

Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Caniço



# Stress e Educação

*Livro de Atas das Jornadas de Psicopedagogia*

2018

Margarida Pocinho, Soraia Garcês, Márcia Rodrigues & Ester Câmara

Organizadores

# Ficha Técnica

**Título:** Stress e Educação.

**Organizadores:** Margarida Pocinho, Soraia Garcês, Márcia Rodrigues e Ester Câmara.

**Ilustração:** Diana Almada, Diana Duarte, Lúcia Francisco e Magda Nunes.

**Data de Publicação:** 1.<sup>a</sup> edição, setembro, 2018.

**Disponível em:**

<http://escolas.madeira-edu.pt/eb23canico/Publica%C3%A7%C3%B5es/tabid/13967/Default.aspx>

**ISBN:** 978-989-20-8623-1



Publicado em Portugal pela Escola Básica dos 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> ciclos do Caniço.

**Morada:** Rua João Baptista de Sá, 9125-017 Caniço, Madeira, Portugal.

Todos os direitos reservados.



Este trabalho encontra-se licenciado através de uma Licença *Creative Commons*, Atribuição Não-Comercial Sem Derivações 4.0 Internacional.

# Aviso Legal

---

Os trabalhos aqui apresentados são da responsabilidade dos seus autores, respetivamente. Os mesmos não representam, necessariamente, a visão dos organizadores ou da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniço.

# Introdução

---

O dia-a-dia da comunidade é repleto de inumeráveis desafios que implicam uma necessária capacidade de gestão de comportamentos, emoções e, muitas vezes, conflitos. A preocupação crescente pelas problemáticas que afetam os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem bem como a adoção de estratégias que possam minimizar os efeitos nefastos de situações que promovem a diminuição do bem-estar, foi o ponto de partida para a organização das Jornadas de Psicopedagogia realizadas a 25 e 26 de maio de 2018, pela Escola Básica do 2º e 3º ciclos do Caniço em parceria com a Universidade da Madeira e que tiveram como mote: *Stress e Educação*.

Os objetivos destas jornadas foram vários sendo possível enumerar alguns como: a) Promover a partilha de experiências e saberes sobre a temática do stress e conflito na comunidade educativa; b) Alertar para os diferentes tipos de conflito no processo educativo, seu impacto e consequências para o processo de ensino-aprendizagem; c) Alertar o público-alvo para as formas de manifestação do stress, nos diferentes contextos envolvidos no processo educativo dos alunos; d) Promover a partilha de estratégias e formas de intervenção no (s) conflito(s); e) Prevenir possíveis situações de conflito, informando a população sobre alguns sinais de alerta e; f) Fornecer algumas estratégias e técnicas que auxiliem os profissionais de diversas áreas e contextos a colmatar situações geradoras de elevados níveis de stress. Como público-alvo deste evento pretendeu-se chegar à diversidade de elementos

fundamentais da comunidade educativa como sejam docentes, psicólogos, pais, pessoal não-docente e outros técnicos.

Pautadas pelo rigor, desde a sua concetualização até à sua implementação foram constituídas duas comissões de trabalho: a comissão organizadora do evento e a comissão científica do mesmo. Como elementos da comissão organizadora fizeram parte: Armando Morgado (Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica de 2º e 3º ciclos do Caniço); Márcia Rodrigues (Psicóloga da Escola Básica de 2º e 3º ciclos do Caniço); Ana Raimundo (Técnica de Serviço Social da Escola Básica de 2º e 3º ciclos do Caniço); Ester Câmara (Psicóloga Estagiária da Escola Básica de 2º e 3º ciclos do Caniço); Lúcia Teixeira e Magda Nunes (Responsáveis pela elaboração do cartaz e panfletos); Projeto Escola Cultural da Escola Básica do 2º e 3º ciclos do Caniço; Bertina Mendonça e Fátima Pereira (Comissão de Assessoria para Formação da Escola Básica de 2º e 3º ciclos do Caniço); Associação de Pais da Escola Básica de 2º e 3º ciclos do Caniço; Margarida Pocinho (Professora da Universidade da Madeira; CIERL-UMa); Renato Gomes Carvalho (Presidente da Delegação Regional OPP-Madeira) e Soraia Garcês (CIERL-UMa). Da comissão científica fizeram parte diversos elementos de distintas organizações do ensino superior nacionais e internacionais nomeadamente: Margarida Pocinho (Presidente da Comissão Científica – CIERL/UMa, Portugal); Soraia Garcês (CIERL-UMa, Portugal); Saul Neves de Jesus (U. Algarve, Portugal); Dora Pereira (UMa, Portugal); Renato Gomes Carvalho (OPP-Madeira); Ricardo Alves (UMa, Portugal); Marzanna Farnicka (UZG, Polónia); Noemi Serrano Diaz (UCA, Espanha); Inês Ferraz (U. Minho, Portugal); Paulo Gomes (CIERL-UMa,

Portugal); Teresa Medeiros (U. Açores, Portugal) e Joaquim Armando Ferreira (U. Coimbra, Portugal).

Este livro que agora se apresenta é resultado dos diferentes trabalhos apresentados nestas jornadas e que possibilitaram o sucesso das mesmas. Como tal, achou-se pertinente e de grande interesse para toda a comunidade educativa agregar estes contributos num único espaço e disponibilizá-lo a todos aqueles que tenham interesse nestas temáticas e que possam aqui encontrar ideias e estratégias para a sua prática educativa.

*As Organizadoras*

# Agradecimentos

---

As Jornadas de Psicopedagogia (2018), *Stress e Educação*, não poderiam ter sido realizadas sem o apoio e patrocínio indispensável de diversas organizações. Assim cabe neste espaço um agradecimento profundo às seguintes entidades:

- Secretaria Regional de Educação;
- Universidade da Madeira;
- Ordem dos Psicólogos Portugueses;
- Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Caniço;
- Associação de Pais da EB 2/3 do Caniço;
- Galo Active Health Club;
- AP – António Pereira, Lda;
- Nestlé;
- UNISELF;
- FourViews Oásis;
- LeYa Educação.



Secretaria Regional  
de Educação



UNIVERSIDADE da MADEIRA



# Índice

---

Prefácio .....p.10  
*Armando Morgado*

Editorial: Stress e Educação. Uma Ideia .....p.13  
*Margarida Pocinho, Soraia Garcês, Márcia Rodrigues & Ester Câmara*

## Parte I

**Capítulo 1** - Aprendizagem cooperativa: Agora ... para o futuro .....p.17  
*Lucília Maria de Vares Vieira de Sousa*

**Capítulo 2** – O projeto de aprendizagem cooperativa: quebrando com os postulados do Ensino tradicional .....p.21  
*Maria Susana Marques Silva Rocha*

**Capítulo 3** - Musicoterapia .....p.47  
*Margarida Pocinho & Rogério Doutel*

**Capítulo 4** - Psicologia positiva: a ciência do bem-estar na educação .....p.57  
*Soraia Garcês, Margarida Pocinho & Saúl Neves de Jesus*

**Capítulo 5** - Projeto educar para a solidariedade .....p.64  
*Cecília Carvalho, Conceição Lima & Eunice Reis*

**Capítulo 6** - Projeto + Construindo uma identidade .....p.72  
*Inácia Pacheco*

## Parte II

**Capítulo 7** - O stress como preditor da adaptação académica mediado pelo otimismo .....p.82

*Ana Pereira, Élio Câmara, Érica Rodrigues, Maria Antónia Gomes*

**Capítulo 8** - O stress como preditor do impacto da criatividade e da esperança em estudantes do ensino superior português .....p.97

*Fátima Silva, Hélder Jesus, João Costa, Letícia Pinto & Alberto Maia*

**Capítulo 9** - O stress como preditor da adaptação académica mediado pelo bem-estar .....p.112

*Catarina Seidi, Joana Jesus, Melissa Barros & Petra Silva*

**Capítulo 10** - A influência das crenças e da esperança no bem-estar e na gestão do stress .....p.125

*Catarina Gomes*

**Capítulo 11** - O impacto da criatividade e do otimismo na gestão do stress: um estudo exploratório .....p.147

*Carolina Fernandes*

**Capítulo 12** - Papel da espiritualidade e do bem-estar na adaptação académica .....p.170

*Érica Fernandes*

**Capítulo 13** - A influência da espiritualidade e da criatividade na adaptação académica ao ensino superior .....p.191

*Marta Isabel Freitas Silva*

**Capítulo 14** - Variáveis preditoras da adaptação académica: stress e otimismo .....p.203

*Sofia Silva*

**Capítulo 15** - Um olhar sobre a criatividade e o otimismo .....p.229

*Sara Agrela, Luciana Ferreira, Mara Gonçalves & Carolina Barreto*

**Capítulo 16** - Adaptação académica, criatividade e bem-estar dos estudantes universitários da RAM .....p.244

*Ana Carolina Santos, Ana Sofia Gomes, André Garcia, Jéssica Medeiros, Joana Pereira & Sara Moniz*

**Capítulo 17** - Stress, espiritualidade e otimismo na população docente: uma comparação entre o ensino público e privado .....p.260

*Isabel Abreu, Margarida Pocinho, Marta Francisca Teixeira, Luciana Silva Alho & Wilson Pinto*

**Capítulo 18** - Educate for tourism .....p.278

*Soraia Garcês, Margarida Pocinho & Saúl Neves de Jesus*

**Capítulo 19** – Espiritualidade como uma variável moderadora do Bem-estar e do Stress .....p.293

*Fátima Sousa, Iola Martins, Lisandra Almada, Nery Jesus & Sofia Diniz*

**Capítulo 20** – SOS- Estou magoado, e (parece) que não me importo.....p.308

*Rosa Maria de Castro & Dora Isabel Pereira*

### **Parte III**

**Capítulo 21** - Apresentação de Posters Científicos .....p.331

**Anexo** - Programa Científico das Jornadas de Psicopedagogia: *Stress e Educação* (2018) .....p.343

# Prefácio

---

O presente livro de atas e artigos surge devido a uma iniciativa promovida pela Escola Básica de 2º e 3º ciclos do Caniço, referente a uma necessidade que persiste: O Stress e o seu impacto na Educação. Como tal, pretende-se com o lançamento deste livro, **refletir**, com a ajuda preciosa dos autores dos artigos que cá constam, sobre o stress e seu impacto, com o propósito de adquirirmos ferramentas que nos tornem melhores educadores, melhores pais, melhores professores, capazes de criar as melhores condições para que os nossos educandos, os nossos alunos, se estruturam enquanto pessoas, enquanto cidadãos e futuros profissionais, num mundo em mudança, cada vez mais digitalizado e globalizado.

E neste mundo em que vivemos pergunto-me com frequência: **para que serve a escola?**

**Que missão para os educadores e professores?**

Há anos tudo era mais fácil, íamos à escola para aprender a ler, escrever e contar.

**Hoje** a função educativa é mais complexa: para além da transmissão do legado cultural e civilizacional, a função socializadora ganhou força.

As nossas crianças/jovens, cada vez em menor número, **precisam de** vir à escola para fazer amigos, para aprender a relacionar-se, aprender regras, para aprender a trabalhar e a cooperar em equipa.

Em casa muitas vezes, têm **apenas** a televisão o telemóvel, computador, as redes sociais, o irmão que não chegou, o avô que já foi para o lar, os pais que saem cedo e chegam tarde do trabalho esgotados e cansados.

**Venderam-nos** a ideia que neste mundo perfeito, com as tecnologias, trabalharíamos menos horas, menos anos e teríamos mais tempo para a família para o lazer, para a cultura, mas na **realidade** assistimos a uma escravização e o mais curioso é que a vamos aceitando sem grandes lutas. Este admirável “Mundo Novo” quebrou os laços sagrados entre pais, filhos, avós, **criou** pais que se vêem obrigados a **empurrar** para a escola os seus filhos desde que nascem e durante o dia todo; **empurrou** para a escola todos as funções e responsabilidades educativas.

**Esperar-se-ia** novos ganhos e reconhecimentos para os profissionais de educação, mas também não foi assim.

Estão **cada vez mais** esquecidos, sós e menos reconhecidos, até pelos seus pares, pelos pais que os responsabilizam pelas aprendizagens, melhor, pelas notas do seu filho e em casos extremos os agridem verbalmente e até fisicamente.

E os nossos **governantes aproveitaram** a crise para transformar a carreira numa miragem, aumentaram o tempo de serviço, mas reduziram as poucas regalias, encolheram o salário mas responsabilizaram-nos pelos resultados e não é raro de acusá-los de absentismo. O nosso ministério de educação sofre de uma **doença: reformite**, mas nunca reduz os extensos programas que os alunos nunca cumprirão e não deixam os professores serem professores.

**Ninguém sente, ninguém vê ou** quer ver o **sofrimento o desgaste** do pessoal da educação, quer sejam pais quer professores.

Assim, não admira que o n.º de docentes que deseja abandonar a profissão seja cada vez maior, e que os jovens já não sonhem ser professores.

**Caros leitores**, temos a mais bela profissão do mundo: ajudar uma criança a crescer, mas também temos a profissão mais contraditória, mais geradora de tensão, de sentimentos e emoções opostas: ora nos sentimos a pessoa mais satisfeita do mundo, ora sentimos exatamente o contrário.

**Precisamos de aprender a gerir estes sentimentos, estas emoções** e o lançamento deste livro vem ao encontro desse objetivo: fornecer-nos ferramentas essenciais que possamos utilizar nesta jornada tão desafiadora, mas com potencial inquestionável de se tornar fenomenal.

**Armando Morgado**

*Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica de 2º e 3º ciclos do Caniço*

# Editorial

---

## Stress e Educação. Uma ideia

*Margarida Pocinho, Soraia Garcês, Márcia Rodrigues & Ester Câmara*

*Universidade da Madeira & Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Caniço*

---

A temática do *stress* é já há muito tempo uma preocupação do sistema educativo não só pelo desafio que implica, mas, particularmente, pelo impacto que acarreta na vida de todos aqueles que são afetados por este. De acordo com Vaz-Serra (2000, p. 266) as “suas repercussões são notórias no mundo do trabalho. Um indivíduo que no ambiente de trabalho se sinta em *stress* costuma mostrar-se insatisfeito com o desempenho das tarefas que tem de cumprir, revela uma baixa adesão aos objetivos organizacionais, o que provoca atrasos de produção”. As consequências podem assim ser muito negativas se o *stress* não for combatido desde o início pelo que, pensar sobre este e sobre como combatê-lo é vital para que se possam organizar e desenvolver comunidades educativas mais saudáveis e até mais produtivas.

A Educação como pólo do conhecimento e do processo de ensino-aprendizagem necessita de estar atenta ao modo como o *stress* pode afetar as comunidades educativas, mas, sobretudo, deve procurar estratégias de como preveni-lo e potenciar o bem-estar de todos os envolvidos sejam estes os alunos, os docentes, os não-docentes, os pais/encarregados de educação e/ou os diferentes técnicos que fazem parte do processo educativo.

Como Nelson Mandela um dia afirmou “Education is the most powerful weapon which you can use to change the world”. Porém, esta Educação não deve ser só voltada para os outros, mas também para nós mesmos. Deste modo, aprender sobre *stress* e como desenvolver estratégias para lidar com o mesmo é fulcral enquanto tarefa pessoal que terá, com certeza, repercussões também ao nível da vida profissional.

Foi a partir desta preocupação e do desejo de apresentar à comunidade educativa os desafios e as estratégias mais recentes que a literatura científica apresenta sobre esta temática que a ideia das Jornadas de Psicopedagogia surgiu, uma equipa foi construída e, a 25 e 26 de maio de 2018, estas Jornadas, organizadas pela Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Caniço, tiveram lugar.

As Jornadas, com mais de 100 participantes, mostraram o interesse que, cada vez mais, os agentes educativos manifestam perante a problemática do *stress* que é já um problema de saúde pública. Com o sucesso deste evento, surgiu a ideia de compilar em um livro os diferentes contributos que enriqueceram estas Jornadas. Assim sendo, este livro encontra-se dividido em três partes. A primeira surgiu como um desafio lançado aos diversos oradores das Jornadas de Psicopedagogia no sentido de, se assim o desejassem, submeter um pequeno artigo que espelhasse o conhecimento transmitido durante a sua comunicação oral. Pelo que, neste espaço apresentam-se os contributos de alguns dos oradores que participaram neste evento e que, muito amavelmente, decidiram também contribuir para o enriquecimento deste livro. Na segunda parte do mesmo englobaram-se os diferentes artigos submetidos na *call for papers* das Jornadas. Aqui apresentam-se diferentes estudos científicos realizados com o mais variado leque de temas desde a criatividade, o otimismo,

a espiritualidade até ao turismo. Por fim, a terceira parte deste livro é um compêndio dos vários *posters* apresentados durante as Jornadas de Psicopedagogia. Considerou-se importante não deixar “esquecido” este tão importante contributo pelo que se optou por organizá-los neste livro e possibilitar a oportunidade de todos “voltarem” a (re)vê-los.

Em jeito de conclusão, as Jornadas de Psicopedagogia: *Stress e Educação* de 2018 surgiram fruto de um sonho imaginado e de num único espaço promover partilhas e experiências que pudessem ser importantes a todas as comunidades educativas interessadas nestas temáticas. Acreditamos, igualmente, que este livro poderá ser uma mais-valia para todos aqueles que, não só participaram no evento, mas a todos os interessados em explorar os temas que aqui foram refletidos.

A todos, o nosso MUITO OBRIGADA e, até às próximas Jornadas!

### **Referência**

Vaz Serra, A. (2000). A vulnerabilidade ao stress. *Psiquiatria Clínica*, 21 (4), 261-278.

# Parte I

---

# Capítulo 1

---

## APRENDIZAGEM COOPERATIVA: AGORA ... PARA O FUTURO

*Lucília Maria de Vares Vieira de Sousa<sup>1</sup>*

*Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Caniço*

---



Os modelos tradicionais de ensino estão a mudar pressionados pela *thumb generation* (Rheingold, 2003). Neste âmbito, a aprendizagem ativa e interativa não só ajuda a ficar a atenção dos alunos como os ajuda a aprender (Carvalho, 2015). Cabe, portanto, a todos nós, professores e educadores, preparar os jovens para os desafios de um mundo global, tecnológico e altamente competitivo. Temos o dever de fazer opções bem como de indagar para quem e em benefício de quem estamos trabalhando (Freire e Macedo, Educação como Prática de Liberdade, 90:114).

Uma das características mais marcantes da escola atual é a heterogeneização dos públicos escolares resultante do prolongamento da escolaridade obrigatória, da imigração decorrente dos “retornados” e dos

---

<sup>1</sup> Autor de contacto: [luciliavaresvieira@gmail.com](mailto:luciliavaresvieira@gmail.com)

migrantes vindos dos PALOP, imigração sobretudo com origem no Brasil e nos países de Leste da Europa, etc.

Então, gerir a heterogeneidade na escola e na sala de aula constitui um problema? Como devemos lidar com a heterogeneidade? Devemos diminuí-la ou eliminá-la? Ou geri-la e tirar partido dela? Luiza Cortesão (2016) sugere que não sejamos “daltónicos culturais”, pois devemos reconhecer a “incompletude do ser humano” (Freire, 1970) e de “todas as culturas” (Boaventura, 1997).

E como aprendem todos estes alunos que agora temos nas nossas escolas? Todos estes alunos aprendem cooperando e mudando de comportamento. Sabe-se que aprender é um processo lento, gradual e complexo. Não significa somente acumular dados na memória, mas adaptar-se satisfatoriamente às mais diversificadas situações da vida, evidenciando mudança de comportamento. O ponto de partida é reconhecer que os estudantes aprendem não apenas com o professor, mas também uns com os outros. O professor que incentiva a participação dos alunos em sala de aula promove a “Aprendizagem Cooperativa”, ou seja, a troca de experiências. Professores e alunos ajudam-se mutuamente, como parceiros no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a Aprendizagem Cooperativa ou Colaborativa é um processo pelo qual os membros de um determinado grupo ajudam e confiam uns nos outros a fim de atingir um objetivo combinado. É ainda necessário, enfatizar a aprendizagem em si e o exercício das aptidões indispensáveis à cooperação, como a habilidade de saber ouvir o outro e de saber comunicar, fazendo-o na sua vez.

Na Aprendizagem Cooperativa os alunos desenvolvem um objetivo comum e compartilham-no, compartilham também a sua compreensão de um

determinado problema, de questões, de *insights* e de soluções, respondem às questões e aceitam os *insights* e soluções dos outros, permitem aos outros falarem e contribuírem e consideram os seus tributos, são responsáveis uns pelos outros, são dependentes uns dos outros, aprendem a ter iniciativa para tomar decisões, desenvolvem a criatividade e características de liderança, aprendem a fazer reflexões.

Isabel Cochito (2004) defende mesmo que “Aprender a cooperar com os outros no próprio ato de aprender, é assumir a nossa própria condição comunitária, onde cada um não é sozinho, onde Ser Humano é Ser-Com-os-Outros ...” por sermos hoje, em muitas partes do mundo e concretamente em Portugal, confrontados com uma nova realidade que nos entra pela vida dentro e que é a interculturalidade.

