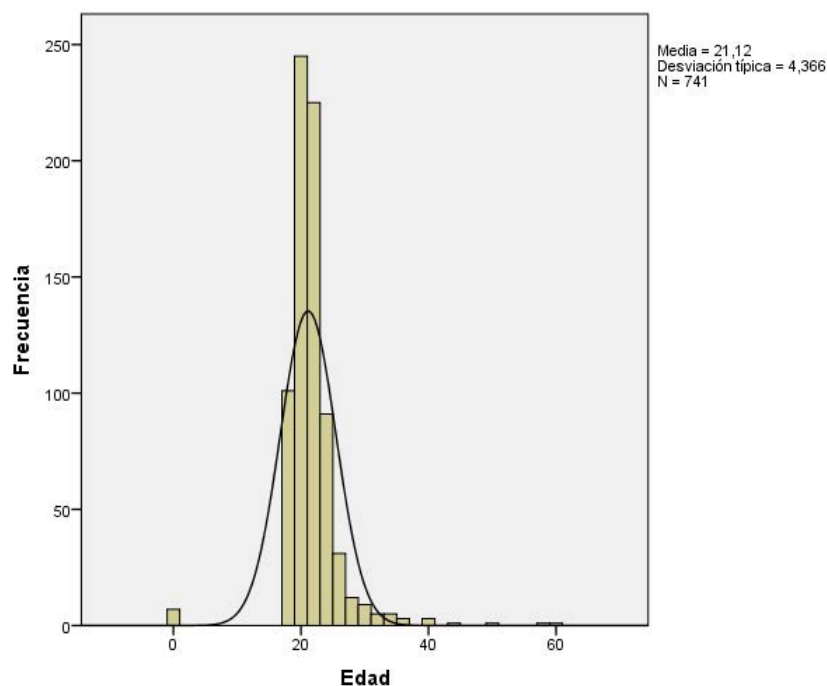
FIGURA 3
Análisis descriptivo de la muestra por curso



Las edades del alumnado participante en la investigación están comprendidas entre 18 y 24 años ($M=21.12$) como se refleja en la Figura 4.

FIGURA 4

Análisis descriptivo de la muestra por edad



Los datos recopilados fueron sometidos a tratamiento estadístico empleando el paquete estadístico IBM SPSS Statistics en su versión 24.0. Se presenta el análisis descriptivo a través de la medida de tendencia central (media) de las respuestas otorgadas por el alumnado en cuanto a doce actuaciones establecidas en la literatura como propensas a eliminar situaciones de plagio y fomentar, por tanto, la autorregulación del aprendizaje del alumnado. Se realizó además el cálculo de diferencias por curso a través de la prueba H de Kruskal-Wallis.

Resultados

Los resultados, de acuerdo con la Tabla 1, muestran que todo el alumnado, independientemente de la titulación, otorga una alta valoración a la labor del profesorado en relación con el seguimiento de los trabajos académicos, valorando positivamente todas las actuaciones por presentar en prácticamente todos los ítems valores superiores a la media ($M=3.50$).

TABLA 1
Resultados alumnado

| Grados en Educación | Infantil | | Primaria | | Social | |
|--|----------|------|----------|------|--------|------|
| | N | M | N | M | N | M |
| Me da instrucciones precisas para elaborar el trabajo | 292 | 4.82 | 250 | 4.64 | 199 | 4.69 |
| Me facilita las normas básicas para citar adecuadamente | 292 | 4.55 | 250 | 4.01 | 199 | 4.27 |
| Realiza un seguimiento de la evolución del trabajo teniendo en cuenta la citación de fuentes | 292 | 3.92 | 250 | 3.60 | 199 | 4.04 |
| Ofrece atención individualizada en el aula durante la elaboración del trabajo | 292 | 4.26 | 250 | 3.71 | 199 | 3.83 |
| Ofrece atención individualizada en las tutorías durante la elaboración del trabajo | 292 | 5.51 | 250 | 5.20 | 199 | 5.35 |
| Evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas | 292 | 4.92 | 250 | 4.79 | 199 | 5.01 |
| Pide trabajos esencialmente teóricos | 292 | 4.78 | 250 | 4.56 | 199 | 4.75 |
| Pide trabajos esencialmente prácticos | 292 | 3.89 | 250 | 3.92 | 199 | 3.70 |
| Pide trabajos creativos/innovadores | 292 | 4.30 | 250 | 4.35 | 199 | 4.19 |
| Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos | 292 | 3.94 | 250 | 4.62 | 199 | 4.36 |
| Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura | 292 | 3.28 | 250 | 3.70 | 199 | 3.04 |
| Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado | 292 | 2.28 | 250 | 2.46 | 199 | 2.20 |

Concretamente, respecto de dichas actuaciones hay que destacar la alta puntuación otorgada por el alumnado de las tres titulaciones a los ítems “El profesorado ofrece atención individualizada en las tutorías durante la elaboración del trabajo” y “Le facilita al alumnado instrucciones precisas para elaborar el trabajo”.

En cuanto al tipo de trabajos solicitados, el alumnado de las tres titulaciones indica que “El profesorado pide trabajos esencialmente teóricos” con puntuaciones más altas que los trabajos prácticos, creativos e innovadores.

Con respecto a la evaluación, el alumnado de las tres titulaciones considera que “El profesorado evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas” y que “Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos”.

Finalmente, el alumnado de las tres titulaciones resalta con las puntuaciones más bajas que “El profesorado no adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura” y que “El profesorado no se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado”.

El análisis, realizado por cursos, revela, tal y como se puede observar en las Tablas 2 y 3, la existencia de diferencias estadísticamente significativas para la variable curso en las titulaciones de Educación Infantil y Primaria.

TABLA 2*Diferencias por curso. Prueba U. Alumnado Grado en Educación Infantil*

| Curso | N | Rango promedio | U | Z | p |
|-------|-----|----------------|----------|--------|------|
| 1.º | 127 | 118.65 | | | |
| 2.º | 100 | 108.10 | 5759.500 | -1.203 | .229 |
| 1.º | 127 | 74.23 | | | |
| 3.º | 15 | 48.37 | 605.500 | -2.305 | .021 |
| 1.º | 127 | 92.71 | | | |
| 4.º | 44 | 66.63 | 1941.500 | -3.014 | .003 |
| 2.º | 100 | 60.18 | | | |
| 3.º | 15 | 43.47 | 5532.000 | -1.813 | .070 |
| 2.º | 100 | 78.06 | | | |
| 4.º | 44 | 59.86 | 1644.000 | -2.413 | .016 |
| 3.º | 15 | 28.30 | | | |
| 4.º | 44 | 30.58 | 304.500 | -.444 | .657 |

TABLA 3*Diferencias por curso. Prueba U. Alumnado Grado en Educación Primaria*

| Curso | N | Rango promedio | U | Z | p |
|-------|----|----------------|----------|--------|------|
| 1.º | 47 | 58.34 | | | |
| 2.º | 80 | 67.33 | 1614.000 | -1.330 | .184 |
| 1.º | 47 | 47.56 | | | |
| 3.º | 40 | 39.81 | 772.500 | -1.429 | .153 |
| 1.º | 47 | 50.16 | | | |
| 4.º | 55 | 52.65 | 1229.500 | -.424 | .672 |
| 2.º | 80 | 66.62 | | | |
| 3.º | 40 | 48.26 | 1110.500 | -2.728 | .006 |
| 2.º | 80 | 71.11 | | | |
| 4.º | 55 | 63.47 | 1951.000 | -1.116 | .264 |
| 3.º | 40 | 42.19 | | | |
| 4.º | 55 | 52.23 | 867.500 | -1.755 | .079 |

En el caso de Educación Infantil, las diferencias se dan principalmente entre los cursos de 1.º y 3.º, 1.º y 4.º y 2.º y 4.º; en el caso de Educación Primaria, entre el alumnado de 2.º y 3.º, dando puntuaciones más bajas a medida que el estudiantado va pasando a cursos superiores.

El análisis, realizado por sexos en la Tabla 4, revela que no existen diferencias estadísticamente significativas para dicha variable curso, excepto en lo que respecta a los ítems centrados en la evaluación y en la coordinación del profesorado.

TABLA 4
Diferencias por sexo. Prueba U

| | Género | N | Rango promedio | U | Z | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------------|----------|-----------------------|-----------|----------|----------|--|--------|-----|--------|-----------|--------|------|-------|-----|--------|--|--------|-----|--------|-----------|--------|------|-------|-----|--------|--|--------|-----|--------|-----------|--------|------|-------|-----|--------|--|--------|-----|--------|-----------|--------|------|-------|-----|--------|--|--------|-----|--------|-----------|--------|------|-------|-----|--------|--|--------|-----|--------|-----------|--------|------|-------|-----|--------|--|--------|-----|--------|-----------|--------|------|-------|-----|--------|--|--------|-----|--------|-----------|--------|------|-------|-----|--------|--|--------|-----|--------|-----------|--------|------|-------|-----|--------|--|--------|-----|--------|-----------|--------|------|-------|-----|--------|--|--------|-----|--------|-----------|--------|
| Me da instrucciones precisas para elaborar el trabajo | Hombre | 131 | 354.03 | 37732.500 | -.803 | .422 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Mujer | 602 | 369.82 | | | | Me facilita las normas básicas para citar adecuadamente | Hombre | 131 | 364.64 | 39122.000 | -.143 | .886 | Mujer | 602 | 367.51 | Realiza un seguimiento de la evolución del trabajo teniendo en cuenta la citación de fuentes | Hombre | 130 | 366.27 | 38640.000 | -.108 | .914 | Mujer | 598 | 364.12 | Ofrece atención individualizada en el aula durante la elaboración del trabajo | Hombre | 130 | 371.45 | 38096.500 | -.393 | .695 | Mujer | 599 | 363.60 | Ofrece atención individualizada en las tutorías durante la elaboración del trabajo | Hombre | 128 | 337.80 | 34982.000 | -1.570 | .116 | Mujer | 598 | 369.00 | Evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas | Hombre | 131 | 326.54 | 34131.000 | -2.387 | .017 | Mujer | 599 | 374.02 | Pide trabajos esencialmente teóricos | Hombre | 131 | 382.81 | 37229.500 | -.998 | .318 | Mujer | 601 | 362.95 | Pide trabajos esencialmente prácticos | Hombre | 131 | 388.73 | 35929.000 | -1.490 | .136 | Mujer | 597 | 359.18 | Pide trabajos creativos/innovadores | Hombre | 131 | 355.15 | 37878.500 | -.691 | .490 | Mujer | 601 | 368.97 | Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos | Hombre | 126 | 367.44 | 36548.000 | -.420 | .675 | Mujer | 594 | 359.03 | Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura | Hombre | 131 | 393.23 | 35340.000 | -1.758 | .079 | Mujer | 597 | 358.20 | Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado | Hombre | 129 | 415.67 | 32035.000 | -3.176 |
| Me facilita las normas básicas para citar adecuadamente | Hombre | 131 | 364.64 | 39122.000 | -.143 | .886 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Mujer | 602 | 367.51 | | | | Realiza un seguimiento de la evolución del trabajo teniendo en cuenta la citación de fuentes | Hombre | 130 | 366.27 | 38640.000 | -.108 | .914 | Mujer | 598 | 364.12 | Ofrece atención individualizada en el aula durante la elaboración del trabajo | Hombre | 130 | 371.45 | 38096.500 | -.393 | .695 | Mujer | 599 | 363.60 | Ofrece atención individualizada en las tutorías durante la elaboración del trabajo | Hombre | 128 | 337.80 | 34982.000 | -1.570 | .116 | Mujer | 598 | 369.00 | Evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas | Hombre | 131 | 326.54 | 34131.000 | -2.387 | .017 | Mujer | 599 | 374.02 | Pide trabajos esencialmente teóricos | Hombre | 131 | 382.81 | 37229.500 | -.998 | .318 | Mujer | 601 | 362.95 | Pide trabajos esencialmente prácticos | Hombre | 131 | 388.73 | 35929.000 | -1.490 | .136 | Mujer | 597 | 359.18 | Pide trabajos creativos/innovadores | Hombre | 131 | 355.15 | 37878.500 | -.691 | .490 | Mujer | 601 | 368.97 | Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos | Hombre | 126 | 367.44 | 36548.000 | -.420 | .675 | Mujer | 594 | 359.03 | Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura | Hombre | 131 | 393.23 | 35340.000 | -1.758 | .079 | Mujer | 597 | 358.20 | Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado | Hombre | 129 | 415.67 | 32035.000 | -3.176 | .001 | Mujer | 599 | 353.48 | | | | | | |
| Realiza un seguimiento de la evolución del trabajo teniendo en cuenta la citación de fuentes | Hombre | 130 | 366.27 | 38640.000 | -.108 | .914 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Mujer | 598 | 364.12 | | | | Ofrece atención individualizada en el aula durante la elaboración del trabajo | Hombre | 130 | 371.45 | 38096.500 | -.393 | .695 | Mujer | 599 | 363.60 | Ofrece atención individualizada en las tutorías durante la elaboración del trabajo | Hombre | 128 | 337.80 | 34982.000 | -1.570 | .116 | Mujer | 598 | 369.00 | Evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas | Hombre | 131 | 326.54 | 34131.000 | -2.387 | .017 | Mujer | 599 | 374.02 | Pide trabajos esencialmente teóricos | Hombre | 131 | 382.81 | 37229.500 | -.998 | .318 | Mujer | 601 | 362.95 | Pide trabajos esencialmente prácticos | Hombre | 131 | 388.73 | 35929.000 | -1.490 | .136 | Mujer | 597 | 359.18 | Pide trabajos creativos/innovadores | Hombre | 131 | 355.15 | 37878.500 | -.691 | .490 | Mujer | 601 | 368.97 | Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos | Hombre | 126 | 367.44 | 36548.000 | -.420 | .675 | Mujer | 594 | 359.03 | Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura | Hombre | 131 | 393.23 | 35340.000 | -1.758 | .079 | Mujer | 597 | 358.20 | Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado | Hombre | 129 | 415.67 | 32035.000 | -3.176 | .001 | Mujer | 599 | 353.48 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ofrece atención individualizada en el aula durante la elaboración del trabajo | Hombre | 130 | 371.45 | 38096.500 | -.393 | .695 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Mujer | 599 | 363.60 | | | | Ofrece atención individualizada en las tutorías durante la elaboración del trabajo | Hombre | 128 | 337.80 | 34982.000 | -1.570 | .116 | Mujer | 598 | 369.00 | Evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas | Hombre | 131 | 326.54 | 34131.000 | -2.387 | .017 | Mujer | 599 | 374.02 | Pide trabajos esencialmente teóricos | Hombre | 131 | 382.81 | 37229.500 | -.998 | .318 | Mujer | 601 | 362.95 | Pide trabajos esencialmente prácticos | Hombre | 131 | 388.73 | 35929.000 | -1.490 | .136 | Mujer | 597 | 359.18 | Pide trabajos creativos/innovadores | Hombre | 131 | 355.15 | 37878.500 | -.691 | .490 | Mujer | 601 | 368.97 | Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos | Hombre | 126 | 367.44 | 36548.000 | -.420 | .675 | Mujer | 594 | 359.03 | Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura | Hombre | 131 | 393.23 | 35340.000 | -1.758 | .079 | Mujer | 597 | 358.20 | Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado | Hombre | 129 | 415.67 | 32035.000 | -3.176 | .001 | Mujer | 599 | 353.48 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ofrece atención individualizada en las tutorías durante la elaboración del trabajo | Hombre | 128 | 337.80 | 34982.000 | -1.570 | .116 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Mujer | 598 | 369.00 | | | | Evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas | Hombre | 131 | 326.54 | 34131.000 | -2.387 | .017 | Mujer | 599 | 374.02 | Pide trabajos esencialmente teóricos | Hombre | 131 | 382.81 | 37229.500 | -.998 | .318 | Mujer | 601 | 362.95 | Pide trabajos esencialmente prácticos | Hombre | 131 | 388.73 | 35929.000 | -1.490 | .136 | Mujer | 597 | 359.18 | Pide trabajos creativos/innovadores | Hombre | 131 | 355.15 | 37878.500 | -.691 | .490 | Mujer | 601 | 368.97 | Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos | Hombre | 126 | 367.44 | 36548.000 | -.420 | .675 | Mujer | 594 | 359.03 | Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura | Hombre | 131 | 393.23 | 35340.000 | -1.758 | .079 | Mujer | 597 | 358.20 | Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado | Hombre | 129 | 415.67 | 32035.000 | -3.176 | .001 | Mujer | 599 | 353.48 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Evalúa la correcta citación de las fuentes documentales incorporadas | Hombre | 131 | 326.54 | 34131.000 | -2.387 | .017 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Mujer | 599 | 374.02 | | | | Pide trabajos esencialmente teóricos | Hombre | 131 | 382.81 | 37229.500 | -.998 | .318 | Mujer | 601 | 362.95 | Pide trabajos esencialmente prácticos | Hombre | 131 | 388.73 | 35929.000 | -1.490 | .136 | Mujer | 597 | 359.18 | Pide trabajos creativos/innovadores | Hombre | 131 | 355.15 | 37878.500 | -.691 | .490 | Mujer | 601 | 368.97 | Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos | Hombre | 126 | 367.44 | 36548.000 | -.420 | .675 | Mujer | 594 | 359.03 | Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura | Hombre | 131 | 393.23 | 35340.000 | -1.758 | .079 | Mujer | 597 | 358.20 | Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado | Hombre | 129 | 415.67 | 32035.000 | -3.176 | .001 | Mujer | 599 | 353.48 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pide trabajos esencialmente teóricos | Hombre | 131 | 382.81 | 37229.500 | -.998 | .318 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Mujer | 601 | 362.95 | | | | Pide trabajos esencialmente prácticos | Hombre | 131 | 388.73 | 35929.000 | -1.490 | .136 | Mujer | 597 | 359.18 | Pide trabajos creativos/innovadores | Hombre | 131 | 355.15 | 37878.500 | -.691 | .490 | Mujer | 601 | 368.97 | Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos | Hombre | 126 | 367.44 | 36548.000 | -.420 | .675 | Mujer | 594 | 359.03 | Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura | Hombre | 131 | 393.23 | 35340.000 | -1.758 | .079 | Mujer | 597 | 358.20 | Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado | Hombre | 129 | 415.67 | 32035.000 | -3.176 | .001 | Mujer | 599 | 353.48 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pide trabajos esencialmente prácticos | Hombre | 131 | 388.73 | 35929.000 | -1.490 | .136 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Mujer | 597 | 359.18 | | | | Pide trabajos creativos/innovadores | Hombre | 131 | 355.15 | 37878.500 | -.691 | .490 | Mujer | 601 | 368.97 | Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos | Hombre | 126 | 367.44 | 36548.000 | -.420 | .675 | Mujer | 594 | 359.03 | Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura | Hombre | 131 | 393.23 | 35340.000 | -1.758 | .079 | Mujer | 597 | 358.20 | Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado | Hombre | 129 | 415.67 | 32035.000 | -3.176 | .001 | Mujer | 599 | 353.48 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pide trabajos creativos/innovadores | Hombre | 131 | 355.15 | 37878.500 | -.691 | .490 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Mujer | 601 | 368.97 | | | | Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos | Hombre | 126 | 367.44 | 36548.000 | -.420 | .675 | Mujer | 594 | 359.03 | Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura | Hombre | 131 | 393.23 | 35340.000 | -1.758 | .079 | Mujer | 597 | 358.20 | Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado | Hombre | 129 | 415.67 | 32035.000 | -3.176 | .001 | Mujer | 599 | 353.48 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Maneja herramientas de detección de fragmentos copiados en los trabajos | Hombre | 126 | 367.44 | 36548.000 | -.420 | .675 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Mujer | 594 | 359.03 | | | | Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura | Hombre | 131 | 393.23 | 35340.000 | -1.758 | .079 | Mujer | 597 | 358.20 | Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado | Hombre | 129 | 415.67 | 32035.000 | -3.176 | .001 | Mujer | 599 | 353.48 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Adecúa la carga de trabajos al tiempo disponible para cada asignatura | Hombre | 131 | 393.23 | 35340.000 | -1.758 | .079 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Mujer | 597 | 358.20 | | | | Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado | Hombre | 129 | 415.67 | 32035.000 | -3.176 | .001 | Mujer | 599 | 353.48 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Se coordina con los/las demás docentes para evitar saturar de trabajos al alumnado | Hombre | 129 | 415.67 | 32035.000 | -3.176 | .001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Mujer | 599 | 353.48 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

En el caso de la evaluación de la correcta citación de las fuentes incorporadas, son las mujeres las que otorgan puntuaciones más altas, mientras que con respecto a la coordinación del profesorado con los/las demás docentes, para evitar la saturación de trabajos, son los hombres los que ofrecen puntuaciones más altas.

Conclusiones

Los resultados muestran la valoración positiva del profesorado, realizando el seguimiento de los trabajos académicos solicitados. En este sentido, Gómez-Córdoba y Pinto (2017) señalan la importancia de la supervisión del aprendizaje autónomo del alumnado.