Se entendemos que atualmente as empresas procuram num profissional competências tais como o domínio de pelo menos um segundo idioma, conhecimentos de informática, uma boa comunicação oral e escrita, aptidão para trabalhar em equipa, capacidade de ser proativo/ter iniciativa para tomar decisões, capacidade de adquirir, processar e aceitar novas informações e mudanças, aptidão para refletir sobre erros e acertos, versatilidade funcional, espírito de liderança, cultura geral, criatividade, etc. então compreendemos que ensinando e treinando estas habilidades na escola através, por exemplo, do uso da estratégia de trabalho denominada Aprendizagem Cooperativa, estamos a preparar jovens para o atual mercado de trabalho, com as novas regras de trabalho, as relações de competição e as exigências da globalização. Enfim, tudo o que é preciso para fazerem parte de um mercado tão concorrido.

Termino com um exemplo: a cooperação ao estilo *Bay Area* em que Sofia Tenreiro, diretora-geral da empresa em Portugal, testemunha a dinâmica de partilha e cooperação que emana da casa-mãe CISCO, considerada nos últimos seis anos um “Great Place to Work”. A mesma refere: “quando cheguei à multinacional californiana, tive logo a perceção de que havia ali um ADN colaborativo, um espírito genuíno de entreajuda; pro-ativamente as pessoas ajudam-se umas às outras”. Com cerca de 400 colaboradores e 36 nacionalidades, “liderar através da cooperação é uma consequência natural”.

Subscrevendo o pensamento de Mark Zuckerberg que afirma que o maior risco é não arriscar, pois num mundo que muda tão rapidamente, a única estratégia em que a falha é garantida é não arriscar, temos de acreditar que vale sempre a pena.

# Capítulo 2

---

## O PROJETO DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA: QUEBRANDO COM OS POSTULADOS DO ENSINO TRADICIONAL

*Maria Susana Marques Silva Rocha<sup>2</sup>*

*Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Caniço*

---

### Resumo

Falar de Educação é falar das vivências das escolas, organizações distintas caracterizadas pela população que servem, pelo seu corpo docente e pelo meio onde se inserem. Falar de Educação é falar de iniciativas que nascem da vontade em proporcionar percursos educativos diferentes atendendo à multiplicidade de origens, valores, crenças e vivências dos alunos. As metodologias da aprendizagem cooperativa e do trabalho de projeto fundamentam a ação docente e discente no Projeto de Aprendizagem Cooperativa, na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniço e constituem janelas de oportunidade abertas à inovação e diferenciação pedagógica por apresentarem inúmeras vantagens a nível psicológico, social e académico quando comparadas com as práticas inerentes ao ensino instrucionista.

**Palavras-chave:** aprendizagem cooperativa; trabalho de projeto; ensino tradicional; interdisciplinaridade.

---

<sup>2</sup> Autor de contacto: [msusanarocha@hotmail.com](mailto:msusanarocha@hotmail.com)

## **Introdução**

O presente artigo, escrito sob o repto da partilha de boas práticas, pretende ser um testemunho da conjugação de esforços de uma equipa diretiva, dos professores e dos alunos, sem esquecer a importância das famílias e da comunidade local em prol do êxito educativo. As lideranças escolares desempenham um papel fundamental no sucesso educativo dos alunos assim como no desenvolvimento profissional docente. A Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniço, pela sua natureza inovadora, impele os professores a ultrapassarem as barreiras do ensino tradicional. Ser professor no Projeto de Aprendizagem Cooperativa (PAC) é enfrentar com frequência a incerteza e os desafios quebrando ano após ano com alguns dos axiomas do ensino expositivo; é ser um profissional questionador, reflexivo e inovador. O mesmo é esperado dos alunos que são chamados a rever a sua postura na sala de aula com o intuito de se tornarem mais participativos, colaborantes, questionadores, capazes de resolver situações problemáticas, desenvolvendo assim o seu pensamento crítico.

Pretende-se elucidar o leitor acerca da origem do Projeto de Aprendizagem Cooperativa salientando os seus objetivos à data da sua criação e enquadramento histórico.

Procurar-se-á proceder a uma breve revisão da literatura de modo a facilitar o entendimento acerca da aprendizagem cooperativa e do trabalho de projeto como metodologias de ensino diferenciado que estabelecem os princípios orientadores do trabalho desenvolvido no âmbito do PAC. O desenvolvimento de atividades e/ou projetos interdisciplinares é uma prática

letiva constante devido à importância do cruzamento de saberes disciplinares na consolidação e construção de conhecimento novo.

Propõe-se identificar algumas das vantagens e desvantagens destas metodologias de ensino que se entrecruzam com as mais-valias e os constrangimentos do PAC e, por fim, estabelecer uma breve comparação entre a aprendizagem cooperativa e o trabalho de projeto e o ensino tradicional, referindo algumas principais diferenças no papel do professor e no dos alunos.

O Projeto de Aprendizagem Cooperativa constituiu o foco de estudo da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional, da coordenadora da equipa docente apresentada neste artigo, professora Susana Rocha. Este trabalho servirá de apoio à redação do artigo por constituir o único documento publicado a respeito do Projeto de Aprendizagem Cooperativa, projeto singular na Região Autónoma da Madeira, à data da sua publicação.

### **Enquadramento do Projeto de Aprendizagem Cooperativa na Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniço**

O Projeto de Aprendizagem Cooperativa surge no ano letivo 2006/2007 enquadrado pelas disposições do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro - Novos currículos do ensino básico. O Decreto-Lei em questão enfatizava a implementação de três novas áreas curriculares não disciplinares, Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica, para além de valorizar a educação para a cidadania. O documento fomentava, ainda, a autonomia de escolas para que as instituições escolares pudessem, à luz dos objetivos dos

seus Projetos Curriculares de Escola e, sob a ideia de gestão flexível do currículo, criarem projetos inovadores com vista ao sucesso educativo.

O Projeto de Aprendizagem Cooperativa aquando da sua criação e de acordo com Rocha (2017) tinha por objetivos:

- combater o insucesso escolar e o abandono escolar;
- introduzir novas estratégias de ensino/aprendizagem alternativas à instrução direta por parte do professor;
- desenvolver competências sociais nos alunos;
- promover o trabalho cooperativo entre as equipas de professores e de alunos (...) fomentar a interdisciplinaridade (p.10)

O PAC foi inicialmente implementado no 3.º ciclo e três anos mais tarde, no ano letivo de 2009/2010, estendeu-se ao 2.º ciclo tendo abrangido 5 turmas do 5.º ano de escolaridade e tendo criado uma nova equipa docente que ainda o desenvolve no presente, salvaguardadas algumas alterações a nível do corpo docente. Importa esclarecer que a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniço criou equipas docentes constituídas por um corpo docente comum que leciona a um certo número de turmas para que fosse mais fácil a uniformização da prática docente, a implementação de projetos, a resolução de situações problemáticas e a uniformização de procedimentos pedagógicos e metodológicos sem nunca descurar as especificidades das diferentes turmas.

Os princípios orientadores da ação docente no PAC - o desenvolvimento de projetos/atividades interdisciplinares, a partilha de conhecimento e de experiências, a colaboração como forma de aperfeiçoamento profissional e

impulsionadora do sucesso dos alunos, a implementação de metodologias diferenciadas de ensino – encontram nas áreas curriculares não disciplinares de Formação Pessoal e Social e Apoio ao Estudo o espaço privilegiado para serem postos em prática. É de salientar que as restantes disciplinas, de acordo com os objetivos de aula do professor, de acordo com os conteúdos curriculares e em conformidade com o desenvolvimento de pequenas atividades ou de projetos interdisciplinares implementam, igualmente, os métodos e os pressupostos da aprendizagem cooperativa e do trabalho de projeto.

Entre os anos letivos 2016/2007 e 2011/2012 observou-se um aumento de equipas docentes que dinamizaram o PAC para que houvesse uma oferta metodológica diferente e alternativa ao ensino tradicional tanto no 2.º como no 3.º ciclo, perfazendo um total de 4 equipas no ano letivo 2014/ 2015. No final do ano letivo 2014/2015 a escola extinguiu uma das equipas assim que esta terminou o ciclo de três anos de lecionação no PAC (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade).

No ano letivo 2017/2018 a escola implementou o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). Com a introdução deste projeto, uma das 3 equipas restantes do PAC, pela experiência e conhecimentos adquiridos e pela comunhão de objetivos e princípios metodológicos entre os dois projetos, foi incumbida de dinamizar o PAFC, no 7.º ano de escolaridade.

À presente data existem duas equipas docentes a implementar o Projeto de Aprendizagem Cooperativa na escola; uma no 2.º ciclo e outra no 3.º ciclo. Estas equipas são as fundadoras do projeto em ambos os ciclos de ensino, sendo que se mantém uma parte do corpo docente inicial constitui o pilar alicerçante do projeto; são estes os professores que prestam auxílio aos colegas

menos experientes e que mantêm a equipa coesa na persecução dos seus objetivos.

Para além das reuniões de equipa pedagógica, os docentes dispõem de mais 45 minutos por semana para planificar todo o trabalho inerente a este projeto, sob a orientação de duas coordenadoras, uma em cada equipa. Atendendo à multiplicidade de atividades desenvolvidas pelas equipas de professores do PAC, estes 45 minutos de reunião são manifestamente insuficientes e constituem um dos constrangimentos ao desempenho apontados pelos docentes (Rocha, 2017).

O trabalho colaborativo entre docentes e alunos é considerado uma característica fundamental neste projeto e impulsionador do desenvolvimento profissional docente e do sucesso educativo dos alunos. O trabalho de equipa (grupo cooperativo) verifica-se sempre que são implementados os métodos da aprendizagem cooperativa ou que sejam desenvolvidas atividades ou projetos interdisciplinares.

Dezassete anos volvidos após a homologação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro - Novos currículos do ensino básico, o Ministério de Educação aprova o Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, definindo o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens dos alunos. Por conseguinte, importa conhecer as linhas orientadoras deste decreto-lei para entender que o mesmo confere significado à gestão flexível do currículo; ao trabalho interdisciplinar; à democratização do ensino envolvendo os demais agentes educativos (família, escola, comunidade local) no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, onde a colaboração e a partilha são os alicerces para uma nova forma de estar na profissão docente. Assim, tanto

professores como alunos têm que se adaptar às exigências da sociedade atual que sofre mudanças constantes influenciada pelo desenvolvimento das interações sociais, da tecnologia e da economia, sendo de maior importância para o sucesso escolar dos alunos, para o exercício de uma cidadania saudável e para uma futura inserção no mundo profissional, que os alunos adquiram competências que lhes permitam estar bem integrados. Conferindo significado ao exposto, Lopes e Silva (2009) alegam que

a aplicação de técnicas de aprendizagem cooperativa na educação formal é importante não só para a obtenção de ganhos em relação ao próprio processo de ensino-aprendizagem, mas também na preparação dos indivíduos para situações futuras no ambiente de trabalho, onde cada vez mais actividades exigem pessoas aptas para trabalhar em grupo (p. 4).

Resta, portanto, à escola a nobre e importante tarefa de proporcionar as condições para que este processo decorra e produza os resultados esperados.

O decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, vem reforçar, desta maneira, a pertinência do trabalho desenvolvido pelos docentes inseridos no Projeto de Aprendizagem Cooperativa e fundamentar a validade e continuidade do mesmo.

## **Fundamentação Teórica**

### **A Aprendizagem Cooperativa**

O PAC assenta a sua filosofia e procedimentos metodológicos e pedagógicos, essencialmente em duas metodologias de ensino que pelas suas características se distanciam dos pressupostos do ensino tradicional, sendo elas a aprendizagem cooperativa e o trabalho de projeto.

A aprendizagem cooperativa constitui uma metodologia de ensino baseada na partilha e no trabalho colaborativo para impulsionar o sucesso de todos os alunos. Para tal são constituídas equipas de 4 alunos nas quais todos desempenham um papel crucial nas aprendizagens da equipa. Na perspetiva de Leitão (2006)

a aprendizagem cooperativa é uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho cooperativo, em pequenos grupos que se organizam na base das diferenças dos seus membros – a diferença como um valor – e que recorre a uma diversidade de formas, de actividades e contextos sociais de aprendizagens para ajudar os alunos a, activa e solidariamente, crítica e reflexivamente, construir e aprofundarem a sua própria compreensão do mundo onde vivem (p.8).

A heterogeneidade interna da equipa tanto a nível cognitivo como a nível de género, étnico ou racial aliada às características da aprendizagem cooperativa ganham relevância na interação e no êxito das aprendizagens dos alunos quando comparadas com outras estratégias instrucionais de ensino como

defendido por Stahl (1994). A heterogeneidade cognitiva fomenta o espírito de interajuda havendo a possibilidade dos mais bem-sucedidos a nível académico ajudarem os mais fracos na compreensão dos conteúdos curriculares, na consolidação das suas aprendizagens e na construção de conhecimento novo. A este respeito, Vygotsky (1979) enfatiza a importância da interação social na construção do conhecimento e salienta a importância que a colaboração e a interação social adquirem na aprendizagem dos alunos através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que, de forma simples, é explicado como a influência de um aluno mais capaz a nível cognitivo sobre um outro com mais dificuldade, através da interação, da ajuda e da colaboração, para chegar a um nível de desenvolvimento cognitivo superior ao que o aluno menos capaz está num determinado momento.

A persecução de objetivos comuns e o sucesso da equipa são aspetos fundamentais nestas equipas de trabalho, à luz disso, é atribuído um papel diferente a cada aluno de acordo com as características e as necessidades de cada equipa de forma a criar a interdependência positiva entre os alunos.

A aprendizagem cooperativa enfatiza o desenvolvimento das competências sociais e segundo Bessa e Fontaine (2002)

os efeitos sociais da aprendizagem cooperativa nos indivíduos poderão assumir uma função equilibradora que visa a adaptação do indivíduo a estatutos e papéis sociais, ou mesmo uma função produtora e transformadora, que desenvolve nos alunos competências de produção e transformação (...) (p.48).

Corroborando a perspectiva social defendida anteriormente, Cochito (2004) especifica que a aprendizagem cooperativa é “(...) uma estratégia eficaz quando se pretende promover a igualdade de oportunidades e a dimensão intercultural da educação” (p. 18).

De acordo com os vários autores que se têm dedicado a desenvolver estudos nesta área entre os quais Bessa e Fontaine (2002); Guedes *et al* (2007) e Lopes e Silva (2009) a aprendizagem cooperativa é determinada por cinco características basilares, nomeadamente: a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação face a face; o desenvolvimento de competências sociais e a avaliação do processo. A explanação destas características revela, desta forma, ser importante para a total compreensão dos princípios da aprendizagem cooperativa.

**A interdependência positiva** implica a responsabilização de cada um dos alunos no sucesso individual dos seus colegas e no sucesso da equipa, isto é, jamais um aluno poderá ser bem-sucedido, a nível individual, sem que os seus colegas o sejam também; cada um deverá contribuir para o sucesso coletivo da equipa. A interdependência positiva poderá verificar-se na definição de objetivos, na atribuição de papéis aos alunos, na distribuição de materiais de trabalho e na atribuição de tarefas diferentes a cada aluno, dentro da equipa, de forma a que se complementem contribuindo, deste modo, para o sucesso comum da equipa através do empenho de todos.

Trabalhar em grupo com outros colegas poderá ser interpretado por alguns alunos como uma forma de se dedicarem menos ao trabalho, na falsa esperança de que os outros o façam por si. De facto, este foi um dos aspetos referido como menos positivo no trabalho de equipa, segundo Rocha (2017).

Para evitar esta sobrecarga de trabalho para os alunos mais capazes e o laxismo dos menos conscientes, o professor deverá certificar-se que cada discente é responsabilizado pelo seu trabalho e pelo sucesso da equipa. A **responsabilização individual** poderá ser garantida pela atribuição de notas individuais, ou seja, pela avaliação do contributo individual no trabalho a ser apresentado pela equipa de alunos.

A **interação frente a frente**, consiste na disposição dos alunos em mesas de trabalho de forma a que estejam sentados em frente aos seus colegas, estabelecendo o contacto visual, prestando apoio e encorajamento através da proximidade física. Com o exposto, eles têm oportunidade para estabelecer e solidificar, deste modo, relações de interação saudáveis ao longo do tempo de convivência. As relações sociais a nível de confiança e de autoestima, estabelecidas entre os membros da equipa, serão o suporte emocional que cada um dos alunos necessitará para se integrar, não só na sua equipa como em qualquer grupo de trabalho que venha a conhecer.

O **desenvolvimento de competências sociais** adquire relevada importância na aprendizagem cooperativa. Estas deverão ser definidas pela equipa de alunos em conjunto com o professor por serem consideradas importantes e para que seja mais facilmente aceite e considerada válida a intervenção do professor, caso os alunos não demonstrem os comportamentos desejados. Como referem Rocha e Fraga (2017)

A Aprendizagem cooperativa, baseada na interdependência positiva, ou seja, o sucesso individual dos alunos está intimamente ligado ao sucesso do grupo, quando comparada com outras abordagens (individual e

competitiva) tem vantagens, pois aumenta a motivação, melhora a qualidade do clima na sala de aula e permite o desenvolvimento de competências sociais (p.160).

Os mesmos autores acrescentam, ainda, que

Os espaços de aprendizagem propiciados pela metodologia da aprendizagem cooperativa ativam possibilidades de relações dialógicas até então condicionadas por preposições fabris de ensino. Este cenário favorece o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e centra o processo de aprendizagem no aluno e no seu sistema de relações (p.160).

A última característica, a **avaliação do produto final e do processo de trabalho** é reconhecida como importante e não deve ser ignorada na medida em que permite aos alunos se consciencializarem do seu desempenho dando-lhes a oportunidade de, em conjunto com os seus colegas de equipa, alterar os comportamentos erróneos que prejudicam o sucesso grupal. Para tal, o professor deverá proporcionar diversos momentos de reflexão seja ela realizada a nível formal ou informal.

## **Trabalho de Projeto**

A aprendizagem cooperativa pelas suas características e especificidades - divisão da turma em pequenos grupos cooperativos onde cada aluno tem uma tarefa e um papel específico a desempenhar, sabendo que a sua atuação será importante para a aprendizagem de todos os membros do grupo e para alcançar os objetivos da equipa – promove o desenvolvimento de projetos no sentido de permitir aos alunos a procura de respostas a um determinado problema que querem ver respondido ou resolvido. Por projeto entende-se, de acordo com Serrano (2001), “(...) um plano de trabalho com carácter de proposta que consubstancia os elementos necessários para os objectivos desejáveis. Tem como missão prever, orientar e preparar bem o caminho do que se vai fazer, para o seu posterior desenvolvimento.” (p. 16)

O trabalho de projeto surge como uma metodologia em que os alunos são chamados a desempenhar um papel mais ativo na sua aprendizagem, na medida em que são eles que, embora orientados pelo professor, irão se organizar e desencadear esforços coletivos para chegarem a conclusões. O trabalho de projeto, tal como a aprendizagem cooperativa, constitui uma oportunidade para os alunos desempenharem um conjunto de papéis, com especificidades inerentes a cada um, que surgem da necessidade de se organizarem e conjugarem esforços que de outra forma, nas aulas em que o princípio regente é o ensino expositivo, não seria possível. Rocha (2017) menciona que

O desenvolvimento de projetos ganha pertinência e importância quando o projeto é encarado como construtor de conhecimento e facilitador das aprendizagens dos alunos atenuando as diferenças cognitivas e culturais

entre os mesmos, valorizando o que cada aluno tem de positivo e de bom para partilhar ao mesmo tempo que é catalisador do trabalho colaborativo entre os vários agentes educativos. (p. 20)

O trabalho de projeto, para Castro e Ricardo (2003, p. 11) assume-se como uma “(...) uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas. Estes deverão ser pertinentes para quem procura resolvê-los, deverão constituir ocasião para novas aprendizagens e ter uma ligação à sociedade na qual os alunos vivem.” Quanto mais pertinentes forem os assuntos a pesquisar para os alunos mais estes se envolverão no projeto que constituirá, desde logo, uma oportunidade de desenvolvimento e de cruzamento de saberes. A interdisciplinaridade promove a integração dos saberes que os alunos adquiriram através da interação social no seio da sua família ou em outros contextos sociais com os conhecimentos adquiridos em contexto escolar. A este respeito Lopes (2003) diz que “(...) é necessário realçar as semelhanças e diferenças entre as disciplinas bem como as suas interações, de modo que se consiga promover reflexões sobre aspetos do real que abrangem as várias disciplinas.” (p.33)

O trabalho de projeto rejeita a fragmentação dos saberes tornando-se necessário interligar os saberes provindos das várias disciplinas. Este cruzamento interdisciplinar de saberes irá contribuir para um entendimento mais amplo de um certo assunto, conceito ou problema e permitirá não só a consolidação de conhecimentos já adquiridos como também a construção de conhecimento novo.

Ambas as metodologias de ensino referidas exigem do professor uma nova forma de estar na profissão e uma alteração significativa do seu papel na sala de aula afastando-se do seu papel mais tradicional, da rotina e da sua zona de conforto. Por conseguinte, o professor ao implementar tanto a aprendizagem cooperativa como o trabalho de projeto deixa de ver recair sobre si o papel principal e central do processo educativo para passar a desempenhar o papel de orientador e facilitador na aquisição das aprendizagens dos alunos que, por sua vez, passam a ter um papel mais ativo e responsabilizante nas suas aprendizagens e no contributo que conferem ao sucesso dos colegas com quem estabelecem relações de colaboração. Com isto, não se está a transferir o controlo da aula para os alunos uma vez que o professor continua a ser o responsável pelo grupo turma e o orientador do trabalho dos diferentes subgrupos de alunos. Castro e Ricardo (2003), a propósito das implicações da ação do professor sobre os alunos aquando do desenvolvimento de projetos, acrescentam que “o processo do trabalho de projecto proporciona ao professor o alargamento do âmbito da sua capacidade de actuação sobre o real social, físico e relacional e, em última análise, sobre o desenvolvimento intelectual e sócio-afectivo das crianças e jovens.” (p 16)

Ao aluno que tem a oportunidade de estar inserido numa sala de aula em que as metodologias descritas anteriormente sejam encaradas como envolventes e construtoras de novas aprendizagens, capacidades e competências, é exigido que se empenhe mais no seu processo de aprendizagem e que, em ambientes colaborativos, na prossecução de objetivos comuns e na resolução de situações complexas, contribua igualmente para a aprendizagem dos outros.

## **A Aprendizagem Cooperativa e o Trabalho de Projeto por oposição ao Ensino Tradicional**

O Projeto de Aprendizagem Cooperativa constitui, em si, uma oportunidade para a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniço, ao abrigo da autonomia de escolas, implementar metodologias de ensino diferenciadoras e inovadoras oferecendo, desta forma, oportunidade aos seus alunos para experimentarem percursos de aprendizagens alternativos.

Apresentam-se de seguida algumas diferenças entre estas metodologias de ensino/aprendizagem tendo em conta alguns parâmetros. Elas destacam-se do ensino tradicional na medida em que possibilitam a adaptação do currículo aos contextos situacionais e aos problemas que se pretendem ver resolvidos uma vez que no ensino tradicional o currículo apresenta-se uniformizado, igual para todos, sem atender às especificidades dos alunos ou dos contextos.

Quanto ao papel do professor e do aluno tanto na aprendizagem cooperativa como no trabalho de projeto, o professor é encarado como um facilitador de aprendizagens e o aluno como um ser ativo, encontrando-se mais envolvido com o seu conhecimento e em colaboração com os demais. Em oposição, o professor no ensino tradicional assume um papel mais central e de transmissor de conhecimentos e o aluno, por sua vez, é encarado como recetor de conhecimentos e um ser passivo que não questiona nem interage com os outros, estando mais focado em si, numa perspetiva mais individualista da aprendizagem em que não existe interdependência positiva entre ele e os seus colegas. A este respeito Freire (2010) alude à conceção bancária da educação e identifica-a como “o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos (...)” (p. 67) Adita, ainda, que o conhecimento não pode ser

doado por quem se julga mais sápiete a outrem que os recebe passivamente sem se questionar recorrendo à memorização, à repetição e ao posterior arquivo dos conteúdos sem relação com os saberes já interiorizados e realizados em contextos exteriores aos escolares. Em contraposição, o autor defende uma concepção de educação libertadora que permite a inversão de papéis entre educador e educando beneficiando cada um com as interações realizadas e com o questionamento na procura e construção de conhecimento. Guedes *et al* (2007) afirmam que

um ensino transmissivo, centrado nos conteúdos e saberes veiculados pelo docente apresenta muitas limitações na produção de conhecimentos nos alunos, dado o papel passivo que lhes cabe nessa produção. Na aprendizagem por Projecto, o aluno constrói o seu saber, pelo papel activo que assume face à sua aprendizagem, sendo o conhecimento dinâmico, mutável, multidimensional, situacional e construído. (p.33)

No que diz respeito à interdisciplinaridade constata-se que a aprendizagem cooperativa e o trabalho de projeto promovem o desenvolvimento de atividades ou de projetos que se baseiam no cruzamento dos saberes das várias disciplinas para conferir maior relevância às aprendizagens efetuadas. Guedes *et al* (2007) salientam a importância do envolvimento dos alunos ao afirmarem que “a aprendizagem a realizar através do Projecto é, necessariamente, um processo aberto, em que a curiosidade, criatividade e empenho dos alunos determinam o nível dos resultados finais.” (p. 58) A interdisciplinaridade no ensino tradicional tende a ser pouco relevante, sendo

que os conteúdos disciplinares continuam estanques sem se constatar a interligação de conhecimentos. Como afirma Cochito (2004), implementar a aprendizagem cooperativa na sala de aula pressupõe:

planear de forma interdisciplinar, articulando e explicitando os diferentes tipos de competências – sociais e cognitivas, o que tem vantagens sobre planear tendo em vista conteúdos isolados. Implica, para o professor, evitar a compartimentação artificial entre conteúdos e competências, e para o aluno, aprender na acção, logo maior motivação. (p.35)

Ao estabelecer a comparação entre a aprendizagem cooperativa, o trabalho de projeto e o ensino tradicional, salienta-se a importância da introdução de metodologias diferenciadoras no trabalho desenvolvido por professores e por alunos no Projeto de Aprendizagem Cooperativa que permitem quebrar com os pressupostos veiculados pelo ensino tradicional de uniformidade e de indistinção.

### **Porquê implementar a Aprendizagem Cooperativa e o Trabalho de Projeto?**

Para além de se pretender identificar algumas vantagens e desvantagens das metodologias em foco neste artigo, pretende-se também estabelecer um paralelo entre a revisão da literatura e as observações feitas pelos alunos que participaram no estudo intitulado *A Liderança no Projeto de Aprendizagem*

*Cooperativa: um estudo de caso na Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniço*, dissertação de mestrado referida anteriormente.

A aprendizagem cooperativa engloba inúmeras vantagens comumente reconhecidas por vários autores das quais se destacam as apresentadas por Lopes e Silva (2009) a nível académico, a nível social, a nível psicológico e, por fim, a nível da avaliação dos alunos.

Por vantagens a **nível académico** os autores supracitados referem a melhoria dos resultados académicos; o desenvolvimento do pensamento crítico e a envolvimento dos alunos na sua aprendizagem.

A **nível social** são destacadas algumas vantagens, como o desenvolvimento de relações interpessoais; a modelação de comportamentos; a colaboração e a partilha, bem como a resolução de conflitos. A este respeito Rocha e Fraga (2017) defendem que

Os espaços de aprendizagem propiciados pela metodologia da aprendizagem cooperativa ativam possibilidades de relações dialógicas até então condicionadas por preposições fabris de ensino. Este cenário favorece o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e centra o processo de aprendizagem no aluno e no seu sistema de relações. (p.160)

No que concerne as vantagens a **nível psicológico**, ganham relevância o aumento da autoestima e conseqüentemente a satisfação que os alunos sentem quanto ao seu processo de aprendizagem. A melhoria da relação

pedagógica é igualmente mencionada como uma mais-valia da implementação da aprendizagem cooperativa na sala de aula.

A respeito das vantagens a **nível da avaliação** dos alunos a aprendizagem cooperativa apresenta variadas formas de recolha de elementos que permitem proceder à avaliação dos alunos e conferir a possibilidade de fornecer um feedback constante sobre o desempenho de cada aluno a nível individual e a nível da equipa, na medida em que privilegia a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Kagan (1994) confere à aprendizagem cooperativa vantagens a nível académico, sobretudo para os alunos pertencentes a minorias e aos que apresentam baixo rendimento escolar; a nível da melhoria de relações inter-raciais e do desenvolvimento social e afetivo entre os alunos em geral.

A metodologia de trabalho de projeto, definida por características que se assemelham às características da aprendizagem cooperativa, apresenta igualmente vantagens a nível da formação integral do aluno, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências sociais, capacidades cognitivas e do pensamento crítico bem como a resolução de situações problemáticas. O desenvolvimento de projetos em contexto escolar implica, por vezes, que as atividades inerentes a estes extrapolem os muros da escola aquando da procura de respostas para a compreensão de um problema ou assunto. Verifica-se um aprofundamento das relações estabelecidas entre a instituição escolar e a comunidade exterior sendo que os saberes teóricos veiculados ganham significância prática alcançada em contextos reais e profissionais.

Numa era de democratização do ensino em que todos os agentes educativos são chamados a participar no processo educativo, o trabalho de projeto permite a participação consciente de todos e uma tomada de decisões partilhada. Como referido em Rocha (2017)

a metodologia de trabalho de projeto aliada à Aprendizagem Cooperativa surge como forma de trabalho que responde à necessidade premente do saber fazer, pôr em prática, em colaboração com os outros, o que se aprende na teoria estabelecendo, assim, relações de significância entre os conhecimentos e a aprendizagem profunda e contextualizada dos mesmos (p. 69).

Tanto na aprendizagem cooperativa como no trabalho de projeto enfatiza-se o trabalho de equipa entre os alunos. O estudo referido anteriormente identificou vantagens e constrangimentos do trabalho de equipa apontadas pelos alunos inquiridos. Assim sendo e como salienta Rocha (2017) relativamente ao trabalho de equipa, os alunos referiram o seu contributo na:

- promoção e na aquisição competências sociais e metodológicas
- melhoria das aprendizagens em virtude do espírito de interajuda
- facilidade no relacionamento interpessoal
- apresentações dos projetos à restante comunidade educativa.

Não obstante as vantagens mencionadas anteriormente apresenta-se, de seguida, a súmula das observações dos alunos respondentes quanto a possíveis desvantagens do trabalho de equipa, nomeadamente:

- a confusão de papéis entre os alunos
- a distração durante a realização do trabalho
- a dificuldade em gerir o tempo
- o choque de personalidade diferentes
- o incumprimento da tarefa
- o desequilíbrio no trabalho entre os alunos (uns trabalham mais do que os outros).

As desvantagens supra apresentadas serão facilmente superadas quando tornadas conhecidas e apresentadas a um professor atento, reflexivo e dialogante que preveja ao longo do processo alguns momentos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido e sobre o envolvimento dos alunos para que estes possam alterar comportamentos prejudiciais ao sucesso do grupo.

## **Conclusão**

As organizações escolares de hoje, atendendo à variedade de realidades que abraçam, não devem proporcionar o mesmo percurso indistinto de aprendizagens aos alunos. Neste sentido o PAC constitui uma mais-valia que a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniço proporciona aos seus alunos um percurso de aprendizagem diferente em que os alunos e professores têm a oportunidade de experimentar novas formas de trabalho.

O Projeto de Aprendizagem Cooperativa promove a aquisição de competências pessoais e valores que contribuem para o sucesso educativo e constituem o alicerce de uma plena integração dos alunos na sociedade, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para uma vida profissional futura de sucesso.

Estar a lecionar no Projeto de Aprendizagem Cooperativa é um desafio constante pelo facto de ser necessária formação específica, por exigir do professor uma contínua atualização do seu capital profissional e por exigir uma ação concertada entre professores que não podem continuar ancorados nos velhos pressupostos da educação e isolados nas suas salas de aula como se de domínios territoriais se tratassem. Cada vez mais se torna premente a abertura das salas de aula a novas metodologias, ao trabalho colaborativo entre professores e entre os alunos e ao cruzamento de saberes que alicercem a construção de conhecimento novo.

É de salientar a mudança de axiomas no que se referem aos papéis dos professores e dos alunos no Projeto de Aprendizagem Cooperativa no qual o aluno tende a se tornar num ser ativo na construção do seu conhecimento, processo que envolve uma ação refletida conjunta em que a colaboração se

destaca na promoção do sucesso dos alunos e no sucesso profissional dos docentes.

### Referências Bibliográficas

- Bessa, N. & Fontaine, M. (2002). *Cooperar para Aprender: Uma Introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: ASA Editores
- Biklen, R. B. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Castro, L. & Ricardo, M. (2003). *Gerir o Trabalho de Projecto – guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Lisboa: Texto Editora, Lda.
- Cochito, M.<sup>a</sup> I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem: educação intercultural*. Porto: Acime. Retirado de <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000040001-000041000/000040616.pdf>.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda.
- Guedes, M.<sup>a</sup> G., Lourenço, J., Filipe, A., Almeida, L. & Moreira, M.A. (2007). *Bolonha: Ensino e Aprendizagem por Projecto*. Vila Nova de Famalicão: Centro Atlântico, Lda.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. California: Resources for Teachers, Inc. Wee Co-op.
- Leitão, F. (2006). *A Aprendizagem Cooperativa e a Inclusão*. Lisboa: Ramos Leitão
- Lopes, A. M. (2003) *Projeto de Gestão Flexível do Currículo: os professores num processo de mudança*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Rocha, M.S. (2017). *A Liderança no Projeto de Aprendizagem Cooperativa: Um estudo de caso na Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Caniço*. Dissertação de Mestrado. Funchal: UMA
- Rocha, M.S. & Fraga, N. (2017). Processos de Liderança no Projeto de Aprendizagem Cooperativa em *(Contra) Tempos de Educação e Democracia, Evocando John Dewey*. Org Fino, C. & Sousa, J.M. Funchal: CIE-UMA
- Serrano, G. (2001). *Elaboração de Projectos Sociais*. Porto: Porto Editora.
- Silva, J. L. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guião prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Stahl, R. J. (1994). *The Essential Elements of Cooperative Learning in the Classroom*. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington. Eric Digest. Retirado de <http://www.uta.edu/english/downloads/faculty/Coop%20Learning.pdf>.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in Society the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press. Retirado de <http://ouleft.org/wp-content/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf>.

### **Referências Legislativas**

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro - O diploma determina as linhas gerais da organização e da gestão curricular do ensino básico bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho – estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens dos alunos

# Capítulo 3

---

## MUSICOTERAPIA

*Margarida Pocinho<sup>3</sup> & Rogério Doutel*

*Universidade da Madeira & Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Caniço*

---

### **O que é a musicoterapia?**

Benenson (1985, p.11) defende que a “musicoterapia é uma disciplina paramédica que utiliza o som, a música e o movimento para produzir efeitos regressivos e abrir canais de comunicação, com o objetivo de empreender através deles o processo de treino e recuperação do paciente para a sociedade”. Bréscia (2009) afirma que a música é um veículo expressivo que alivia a tensão emocional e facilita as dificuldades da fala e linguagem. Musicoterapia é a utilização de elementos da música tais como o som, o ritmo, a melodia e a harmonia, num processo terapêutico, para promover e facilitar a socialização, comunicação, interação e reestabelecer o equilíbrio físico e mental do indivíduo (Pocinho, 2011).

A musicoterapia é uma ferramenta alternativa à medicação com fármacos. Por esta razão, ela atua de forma complementar e só passou a ser considerada, como ciência, durante a Segunda Guerra Mundial, com o propósito de ser utilizada cientificamente e com fins terapêuticos na reabilitação e recuperação

---

<sup>3</sup> Autor de contacto: [mpocinho@staff.uma.pt](mailto:mpocinho@staff.uma.pt)

dos soldados feridos (Barcelos, Teixeira, de Nazareth Ribeiro, da Silva, Rodrigues, & Siqueira, 2018).

Os americanos foram os primeiros a estudar cientificamente a musicoterapia (Godoy, 2016). Mas foi em França que com Benezon se generalizou a aplicação da musicoterapia.

### **Indicações terapêuticas**

De acordo com Benenzon (1988), foi durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) que a música passou ser vista como instrumento de entretenimento para auxiliar na recuperação dos feridos da guerra. Assim, os gestores dos hospitais passaram a contratar músicos profissionais para tocar e cantar. Observando os resultados positivos que a música exercia sobre os pacientes e funcionários, médicos começaram a estudar a influência da música na saúde e a propor o treinamento de profissionais específicos para trabalhar música e saúde. No entanto, foi apenas na Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que os benefícios da música sobre a saúde física, mental e espiritual do homem foram reconhecidos como ciência e incorporada nas práticas de atuação em saúde (Benenzon, 1988).

A musicoterapia pode ser importante para tratamento emocional, social, cognitivo e até sensório-motor. Por exemplo, a musicoterapia pode ajudar nos atrasos de desenvolvimento da linguagem, gestão das emoções, problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, competências sociais, déficit cognitivo, paralisia cerebral, síndrome de Down, autismo, etc.

Na área da educação para a saúde a musicoterapia é cada vez mais usada. Por exemplo, no tratamento da hipertensão, Cheever e colaboradores

(2018) verificaram que, quando foram desenvolvidas intervenções musicoterapêuticas em diferentes cenários, principalmente na sala de espera do serviço ambulatorial, utilizando como recursos principais a voz e a guitarra clássica, os pacientes começaram a adotar hábitos saudáveis, houve diminuição do stress nos pacientes e contribuiu para a humanização dos cuidados de saúde coletiva.

Foi evidenciado que a música reduziu significativamente os índices de ansiedade, estresse, dor, melhorou o condicionamento físico e os padrões cardiorrespiratórios, bem como minimizou a depressão e potencializou o desenvolvimento humano (Lopes Matoso & Oliveira, 2017)

Assim, para Lopes Matoso (2017), o valor terapêutico da musicoterapia está na capacidade de produzir efeitos no ser humano nos níveis somáticos, psicológicos, sociais, cognitivos e espirituais (Blasco, 1996). Esse valor é o que dá margem para as ações da musicoterapia, que é a utilização da música para atingir metas terapêuticas, profiláticas, reabilitacionais e sociais. De acordo com Redfield (1961), a música é um fenômeno acústico e de movimento que utiliza oito fatores, a saber: harmonia, melodia, ritmo, tempo, forma, dinâmica, cor e timbre. Esses fatores podem ser utilizados de forma isolada ou em conjunto, contanto que seu produto final seja uma combinação harmoniosa e expressiva de sons. Já para Benenzon (1988), a música é capaz de exercer ações psicofisiológicas, favorecendo o indivíduo através de seus elementos constitutivos (ritmo), elementos ativos (melodia), elementos afetivos (harmonia) e elementos intelectuais. Tais ações fazem com que o indivíduo alcance o bem-estar e solucione seus problemas por meio dos métodos musicoterápicos provenientes da musicoterapia.

Na ótica científica, a musicoterapia é um ramo da ciência que estuda o complexo som-homem, e seus elementos terapêuticos e diagnósticos que lhe são inerentes (Benenzon, 1988). É pertinente dizer que existem quatro tipos de métodos musicais no qual a musicoterapia pode ser aplicada, são elas: a improvisação, re-criação, composição e a auditiva (Bruscia, 2016). O método de improvisação engaja o paciente no fazer música, que pode ser tocando algum instrumento, cantando, criando alguma melodia, ritmo, ou até mesmo uma peça musical de improviso. No método re-criativo, o paciente apresenta uma música instrumental ou vocal, de qualquer gênero musical, com base em uma música já existente. No método composição, o musicoterapeuta auxilia o paciente a escrever canções, letras ou peças instrumentais. Por sua vez, o método auditivo, também conhecido como experiências recetivas, é utilizado quando o indivíduo apreende o som através do aparelho auditivo. O paciente ouve e responde as experiências musicas de modo silencioso, verbalmente ou através de outro modelo terapêutico adotado (Bruscia, 2016).

### **Sessões de musicoterapia: como se processam?**

As sessões de musicoterapia processam-se através de uma avaliação inicial do cliente/paciente, sendo necessária informação não musical e informação musical.

#### **Informação não musical**

Informação não musical é aquela que é recolhida através da história clínica do paciente:

- os motivos que o levam a ter sessões de musicoterapia (aconselhada, por exemplo, pelo médico ou por vontade própria);
- Informação de outras áreas (trabalho);
- Informação fornecida pela família.

### **Informação musical**

Informação musical é aquela que depende da história musical do indivíduo/cliente:

- Se pratica algum instrumento musical;
- História musical da família (gostos e vivências musicais).

Estas informações são um fator de adesão ou rejeição aos estímulos musicais. Mediante as informações recebidas e durante as primeiras sessões, o musicoterapeuta, vai registando as respostas dadas pelo indivíduo e vai elaborar um plano de ação, planificando as seguintes e registando comportamentos com a finalidade de atingir determinados objetivos.

### **Técnicas**

As sessões preparadas podem utilizar as seguintes técnicas:

- Audição musical;
- Improvisação musical livre;
- Composição musical.

### **Planificação**

De seguida apresentamos um exemplo de uma planificação-tipo das sessões de musicoterapia, mostrando os objetivos, fases, recursos e duração.

## **Objetivos**

*Gerais:* estimular a percepção auditiva; desenvolver a capacidade de socialização; incentivar a abertura de canais de comunicação.

*Específicos:* praticar movimentos corporais ao som da música; adequar movimentos corporais a uma determinada música; selecionar um instrumento musical; identificar e explorar diferentes sons; criar ritmos aleatórios; relaxar o corpo; identificar e explorar diferentes sons e ritmos; relaxar o corpo.

## **Fases**

### **Fase inicial** (10 minutos).

Cada sessão inicia-se com uma atividade de quebra-gelo.

*Audição de música erudita (clássica).*

Colocar a música a tocar. O monitor vai aproximando-se do cliente à medida que a música vai tocando, tentando interagir com o mesmo.

### **Fase principal.** desenvolvimento (15 minutos).

*Exploração livre e jogos de imitação.*

Num determinado espaço da sala estarão vários instrumentos musicais. Numa primeira fase o monitor diz ao cliente para se aproximar, escolher um instrumento e tocar. O monitor deixa ao cliente explorar as possibilidades do instrumento ou escolher outro instrumento, se assim desejar. O monitor acompanha o cliente, utilizando outro instrumento e tenta estabelecer um jogo de pergunta e resposta, de modo a que o cliente comunique através do instrumento. O monitor verificará se o cliente tem predileção por algum instrumento. Caso isso se venha a verificar, o monitor terá um instrumento igual

e procurará tocar alguns ritmos ou melodias, incentivando o cliente a fazer o mesmo.

**Fase final:** relaxamento (10 minutos)

O monitor, coloca uma música calma e convida o cliente a sentar-se e a escutá-la. O monitor ajuda o cliente a adotar uma postura de relaxamento (podendo utilizar o puff). No final, o monitor motiva o cliente a falar da experiência.