Sin embargo, en cuanto al tipo de trabajos solicitados, el alumnado indica que el profesorado se centra, con mayor asiduidad en trabajos de carácter teórico, subordinando los trabajos con un carácter más práctico, creativo e innovador, en contraposición con la importancia que ofrecen las investigaciones a la solicitud de trabajos basados en la originalidad y en las habilidades creativas

del estudiantado (Dias et al., 2013). Así, Burgos (2018, p.61) señala que “las relaciones entre autorregulación y aprendizaje tienen que ver con procesos críticos de construcción de conocimiento más que con la repetición de contenidos” y que el estudiantado obtiene una mayor satisfacción “con trabajos en los que se le ofrece la posibilidad de innovar y crear ya que los trabajos de carácter teórico los suelen llevar a plagiar trabajos”.

En línea con lo anteriormente comentado, en un estudio realizado por Rosário et al. (2014) se señalan como estrategias de enseñanza-aprendizaje relevantes para promover la autorregulación, la resolución de problemas, tareas que enfatizan la reflexión, el desarrollo de mapas conceptuales, el uso del diagrama V de Gowin, ... de tal forma que “los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como las estrategias cognitivas y metacognitivas deben ser enseñadas conjuntamente” (Rosário et al., 2014, p. 789); también el empleo de portafolios o rúbricas de evaluación (Blanco, 2008).

Con respecto a la evaluación, el alumnado considera que el profesorado se centra en la evaluación de los trabajos solicitados siendo la comisión de plagio uno de los criterios de evaluación a tener en cuenta, empleando para ello herramientas de detección de fragmentos coincidentes y evaluando la correcta citación de las fuentes documentales que el alumnado cita, haciendo hincapié en la idea de la importancia del tipo de evaluación empleado y en la retroalimentación de las situaciones de aprendizaje (Dias et al., 2013; Burgos, 2018).

Finalmente, el alumnado resalta dos cuestiones que afectan directamente a la planificación del aprendizaje autorregulado del alumnado (García-Martín, 2012); estas se refieren a acciones de coordinación del profesorado. En este sentido, al no producirse estas situaciones de coordinación, el alumnado se satura de trabajos ya que no es capaz de adecuar la carga al tiempo disponible. En un estudio precedente realizado por Dias et al. (2013, p.15), se señalan como estrategias de prevención por parte del estudiantado “una distribución más homogénea de las tareas/trabajos durante el año escolar”.

En cuanto a las diferencias por cursos, estudios como los de Burgos (2018, p.62) corroboran que “a medida que se avanza en el momento de formación, existe una mayor comprensión de que el conocimiento adquirido en la universidad tiene un componente ético capaz de incidir en la configuración como ser humano”. Como sugieren Becerra et al. (2004), Bolívar (2007), Bourdieu (2010), Habermas (2008) y Vásquez (2007), los estudios pertenecientes a la rama de Ciencias Sociales permiten una mayor flexibilidad, donde el alumnado es capaz de discutir y plantear problemas que dan lugar al fomento de la creatividad mediante la cual construir el conocimiento. Resultaría, por tanto, interesante, complementar este estudio con investigaciones centradas en otras ramas de conocimiento y en los diferentes cursos académicos.

Los hallazgos de este estudio han de derivar en implicaciones para la práctica en dos sentidos:

En primer lugar, a través de la propuesta de estrategias docentes centradas en el aprendizaje profundo y autorregulado del alumnado, sensibilizándolo en el beneficio de aprender, orientándolo y retroalimentando sus trabajos académicos de tal forma que estas estrategias se conviertan también en medidas preventivas contra el plagio académico. En el mismo sentido,

se estima que los alumnos con un enfoque más profundo, orientados para el aprendizaje y autorregulados, demuestran habilidades más creativas, con el fin de crear hipótesis para la resolución de los trabajos, estructurar ideas de forma autónoma y creativa, que aquellos que utilizan el plagio para responder a las tareas académicas (Dias et al., 2013, p. 12).

En segundo lugar, los resultados permiten establecer una línea de actuación metodológica con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje autorregulado (Burgos, 2018) y evitar el plagio. Así, parece ser más eficaz acompañar el proceso de enseñanza-aprendizaje con una participación más activa, mediante la presentación más práctica de los contenidos, lo cual cree el interés necesario en el aprendizaje del alumnado (Comas-Forgas & Sureda-Negre, 2010) basándose en la originalidad y en la creatividad con respecto al conocimiento previo que tenga el estudiantado (Días et al., 2013). En este sentido, el profesorado debe inculcar en el alumnado el empleo de los materiales didácticos de manera ética (Sorea & Repanovici, 2020) que permitan el desarrollo integral de cada estudiante, así como ofrecer programas de desarrollo docente con los que se adquieran conocimientos pedagógico-didácticos dirigidos a mejorar la enseñanza (Daura, 2017).

Finalmente, los datos analizados a través de pruebas no paramétricas aportan evidencias de la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de hombres y mujeres con respecto a las actuaciones de coordinación y de evaluación del profesorado con el objetivo de minimizar el plagio. Existen estudios centrados en determinar diferencias en cuanto al sexo con respecto a la comisión de plagio (Alimorad, 2020; Athanasou & Olasehinde, 2020; Sureda-Negre et al., 2015), pero convendría determinar nuevas líneas de actuación hacia la opinión que tiene el alumnado con respecto al quehacer del profesorado.

Como limitaciones al presente estudio han de señalarse los sesgos que derivan de la deseabilidad social debido a que la información es proporcionada por el propio alumnado encuestado.

Referências bibliográficas

- Akbulut, Y., Sendag, S., Gürkay, B., Kiliçer, K., Sahin, M.C., & Odabasi, H.F. (2008). Exploring the types and reasons of Internet-triggered academic dishonesty among Turkish undergraduate students: Development of Internet-triggered Academic Dishonesty Scale (ITADS). *Computers & Education*, 51, 463-473. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.06.003>
- Alimorad, Z. (2020). Examining the Effect of Gender and Educational Level on Iranian EFL Graduate Students' Perceived Reasons for Committing Plagiarism. *Gist Education and Learning Research Journal*, 20, 109-133. <https://doi.org/10.26817/16925777.769>
- Athanasou, J.A. & Olasehinde, O. (2020). Male and female differences in self-report cheating. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8, article 5. <https://doi.org/10.7275/b4te-5z13>
- Balbuena, S.E., & Lamela, R.A. (2015). Prevalence, motives, and views of academic dishonesty in Higher Education. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 3(2), 69-75. <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED575015.pdf>
- Becerra, A.J., Penagos, R.A., & Carrillo, A.T. (2004). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Blanco, A. (2008). Las rúbricas: un instrumento útil para la evaluación de competencias. En L. Prieto (Coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el Aprendizaje. Estrategias útiles para el profesorado* (pp. 171-188). Octaedro/ICE-IUB.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Graó.
- Bourdieu, P. (2010). *La sociología es un arte marcial*. Editora Gisele Sapiro.