**Recursos**

Físicos: sala/espço onde decorre a sessão.

Humanos: cliente e monitor.

Materiais: computador portátil; cabos áudio; colunas de som; 1 puff; 1 mesa; cadeiras; CD (ou Pendrive USB) com música clássica; CD (ou Pendrive USB) com sons da natureza.

Instrumentos musicais: reco-reco, maracas, castanholas, pratos, guizeira, triângulo, shaker oval, clavas, pandeireta e tamborim.

**Considerações finais**

As sessões de musicoterapia podem fornecer ao cliente uma ajuda especial no sentido de este readquirir as suas potencialidades, ajudar a desinibir-se emocionalmente através da sua expressão, a estabelecer vínculos e melhorar substancialmente a sua qualidade de vida. A musicoterapia permite desenvolver e restaurar competências na pessoa, através de experiências musicais

terapêuticas, utilizando procedimentos e experiências específicas de trabalho e avaliação.

### Referências

- Barcelos, V. M., Teixeira, E. R., de Nazareth Ribeiro, A. B., da Silva, L. D. B., Rodrigues, D. P., & Siqueira, A. S. A. (2018). Music therapy in patients with mental disorders. *Journal of Nursing UFPE on line*, 12(4), 1054-1059.
- Benenzon, R. (1988). *Teoria da musicoterapia: contribuição ao conhecimento do contexto não-verbal*. 3 ed. São Paulo: Summus Editorial.
- Blasco, F. (1996). Evaluación de los efectos psicológicos de la música a través de un diferencial semántico. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, 1(2), 523.
- Cheever, T., Taylor, A., Finkelstein, R., Edwards, E., Thomas, L., Bradt, J., ... & Tottenham, N. (2018). NIH/Kennedy Center Workshop on Music and the Brain: Finding Harmony. *Neuron*, 97(6), 1214-1218.
- Godoy, D. A. (2014). Musicoterapia, profissão e reconhecimento: uma questão de identidade, no contexto social brasileiro. *Revista Brasileira de Musicoterapia*, 16(17), 199-203.
- Matoso, L. M. L., & de Oliveira, A. M. B. (2017). O efeito da música na saúde humana: base e evidências científicas. *Ciência & Desenvolvimento-Revista Eletrônica da FAINOR*, 10(2), 76-98.
- Pocinho, M. D. (2011). *A música na relação mãe-bebê*, Lisboa: Instituto Piaget.

**Apêndice.** Grelha de observação da frequência de comportamentos no ateliê de musicoterapia (Cliente "X")

Sessão de 35 minutos	Comportamentos	Comportamentos exibidos		Comportamentos não exibidos	Objetivos cumpridos			Observações	
		Espontâneos	Estimulados		Totalmente	Parcialmente	Não		
		Frequência	Frequência						Frequência
<b>Música</b>	<i>Manipula o instrumento musical</i>								
	<i>Produz e reproduz sons com o instrumento musical</i>								
	<i>Explora vários ritmos com o instrumento musical</i>								
	<i>Imita sons</i>								
	<i>Realiza sons corporais</i>								
	<i>Cria ritmos</i>								
	<i>Associa diferentes sons ao respetivo instrumento</i>								
	<i>Identifica instrumentos musicais</i>								
<b>Socialização</b>	<i>Utiliza o instrumento musical para comunicar com o monitor e restantes intervenientes</i>								
	<i>Imita o monitor nos movimentos corporais</i>								
	<i>Volta o corpo em direção ao som</i>								
	<i>Realiza movimentos corporais ao som da musica</i>								
	<i>Adequa movimentos corporais ao ritmo da musica</i>								
	<i>Realiza maneirismos</i>								
	<i>Utiliza diferentes partes do corpo para responder aos movimentos solicitados pelo monitor</i>								
	<b>Comunicação</b>	<i>Responde à voz do monitor</i>							
		<i>Interage com o monitor</i>							
		<i>Expressa-se verbalmente e não verbalmente</i>							
<i>Sorri/Ri</i>									
<i>Grita</i>									
<i>Chora</i>									
	<i>Mantém o contacto visual</i>								

<i>Cumpra as regras do monitor</i>							
<i>Produz uma comunicação coerente com a tarefa</i>							

# Capítulo 4

---

## PSICOLOGIA POSITIVA: A CIÊNCIA DO BEM-ESTAR NA EDUCAÇÃO

*Soraia Garcês<sup>4</sup>, Margarida Pocinho & Saúl Neves de Jesus*

*Universidade de Madeira & Universidade do Algarve*

---

### Resumo

Todos sabemos que a escola é o local de eleição para as aprendizagens de carácter formal. Por outro lado, a família é onde se iniciam os primeiros passos de qualquer aprendizagem e educação. Os objetivos tanto da escola como da família não devem estar eles separados, mas devem se unir para promover o bem-estar global do aluno. É aqui que os princípios da Psicologia Positiva, podem ser de grande relevância na sua aplicação aos contextos educativos. A Educação Positiva pretende, pois, promover o desenvolvimento integral dos alunos incluindo, não só, o sucesso académico mas também o crescimento de habilidades como por exemplo a resiliência, o otimismo e a esperança, com o objetivo último de potenciar o bem-estar de toda a comunidade educativa. Estratégias como identificar fontes de satisfação pessoal, estar verdadeiramente grato, fazer turismo ou apenas sorrir, parecem banais mas é talvez no voltar “aos básicos” onde reside o potencial para crescer positivamente.

**Palavras-Chave:** Educação Positiva; Bem-Estar; Estratégias; Escola; Família.

---

<sup>4</sup> Autor de contacto: soraiagarces@gmail.com

A Psicologia Positiva é uma área dentro do campo da Psicologia que teve o seu início por volta do ano 2000 com Martin Seligman (Garcês, Pocinho, & Jesus, *in press*). A sua expansão para outras áreas e particularmente a sua introdução em campos como a saúde e as organizações tem trazido resultados muito promissores e a sua aplicação na educação é também ela potenciadora de grandes desenvolvimentos no âmbito do processo de ensino-aprendizagem.

Tentando trazer esta ideia da Psicologia Positiva para a Educação gostaríamos de iniciar este texto com um pequeno exercício relatado por Seligman et al. (2009). Neste Seligman et al. (2009) questiona-nos primeiramente sobre o que mais desejamos nós para as nossas crianças? Esta é uma pergunta desafiante que, habitualmente, lhe seguem respostas como alegria, satisfação, bondade, felicidade, saúde, confiança e/ou bem-estar. Novamente, Seligman et al. (2009) pergunta-nos: o que é que as escolas ensinam? As respostas aqui tendem a ser literacia, metacognição, disciplina, sucesso, realização e/ou matemática. O que têm, portanto, em comum, as respostas dadas a ambas as perguntas? A verdade é que as respostas às duas questões não se sobrepõem. Os pais e/ou encarregados de educação querem ver os seus filhos felizes, saudáveis e confiantes. Por outro lado, as escolas desejam o atingir do sucesso escolar, a disciplina e as boas notas. Seligman et al. (2009, p.294) diz-nos então “but imagine if schools could, without compromising either, teach both the skills of well-being and the skills of achievement. Imagine Positive Education”. O trabalho da família e da escola não deve seguir caminhos opostos sendo, claramente, possível uma confluência dos objetivos individuais de cada um.

O que significa então Educação Positiva? Para Norrish, Williams, O'Connor, & Robinson (2013, p.149) esta é “traditional education focused on academic skills development, complemented by approaches that nurture wellbeing and promote good mental health”. Tendo como base teórica e de evidência científica a Psicologia Positiva, considerada a “Ciência do Bem-Estar” (Garcês, Pocinho, & Jesus, 2018), como é que podemos então identificar a Psicologia Positiva nas escolas? Como identificar “flourishing” ou “florescimento” nos contextos educativos? De acordo, com Norrish et al., (2013) é possível encontrar a Psicologia Positiva nas escolas quando: a) os alunos estão felizes, crescendo nas suas relações sociais, atingindo os seus objetivos com competência e confiança; b) os funcionários experienciam emoções positivas ao longo do dia, vêm o seu trabalho valorizado e sentem fazer parte da comunidade educativa; c) os alunos de uma turma sentem-se incluídos, os docentes sentem-se confiantes e satisfeitos, todos envolvem-se e comprometem-se com a aprendizagem e; d) os membros da comunidade educativa sentem pertencer à escola e a sua cultura promove emoções positivas, aprendizagens significativas e responsabilidade social. Mas como trazer a Psicologia Positiva para a escola? De acordo com White (2015) existem vários pontos a ter em consideração para que a Psicologia Positiva seja uma realidade nas escolas. Em primeiro lugar é importante a) liderança e visão, ou seja, o que significa realmente “bem-estar” nas escolas? “Bem-estar” numa escola pode ser diferente do “bem-estar” noutra escola, há que ter em conta os contextos sociais e culturais onde estas se encontram; b) estratégia e gestão, é necessário definir muito bem os papéis e as responsabilidades e como a aplicação de estratégias de “bem-estar” se coaduna com as políticas educativas da escola; c) parcerias com a comunidade, as

escolas não existem sem a sua comunidade interna e externa, incluindo-se aqui as famílias, os diferentes especialistas e as diversas organizações que auxiliam e cooperam com os contextos educativos; d) avaliação, é fundamental que tendo uma definição muito clara desde o início do que significa “bem-estar” na escola possamos adequar os métodos de avaliação às estratégias selecionadas, o que irá possibilitar a tomada de decisões bem-informadas e acompanhar os progressos ou as necessidades de ajuste às estratégias adotadas; e) intervenções baseadas na evidência, é importante a utilização e aplicação de estratégias validadas e comprovadas cientificamente e que estas estejam em consonância com a definição de “bem-estar” adotada, só através de programas e intervenções bem estruturadas, definidas e cientificamente comprovadas é que será possível adotar estratégias eficazes e com a possibilidade de resultados positivos, por fim; f) comunicação, é crucial trabalhar desde o início no desenvolvimento de uma comunicação clara e consistente acerca do plano estratégico para o bem-estar da comunidade educativa, só assim será possível que todos trabalhem para o mesmo objetivo. A implementação de uma educação positiva é uma tarefa desafiante e árdua, que implica sistematização, desafios, criatividade e muita reflexão (White, 2015). É uma abordagem que encoraja os alunos a estarem atentos a si próprios, à sua autorregulação, ao otimismo, à resiliência e à sua relação com os seus pares (White, 2015).

Contudo talvez antes de pensarmos como trazer a Psicologia Positiva para as escolas é importante voltar a uma das questões mais básicas da nossa existência e que talvez por isso pareça simples: o que nos faz feliz, enquanto pessoas e enquanto profissionais? Se pensarmos naquilo que nos traz felicidade vemos logo aí as estratégias positivas que podem ser grandes elementos para

o início da promoção da Psicologia Positiva em cada um de nós como agentes educativos, mas também grandes ferramentas para aplicação nas nossas escolas. Por isso algumas das estratégias passam por: a) identificar fontes pessoais de satisfação (Shoshani & Slone, 2017), o que nos faz sorrir, o que nos faz saltar de alegria?; b) expressar gratidão (genuinamente!) (Shoshani & Slone, 2017), agradecer por tudo aquilo que temos, agradecer verdadeiramente pelas experiências que a vida nos dá, contribui para um maior bem-estar, por isso porque não agradecer sinceramente?; c) procurar memórias felizes (Shoshani & Slone, 2017), procurar aquelas recordações que nos fazem sorrir “sem querer” e que nos trazem pequenos momentos de felicidade instantânea; d) turismo, a prática desta atividade tem sido considerada como potenciadora de bem-estar (Garcês, Pocinho, & Jesus, 2018), pelo que saiam, vivam novas experiências fora dos locais comuns do vosso dia-a-dia e “aproveitem o momento”; e) “Laugh Out Loud”, riam, sorriam, voltem a rir às gargalhadas (“Why a Laugh”, 2014). Rir é uma das ferramentas que todos temos e que tem efeitos muito positivos no nosso bem-estar. Mesmo quando as situações são desafiantes tentem encontrar aquele momento que vos traz alegria, que vos faz sorrir, pois como Milton Berle afirmou “Laughter is an instant vacation”.

**Nota:**

Agradecimentos à ARDITI - Agência Regional para o Desenvolvimento da Investigação Tecnologia e Inovação através do apoio concedido no âmbito do **Projeto M1420-09-5369-FSE-000001**- Bolsa de Pós- Doutoramento.

## Referências Bibliográficas

- Garcês, S., Pocinho, M., & Jesus, S. (2017). Positive Psychology Research as a Framework for a new conceptual model in Tourism Settings. In M. Milcu, M. Stevens, & I. Dahl (Eds.), *Modern Research in Health, Education and Social Sciences. From Evaluation to Intervention* (pp.339-344). *Bucaresti: Editura Universitarã*
- Garcês, S., Pocinho, M., & Jesus, S. N. (2018). Review of optimism, creativity and spirituality in tourism research. *Tourism and Hospitality Management*, 24(1), 1-11. doi: <https://doi.org/10.20867/thm.24.1.6>
- Garcês, S., Pocinho, M., & Jesus, S.N. (*in press*). Positive Psychology & Tourism: A Systematic Literature Review. *Tourism and Management Studies*.
- Norrish, J., Williams, P., O'Connor, M., Robinson, J. (2013). An applied framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161. doi: 10.5502/ijw.v3i2.2
- Seligman, M.E.P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K., Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. doi:10.1080/03054980902934563
- Shoshani, A., Slone, M. (2017). Positive Education for Young Children: Effects of a Positive Psychology Intervention for Preschool Children on Subjective Well Being and Learning Behaviors. *Frontiers in Psychology*, 8 (1), 1-11. doi: [10.3389/fpsyg.2017.01866](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01866)
- White, M. (2004). *Where is the Education in Positive Education?* Retrieved may 10th, 2018 from <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/positive-education/201511/where-is-the-education-in-positive-education>

Why a Laugh a Day Keeps the Doctor Away: The benefits of smiling and Laughter

(2014, April 13). Retrieved from

<https://positivepsychologyprogram.com/laugh-day-keeps-doctor-away/>

# Capítulo 5

---

## PROJETO EDUCAR PARA A SOLIDARIEDADE

Cecília Carvalho<sup>5</sup>, Conceição Lima & Eunice Reis

*Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Caniço*

---

### Resumo

A Escola, enquanto instituição e organização social, assume um papel cada vez mais ativo junto da sociedade em que se insere. Trabalhar com os alunos e as suas famílias na fomentação de aprendizagens significativas e de valores sociais e humanos é assumido no projeto educativo de qualquer escola. Com o Projeto Educar para a Solidariedade, a Escola dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniço, assume ainda mais o compromisso de se ser uma escola interativa, solidária, humana, cooperante e aberta à comunidade, através da prática de voluntariado e de uma cidadania responsável.

**Palavras chave:** Responsabilidade Social, solidariedade, cidadania, voluntariado.

---

<sup>5</sup> Autor de contacto: [ceciliadavidcarvalho@gmail.com](mailto:ceciliadavidcarvalho@gmail.com)

## **A Escola enquanto organização social**

Vários são os autores que defendem a responsabilidade social de uma organização, como um “compromisso que deve ter para com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que a afetem positivamente” (Ashley, 2005) e promovam a sua qualidade de vida. Neste contexto, a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Caniço sempre se caracterizou como escola filantrópica, vindo o presente projeto contribuir para o aprofundamento dessa cultura.

Efetivamente, podemos praticar a responsabilidade social de diversas formas, mas com um projeto estratégico, com uma planificação cuidada, e não apenas baseado em “boas ações” avulsas, conseguimos efetuar intervenções de uma forma sistemática na área onde a escola se insere e de acordo com as necessidades do meio e das suas gentes. Assim, no ano letivo de 2013/2014 sob proposta da docente Lilibete Fernandes, deu-se início ao projeto “Educar para a Solidariedade” com o intuito de aprofundar a cultura educacional da escola, baseada na defesa de valores de cidadania, adicionando valor à responsabilidade social, nomeadamente: na melhoria do clima organizacional; na maior motivação dos alunos; na melhoria do sucesso escolar e do comportamento dos discentes; na criação de uma cultura de voluntariado; e no valor acrescentado à imagem da escola.



*Figura 1.* Logotipo do projeto, elaborado pelo aluno Paulo Pestana, da turma 4 do 9.º ano, no ano letivo 2013/2014

### **Objetivos do Projeto e sua Operacionalização**

Este projeto, que mobiliza cerca de 70 alunos, de acordo com as atividades propostas e a sua disponibilidade, insere-se nos objetivos do Projeto Educativo de Escola, nomeadamente os de “promover o desenvolvimento de valores sociais (cidadania, saber ser e estar)”; “melhorar o ambiente de aprendizagem dentro e fora da sala de aula”; e “estabelecer protocolos com entidades externas que se tornem uma mais-valia no desenvolvimento da ação educativa da escola”.

Neste âmbito, foram delineados os objetivos específicos do projeto, designadamente: descobrir situações familiares de elevada carência financeira no seio escolar; cooperar com as famílias carenciadas da escola; desenvolver ações para angariação de fundos e procura de apoios junto de instituições da comunidade; criar parcerias com outras organizações governamentais e não governamentais; organizar e desenvolver atividades conjuntas para a educação de valores e para a criação de hábitos de reflexão; promover a iniciação ao voluntariado como espaço alternativo de inserção social e compromisso de

cidadania responsável; Incutir uma cultura de solidariedade, de maneira a transformar o aluno num cidadão mais responsável, autónomo, socialmente mais participativo e solidário na vida comunitária; aprofundar os laços de amizade entre a comunidade educativa; e promover a interdisciplinaridade.

Face ao exposto, e considerando que faz parte das linhas orientadoras da Educação para a Cidadania a promoção do voluntariado, o projeto visa o envolvimento dos jovens em diversas atividades, permitindo de uma forma ativa e tão cedo quanto possível, a compreensão que a defesa de valores fundamentais como o da Solidariedade, de Entreatajuda e do Trabalho Colaborativo, contribui para aumentar a qualidade de vida e para impulsionar o desenvolvimento harmonioso da sociedade.

Para concretizar os objetivos definidos, as dinamizadoras do projeto desenvolvem atividades diversificadas, a saber:

- Cursos de Voluntariado – com o objetivo de formar previamente os alunos voluntários antes de participarem nas atividades do projeto, foram convidadas várias entidades, entre as quais a AMI (Assistência Médica Internacional); o BACF (Banco Alimentar Contra a Fome); o Clube “Viver a Vida” da Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos Dr. Horácio Bento de Gouveia; a SPAD (Sociedade Protetora dos Animais Domésticos); o Hospital Dr. João de Almada, na pessoa do Dr. Milton Alves, Assistente Social que exerce na área de Geriatria; e a Casa do Voluntário.
- Campanhas / Parcerias – Campanha Solidária, que tem como objetivo auxiliar as famílias carenciadas da nossa escola, devidamente referenciadas pelos diretores de turma e pela Assistente Social da Escola, numa parceria com o Departamento de Línguas e com os Cursos de Educação e Formação de Adultos.



Figuras 2 e 3. Campanhas Solidárias na escola.

- Participação nos dois pedidos anuais da AMI.
- Participação nas duas campanhas anuais de recolha de alimentos do BACF, “Campanha do Saquinho”; e na campanha de recolha de alimentos, e outros

bens de necessidade básica, da Cruz Vermelha Portuguesa – Delegação da Madeira.

- Parceria com o projeto UNESCO da escola e com a ONG “Dress a Girl Around the World” – Portugal; cujo objetivo é confeccionar vestidos para doar a meninas em países mais carenciados, levando-lhes assim um pouco mais de dignidade, proteção e esperança.



*Figura 4.* Vestido elaborado pela formanda Rosa Carvalho dos Cursos EFA, turma NS1, no âmbito da parceria “Dress a Girl Around the World”.

- Voluntariado na Unidade de Internamento de Longa Duração – Atalaia, numa parceria com o SESARAM (Serviço de Saúde da Região Autónoma da Madeira),

que tem como principal objetivo promover a relação intergeracional através das atividades orientadas pela Animadora Social do serviço, designadamente: na ajuda na mobilidade dos utentes; no auxílio na execução de trabalhos manuais; no escutar e conversar com os utentes; no cuidado da imagem (exemplo: manicure); no apoio no momento do lanche; nos momentos de animação e lazer (passeios ao ar livre, festas comemorativas: Natal, Carnaval, Aniversários e Santos Populares).



*Figura 5. Unidade de Internamento de Longa Duração – Atalaia.*

Todas estas vivências fora do contexto de sala de aula, mas inseridas num projeto de escola, marcam a diferença nas relações interpessoais, bem como no modo de ser e de estar na sociedade. Quando um(a) aluno(a) se sente útil, e é valorizado(a) pelas suas ações, cresce em autoestima e autoconfiança, o que

constitui um motor para o seu sucesso escolar e comportamental, em toda a sua dimensão. O voluntariado apresenta-se como uma estratégia alternativa não só de inserção social e compromisso de cidadania responsável, mas também como uma proposta que ajuda o jovem a conhecer-se a si próprio e a descobrir as suas potencialidades. O jovem proativo envolvido em ações de voluntariado, contribui para a sua comunidade mas, mais do que isso, torna-se um cidadão socialmente mais consciente com-competências acrescidas na-sua vida académica e social.

### **Referências**

- Morgado, A., Silva, E., Luís, L., Gomes, L., & Cabral, T. (2015). Projeto Educativo da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Caniço 2015/2019.
- Ashley, P. A. (2005). *Ética e responsabilidade social nos negócios*. São Paulo: Saraiva.

# Capítulo 6

---

## PROJETO + CONSTRUINDO UMA IDENTIDADE

*Inácia Pacheco<sup>6</sup>*

*Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Caniço*

---

### Resumo

A escola deve encontrar soluções e adotar projetos com percursos alternativos, para apoiar os alunos com mais dificuldades e construir uma escola promotora da igualdade de oportunidades. Com uma taxa anual de 20% ou mais de reprovação no ano letivo 2014/2015, a Direção da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Caniço, optou pelo projeto-piloto, Turmas +. Este projeto visava a melhoria de resultados e o sucesso escolar dos alunos. Não se pretendia separar os bons dos maus, mas compensar quem precisava de mais apoio com mais atenção e com um acompanhamento mais personalizado de acordo com as suas dificuldades e ritmos de aprendizagem. As condições organizacionais passavam pela mesma mancha horária, para todas as turmas do Projeto; pela dimensão das turmas, 15 alunos por turma, a estrutura composicional; e a possibilidade de mudança de turma, fatores fundamentais para a dinâmica operante do projeto.

**Palavras-chave:** Turmas+, Sucesso, Dificuldades, Ritmo de aprendizagem, Aprendizagens, Projeto

---

<sup>6</sup> Autor de contacto: inaciacarvalho@gmail.com

## **Razões para a implementação do Projeto +**

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a escola pretende: “Assegurar a formação geral comum a todos os alunos que lhes garanta as condições necessárias para a descoberta e desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidades e competências, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social e proporcionar a aquisição dos conhecimentos essenciais que permitam o prosseguimento de estudos e/ou a inserção do aluno em percursos alternativos de formação profissional.” (Morgado, Silva, Luís, Gomes, & Cabral, 2015).

Com uma taxa anual de 20% ou mais de reprovação no ano letivo 2014/2015, a Direção optou pelo projeto-piloto aprovado pela Secretaria Regional de Educação que visava a melhoria de resultados. Com este projeto não se pretende separar os bons dos maus alunos, mas compensar quem precisa de mais apoio, com mais atenção e com um acompanhamento mais personalizado.

Cada vez mais há uma desadequação entre os programas e o que faz sentido na área do conhecimento dos nossos estudantes. A elevada taxa de insucesso no 7ºano de escolaridade; as retenções repetidas e a idade de alguns alunos; a falta de acompanhamento e orientação em casa; a mudança de ciclo; as elevadas taxas de indisciplina e o facto de estes alunos serem inseridos em turmas muito grandes, foram razões mais do que suficientes para que a escola optasse por um processo de ensino/ aprendizagem com base numa harmonia construtiva entre professores e alunos.

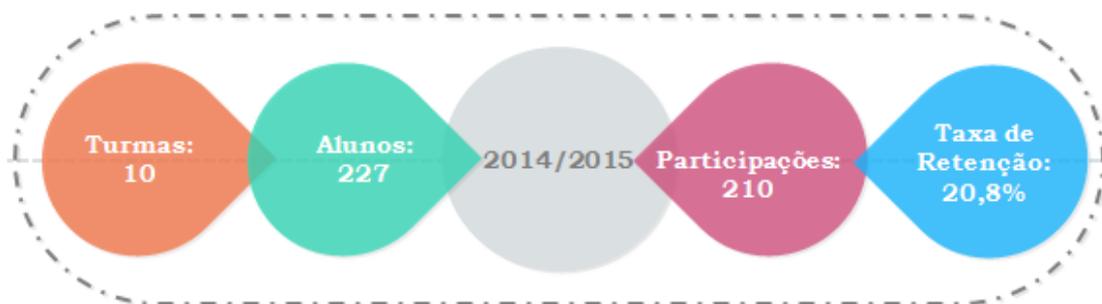


Figura 1. Dados referentes ao ano letivo 2014/15, 7º ano

O Projeto + foi implementado na escola do 2º e 3º Ciclos do Caniço no ano letivo 2015/2016, no 7ºano de escolaridade com 66 alunos distribuídos por 4 turmas. A implementação deste projeto prendeu-se com a necessidade de oferecer um percurso alternativo com vista a apoiar os alunos com mais dificuldade e construir uma escola promotora da igualdade de oportunidades.

Os objetivos deste projeto visam atenuar/diminuir o insucesso escolar; interromper os ciclos de repetição/retenção e de absentismo proporcionando um maior acompanhamento/orientação aos alunos com fragilidades sociais e insucesso escolar. Assim, optou-se por diferenciar positivamente os alunos promovendo a igualdade/equidade de oportunidades, dando mais a quem precisa de mais, pois é impreterível motivar cada aluno para o seu sucesso. O sistema de ensino deverá ser posto ao serviço da promoção da igualdade de oportunidades de todos os cidadãos, promovendo a inclusão social e, como tal, permitindo a todos os alunos o sucesso escolar. E é no interior da sala de aula que, em última análise, este ideal se faz ou não cumprir.

## **Operacionalização do Projeto**

A elaboração das turmas é da responsabilidade do Diretor da escola e dos Diretores de Turma que analisam o percurso escolar do aluno e encaminham-no, de acordo com a oferta formativa da escola, para o projeto mais adequado de acordo com o seu perfil.

Os alunos inseridos nas turmas + apresentam falta de métodos de trabalho e de estudo; são pouco autónomos; têm baixa autoestima e motivação; falta de autoconfiança; dificuldade em lidar com as emoções e demonstram muitas vezes interesses divergentes dos escolares. Logo impôs-se à equipa de trabalho uma articulada flexibilização metodológica. A aposta nas novas tecnologias assumiu-se como um recurso fundamental, permitindo aceder a fontes diversificadas do conhecimento e contribuindo para o enriquecimento intelectual e humano do aprendente, proporcionando o encontro com a diversidade cultural e a construção de valores de cidadania. O reforço positivo dos sucessos e conquistas; os questionários de preparação para os diferentes momentos de avaliação; os testes com questões mais orientadas; os planos de estudo; a fragmentação dos testes; a realização de pequenos jogos/desafios na aula (individual/pares e em grupo); as atividades externas de carácter cultural e de desenvolvimento de competências sociais; as estratégias com uma matriz mais prática e a bolsa de horas para apoiar os alunos nas diversas disciplinas foram fatores essenciais e estruturantes que contribuíram para que os nossos alunos fossem ultrapassando as suas dificuldades, quer a nível científico quer a nível cognitivo e emocional.

As condições organizacionais que conduziram a uma melhoria efetiva das aprendizagens escolares passou pela mesma mancha horária, para todas as

turmas do Projeto; a dimensão das turmas, 15 alunos por turma, e a estrutura composicional homogeneidade/heterogeneidade; as explicações individualizadas e a possibilidade de mudança de turma foram fatores fundamentais para a dinâmica operante do projeto.

A operacionalização do projeto relativamente aos professores é facilitada pelo facto da equipa pedagógica das turmas ser a mesma equipa docente, ter reuniões semanais (de equipa e de diretores de turma) e haver um par pedagógico em várias disciplinas. As reuniões semanais permitiram analisar e refletir sobre as aprendizagens e os progressos dos alunos e reformular as estratégias de atuação sempre que necessário. Os conteúdos a lecionar nas Turmas + são exatamente os mesmos dos lecionados nas restantes turmas do mesmo nível de ensino e no mesmo espaço de tempo, cabendo aos professores a escolha das metodologias e das propostas de trabalho que julguem mais convenientes, de acordo com a especificidade de cada grupo. A equipa pedagógica assume-se como uma verdadeira equipa educativa capaz de criar e propor soluções para os problemas de aprendizagem que os alunos manifestam.

### **Os Resultados Obtidos**

Ao longo destes 3 anos o Projeto + foi sendo implementado noutros níveis de ensino, tendo em conta as dificuldades refletidas na avaliação dos alunos. Os resultados obtidos, nos diferentes níveis de escolaridade, do 2º e 3º ciclos, mostram a eficácia da modalidade organizativa das turmas +.

Na Figura 2 podemos verificar que após a implementação do Projeto + no quinto ano, o número de participações disciplinares diminuiu significativamente

bem como as taxas de retenção. O número reduzido de alunos por turma, a homogeneidade e o apoio individualizado foram determinantes para a obtenção destes resultados.

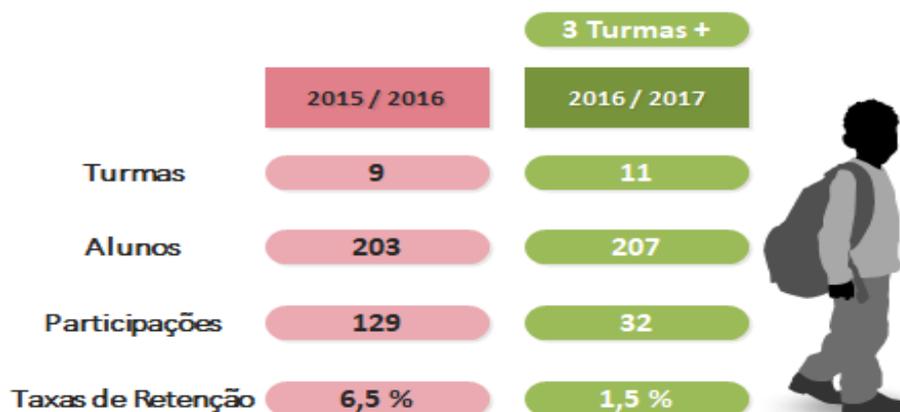


Figura 2. Comparação dos últimos 2 anos-5ºano

Na Figura 3 podemos comparar vários parâmetros relativos a turmas do 7º ano, antes e após a implementação do Projeto +. No quinto ano verificou-se uma melhoria nos resultados obtidos.

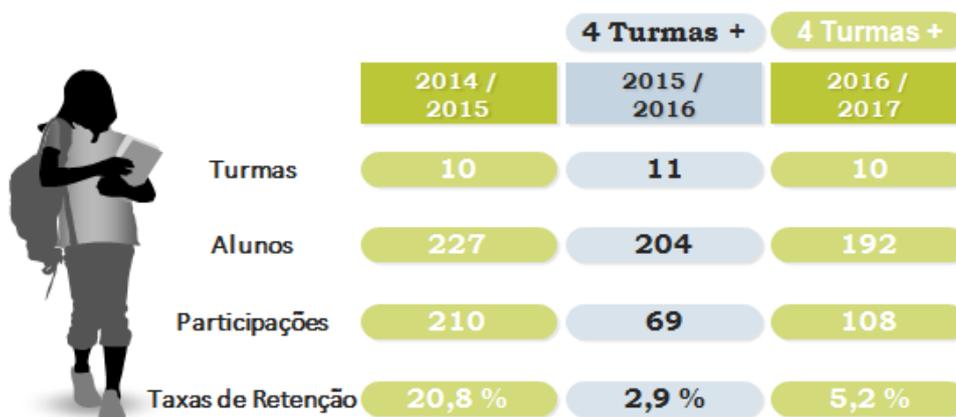


Figura 3. Comparação dos últimos 3 anos - 7ºano

Na Figura 4 constatamos que a criação de Turmas + contribuiu para uma melhoria, nas turmas do 8º ano, dos parâmetros analisados, nomeadamente no número de participações disciplinares e nas taxas de retenção.

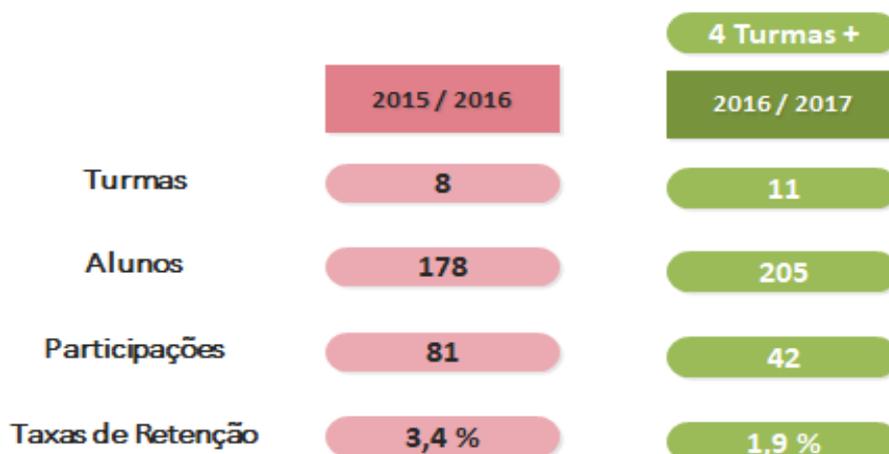


Figura 4. Comparação dos últimos 2 anos - 8ºano

Os resultados obtidos, antes e após a implementação do Projeto +, permitem-nos fazer um balanço positivo. Os dados apontam para uma melhoria progressiva do sucesso escolar, no entanto, é de salientar que esta melhoria foi atingida sem diminuição do nível de exigência das várias valências que contribuem para a formação integral do discente.

A Figura 5 reflete o grau de satisfação, quer dos alunos quer dos pais, relativamente à implementação deste projeto.

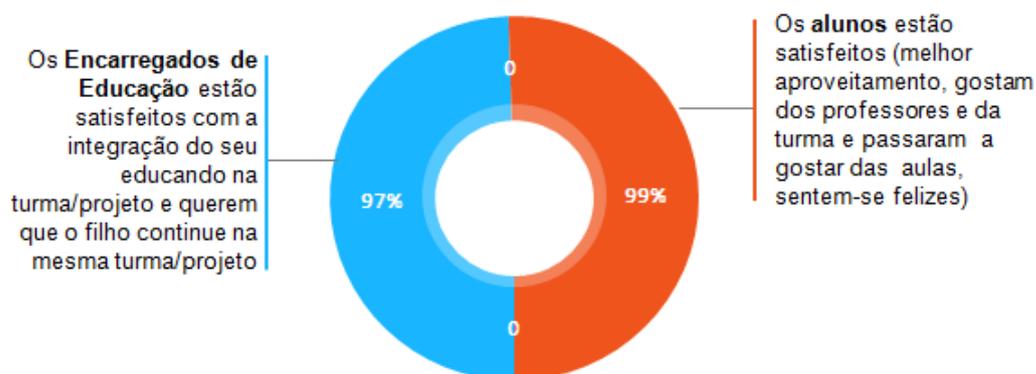


Figura 5. Grau de satisfação dos Encarregados de Educação e dos Alunos

É importante referir que foi sempre apanágio dos Diretores de Turma ouvir os pais e encarregados de educação quer sobre assuntos relativos aos seus educandos, quer sobre a integração dos mesmos no Projeto +. Para tal, foram aplicados, periodicamente, questionários de opinião. Os pais e encarregados de educação dos alunos mencionavam a importância da continuidade deste projeto, uma vez que verificaram melhorias nos hábitos de trabalho dos seus educandos e nos resultados escolares obtidos. Mencionaram que os seus educandos tornaram-se mais autónomos, organizados, responsáveis e preocupados em manter o estudo em dia. Foi sempre através do diálogo que se procurou encontrar estratégias com vista ao sucesso educativo integral dos alunos. Nas aulas de Formação Pessoal e Social, os alunos partilhavam a sua opinião sobre o projeto, reconhecendo a mais-valia na sua formação. Ao longo dos anos foram feitas reflexões sobre as estratégias implementadas, procurando mobilizar o conhecimento adquirido na melhoria dos resultados obtidos.

## **Conclusão**

Em todo este processo não podemos descurar alguns fatores indubitáveis, as emoções e os sentimentos que assumiram um papel crucial dentro e fora da sala de aula. A sua influência no processo de ensino aprendizagem tornou-se a chave de todo o projeto e a ferramenta que nos aproximou e ajudou a lidar com as dificuldades de aprendizagem, de autoestima e de confiança dos nossos alunos. O desafio de envolvê-los no seu processo de ensino/aprendizagem levou-nos a diversificar, diferenciar e flexibilizar a transmissão dos conteúdos temáticos bem como os diferentes momentos e instrumentos de avaliação. Foi necessário ajudar os alunos a valorizar as suas emoções positivas e as suas conquistas, pois estas também ajudam a superar as dificuldades. Outro aspeto imprescindível relaciona-se com a cooperação/colaboração de toda a equipa pedagógica que com muita dedicação, esforço e trabalho, quer na articulação da planificação interdisciplinar quer no acompanhamento circunstanciado feito a cada um dos alunos deste projecto, permitiu realizar intervenções pedagógicas apropriadas atribuindo um carácter coerente e uniforme a todo o processo e melhorando significativamente as aprendizagens.

## **Referências Bibliográficas**

Morgado, A., Silva, E., Luís, L., Gomes, L., & Cabral, T. (2015). Projeto Educativo da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos do Caniço 2015/2019.

# Parte II

---

# Capítulo 7

---

## O STRESS COMO PREDITOR DA ADAPTAÇÃO ACADÉMICA MEDIADO PELO OTIMISMO

*Ana Pereira<sup>1</sup>, Élio Câmara, Érica Rodrigues, Maria Antónia Gomes*

*Universidade da Madeira*

---

### Resumo

O objetivo deste estudo é comprovar que o stress é preditor da adaptação académica mediado pelo otimismo. Segundo a OMS, o stress atinge mais de 90% da população mundial. Numa amostra de 300 participantes, 208 (69,3%) do sexo feminino e 92 (30,7%) do sexo masculino, residentes em Portugal Continental e R.A.M, aplicou-se uma bateria de instrumentos. Para avaliar o stress e a adaptação académica, aplicou-se uma escala de autorrelato tipo Likert (1 a 10) e uma escala tipo Likert (1 a 4) para avaliar o otimismo. Os resultados mostram uma média de stress igual a 5,89, um nível de 7,76 de adaptação académica e valores altos de otimismo (16,36). Concluimos que níveis elevados de stress correspondem a baixos níveis de adaptação académica e baixos níveis de otimismo ( $p < 0,01$ ). Os resultados e as suas aplicações serão discutidos.

**Palavras-chave:** Stress, adaptação académica, otimismo, estudantes universitários.

---

<sup>1</sup> Autor de contacto: m.aa.gomes@hotmail.com

## **Introdução**

A realização deste trabalho foi-nos proposta no âmbito da unidade curricular de Psicologia da Educação, pela professora Margarida Pocinho. O tema que nos foi cedido foi a relação entre a Adaptação Académica, o Stress e o Otimismo, sendo que o título que escolhemos foi “O stress como preditor da adaptação académica mediado pelo otimismo”, tendo como objetivo perceber de que modo é que o nível de stress influencia o nível de adaptação académica dos indivíduos e qual o papel do otimismo relacionado com estas duas variáveis. Outro objetivo deste trabalho é aprofundar o conhecimento acerca destas variáveis e perceber quais as suas implicações práticas.

Primeiramente, faremos um breve enquadramento teórico e concetual do construto. Seguidamente, passaremos ao método do estudo, onde falaremos da amostra, instrumentos utilizados e procedimentos do estudo e, conseqüentemente, dos resultados do mesmo. Por fim, iremos fazer a discussão dos resultados e se os mesmos são suportados pela fundamentação teórica, bem como as limitações e perspetivas para futuros estudos.

### **Adaptação Académica**

Geralmente, o ingresso no Ensino Superior é uma fase provocadora de mudanças a nível social, pessoal e afetivo, de ansiedade e stress e é uma das fases mais importantes, pois obriga flexibilidade para a adaptação a outro meio (Araújo *et al.*, 2006 citado por Tavares, 2012).

De modo a promover o sucesso académico, tem de ser disponibilizado pela instituição as condições necessárias para tal (Ferreira, Almeida, & Soares, 2001). No entanto, quando o estudante inicia o seu ensino na Universidade estão

implícitas uma série de dificuldades no seu desenvolvimento pessoal e social: o novo ritmo de estudo e de avaliação, bem como elementos relacionados com a dimensão social. Dificuldades essas que irão constituir em fatores stressantes para os estudantes (Carlotto, Teixeira, & Dias, 2015).

Para uma mais fácil integração na instituição, podem ser referidas as estratégias de *coping* para enfrentar as situações mais stressantes e conseguir seguir em frente, rumo a uma maior adaptação académica. A quanto mais mudanças o aluno for sujeito, então mais processos de adaptação são precisos. Por isso, as estratégias de *coping* aludem a recursos emocionais, cognitivos ou comportamentais, também de modo a diminuir o seu sofrimento (Dyson & Renk, 2006, citado por Carlotto *et al.*, 2015).

## **Stress**

O stress pode ser definido como uma relação particular que o indivíduo estabelece entre ele e o ambiente, que é avaliado pelo sujeito como ameaçador e que pode colocar em risco o seu bem-estar. Para os autores, o stress deve ser entendido como um conceito organizador que é utilizado para entender um número vasto de fenómenos que é de grande importância para a adaptação humana (Lazarus e Folkman, 1986, citado por Zea, Martínez, & Vélez, 2013).

O stress é contemplado como uma tensão excessiva e, quando os indivíduos se encontram num período de aprendizagem, experienciam esta tensão. É também chamado de stress académico a um largo número de estudantes que se encontram no contexto universitário, exposto a níveis elevados de stress, uma vez que têm a responsabilidade de cumprir todas as

obrigações acadêmicas, assim como as responsabilidades do seu cotidiano com os pares (Barraza, 2004, citado por Zea *et al.*, 2013).