- Burgos, J.J. (2018). Entre comportamientos éticos heterónomos y autorregulación en escenarios de universidad: un debate permanente. *I+D Revista de Investigaciones*, 11(1), 56-65. <https://doi.org/10.33304/revinv.v11n1-2018005>
- Caldevilla, D. (2010). Internet como fuente de información para el alumnado universitario. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 21, 141-157. <https://revistas.ucm.es/index.php/CDMU/article/view/CDMU1010110141A>
- Cevallos, L., Guijarro, A., & López-Domínguez, L. (2016). Factores que inciden en el mal uso de la información en trabajos de investigación científica. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(4), 57-74. <http://hdl.handle.net/20.500.12424/3271678>
- Chocarro, E., González-Torres, M.C., & Sobrino, A. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *ESE. Estudios sobre Educación*, 12, 81-98. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/24318/20421>
- Coll, C. (2005). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 157-188). Alianza.
- Comas-Forgas, R., & Sureda-Negre, J. (2010). Academic plagiarism: Explanatory factors from students' perspective. *J. Acad. Ethics*, 8, 217-232. <https://doi.org/10.1007/s10805-010-9121-0>
- Daura, F.T. (2011). Las estrategias docentes al servicio del desarrollo del aprendizaje autorregulado. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 77-88. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200004>
- Daura, F.T. (2017). Aprendizaje autorregulado e intervenciones docentes en la universidad. *Revista Educación*, 41(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21396>
- Dias, P., Sofia, A., Gandra, M., & Díaz-Pérez, J. (2013). Genius, ¿plagio o creatividad? Aportes para una discusión sobre las prácticas pedagógicas. *Bordón*, 65(3), 9-23. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/23154>
- Díaz-Mujica, A., Pérez-Villalobos, M. V., González-Pienda, J. A., & Núñez-Pérez, J. C. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 39(157), 87-104. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58442>
- Fernández-March, A. (2010). *Nuevas metodologías docentes*. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Fernando-Mejía, J., & Lucía-Ordóñez, C. (2004). El fraude académico en la Universidad de los Andes ¿qué, qué tanto y por qué? *Revista de Estudios Sociales*, 18, 13-25. <https://doi.org/10.7440/res18.2004.01>
- García-García, F.J., López-Francés, I., & Mollá-Esparza, C. (2019). El derecho a la educación en la sociedad del conocimiento: aprender a aprender. *Revista Interdisciplinaria de Direitos Humanos*, 7(1), 191-204. <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/article/view/666/287>
- García-Martín, M. (2012). La autorregulación académica como variable explicativa de los procesos de enseñanza aprendizaje universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(1), 203-221. <http://hdl.handle.net/10481/23005>
- Gómez Córdoba, A.I., & Pinto, B.J. (2017). La integridad académica: el dilema de la formación médica. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(2), 162-188. <https://doi.org/10.18359/reds.3248>
- Habermas, J. (2008). *Teoría de la acción comunicativa*. Editorial Trotta.
- Kuntz, J.R.C., & Buttler, C. (2014). Exploring individual and contextual antecedents of attitudes toward the acceptability of cheating and plagiarism. *Ethics & Behavior*, 24(6), 478-494. <https://doi.org/10.1080/10508422.2014.908380>

- Marcelo, C., & Rijo, D. (2019). Aprendizaje autorregulado de estudios universitarios: los usos de las tecnologías digitales. *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, 3(1), 62-81. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1.pp62-81>
- Marina, S., Rodrigues, B., Taveira, M.C., Marques, C., Oliveira, I.M., Silva, A.D., & Costa-Lobo, C. (2018). Ensino da Psicologia e da Psicologia da Carreira: o presente e implicações futuras. *PSIQUE*, 14, 40-55. <https://doi.org/10.26619/2183-4806.14.3>
- Martínez-Sala, A.M., & Alemany-Martínez, D. (2017). Aprender en un mundo de cambio. Aplicación práctica de métodos de aprendizaje colaborativo-cooperativo en el ámbito de la publicidad y las RR.PP. En R. Roig-Vila (Coord.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 614-625). Octaedro.
- Montero, J.G., Labrada, M., & Marques, Y. (2020). Ética e identidad en los servicios bibliotecológicos de la actual universidad cubana. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(4), 99-109. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1060>
- Morey, M., Sureda, J., Oliver, M.F., & Comas, R.L. (2013). Plagio y rendimiento académico entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Estudios sobre Educación*, 24, 225-244. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/2032/1897>
- Muñoz-Cantero, J.M., Rebollo-Quintela, N., Mosteiro-García, M.J., & Ocampo-Gómez, C.I. (2019). Validación del cuestionario de atribuciones para la detección de coincidencias en trabajos académicos. *RELIEVE*, 25(1), art. 4. <https://doi.org/10.7203/relieve.25.1.13599>
- Páramo, B.P. (2010). *La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de información*. Universidad Piloto de Colombia.
- Pozo, J.I., & Moreneo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Santillana.
- Quintero-Mejía, M., & Ruiz-Silva, A. (2004). ¿Qué significado tiene investigar sobre formación en valores? En G. Hoyos, & M. Martínez (Coords.), *¿Qué significa educar en valores hoy?* (pp. 103-124). Octaedro.
- Rosário, P., Högemann, J., Nunes, A.R., Figueiredo, M., Núñez, J.C., Fuentes, S., & Gaeta, M.L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-797. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-2.aars>
- Schunk, D.H. (2009). *Learning theories. An educational perspective*. Pearson Prentice Hall.
- Solórzano, Y.D. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 3(Extra 1), 241-253. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907382>
- Sorea, D., & Repanovici, A. (2020). Project-based learning and its contribution to avoid plagiarism of university students. *Investigación Bibliotecológica*, 34(85), 155-178. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2020.85.58241>
- Sureda, J., Comas, R., & Oliver, M. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato: diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Comunicar*, 44, 103-111. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-11>
- Sureda-Negre, J., Comas-Forgas, R., & Oliver-Trobat, M.F. (2015). Plagio académico entre alumnado de secundaria y bachillerato: Diferencias en cuanto al género y la procrastinación. *Comunicar*, 44 (22), 103-111. <https://doi.org/10.3916/C44-2015-11>
- Tayan, B.M. (2017). Academic misconduct: An investigation into male students' perceptions, experiences & attitudes towards cheating and plagiarism in a Middle Eastern University context. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 158-166. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n1p158>

- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S-pdf
- Vasco, C. (2003). *Posmodernidad, ciencias y educación*. Javegraf.
- Vásquez, F. (2007). *Educación con maestría*. Universidad de la Salle.
- Vera, R., Castro, C., Estévez, I., & Maldonado, K. (2020). Metodologías de enseñanza-aprendizaje constructivistas aplicadas a la educación superior. *Revista Sinapsis*, 3(18). <https://doi.org/10.37117/s.v3i18.2399>
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

AUTHOR INSTRUCTIONS

Elaboration and submission of articles

The preparation and submission of papers for the *Psique* journal abides to international scientific standards, contingent upon the fulfillment of several requirements listed below:

1. Papers submitted for publication must be original. The authors sign a declaration (Appendix 1) where they warrant that:

A) are in fact the authors and are fully responsible for the content of their paper;

B) that their work abides to the international ethical and methodological standards within the field of Psychology proposed by the American Psychological Association – APA) and by the European Science Foundation (European Code of Conduct for Integrity of Research);

C) and that, they have not simultaneously submitted the paper for publication elsewhere.