O construto é frequentemente caracterizado pela falta de controlo sobre as condições de trabalho; é o resultado da nossa reação a eventos do exterior, eventos que não têm de ser propriamente nossos. Nos dias de hoje, nenhum indivíduo está livre de stress, visto que, a vida está sempre a presentearmo-nos com dificuldades e prazos. O stress é visto como algo negativo, mas a pessoa tem de gerir o stress, de modo a equilibrar os níveis para seguir uma vida saudável (Sinduja & Suganya, 2017).

A revisão da literatura demonstra que, nos países em desenvolvimento e países desenvolvidos, as mulheres mostram níveis de stress mais elevados (Sadir, Bignotto, & Lipp, 2010).

### **Otimismo**

O otimismo é capaz de influenciar o modo como a pessoa se comporta e a sua reação aos problemas. Pessoas otimistas geralmente são pessoas com bom humor, mais felizes e esperançosas, persistentes e com menos relações negativas (Barros de Oliveira, 2010, citado por Tavares, 2012).

Como uma característica da personalidade, o otimismo está relacionado com a forma como o sujeito interpreta a informação quanto ao futuro, com uma expectativa positiva. Assim, para a avaliação do otimismo utiliza-se a observação, testemunhos, testes projetivos ou questionários, dos quais o mais comum é o *Life Orientation Test (LOT)* (Oliveira, 1998).

## **Método**

### **Participantes / Amostra / Sujeitos**

A nossa amostra é constituída por 300 indivíduos, sendo que 208 (69,3%) são do sexo feminino e 92 (30,7%) do sexo masculino. As idades dos indivíduos estão compreendidas entre 18 e 73 anos, sendo estas agrupadas por classes: menores de 25 (n=170, 56,7%) e maiores de 25 anos (n=130, 43,3%).

Relativamente ao Estado Civil, definimos duas classes: não casado, divorciado e viúvo, onde temos 240 sujeitos (80,0%) e casado e união de facto, equivalente a 58 indivíduos (19,3%).

Da panóplia de cursos que nos foi apresentada, dividimos em três tipos: Ciências Exatas com 54 indivíduos (18,0%), Ciências Humanas com 130 indivíduos (43,3%) e Saúde com 108 sujeitos (36,0%).

Desses tipos de curso existem 6 anos académicos: o 1º ano tem 36 indivíduos (12,0%), o 2º tem 39 indivíduos (13,0%), o 3º tem 68 sujeitos (22,7%), o 4º tem 65 sujeitos (21,7%), o 5º tem 47 indivíduos (15,7%) e o 6º ano tem 22 indivíduos (7,3%).

Tabela 1

*Estatística descritiva: género, idade, estado civil, tipo de cursos e ano académico*

Variáveis		N	%
Género	Feminino	208	69.3
	Masculino	92	30.7
Idade	<25 anos	170	56.7
	>25 anos	130	43.3
Estado Civil	Não Casado/ Divorciado/Viúvo	240	80.0
	Casado/ União de Facto	58	19.3
Tipo de Cursos	Ciências Exatas	54	18.0
	Ciências Humanas	130	43.3
	Saúde	108	36.0
Ano Académico	1º	36	12.0
	2º	39	13.0
	3º	68	22.7
	4º	65	21.7
	5º	47	15.7
	6º	22	7.3

### **Instrumentos**

O questionário utilizado provém de uma bateria de instrumentos, da qual fazem parte, a medição do nível de stress e do nível de adaptação académica, a Escala de Personalidade Criativa – forma reduzida (Jesus e col., 2017), a Escala de Bem-Estar Global (Roque Antunes, 2016), a Escala de Espiritualidade (Pinto & Pais-Ribeiro/d, s), a Escala de Otimismo (Barros, 1998) e, por fim, a Escala de Experiência Turística (Garcês, Pocinho, & Jesus, 2017). Esta bateria de instrumentos foi criada por Margarida Pocinho, no âmbito do CIERL/UMa. Sendo que as escalas utilizadas foram o nível de stress, o nível de adaptação académica e a Escala de Otimismo. Para avaliar o stress e a adaptação

académica, aplicou-se uma escala de autorrelato tipo Likert (1 a 10) e, para avaliar o otimismo, uma escala tipo Likert (1 a 4).

### **Procedimentos**

Os dados da bateria de instrumentos foram respondidos por autorrelato, em formato papel e online, com recurso ao google docs. A recolha da amostra foi aleatória, sendo que não se cingiu apenas à Região Autónoma da Madeira, mas sim, a Portugal Continental.

## **Resultados**

### **Stress, adaptação académica e otimismo**

A tabela 2 mostra os resultados da estatística descritiva, tendo em conta o nível de Stress (5.89), o nível de Adaptação Académica (7.76) e o Otimismo (16.36). Nesta tabela podemos ver o mínimo e o máximo das variáveis e respetivas médias e desvios-padrão.

Tabela 2

*Estatística descritiva: stress, adaptação académica e otimismo*

Variável	Min.	Max.	M (SD)
Stress	1	10	5.89 (2.22)
Adaptação Académica	3	10	7.76 (1.83)
Otimismo	4	20	16.36 (2.92)

### **Correlações**

De acordo com a tabela das correlações, existe uma correlação negativa ( $r=-.116$  a  $p<.05$ ) entre stress e adaptação académica, o que significa que os

estudantes com maiores níveis de stress têm menor adaptação acadêmica. É também possível verificar que elevados valores de otimismo correspondem a elevados valores de adaptação acadêmica ( $r=.254$  a  $p < .05$ ) e a baixos valores de stress ( $r=-.132$  a  $p < .05$ ).

Tabela 3

*Correlações: nível de stress, nível de adaptação acadêmica e otimismo*

		Nível de Stress	de	Nível da Adaptação Acadêmica	Otimismo
Nível de Stress	Correlação de Pearson	1		-,116*	-,132*
	Sig. (bilateral)			,044	,022
	N	300		300	300
Nível da Adaptação Acadêmica	Correlação de Pearson	-,116*		1	,254**
	Sig. (bilateral)	,044			,000
	N	300		300	300
Otimismo	Correlação de Pearson	-,132*		,254**	1
	Sig. (bilateral)	,022		,000	
	N	300		300	300

\*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral); \*\*. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

### **Estatísticas de Grupo**

Embora os valores de significância sejam marginais ( $p=.051$ ), há uma tendência do gênero feminino apresentar valores de stress superiores ( $M=6,05$ ) comparativamente ao gênero masculino ( $M=5,51$ ). No que se refere à adaptação acadêmica, não existem diferenças significativas de gênero ( $p=.581$ ). Relativamente ao otimismo, as diferenças de gênero também não são significativas ao nível de significância  $p=.144$ .

Tabela 4

*Estatísticas de Grupo: nível de stress, nível de adaptação académica e otimismo*

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média	<i>p</i>
Nível de Stress	Feminino	208	6,05	2,203	,153	.051
	Masculino	92	5,51	2,226	,232	
Nível da Adaptação Académica	Feminino	208	7,72	1,772	,123	.581
	Masculino	92	7,85	1,966	,205	
Otimismo	Feminino	208	16,52	2,815	,195	.144
	Masculino	92	15,99	3,126	,326	

### **ANOVA**

Através da ANOVA verificaram-se diferenças significativas apenas na variável otimismo ( $p=.008$ ). Através do teste de Bonferroni, são os estudantes das Ciências Humanas que apresentam maior otimismo ( $p=.002$ ), seguidos dos estudantes de Saúde que apresentam valores superiores aos estudantes de Ciências Exatas ( $p=.031$ ).

Tabela 5

ANOVA: *nível de stress, nível de adaptação académica e otimismo*

		Soma dos	GI	Quadrado	F	Sig.
		Quadrados		Médio		
Nível da Adaptação Académica	Entre Grupos	17,922	2	8,961	2,679	,070
	Nos grupos	889,632	266	3,344		
	Total	907,554	268			
Nível de Stress	Entre Grupos	4,094	2	2,047	,429	,652
	Nos grupos	1269,906	266	4,774		
	Total	1274,000	268			
Otimismo	Entre Grupos	84,723	2	42,362	4,977	,008
	Nos grupos	2264,280	266	8,512		
	Total	2349,004	268			

Tabela 6

*Comparações Múltiplas: nível de stress, nível de adaptação académica, otimismo e classe de cursos*

Bonferroni								
Variável dependente	(I) Classe_Cursos	(J) Classe_Cursos	Diferença a média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%		de
						Limite inferior	Limite superior	
Nível da Adaptação Académica	Ciências Exatas	Ciências Humanas	-,699	,294	,054	-1,41	,01	
		Saúde	-,333	,303	,815	-1,06	,40	
		Ciências Humanas	,699	,294	,054	-,01	1,41	
		Saúde	,366	,236	,369	-,20	,94	
		Saúde Exatas	,333	,303	,815	-,40	1,06	
		Ciências Humanas	-,366	,236	,369	-,94	,20	
		Ciências Exatas						
		Ciências Humanas						
Otimismo	Ciências Exatas	Ciências Humanas	-1,621*	,466	,002	-2,74	-,50	
		Saúde	-1,241*	,480	,031	-2,40	-,08	
		Ciências Humanas	1,621*	,466	,002	,50	2,74	
		Saúde	,380	,375	,934	-,52	1,28	
		Saúde Exatas	1,241*	,480	,031	,08	2,40	
		Ciências Humanas	-,380	,375	,934	-1,28	,52	
		Ciências Exatas						
		Ciências Humanas						

\*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

## Discussão e Conclusão

O presente estudo pretendeu analisar como é que os níveis de stress influenciam o nível de otimismo e adaptação académica em estudantes e ex-estudantes universitários, em Portugal Continental e na Região Autónoma da Madeira, recorrendo à Escala de Otimismo, a uma escala de Stress e a uma escala de Adaptação Académica.

Os resultados iniciais indicam que o sexo feminino apresenta níveis de stress mais elevados (6,05) do que o sexo masculino (5,51); os níveis de otimismo para o sexo feminino são mais elevados (16,52) comparativamente ao sexo masculino (15,99), por sua vez, os valores de adaptação académica são mais elevados no sexo masculino (7,85) e no sexo feminino os valores são mais baixos (7,72). Em relação a esta problemática, de acordo com Fernandes *et al.* (2005, citado por Tavares, 2012), os estudantes do sexo feminino estão mais vulneráveis às exigências da Universidade, porque têm mais expetativas, comparativamente aos estudantes do sexo masculino, portanto prova-se que o sexo masculino se adapta mais facilmente à vida académica.

Comparando as variáveis de Nível de Stress e Adaptação Académica, os resultados mostram que estudantes com maior nível de stress apresentam uma menor adaptação académica ( $r=-.116$ ). Por sua vez, quando se compara o Nível de Stress com o Otimismo, os produtos mostram que estudantes mais otimistas apresentam níveis mais baixos de stress ( $r=-.132$ ). Por fim, estudantes mais otimistas adaptam-se melhor à vida académica ( $r=.254$ ). Os nossos resultados são comprovados por um estudo empírico de Custódio, Pereira e Seco (2010), onde se notou que os estudantes com menor níveis de stress, classificavam-se com melhores níveis de otimismo. Por outro lado, quando os níveis de otimismo

aumentam, também acresce o bem-estar e o rendimento académico (Monteiro *et al.*, 2008 citado por Tavares, 2012).

Assim, de acordo com Garcês, Pocinho e Jesus (2018) o otimismo está positivamente relacionado com a saúde, sucesso académico e profissional, bem como a satisfação e bem-estar psicológico.

Portanto, pode dizer-se que a fundamentação teórica suporta os nossos resultados relativamente às variáveis Nível de Stress, Otimismo e Adaptação Académica.

No que se refere às limitações deste trabalho, o tempo reduzido para fazer a investigação interferiu com os produtos do nosso estudo, dado que se o tempo fosse mais longo a amostra seria maior e os resultados mais conclusivos e significativos. Como outra limitação, temos a reduzida dispersão dos questionários num espaço geográfico mais abrangente, uma vez que só aplicamos a Portugal Continental e Região Autónoma da Madeira. Do mesmo modo, poderíamos ter aplicado o questionário à Região Autónoma dos Açores e em diferentes culturas pela Europa ou pelo resto do mundo.

Como perspetivas futuras, propomos que se incluísse estudos de personalidade para complementar o estudo empírico realizado, pois assim conseguiríamos perceber se a personalidade dos sujeitos tem influência nos resultados, isto é, alguns sujeitos são mais dedicados e têm uma personalidade mais ativa no que se refere ao empenho académico, esses seriam mais adaptados e por sua vez apresentariam menor nível de stress; do mesmo modo que um sujeito com personalidade mais neurótica terá valores mais elevados de stress.

Além disso, recomenda-se a análise do estudo e distribuição dos questionários em dois períodos diferentes do ano letivo, principalmente porque o nível de stress estaria muito mais baixo no primeiro mês dos semestres e mais elevados no último mês dos semestres. Uma vez que, Martín (2007, citado por Zea *et al.*, 2013), alega que existe um aumento dos níveis de stress dos estudantes universitários durante os períodos em que são administradas as provas de avaliação. Da mesma forma, o otimismo seria maior no início do semestre e menor no fim dos semestres.

### Referências

- Carlotto, R. C., Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação Acadêmica e Coping em Estudantes Universitários. *Psico-USF Psico-USF*, 20(3), 421–432.
- Custódio, S., Pereira, A., & Seco, G. (2010). Optimism and Stress in Nursing Students. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 591–598.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF Psico-USF*, 6(1), 1–10.
- Garcês, S., Pocinho, M., & de Jesus, S. N. (2018). Review of Optimism, Creativity and Spirituality in Tourism Research. *Tour. hosp. manag. Tourism and hospitality management*, 24(1).
- Living In Stressful Times. (2018). Obtido 5 de Junho de 2018, de <https://audiotech.com/trends-magazine/living-in-stressful-times/>

- Oliveira, J. B. de. (1998). Otimismo: Teoria e Avaliação (Proposta de uma Nova Escala). *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(2).
- Sadir, M. A., Bignotto, M. M., & Lipp, M. E. N. (2010). Stress e qualidade de vida: influência de algumas variáveis pessoais. *Paidéia (Ribeirão Preto) Paidéia (Ribeirão Preto)*, 20(45), 73–81.
- Sinduja, K., & Suganya, S. (2017). A Study on Stress Management of Employees with Special Reference to Sterling Holidays, OOTY. *International Journal of Research in Commerce & Management*, 8(7).
- Tavares, D. M. (2012). *Adaptação ao Ensino Superior e Otimismo em Estudantes do 1º ano* (Mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Van Berkel, K., & Reeves, B. (2017). Stress Among Graduate Students In Relation to Health Behaviors. *College Student Journal*, 51(4), 498–510.
- Zea, R. M., Martínez, K. L., & Vélez, Y. F. G. (2013). Niveles de estrés Académico en estudiantes universitarios. *Informes Psicológicos*, 13(2), 121–134.

# Capítulo 8

---

## O STRESS COMO PREDITOR DA IMPACTO DA CRIATIVIDADE E DA ESPERANÇA EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS

*Fátima Silva, Hélder Jesus, João Costa, Leticia Pinto<sup>2</sup> & Alberto Maia*

Universidade da Madeira

---

### Resumo

O objetivo deste estudo é analisar o impacto da criatividade e da esperança na adaptação académica, sendo este um processo complexo que requer o desenvolvimento de competências facilitadoras da sua adaptação no novo contexto educativo. A amostra é constituída por 50 participantes do ensino superior, maioritariamente das ciências exatas e engenharia (30%), 64% do sexo feminino, com uma média de idade de 23 anos. Os resultados obtidos mostram uma correlação positiva entre a esperança e as crenças ( $p=0,042$ ), e entre a esperança e a criatividade ( $p=0,001$ ). Os restantes resultados e as suas implicações serão explorados e discutidos posteriormente.

**Palavras-chave:** adaptação académica; criatividade; espiritualidade; crenças; esperança.

---

<sup>2</sup> Autor de contacto: leticiajpinto@hotmail.com

## **Introdução**

O momento de transição para a universidade exige por parte dos indivíduos algumas competências para que esta seja realizada de forma satisfatória, tendo um impacto positivo na adaptação acadêmica e conseqüentemente no seu sucesso escolar.

A adaptação acadêmica pode ser caracterizada como o processo de adaptação dos alunos, ou seja, o ajuste necessário às mudanças que são inerentes às experiências universitárias, como o aumento da exigência, as novas regras da instituição, novos colegas, professores e funcionários, entre outros aspectos.

Já a criatividade refere-se à capacidade que um indivíduo possui para produzir ou inventar coisas novas e originais (Amabile, 1983). Indivíduos criativos tendem a não seguir normas predefinidas ou preestabelecidas, não se limitando ao que já foi criado, mas sim, criando novas oportunidades e desenvolvendo novas perspectivas para abordar o mesmo assunto.

Ao longo deste trabalho iremos assim abordar alguns conteúdos teóricos, nomeadamente dentro da criatividade e da adaptação acadêmica, de modo a explorar um pouco mais sobre estes dois conceitos, verificando quais as variáveis que poderão ou não ter mais influência ao nível da adaptação acadêmica dos alunos.

### **Adaptação Académica**

A adaptação acadêmica pode ser compreendida com base nas atitudes do indivíduo em relação ao curso, à capacidade de estabelecer novas relações de amizade, à presença ou ausência de stresse e ansiedade frente às demandas

acadêmicas (bem-estar físico e psicológico) e ao vínculo criado com a instituição (Baker & Siryk, 1984; Soares, Mello, & Baldez, 2011).

Segundo Almeida & Santos (2001), a adaptação e a realização acadêmica dos estudantes do ensino superior pode ser afetada por diversos fatores, que podem incluir aspetos referentes à vida pessoal dos indivíduos, relacional ou institucional, que, em conjunto, podem influenciar os resultados obtidos ao longo do percurso acadêmico.

Neste contexto, o mesmo autor e colaboradores sublinham que "o ajustamento à universidade é um processo complexo e multidimensional que requer o desenvolvimento de um conjunto de competências por parte do aluno, facilitadoras da sua adaptação e integração no novo contexto educativo" (Almeida et al., 2000; Almeida & Santos, 2001; Soares et al., 2011), pg.57).

A adaptação trata-se, então, de um conceito um pouco complexo pois consiste na interação dinâmica entre as pessoas, cultura e meio, ou seja, adaptação trata-se do ajustamento do indivíduo às condições externas. Mas a adaptação pode também ser caracterizada pela alteração do indivíduo para um ambiente em que este se ajusta melhor, ou até mesmo forçar o ambiente a adaptar-se em resposta dos seus esforços (Cohen, 2012).

### **Criatividade**

“Um produto ou resposta é julgado como criativo desde que seja novidade, apropriado, útil, correto ou uma resposta válida para a tarefa em questão, sendo esta tarefa heurística e não algorítmica” (Amabile, 1983).

Sendo assim, quando nos referimos à criatividade podemos diferenciá-la de duas formas, sendo que a primeira diz respeito a alguns aspetos intrínsecos

que se baseiam nos próprios indivíduos e na personalidade dos mesmos, e a segunda que diz respeito a componentes extrínsecas, ou seja, os produtos observáveis da criatividade (Amabile, 1983).

De acordo com Amabile (1983), a criatividade pode ser influenciada por vários fatores nomeadamente: a) os ambientes educacionais onde os indivíduos se desenvolvem, dado que a forma como somos educados socialmente pode potencializar a nossa criatividade ou pelo contrário, diminuir aquela que temos; b) os pares, pois os indivíduos com quem socializamos influenciam as nossas características, e por consequente a nossa criatividade; e c) as atividades que os indivíduos realizam, dado que existem ambientes e estímulos nos mesmos que podem propiciar momentos mais criativos.

### **Espiritualidade**

Segundo Reed (1992, citado por Taylor, 2003) a espiritualidade é “uma dimensão do ser humano que procura a atribuição de significados através do sentido de relação com dimensões que transcendem o próprio, experimentada por interconecções intrapessoais, interpessoais e transpessoais”.

Um estudo realizado por Pinto e Pais-Ribeiro em 2010, que pretendia investigar as diferenças existentes de um determinado grupo de indivíduos que tinham sobrevivido ao cancro bem como as dimensões da espiritualidade e qualidade de vida dos mesmos, conseguiu verificar através de uma escala de espiritualidade e de uma análise fatorial da mesma, que este constructo se podia dividir em duas subescalas, sendo estas as “crenças” e a “esperança/otimismo”.

## **Crenças**

De acordo com a teoria do sentimento de crença de David Hume (1925, citado por Leicester, 2008), as crenças podem ser caracterizadas como sentimentos que tendem a ocorrer e que sinalizam se a pessoa acredita ou não na matéria ou proposição que está a ser considerada. Desta forma, o mesmo autor afirma que as crenças não consistem na indicação da verdade, mas sim numa forma de guiar a nossa ação.

Peres, Simão, & Nasello (2007) indicam que este conceito corresponde a uma parte importante da nossa cultura, pois são os princípios e valores utilizados para dar forma a julgamentos e ao processamento de informações, sendo que Holland et al. (1999) acrescentam também o facto de as crenças proporcionarem mecanismos de adaptação a eventos stressantes.

## **Esperança**

A esperança é caracterizada por Snyder (2002) como “a capacidade para criar diferentes caminhos que permitam ao individuo alcançar os objetivos pretendidos, e de automotivar-se de forma a provocar mudanças em si mesmo com o intuito de escolher o melhor caminho a seguir” (pg.250). A esta definição encontram-se associados essencialmente três conceitos, sendo eles: a) o objetivo, isto é, as metas que o sujeito quer alcançar; b) o pensamento dos “caminhos”, que se refere às diferentes possibilidades que o sujeito possui para alcançar esse objetivo; c) e o pensamento de agir, que corresponde à capacidade de usar os caminhos anteriormente analisados para alcançar os objetivos desejados.

## **Adaptação Académica e Criatividade**

A entrada dos indivíduos para o ensino superior implica muitas mudanças para os alunos, sendo que acresce a exigência e o ambiente muda. Assim sendo, cada estudante tenta encontrar estratégias para se adaptar e ganhar mais autonomia, de modo a ultrapassar as suas dificuldades, adquirindo novos conhecimentos (Nunes & Garcia, 2010; Prette & Soares, 2015; Soares et al., 2011).

A adaptação que é feita a esta etapa é muito importante, dado que, se a mesma não for realizada da forma mais adequada e se existir uma baixa satisfação com o período académico pode originar consequências negativas para a prestação dos alunos e consequentemente para os seus desempenhos e resultados, levando em alguns casos ao abandono do curso ou a um elevado desinteresse pelo mesmo (Nunes & Garcia, 2010).

Dependendo da situação a adaptação académica pode potencializar o desenvolvimento da criatividade ou pelo contrário, limitá-la, tendo assim um grande impacto no desenvolvimento da mesma (Cohen, 2012).

Desta forma, cabe ao indivíduo arranjar estratégias para controlar esta situação, de modo a que seja possível adquirir e demonstrar novos conhecimentos, tentando desta forma ajustar-se ao meio onde está inserido. Assim sendo, a criatividade pode ser um aspeto fulcral, ajudando o indivíduo a encontrar formas diferentes de lidar com as situações e interagir com o ambiente, nomeadamente no contexto académico (Cohen, 2012).

## Método

### Amostra

Os participantes deste estudo foram 50 estudantes/ex-estudantes do ensino superior português (32 raparigas, 64% da amostra), sendo a maioria estudante (39 indivíduos, 78% da amostra) maioritariamente de cursos dentro da área das ciências exatas e engenharia.

Tabela 1

#### *Caraterísticas sociodemográficas dos participantes*

Variável		<i>N</i>	%	<i>M (SD)</i>
Género	Feminino	32	64	
	Masculino	18	36	
Idade	18 – 46	50		23 (6.29)
Profissão	Estudante	39	78	
	Trabalhadores	11	22	

Tabela 2

#### *Descrição dos cursos*

Válido	Artes e Humanidades	14	28,0
	Ciências Exatas e Engenharia	15	30,0
	Ciências Sociais	12	24,0
	Saúde	6	12,0
	Total	47	94,0
Total		50	100,0

## **Instrumentos**

Neste estudo foram utilizados três instrumentos, a *Escala da Personalidade Criativa – Forma Reduzida* (EPC), de Jesus e seus colaboradores (2011) como forma de medir a criatividade objetivamente, a *Escala de Espiritualidade* de Pais-Ribeiro & Pinto (2007) para averiguar como é que as crenças e a espiritualidade afetam a qualidade de vida das pessoas, e uma Escala de Adaptação Académica que visa a medição da adaptação académica.

A EPC é um questionário de autorresposta que visa a identificação de pessoas que possuem personalidade criativa. Este é constituído por 11 itens, avaliados numa escala de *Likert* de 5 pontos, onde 1=Discordo Totalmente e 5=Concordo Totalmente.

A *Escala de Espiritualidade* consiste num questionário de autorresposta que pretende medir como a espiritualidade e as crenças influenciam a qualidade de vida dos indivíduos. Este questionário possui duas subescalas: crenças (2 itens) e esperança/otimismo (3 itens) que são avaliados a partir de uma escala de *Likert* de 4 pontos, onde 1=Não concordo e 4=Plenamente de acordo.

A Escala de Adaptação Académica diz respeito a uma escala de autorresposta do tipo *Likert* de 10 pontos, que varia de 1=Nada adaptado a 10=Totalmente adaptado. Esta escala foi construída apenas para operacionalizar a adaptação académica e não possui qualquer estudo ou validação a respeito da mesma.

## **Procedimentos**

Foram distribuídos os questionários de forma aleatória e presencial, sendo o seu preenchimento sempre realizado na presença de um dos elementos

do grupo de investigação para caso surgisse alguma dúvida ser esclarecida pelo mesmo. Após a sua recolha os dados obtidos foram transcritos para o programa SPSS, onde se realizou a análise estatística dos mesmos.

## Resultados

### Estatística Descritiva

Os participantes demonstraram uma adaptação académica acima da média teórica ( $M=7.64$ ,  $SD=1.58$ ), os indivíduos também demonstraram uma criatividade acima da média ( $M=3.98$ ,  $SD=.43$ ), já na Crença e Esperança podemos ver que os indivíduos possuem uma Crença mediana ( $M=2.23$ ,  $SD=.91$ ) e esperança acima da média ( $M=3.02$ ,  $SD=.76$ ).

Tabela 3

*Estatística descritiva: adaptação académica, criatividade, crenças e esperança*

Variável	<i>M (SD)</i>	<i>Min.</i>	<i>Max</i>
Adaptação académica	7.64 (1.58)	4	10
Criatividade	3.98 (.43)	2,82	4,73
Crenças	2.23 (.91)	1	4
Esperança	3.02 (.76)	1	4

### Estatística inferencial

Na realização das correlações foi possível verificar que na nossa amostra a adaptação académica não obteve correlação com nenhuma das variáveis em estudo, mas foi possível observar, como seria de esperar, uma correlação significativa a 95% entre a esperança e as crenças e outra correlação

inesperada, na qual a criatividade obteve uma correlação significativa com a esperança.

Tabela 4  
Correlações

		Adaptação_Académica	Criatividade	Crenças	Esperança
Adaptação_Académica	Correlação de	1	,100	,016	,143
	Pearson				
	Sig. (bilateral)		,491	,911	,323
	N	50	50	50	50
Criatividade	Correlação de	,100	1	,134	,358*
	Pearson				
	Sig. (bilateral)	,491		,354	,011
	N	50	50	50	50
Crenças	Correlação de	,016	,134	1	,288*
	Pearson				
	Sig. (bilateral)	,911	,354		,042
	N	50	50	50	50
Esperança	Correlação de	,143	,358*	,288*	1
	Pearson				
	Sig. (bilateral)	,323	,011	,042	
	N	50	50	50	50

\*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

Por último na análise inferencial utilizando a ANOVA foi possível observar que os indivíduos que frequentam ou frequentavam cursos relacionados com saúde apresentam uma diferença significativa ( $p=.029$ ) nas crenças quando comparados com os indivíduos dos cursos de ciências exatas e engenharia.

Tabela 5

*Comparações múltiplas: Bonferroni*

Variável dependente: Crenças

Cursos	Cursos	Diferença média	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
					Limite inferior	Limite superior
Artes	eCiências Exatas	e,10476	,31037	1,000	-,7537	,9632
Humanidades	Engenharia					
	Ciências Sociais	-,42857	,32857	1,000	-1,3373	,4802
	Saúde	-1,09524	,40754	,061	-2,2224	,0319
Ciências	Artes	e-,10476	,31037	1,000	-,9632	,7537
Exatas	eHumanidades					
Engenharia	Ciências Sociais	-,53333	,32347	,639	-1,4280	,3613
	Saúde	-1,20000*	,40344	,029	-2,3159	-,0841
Ciências	Artes	e,42857	,32857	1,000	-,4802	1,3373
Sociais	Humanidades					
	Ciências Exatas	e,53333	,32347	,639	-,3613	1,4280
	Engenharia					
	Saúde	-,66667	,41760	,706	-1,8217	,4884
Saúde	Artes	e1,09524	,40754	,061	-,0319	2,2224
	Humanidades					
	Ciências Exatas	e1,20000*	,40344	,029	,0841	2,3159
	Engenharia					
	Ciências Sociais	,66667	,41760	,706	-,4884	1,8217

\*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

### Discussão

Este artigo teve como finalidade o estudo de diversas variáveis, nomeadamente a adaptação académica, a espiritualidade e crenças, e ainda a criatividade, tentando perceber de que forma é que estas se podem influenciar e quais as correlações que se podiam extrair através de uma investigação com uma amostra aleatória.

Através deste estudo conseguimos extrair algumas relações significativas no que concerne à criatividade e à esperança ( $p=.011$ ) e também entre a esperança e as crenças ( $p=.042$ ). Foi igualmente possível observar que a adaptação académica não é influenciada significativamente por nenhuma das outras variáveis em estudo, da mesma forma que as crenças que não são influenciadas pela criatividade.

Foi possível verificar, numa outra perspetiva que os alunos dos cursos direcionados para a saúde apresentam uma diferença significativa ( $p= .029$ ) nas crenças, quando comparados com os alunos dos cursos das ciências exatas e engenharias. Esta diferença poderia ser explicada pelo facto de os alunos que se encontram nos cursos de ciências exatas e engenharia possuírem um pensamento mais racional do que propriamente aqueles que integram os cursos de saúde.

### **Limitações**

Este estudo possui, apesar da sua pertinência, algumas limitações às quais devemos ter atenção, sendo que devem ser tidas em conta caso exista uma continuidade do estudo destas variáveis, dado que a avaliação de constructos tão complexos como a espiritualidade implica diversos aspetos que devem ser levados em consideração, de modo a que as investigações futuras possam ser mais consistentes e abrangentes.

Algumas das limitações que podem ser evidenciadas deste estudo são assim o curto espaço de tempo que existiu para aprofundar o tema, bem como o facto da amostra que era pequena (50 indivíduos), que se confinava apenas aos estudantes da Universidade da Madeira, não contemplando os alunos de

outras instituições de ensino superior da Região Autónoma da Madeira, nem a alunos de outras instituições de ensino superior de Portugal Continental e Região Autónoma dos Açores, o que pode de certa forma influenciar os resultados aqui obtidos. Outra limitação prende-se com o facto de a escala de adaptação académica ter sido apenas avaliada em um item e não estar validada, não tendo em conta alguns aspetos que podem influenciar esta variável, nomeadamente os professores, colegas, horários, serviços, novos métodos de ensino, ou mesmo a vida pessoal de cada indivíduo.

### Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., Soares, A. P., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M., & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. Em A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires, *Transição para o ensino superior* (pp. 167–187). Braga: Universidade do Minho - Instituto de Educação.
- Almeida, Leandro S, & Santos, L. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 19(2), 205–217.
- Amabile, T. M. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. (1.ª ed.). New York: Springer.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179–189.

- Cohen, L. M. (2012). Adaptation and creativity in cultural context. *Revista de Psicologia, 30*(1), 3–18.
- Holland, J. C., Passik, S., Kash, K. M., Russak, S. M., Gronert, M. K., Sison, A., ... Baider, L. (1999). The role of religious and spiritual beliefs in coping with malignant melanoma. *Psycho-Oncology, 8*(1), 14–26.
- Jesus, S. N., Morais, F., Pocinho, M., Imaginário, S., Duarte, J., Matos, F., ... Sousa, F. (2011). Escala de Personalidade Criativa: Estudo preliminar para a sua construção. Em *Atas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica* (pp. 1883–1892). Sociedade Portuguesa de Psicologia.
- Leicester, J. (2008). The Nature and Purpose of Belief. *The Journal of Mind and Behavior, 29*(3), 217–237.
- Nunes, S. M., & Garcia, A. R. (2010). Estudantes do Ensino Superior: As relações pessoais e interpessoais nas vivências académicas. *Gestin, 8*(8), 195–203.
- Pais-Ribeiro, J. L., & Pinto, C. (2007). Construção de uma escala de avaliação da espiritualidade em contextos de saúde. *Arquivos de Medicina, 21*(2), 47–53.
- Peres, J. F. P., Simão, M. J. P., & Nasello, A. G. (2007). Espiritualidade, religiosidade e psicoterapia. *Revista Psiquiátrica Clínica, 34*(1), 136–145.
- Pinto, C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2010). Avaliação da espiritualidade dos sobreviventes de cancro: implicações na qualidade de vida. *Revista Portuguesa de Saúde Pública, 28*(1), 49–56.

- Prette, Z. A. P. D., & Soares, A. B. (2015). Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. *Análise Psicológica*, 33(2), 139–151.
- Snyder, C. R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275.
- Soares, A. B., Mello, T. V. dos S., & Baldez, M. D. O. M. (2011). Vivências acadêmicas em estudantes universitários do Estado do Rio de Janeiro. *Inter. Psicol. Interação em Psicologia*, 15(1), 59–69.
- Taylor, E. J. (2003). Spiritual quality of life. Em C. R. King & P. S. Hinds, *Quality of life: from nursing and patient perspectives : theory, research, practice* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 93–116). Sudbury, MA: Jones & Bartlett Learning.

# Capítulo 9

---

## O STRESS COMO PREDITOR DA ADAPTAÇÃO ACADÉMICA MEDIADO PELO BEM-ESTAR

*Catarina Seidi, Joana Jesus, Melissa Barros<sup>3</sup> & Petra Silva*

*Universidade da Madeira*

---

### Resumo

O objetivo desta investigação é analisar a influência do stress na adaptação académica mediado pelo bem-estar. Numerosos estudos mostram que os níveis de stress têm impacto na adaptação académica. Recorreu-se a uma amostra aleatória de 86 estudantes universitários da RAM, em que 55,8% são do sexo feminino, com média de idades de 21 anos, sendo a maioria de Ciências Humanas ou Sociais. Os resultados mostram a existência de stress ( $M=4,92$ ), mas um razoável bem-estar ( $M=35,78$ ) e uma razoável adaptação académica ( $M=7,71$ ). Os resultados e implicações serão posteriormente explorados e discutidos.

**Palavras-Chave:** Adaptação académica, Stress, Bem-estar, Estudantes universitários.

---

<sup>3</sup> Autor de contacto: sarabarro96@hotmail.com

## Introdução

Sendo a adaptação acadêmica um fator essencial para o rendimento acadêmico, é de tamanha importância analisar de que forma é que certas variáveis poderão afetá-la. Com isto, o ambiente acadêmico poderá originar stress e influenciar o bem-estar dos estudantes, pelo que iremos explorar a associação entre os três construtos numa amostra de estudantes universitários.

De acordo com Almeida (2007), a transição para a universidade requer uma adaptação por parte do aluno às novas contingências. Para alguns alunos poderá ser vista como um afastamento dos vínculos afetivos da infância e por isso, há a necessidade de estabelecer outras relações interpessoais que possam ajudar nessa fase caracterizada pela liberdade e autonomia. Desta forma, poderá ser uma transição caracterizada pela ansiedade face aos novos desafios. Porém, há que destacar que a adaptação acadêmica depende das diferentes exigências e dificuldades de cada aluno, assim como do contexto que o envolve, professores, colegas e até mesmo a competitividade.

Rebelo (2017), considera que o bem-estar poderá estar dividido entre o bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico. Assim, o bem-estar subjetivo distingue-se pelas dimensões afetivas e de satisfação com a vida, enquanto que o bem-estar psicológico se refere às dimensões de autonomia, autoaceitação, objetivos de vida e desenvolvimento pessoal. Dito isto, o bem-estar psicológico diz respeito às expectativas pessoais e à congruência entre o que se almeja e o que se obtém. Então, quando um indivíduo se encontra bem, torna-se mais produtivo, social e criativo, podendo assim aumentar o seu rendimento em contexto académico e, conseqüentemente, melhorar a sua adaptação académica.

Os níveis de stress são caracterizados pela avaliação global que se faz da situação e, tem origem quando a percepção em relação ao evento stressante tem como avaliação um estímulo ameaçador e quando o sujeito persente que não possui recursos suficientes para lidar com essa ameaça. Portanto, quando há percepção por parte dos alunos de que não possuem estratégias de *coping* para lidar com as tarefas e tudo o que se relacione com o seu desempenho académico, o que poderá originar uma fonte de stress e assim influenciar de forma negativa a sua adaptação (Rodrigues, 2017).

Em suma, são necessárias estratégias para atenuar o stress, na medida em que os níveis desta variável podem predizer a adaptação académica e o bem-estar. Segundo Campos, Kuhl, Andrade e Stefano (2016), uma boa aposta para reduzir os níveis de stress em estudantes universitários poderia ser a aplicação de estratégias de *mindfulness* em combinação com as práticas pedagógicas inerentes da universidade.

De acordo com a revisão pretendemos realizar um estudo de cariz quantitativo correlacional e transversal em que se pretende encontrar uma relação entre as variáveis, nomeadamente a adaptação académica, bem-estar e stress, tendo em conta o género, a idade, o ano e a área de curso.

## **Método**

### **Participantes**

A amostra do presente estudo é constituída por 86 estudantes universitários da RAM, com idades compreendidas entre os 18 e 54 anos, sendo que 48 são do sexo feminino. Os estudantes representam todos os anos do 1º

ciclo e o 1º ano do 2ºciclo. Relativamente ao estado civil, apenas dois são casados.

### **Instrumentos**

No que concerne ao construto do bem-estar, utilizamos a Escala de Bem-Estar Global de Roque Antunes (2016), tipo *Likert* que vai desde o 1 (discordo totalmente) ao 5 (concordo totalmente) e, é constituída por nove itens referentes à satisfação com a vida. Para obter dados dos níveis de adaptação e stress, foram aplicadas duas escalas do tipo *Likert*, que vai de 1 (nada adaptado/sem stress) a 10 (totalmente adaptado/nível muito elevado de stress).

### **Procedimentos**

Num primeiro momento selecionou-se uma bateria de instrumentos que avaliassem os construtos pretendidos, a adaptação académica, o bem-estar e o stress. Depois, os questionários foram aplicados através de uma amostra por conveniência nos recintos universitários da RAM. Foram entregues em salas de aula, salas de estudo e espaços de lazer dos mesmos e, o seu preenchimento ocorreu com a presença dos investigadores. Após a obtenção da totalidade dos questionários e respetiva introdução no SPSS versão 24, procedeu-se à respetiva análise e tratamento de dados. Foi utilizada estatística descritiva e inferencial, nesta última usaram-se testes de *t de student* e ANOVA para comparação de médias. Usou-se ainda a análise de correlações de Pearson.

## Resultados

### Estatística descritiva

Os participantes obtiveram níveis de stress moderados ( $M=4,92$ ;  $SD=2,382$ ), adaptação académica acima da média teórica ( $M=7,71$ ;  $SD=1,741$ ) e bem-estar razoável ( $M=35,78$ ;  $SD=4,983$ ). (Tabela 1)

Tabela 1

*Descrição dos limites e média das variáveis*

Variáveis	N	Min.	Max.	M (D)
Stress	86	1	10	4.92 (2.38)
Adaptação académica	86	3	10	7.71 (1.74)
Bem-estar	83	12	45	35.78 (4.98)
<hr/>				
N	válido	83		
(listwise)				

### Estatística inferencial

#### Género

Não existem diferenças significativas em relação ao género, sendo que a adaptação académica ( $M=7,60$ ) no sexo feminino não apresenta diferenças relevantes comparativamente ao sexo masculino ( $M=7,84$ ), mas existe uma tendência para o sexo masculino apresentar uma maior adaptação académica. Os níveis de stress do sexo feminino ( $M=4,96$ ) também não revelam diferenças significativas em relação ao sexo masculino ( $M=4,87$ ), porém, o sexo feminino tende a apresentar níveis mais elevados de stress em relação ao sexo

masculino. No que concerne à variável relativa ao bem-estar, não existem diferenças significativas, sendo que o sexo feminino (M=36,33) demonstra maior bem-estar do que o sexo masculino (M=35,11). (Tabela 2)

Tabela 2

*Média das variáveis de acordo com o gênero*

Variáveis	Gênero	N	M (D)	Erro
Adaptação acadêmica	Feminino	48	7.60 (1.69)	.24
	Masculino	38	7.84 (1.83)	.30
Stress	Feminino	48	4.96 (2.36)	.34
	Masculino	38	4.87 (2.44)	.40
Bem-estar	Feminino	46	36.33 (4.50)	.66
	Masculino	37	35.11 (5.51)	.91

### **Idade**

Não existem correlações significativas da idade dos participantes, quanto às variáveis de stress, de adaptação acadêmica, e de bem-estar. (Tabela 3)

Tabela 3

*Correlações entre as três variáveis com a idade*

		Idade	Stress	Adaptação acadêmica	Bem-estar
Idade	Correlação de Pearson	1	-.14	.02	.07
	Sig. (bilateral)		.188	.882	.509
	N	85	85	85	82
Stress	Correlação de Pearson	-.14	1	-.24*	-.41**
	Sig. (bilateral)	.188		.024	.000
	N	85	86	86	83
Adaptação acadêmica	Correlação de Pearson	.02	-.24*	1	.55**
	Sig. (bilateral)	.882	.024		.000
	N	85	86	86	83
Bem-estar	Correlação de Pearson	.07	-.41**	.55**	1
	Sig. (bilateral)	.509	.000	.000	
	N	82	83	83	83

\*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

\*\*.. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

### **Ano de curso**

Quando comparados o 1º, 2º, 3º e 4º anos com as variáveis em análise também não houve diferenças significativas. Relativamente ao stress ( $p=0,454$ ), adaptação acadêmica ( $p=0,725$ ) e bem-estar ( $p=0,601$ ) pode-se concluir a ausência de diferenças entre todos os grupos. (Tabela 4)

Tabela 4

*Análise de variância das variáveis entre o ano de curso*

		Soma dos Quadrados	Gl	Quadrado Médio	F	Sig.
Stress	Entre Grupos	21.13	4	5.28	.93	.454
	Nos grupos	456.92	80	5.71		
	Total	478.05	84			
Adaptação acadêmica	Entre Grupos	6.451	4	1.61	.51	.725
	Nos grupos	250.77	80	3.14		
	Total	257.22	84			
Bem-estar	Entre Grupos	70.40	4	17.60	.69	.601
	Nos grupos	1962.48	77	25.49		
	Total	2032.88	81			

**Área de curso**

Quando comparadas as duas grandes áreas de curso dos participantes também não foram verificadas diferenças significativas (todos os  $p > .05$ ) (Tabela 5).