D) The journal will use all means to guarantee the above criteria, namely, to request proof of documents and through the use of plagiarism software (Urkund). Authors will be informed in case of indicators of plagiarism, and can comment on these indicators before the rejection of the manuscript.

2. Copyright of the publication is vested in *Psique*, while the copyright of texts rests with the individual author(s); in case of later republication elsewhere, reference to the *Psique* publication should be indicated. The journal does not carry out any embargo on the articles. The author(s) may disclose the article in auto archive systems or in institutional repositories.

3. Submitted papers may be sent as an attached file to the Editorial Coordination of the journal *Psique*: Odete Nunes (onunes@autonoma.pt; psique@autonoma.pt).

4. The first page of the paper must contain the author(s)' identification, institution, city and country, as well as a contact e-mail address of all the authors of the paper.

5. Texts may be presented in Portuguese, Castilian, French or English.

6. Proposed papers will be subjected to blind peer review carried out by at least two specialists (PhD in Psychology) from the journal's Editorial Council, the majority of whom are external referees to Universidade Autónoma de Lisboa.

7. These are the steps involved in the process of manuscript submission and acceptance:

Manuscripts are received by the journal's editor and sent to reviewers, specialists in Psychology. Our is a double-blind peer-review system: both reviewers' and author's anonymity is preserved;

Reviewers will assess manuscripts and express their opinion on their quality and pertinence for the journal's aim and scope and may should suggest specific improvements. In case both reviewers disagree on their assessment, the editor may assess the manuscript and decide about its publication or request the opinion of a third reviewer;

Authors will be informed of the editorial decision, which may be:

a) Accepted (the manuscript is accepted for publication as it is);

b) Conditionally accepted (requires minor revisions), in this case the paper may be accepted by

the editor once the author introduces minor revisions;

c) Invited to re-submit after major revisions (the theme is of interest, yet the manuscript needs major revisions). In this case, authors are advised to rewrite the manuscript in accordance to reviewers' suggestions and re-submit it. Re-submitted manuscripts are sent to reviewers for re-assessment;

d) Rejected (when the manuscript does not meet the criteria for publication).

8. The common indicator for sending the original files is “.doc”.

9. There is a 30 pages limit to the size of papers, excluding the reference list, tables and illustrations.

10. The images, (diagrams, maps, tables and graphs) should be indicated and identified in accordance with the last edition of the Publication Manual of American Psychological Association (APA).

11. The structure of the paper should follow the guidelines set forth in the last edition of the Publication Manual of APA. The title, the summary, and the keywords, should be presented in the original language of the paper and in English. The summary should not exceed 200 words and the keywords should not be more than five.

12. Text quotations and bibliography references shall be in accordance with the guidelines of the last edition of the Publication Manual of APA, for example:

A. Scientific Journal Papers: Herbst-Damm, K. L., & Kulik, J. A. (2005). Volunteer support, marital status, and the survival times of terminally ill patients. *Health Psychology, 24*, 225-229. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.24.2.225>

B. Books: Mitchell, T. R., & Larson, J. R., Jr. (1987). *People in organizations: An introduction to organizational behavior* (3rd ed.). McGraw-Hill.

C. Book Chapters: Bjork, R. A. (1989). Retrieval inhibition as an adaptive mechanism in human memory. In H. L. Roediger III & F. I. M. Craik (Eds.), *Varieties of memory & consciousness* (pp. 309–330). Erlbaum.

13. Whenever necessary, and without any interference to its inclusion in the “.doc” document, the original files of tables and figures may be sent separately, in JPEG, TIFF or XLS format.

14. Footnotes should be in accordance with the guidelines of the last edition of the Publication Manual of APA.

15. *Psique* publishes five types of papers:

A) Empirical papers that present reports of original research.

B) Literature reviews papers that develop research synthesis, meta-analyses, and critical evaluations of material that has already been published.

C) Theoretical papers in which the author develops advances in theory based on previous published literature.

D) Methodological papers that present new methodological approaches, modifications of existing methods or discussions of quantitative and qualitative data analytic approaches to scientific research.

E) Case studies, reports of case material obtained while working with an individual, a group, a community or an organization.

16. The journal *Psique* has a limit of one paper by the same author in each issue.

17. The editorial board of *Psique*, responsible for the evaluation of the manuscripts to be published, is constituted by, at least, 75% members from academic institutions outside the hosting institution of *Psique*.

18. The publication of *Psique* is semi-annual, from the year of 2018, with publication date from January 1st to June 30th and from July 1st to December 31st.

19. *Psyche* subscribes to the codes of ethics and good editorial practices, namely:

The Code of Conduct and Best-Practice Guidelines for Journal Editors, from the Committee on Publication Ethics: Committee on Publication Ethics (2011). Code of Conduct and Best-Practice Guidelines for Journal Editors. Retrieved from http://publicationethics.org/files/Code_of_conduct_for_journal_editors_Mar11.pdf

The White Paper on Promoting Integrity in Scientific Journal Publications, Council of Science Editors – Scott-Lichter, D. & Editorial Policy Committee, Council of Science Editors (2012). CSE's White Paper on Promoting Integrity in Scientific Journal Publications. Retrieved from https://www.councilscienceeditors.org/wp-content/uploads/entire_whitepaper.pdf

In case of publication they permit the use of their work under a CC-BY license [<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/>], which allows others to copy, distribute and transmit the work as well as to adapt the work and to make commercial use of it.

For more details on the ethical obligations of authors, reviewers and editorial coordination, consult the Publication Ethics and Best- Practice Guidelines tab.

21. The editorial process is totally free of costs for the authors. *Psyche* is a non-profit scientific publication.

APPENDIX 1

Lisbon, xx xx 20xx

Dear authors

The editorial coordination of Psique asks the authors of the manuscript titled “xxx”, to be published in volume xxx, to sign below in agreement to granting Psique the Copyright for the publication of the paper in printed and online forms. The granting of the copyright to Psique is only legitimate if all authors sign this

agreement.

By signing this document, the authors guarantee that the article submitted for publication is original, exclusively of their authorship and that it respected the international ethical and methodological standards in the scientific field of Psychology, namely the ones proposed by the American Psychological Association (APA) and the European Science Foundation (European Code of Conduct for Integrity of Research). Authors are fully responsible for what is written in the articles and ensure that they do not submit the work simultaneously to another journal for publication.

Psyche holds the copyright of the entire publication. However, each author has the copyright of his own text. If authors decide to later republish it elsewhere, they are asked to refer to the publication in Psique. The journal publishes in open access, does not carry out any embargo on the articles and authors can share the article in auto file systems or in institutional repositories.

Below are the full names of the authors for signature:

Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Odete Nunes
Editor in Chief of Psique

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

Elaboração e submissão de artigos

A elaboração e submissão de artigos para a revista *Psique* subordina-se aos padrões científicos internacionais, de acordo com as seguintes condições:

1. Os artigos submetidos para publicação têm de ser originais e inéditos. Os autores assinam uma declaração (Anexo 1) onde garantem:

A) Que realizaram o trabalho que apresentam e que são integralmente responsáveis pelo que está escrito nos artigos;

B) Que respeitaram os padrões éticos e metodológicos internacionais vigentes na área científica da Psicologia, propostos pela *American Psychological Association (APA)* e pela *European Science Foundation (European Code of Conduct for Integrity of Research)*;

C) E que não submeteram o trabalho simultaneamente a outra revista para publicação;

D) A revista usará de todos os meios para garantir os anteriores critérios, designadamente, podendo pedir prova de documentos e através do uso de um software de plágio (Urkund). Os autores serão informados no caso de existirem indicadores de plágio, podendo pronunciar-se sobre esses indicadores antes da rejeição do artigo.

2. A *Psique* detém os direitos de autor sobre a publicação, no entanto, cada autor tem o copyright do seu próprio texto; no caso de o republicar mais tarde noutra local, pede-se a referência à publicação na *Psique*. A revista não procede a qualquer embargo dos artigos. O(s) autor(s) pode divulgar o artigo em sistemas de auto arquivo ou em repositórios institucionais.

3. Os artigos enviados para submissão devem ser remetidos em suporte eletrónico à Coordenação Editorial: Odete Nunes (onunes@autonoma.pt; psique@autonoma.pt).

4. Na primeira página do artigo deve constar a nome completo do(s) autor(es), sem siglas, a respetiva filiação, local e país, bem como o(s) e-mail(s) de contacto de todos os autores do artigo.

5. Os textos podem ser apresentados em português, castelhano, francês e inglês.

6. Os artigos propostos são submetidos a um processo de arbitragem científica, de revisão cega por pares (*blind peer review*) feita por, pelo menos, dois especialistas (Doutorados em Psicologia) que fazem parte do Conselho Editorial da revista, e cuja maioria é externa à Universidade Autónoma de Lisboa.

7. O processo de submissão e avaliação dos manuscritos submetidos seguirá os seguintes passos:

Os artigos são recebidos pelo Editor da revista e enviados para dois revisores. Os artigos serão enviados sem o nome dos autores para os revisores. Todo o processo de avaliação dos artigos é feito sob o anonimato dos autores para garantir uma “revisão cega por pares”. No processo de avaliação, os revisores também serão mantidos anónimos para os autores;

Os revisores avaliarão os artigos e expressarão a sua opinião sobre a qualidade do artigo, sobre a pertinência da sua publicação na revista e poderão indicar sugestões de melhoria tão específicas quanto possível para a reformulação do artigo. No caso das opiniões dos revisores serem discordantes, o Editor poderá decidir sobre a publicação, após a sua própria análise ao artigo, ou pode pedir um outro parecer a um terceiro revisor;

Os autores serão informados da decisão editorial, num período médio de três meses, que pode consistir em:

- A) Aceite (o manuscrito foi aceite para publicação na sua forma atual);
- B) Aceite condicionalmente, mediante pequenas reformulações, neste caso, após as alterações introduzidas, o artigo reformulado pode ser aceite pelo editor;
- C) Convidado a re-submeter após reformulações substanciais (o tema interessa à revista, porém, o artigo necessita de uma reformulação profunda). Nestes casos, os autores são convidados a reformular o artigo de acordo com as sugestões dos revisores e a re-submeter à revista. Após a reformulação dos artigos, estes serão enviados novamente aos revisores para uma segunda avaliação;
- D) Rejeitado (quando foi considerado que o manuscrito não cumpriu os critérios para publicação na revista).

8. A linguagem de base para o envio dos ficheiros originais é “.doc”.

9. A dimensão dos artigos tem um limite de 30 páginas, excluindo a lista de referências bibliográficas, tabelas e figuras.

10. As imagens (esquemas, mapas, tabelas e gráficos) deverão ser referidos e identificados em obediência à última edição do *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA).

11. A estrutura dos artigos deve obedecer às regras da última edição do Manual de Publicações da APA. O título e o resumo devem ser escritos na língua original do artigo e em inglês, bem como as palavras-chave do artigo. O resumo tem uma dimensão limite até 200 palavras e seguem-se-lhe as palavras-chave, no máximo de cinco.

12. As citações e referências bibliográficas são feitas de acordo com as normas da última edição do Manual de Publicações da APA, por exemplo:

- A) Artigos de Revista Científica: Herbst-Damm, K. L., & Kulik, J. A. (2005). Volunteer support, marital status, and the survival times of terminally ill patients. *Health Psychology, 24*, 225-229. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.24.2.225>
- B) Livros de Autor: Mitchell, T. R., & Larson, J. R., Jr. (1987). *People in organizations: An introduction to organizational behavior* (3rd ed.). McGraw-Hill;
- C) Capítulos de Livros: Bjork, R. A. (1989). Retrieval inhibition as an adaptive mechanism in human memory. In H. L. Roediger III & F. I. M. Craik (Eds.), *Varieties of memory & consciousness* (pp. 309-330). Erlbaum.

13. Sempre que se justifique, sem prejuízo da sua inclusão no documento em “.doc”, os ficheiros originais dos quadros e figuras podem ser enviados em separado, em formato JPEG, TIFF ou XLS.

14. As notas de rodapé são feitas de acordo com as normas da última edição do Manual de Publicações da APA.

15. A Psique publica cinco tipos de artigos:

- A) Artigos empíricos que apresentam relatórios de investigações científicas originais.
- B) Artigos de revisão de literatura que desenvolvem análises críticas de material anteriormente publicado.
- C) Artigos teóricos em que o autor desenvolve avanços sobre teorias inovadoras ou anteriormente publicadas.
- D) Artigos metodológicos que apresentam novas abordagens metodológicas, modificação de métodos existentes ou discussões sobre as abordagens quantitativas ou qualitativas na investigação científica.

E) Estudos de caso que reportam material de casos obtidos ao longo do trabalho com indivíduos, grupos, uma comunidade ou uma organização.

16. A revista *Psique* tem um limite máximo de publicação de um artigo de um mesmo autor em cada volume.

17. O conselho editorial da *Psique*, responsável pela avaliação dos artigos publicados, é constituído em, pelo menos, 75% por membros de instituições académicas externas à instituição de acolhimento da *Psique*.

18. A publicação é semestral, com data de publicação de 1 de janeiro a 31 de junho e de 1 de julho a 31 de dezembro.

19. A *Psique* subescreve os códigos de ética e boas práticas editoriais, designadamente:

O Code of Conduct and Best-Practice Guidelines for Journal Editors, do Committee on Publication Ethics – Committee on Publication Ethics (2011). Code of Conduct and Best-Practice Guidelines for Journal Editors. Retrieved from http://publicationethics.org/files/Code_of_conduct_for_journal_editors_Mar11.pdf

O White Paper on Promoting Integrity in Scientific Journal Publications, da Council of Science Editors – Scott-Lichter, D. & Editorial Policy Committee, Council of Science Editors (2012). CSE's White Paper on Promoting Integrity in Scientific Journal Publications. Retrieved from https://www.councilscienceeditors.org/wp-content/uploads/entire_whitepaper.pdf

Para mais detalhes sobre obrigações éticas dos autores, revisores e coordenação editorial, consultar o separador *Ética Editorial e Boas Práticas*.

20. Em nenhuma etapa do processo editorial se estabelecem custos para os autores. A *Psique* é uma publicação científica sem fins lucrativos.

21. Em caso de publicação, os autores permitem o uso do seu trabalho através da utilização da licença creative commons, CC-BY [<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>], que permite a cópia, distribuição e transmissão do conteúdo, assim como a sua adaptação para uso comercial.

APÊNDICE 1

Lisboa, x de x de 20xx

A Revista Psique solicita que os autores do manuscrito intitulado “xxx”, a ser publicado no volume xxx, concedam os direitos autorais do manuscrito para publicação na forma impressa e eletrónica. Informamos que a concessão dos direitos autorais só será legítima, se todos os autores assinarem a presente carta.

Ao assinar o presente documento os autores garantem que o artigo submetido para publicação é original, é exclusivamente da sua autoria e que respeitou os padrões éticos e metodológicos internacionais vigentes na área científica da Psicologia, propostos pela American Psychological Association (APA) e pela European Science Foundation (European Code of Conduct for Integrity of Research). Os autores são integralmente responsáveis pelo que está escrito nos artigos e garantem que não submeteram o trabalho simultaneamente a outra revista para publicação.

A Psique detém os direitos de autor sobre o conjunto da publicação, no entanto, cada autor tem os direitos de autor do copyright do seu próprio texto. No caso de o republicar mais tarde, noutra local, pede-se a referência à publicação na Psique. A revista publica em acesso aberto, não procede a qualquer embargo dos artigos e os autores podem divulgar o artigo em sistemas de auto arquivo ou em repositórios institucionais.

Seguem abaixo os nomes completos dos autores por extenso para assinatura:

Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Odete Nunes
Editor Diretor Psique

REVIEWERS INSTRUCTIONS

Article Review

The articles submitted to be published in *Psique* will be evaluated by two experts in the scientific domain of the paper, Ph.D in Psychology.

These are the steps involved in the process of manuscript submission and acceptance/rejection:

1. Manuscripts are received by the journal's editor in chief and after a preliminary analysis will be sent to two reviewers, in a double-blind peer-review system. Both reviewers' and author's anonymity is preserved;
2. Reviewers will assess the manuscripts and express their opinion on the quality and pertinence for the journal's aims and scope and should suggest specific reformulations to improve the quality of the manuscript.
3. In case both reviewers disagree on their assessment, the editor in chief may assess the manuscript and decide about its publication or request the opinion of a third reviewer.

Each reviewer should carefully read the manuscript and issue a justified and reasoned report on the appropriateness of manuscript for publication in *Psique*. The dimensions to consider in the evaluation process are the following:

1. Relevance and up to date of the theme of the manuscript for the scientific field of Psychology;
2. Coverage, adequacy and up to date of the analyzed scientific literature;
3. Appropriateness of the methodological procedures in relation to the objectives of the study;
4. Clarity of writing and correction of the article structure, according to the APA structure criteria;
5. Validity of the results obtained in relation to the objectives and the methodological procedures developed;
6. Scope, articulation and in depth of the discussion of the results obtained;
7. Formal correction of bibliographical references, formulas and tables; according to the APA formal criteria.

For guidelines on the ethical criteria in the editorial process please read the Publication Ethics and Best-Practice Guidelines.

Authors will be informed of the editorial decision, usually during the period of three months, which may be:

- a) Accepted (the manuscript is accepted for publication as it is);
- b) Conditionally accepted (requires minor reformulations), in this case the paper may be accepted by the editor once the author introduces the minor reformulations;
- c) Invited to re-submit after major revisions (the theme is of interest, yet the manuscript needs major revisions). In this case, authors are advised to rewrite the manuscript in accordance to reviewers' suggestions and re-submit it. Re-submitted manuscripts are sent to reviewers for re-assessment;
- d) Rejected (when the manuscript does not meet the criteria for publication).

On the link below you will find the evaluation format for the evaluation of manuscripts submitted to *Psique* [Manuscript Evaluation Sheet](#).

INSTRUÇÕES AOS REVISORES

Revisão de artigos

Os artigos submetidos para serem publicados em *Psique* serão avaliados por dois especialistas no domínio científico do estudo, doutorados em Psicologia.

As etapas envolvidas no processo de submissão e aceitação / rejeição dos manuscritos são as seguintes:

1. Os manuscritos são recebidos pelo editor da revista e, após uma análise preliminar, serão enviados para o parecer de dois revisores, sob um sistema de revisão de pares anônimo duplo. É preservado o anonimato tanto dos autores, como dos revisores.
2. Os revisores avaliarão os manuscritos e emitirão o seu parecer sobre a qualidade e pertinência dos manuscritos, face aos objetivos e âmbito da revista e devem sugerir reformulações específicas para melhorar a qualidade dos manuscritos.
3. Caso os dois revisores não estejam de acordo sobre a avaliação de um manuscrito, o editor pode avaliar o manuscrito e decidir sobre sua publicação ou solicitar a opinião de um terceiro revisor.

Cada revisor deve ler cuidadosamente o manuscrito e emitir um relatório justificado e fundamentado sobre a adequação do manuscrito para publicação na *Psique*. As dimensões a considerar no processo de avaliação são as seguintes:

1. Pertinência e atualidade do tema para o campo científico da Psicologia;
2. Cobertura, adequação e atualidade da literatura científica analisada;
3. Adequação dos procedimentos metodológicos face aos objetivos do estudo;
4. Clareza da escrita e correção da estrutura do artigo, de acordo com os critérios APA;
5. Validade dos resultados obtidos face aos objetivos e aos procedimentos metodológicos desenvolvidos;
6. Abrangência, articulação e profundidade na discussão dos resultados obtidos;
7. Correção formal das referências bibliográficas, fórmulas e tabelas, de acordo com os critérios formais APA.

Para instruções sobre os critérios éticos no processo editorial, por favor, leia o separador *Ética Editorial e Boas Práticas de Publicação*.

Os autores serão informados da decisão editorial, geralmente durante o período de três meses, que pode ser:

- a) Aceite (o manuscrito foi aceite para publicação na sua forma atual);
- b) Aceite condicionalmente, mediante pequenas reformulações. Neste caso, após as alterações introduzidas, o artigo reformulado pode ser aceite pelo editor;
- c) Convidado a re-submeter após reformulações substanciais (o tema interessa à revista, porém, o artigo necessita de uma reformulação profunda). Nestes casos, os autores são convidados a reformular o artigo de acordo com as sugestões dos revisores e a re-submeter à revista. Após a reformulação dos artigos, estes serão enviados novamente aos revisores para uma segunda avaliação;
- d) Rejeitado (quando foi considerado que o manuscrito não cumpriu os critérios para publicação na revista).

Em seguida para download, encontra a ficha de avaliação de manuscritos para publicação na *Psique*
Ficha de Avaliação de Manuscritos