Tabela 5

*Médias e desvios das variáveis por tipo de curso*

Variáveis	Tipo de Curso	N	M (D)	Erro
Stress	Ciências exatas	17	4.94 (2.22)	.54
	Ciências sociais/humanas	69	4.91 (2.44)	.29
Adaptação acadêmica	Ciências exatas	17	7.82 (1.24)	.30
	Ciências sociais/humanas	69	7.68 (1.85)	.22
Bem-estar	Ciências exatas	17	35.53 (3.94)	.96
	Ciências sociais/humanas	66	35.85 (5.24)	.65

### **Correlação entre stress, adaptação acadêmica e bem-estar**

Após análise estatística com as variáveis em estudo, verifica-se uma correlação negativa entre o nível de stress e a adaptação acadêmica ( $r = -0,244$ ) e, entre o primeiro e o bem-estar ( $r = -0,405$ ). Ainda se verificou uma correlação positiva entre a adaptação acadêmica e o nível de bem-estar ( $r = 0,548$ ). (Tabela 6)

Tabela 6

*Correlação entre as variáveis*

		Stress	Adaptação académica	Bem-estar
Stress	Correlação de Pearson	1	-.24*	-.41**
	Sig. (bilateral)		.024	.000
	N	86	86	83
Adaptação académica	Correlação de Pearson	-.24*	1	.55**
	Sig. (bilateral)	.024		.000
	N	86	86	83
Bem-estar	Correlação de Pearson	-.41**	.55**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	
	N	83	83	83

\*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

\*\*. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

### Discussão

O objetivo deste estudo consistiu na análise correlacional entre o stress, a adaptação académica e o bem-estar tendo em conta a influência da idade, género, área e ano do curso.

Os resultados revelaram que todos os participantes tinham um nível de stress moderado, uma adaptação académica superior à média verificada pela literatura, assim como um nível de bem-estar mediano, como no estudo de Silva (2018), que refere que a relação entre o stress e a adaptação académica é negativa mas não significativa.

Nas variáveis bem-estar, adaptação académica e stress, não se verificaram diferenças significativas quanto ao género. Contudo, o sexo feminino

apresentou tendencialmente níveis mais elevados de stress e maior nível de bem-estar, enquanto que o sexo masculino aparentou estar mais adaptado ao contexto universitário. O que não contradiz por completo o estudo realizado por Campos, Kuhl, Andrade e Stefano (2016), que ao estudar os níveis de stress no contexto académico, concluiu que os participantes masculinos se encontravam nos extremos da variável stress, ou seja, ora apresentam valores elevados, ora apresentam valores reduzidos, enquanto que as mulheres demonstram stress moderado.

Relacionando as variáveis em estudo com a idade, não existiram correlações significativas levando a concluir que a idade não se trata de um preditor.

No que concerne ao ano e à área de curso, também se concluiu que não houveram diferenças significativas entre os grupos em estudo, o que se opõe aos achados de Macário (2014), que referem haver diferenças a nível do ano de curso em relação ao stress, sendo que os alunos do primeiro ano revelavam níveis superiores.

Correlacionando o stress com a adaptação académica e bem-estar, verificou-se que quanto maior o nível de stress, menor é a adaptação académica e o bem-estar. Quanto maior o nível de adaptação académica, maior será o nível de bem-estar.

À semelhança de outros estudos, a nossa investigação possui algumas limitações. Entre elas, destaca-se o reduzido tamanho da amostra, sendo que se sugere que estudos futuros recorram a uma maior e mais diversificada amostra. Outra limitação deste estudo foi o espaço geográfico que se confinou ao recrutamento de participantes universitários da Região Autónoma da Madeira,

mais precisamente da Universidade da Madeira e da Escola Superior São José de Cluny. Por conseguinte, recomenda-se que a população alvo represente pontos de múltiplas regiões de Portugal Continental e Açores, de forma a que os resultados sejam passíveis de generalização à população portuguesa.

O prazo que tivemos para realizar esta investigação foi reduzido, pelo que não foi possível recorrer a uma maior amostra e incluir outras variáveis, como a influência da personalidade ou da dinâmica familiar na gestão de stress, por exemplo. Outro aspeto que poderia ajudar a sustentar os resultados obtidos, seria a utilização de outros instrumentos de avaliação como o Questionário de Vulnerabilidade ao Stress (Escala 23 QVS – Vaz Serra, 2000).

### **Referências Bibliográficas**

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación, 15* (2).
- Antunes, R. R. (2016). Liderança pedagógica, bem-estar e inteligência espiritual em educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.
- Campos, E. A., Kuhl, M. R., Andrade, S. M., & Stefano, S. R. (2016). Análise dos níveis de estresse em formandos de administração e ciências contábeis de uma universidade pública. *Revista Gestão & Conexões, 5*(1), 121-140.
- Macário, A. R. (2014). Vulnerabilidade ao stress, coping, qualidade de vida e apoio social numa amostra de estudantes do ensino superior.

- Rebelo, J. P. (2017). *Prática desportiva: impacto no rendimento académico e no bem-estar psicológico de adolescentes do ensino secundário* (Doctoral dissertation). Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.
- Rodrigues, M. R. (2017). *Atitudes perante a competição e sua influência no stress percebido dos indivíduos em contexto organizacional* (Master's thesis). Universidade Portucalense, Brasil.
- Silva, T. D. (2018). O estresse e sua relação com o desempenho acadêmico: um estudo com graduandos de Ciências Contábeis e Administração (Master's thesis). Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
- Vaz Serra, A. (2000). Construção de uma escala para avaliar a vulnerabilidade ao stress: a 23 QVS. *Psiquiatria Clínica*, 20(4), 279-308.

# Capítulo 10

---

## A INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS E DA ESPERANÇA NO BEM-ESTAR E NA GESTÃO DO STRESS

*Catarina Gomes<sup>4</sup>*

*Universidade da Madeira, Portugal*

---

### Resumo

Esta investigação analisa o contributo da espiritualidade no bem-estar e na gestão do *stress*. Segundo a OMS, o *stress* é uma condição que atinge cerca de 90% da população mundial, estando associado à diminuição do bem-estar. Todavia, tem sido identificado um efeito moderador da espiritualidade reforçando a pertinência deste estudo. Utilizamos uma amostra de conveniência de 113 participantes, 65,2% do sexo feminino, 62,7% solteiros, com uma média de 34 anos e um desvio-padrão de 14. Os resultados apontam que os participantes possuem um índice de *stress* com um valor próximo do ponto intermédio da escala (M= 5.5 em 10). Além disso, dentro do fator da espiritualidade, tanto as crenças como a esperança correlacionam-se significativamente ( $p < .01$ ) com o bem-estar.

**Palavras-chave:** espiritualidade, bem-estar, *stress*.

---

<sup>4</sup> Autor de contacto: 2049111@student.uma.pt

## Introdução

O estudo dos aspectos positivos do comportamento humano tem vindo a ser cada vez mais impulsionado, através da realização de práticas de investigação e estudos que se dedicam à promoção do funcionamento emocional positivo e do bem-estar subjetivo (Cintra & Guerra, 2017).

A Psicologia Positiva é um movimento que se insere na ciência psicológica, foi fundado em 1998 pelo psicólogo norte-americano Martin Seligman e aponta para uma visão mais completa e equilibrada da condição humana mediante o estudo das vivências, dos sentimentos, emoções e estados cognitivos positivos (Seligman, 2018). Através da análise de dados concretos e da aplicação de métodos de investigação alicerçados em evidências científicas e empíricas, pretende compreender e realizar uma avaliação sistemática das características humanas, bem como promover a felicidade e desenvolver mecanismos que permitam o crescimento positivo dos sujeitos que se encontram inseridos num determinado contexto. Seligman (2018) reflete sobre a importância da Psicologia Positiva e, particularmente, das emoções positivas, assinalando a necessidade de educar as gerações futuras para a esperança, resiliência e otimismo, pois são estes os atributos essenciais, que permitem uma maior resistência à depressão e capacitam os indivíduos para uma vida mais feliz. A positividade pode, assim, espelhar uma forma única de ver o mundo, tornando-nos mais felizes, com mais bem-estar e qualidade de vida.

Esta abordagem contempla não só o funcionamento, mas também uma visão holística do ser humano e da sociedade, e tem como principal objetivo tornar a vida mais gratificante, através da resolução eficaz dos problemas emergentes (Cintra & Guerra, 2017). Nesta linha de pensamento, Camaliente &

Boccalandro (2017) afirmam que a Psicologia Positiva tem o intuito de compreender o desenvolvimento, através de uma nova perspectiva, possibilitando a estimulação das potencialidades, que se traduzem pela descoberta das qualidades pessoais e desta forma, facilitar o alcance da felicidade subjetiva. Assim, esta teoria relaciona-se com a capacidade de utilizar as virtudes, de forma a enfrentar as dificuldades e a prevenir o aparecimento de psicopatologias. Apesar de todos estes aspetos, a Psicologia Positiva não prescreve trajetórias ideais ou desejáveis de vida, nem pretende obrigar ninguém a adotar um determinado sistema de valores, apenas informa os sujeitos das suas potencialidades e escolhas ao longo da vida, através de um caráter descritivo e avaliativo (Camaliente & Boccalandro, 2017).

De modo a fomentar a ideia de que, a saúde mental deve conotar-se a um conjunto de experiências positivas, Seligman (2018) enquadrou a sua teoria na definição de “florescimento”, subdividindo-a ainda em cinco bases essenciais que prefazem o modelo PERMA. São as emoções positivas (P); *engagement* ou envolvimento (E); compromisso, relações pessoais (R); o significado atribuído à vida e às diversas situações do dia-a-dia (M), e *accomplishment* que se traduz pela capacidade de realização do potencial individual (A). As emoções positivas dizem respeito a variáveis subjetivas de prazer e conforto, bem como de satisfação com a vida. O envolvimento remete-se ao vínculo emocional estabelecido com a realização de atividades e traduz-se pelo estado subjetivo de comprometimento e entusiasmo com a execução de determinada tarefa. Já as relações pessoais implicam a resolução de problemas sociais e presença de apoio, proteção, empatia e afeto na interação com as outras pessoas. Relativamente ao significado, este é um elemento que traz sentido para a vida e

faz acreditar que a pessoa pertence a algo maior. E por fim, a realização pessoal consiste no sucesso e na procura de uma vida bem-sucedida, sendo que para tal, as pessoas devem exercer domínio sobre o meio envolvente. É de ressaltar que, estes domínios refletem o nível de bem-estar psicológico, e serão alcançados mais eficazmente, se forças intrínsecas desenvolvidas pelo indivíduo forem de maior e melhor qualidade (Cintra & Guerra, 2017).

A proposta acima apresentada compromete-se então, em consolidar uma visão mais construtiva da vida, e congrega algumas linhas teóricas acerca de diversos aspetos positivos do ser humano, enfatizando um conjunto de fatores que impulsionam o sentido qualitativo do viver. É de salientar que o novo território científico da Psicologia Positiva, expandiu-se graças à emergência de investigações que propuseram formas e medidas para avaliar aos fenómenos positivos e, para tal, foram desenvolvidas escalas de satisfação com a vida, otimismo, qualidade de vida, esperança, felicidade, espiritualidade, entre muitas outras (Antunes, 2016).

Dada a importância desta disciplina para o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos, interessa referir que a Psicologia Positiva relaciona-se com muitos outros conceitos integrados na literatura, como é o exemplo do bem-estar, do *stress* e da espiritualidade, que podem ser redefinidos e explicados empiricamente em função desta área da psicologia (Antunes, 2016).

De acordo com Maia (2018), o bem-estar constitui um domínio da Psicologia Positiva, na medida em que abrange aspetos psicossociais ligados à satisfação e à qualidade de vida, estando por isso, na base do desenvolvimento adaptativo e da saúde mental. Além disso, este é um conceito que se encontra interligado com o significado atribuído às experiências subjetivas passadas,

presentes e vindouras, bem como, com aspetos afetivos e emocionais, que se traduzem pelo estado de satisfação global com a vida dos sujeitos.

Assim, o bem-estar pode ser considerado como um estado de prazer espiritual e físico, contemplando situações agradáveis que, apenas podem ser identificados a partir dos recursos psicológicos, sobretudo os processos afetivos, emocionais e cognitivos, que o indivíduo dispõe. Estes podem ser caracterizados com base em seis dimensões centras do funcionamento psicológico positivo que são, o crescimento pessoal, a aceitação de si, o domínio do meio, as relações positivas com os outros, os objetivos de vida e a autonomia. Estas dimensões, por conseguinte, devem ser perspectivadas como partes indissociáveis do bem-estar, dado que o ser humano desenvolve este aspeto a partir de capacidades cognitivas e emocionais, entrelaçadas com o desenvolvimento pessoal e a afetividade na relação com os outros. Todavia, alguns autores também consideram o bem-estar como um índice de adaptação, onde as situações stressantes são geridas por estratégias de *coping*, e os seus efeitos são medidos consoante o grau de manutenção e promoção do bem-estar psicológico (Cunha, 2017).

Dado o seu carácter multifacetado e complexo, o bem-estar é visto como um construto que pode ser investigado com base em algumas dimensões, de entre as quais destaca-se o bem-estar subjetivo, o bem-estar social e o bem-estar psicológico. Numa breve definição, o bem-estar subjetivo pode ser associado a variáveis que impliquem a satisfação com a vida, a presença de afetos e felicidade. No que concerne ao bem-estar social, este pode ser definido como a avaliação positiva que os sujeitos fazem sobre as suas relações sociais em determinadas circunstâncias ambientais, incluindo fatores como a

contribuição, integração e atualização social. Já o bem-estar psicológico implica ter objetivos na vida, autonomia e aceitação de si, que por sua vez permitirão afunilar o caminho para um crescimento pessoal favorável (Antunes, 2016).

Duas abordagens teóricas emergem no estudo do bem-estar. Uma delas é a *hedónica*, que estuda a felicidade e inclui o bem-estar subjetivo. Assenta no princípio de acumulação do prazer e evitamento do sofrimento e dor, ou seja, de acordo com esta perspetiva o bem-estar deve ser visto como uma experiência que tem em vista uma avaliação subjetiva da felicidade. Por outro lado, emerge a abordagem *eudaimonia*, muitas vezes traduzida por felicidade. Apoia-se no bem-estar psicológico e implica a autorrealização, sentido de conquista, crescimento pleno e florescimento humano. Assim, a satisfação com a vida será melhor alcançada com o desenvolvimento das nossas capacidades e realização do potencial humano (Antunes, 2016).

Nesta ordem de ideias, é possível deduzir que o bem-estar, apesar de ser subjetivo e multidimensional, não pode ser encarado como a simples ausência de experiências negativas. A ligação deste construto com a saúde dos indivíduos, é uma preocupação crescente a nível mundial, sendo cada vez mais indispensável a realização de estudos comparativos com outros sistemas, tal como é o caso do *stress* (Antunes, 2016).

Segundo estudos da Organização Mundial de Saúde (OMS), o *stress* é uma das doenças com maior impacto no nosso século, tratando-se de uma epidemia global. Neste sentido, pode ser considerado como um factor de risco psicossocial, que tem repercussões no funcionamento humano, não só em termos mentais, comportamentais e físicos como na qualidade de vida, diminuindo os recursos internos dos indivíduos e promovendo o aparecimento

de inúmeros sintomas negativos, como a ansiedade e os pensamentos disfuncionais. De outra forma, pode ser considerado como a resposta ou estado emocional, que engloba um conjunto de mudanças internas perante situações reconhecidas como potencialmente ameaçadoras ao bem-estar. Este é um fenómeno que pode afetar uma pessoa de forma isolada, ou então num contexto mais extenso e pode decorrer de um acontecimento específico ou em consequência de múltiplos fatores recorrentes. De acordo com Filipe (2015), os agentes stressores podem subdividir-se em três, são eles os psicoemocionais, biológicos e físicos. Além disso, existem algumas situações que amplificam a ocorrência de *stress*, como por exemplo, uma doença grave, a morte de um ente próximo, separação, reforma, entre outros. Por sua vez, estas fontes geradoras de *stress* classificam-se como internas e dependem do tipo de personalidade, vulnerabilidade psicológica e genética, assim como de crenças perante os acontecimentos externos.

Para melhor entender os reais contributos do bem-estar subjetivo, é fundamental compreender as diferentes respostas ao *stress*, através das estratégias de *coping* que estimulem a procura de um equilíbrio, com vista a aprimorar o organismo de capacidades adaptativas aos desafios que surgem. Não obstante, recorrer a este tipo de estratégias com vista a regular situações de *stress*, é fundamental no combate aos efeitos consequentes, dado que operam como agentes mediadores do bem-estar subjetivo. Assim, o *coping* é definido por um conjunto de esforços comportamentais e cognitivos usado pelos indivíduos, com o objetivo específico de lidar com questões que surgem em situações de *stress* (Filipe, 2015).

Um dos principais desafios envolve as interpretações sobre o *stress* e o bem-estar. Em particular, o *stress* é um conceito que tem vários significados e refere-se, de grosso modo, à relação entre a pessoa e uma situação. Assim, o modo como os indivíduos extraem e interpretam os resultados de uma situação particular, vai determinar o impacto no seu bem-estar (Naseem, 2018; Bliese & Edwards, 2017).

Acentua-se a ideia de que, o aumento do bem-estar e a redução do *stress* pode trazer vários benefícios para os indivíduos, desde o aumento no desempenho das atividades do quotidiano, relações interpessoais de maior qualidade e até redução das taxas de doença. Portanto, é razoável esperar que o *stress* esteja intimamente associado ao bem-estar psicológico e que, outros fatores intrínsecos como a autoestima, possam desempenhar alguns papéis positivos na relação entre estes dois construtos (Xiang, Tan, Kang, Zhang & Zhu, 2017). Como sugere diversa literatura, os constrangimentos ou preocupações acumuladas são mais prejudiciais ao bem-estar, do que a ocorrência de eventos stressantes ocasionais. Em função disso, as dificuldades diárias constituem um factor de risco que deve representar um foco de maior importância para as pesquisas nesta área. Além disso, a pesquisa sobre o *stress* tem se concentrado, quase que exclusivamente, nos aspetos negativos. Por essa razão, Denovan & Macaskill (2017) reforçam o seu ponto de vista, referindo que é preciso dedicar mais atenção aos aspetos positivos do *stress*, que possam ajudar a minimizar ou evitar efeitos adversos na saúde.

Frequentemente, perante circunstâncias difíceis e em momentos de *stress*, a espiritualidade e as crenças associadas, compõem uma forma alternativa de lidar com as crises. Isto verifica-se através de uma relação

idealizada do sujeito com o Divino, pela procura de uma orientação que auxilie a tornar as preocupações e o sofrimento mais suportáveis, reduzindo a carga emocional negativa que lhes são associadas. Nesta ótica, a disponibilidade destes recursos é indireta e depende, em grande parte, de fatores culturais e sociais. Usar a religião e, mais concretamente, a espiritualidade, como estratégia de gestão e controlo de adversidades, permite que os sujeitos tragam para o seu dia-a-dia um conjunto de funções, nomeadamente as crenças e a esperança, na busca de sentido para interpretar e aceitar situações de sofrimento, crendo na presença de algo transcendente que transmita algum conforto. Desta maneira, o carácter multidimensional da espiritualidade disponibiliza, para várias situações adversas e stressantes, métodos diversificados de adaptação (Tomás, 2015).

Esta é uma temática que tem vindo a ganhar cada vez mais visibilidade na investigação científica, sendo alvo de inúmeras pesquisas e reconhecida em diversas áreas do saber. Para Antunes (2016), a espiritualidade é um processo dinâmico que simboliza a busca pelo significado, orientando as ações de uma pessoa em direção a si próprio, aos outros e aos valores da própria condição humana. Esta é uma dimensão que concede uma oportunidade de reflexão, de busca de conhecimento e de realização, tendo como finalidade última a felicidade. Está relacionada com a consciência de uma pessoa, sobre a existência e experiência de sentimentos e crenças interiores, que dão significado, propósito e valor à vida. Portanto, a espiritualidade ajuda as pessoas a viverem em paz consigo mesmas e em harmonia com o meio envolvente. Em alguns casos, esta envolve um encontro com uma realidade transcendente, que pode ocorrer dentro ou fora do contexto de uma religião organizada, ao passo que, noutros casos, não envolve qualquer tipo de experiência ou crença no

sobrenatural. É, então, um aspeto inato ao ser humano e que pode ou não manifestar-se através da prática religiosa, determinando a forma como se procura e expressa o sentido atribuído à vida. O processo espiritual de encontrar significado, tem um papel preponderante no que respeita às atitudes acerca de si próprio, dos outros e do mundo, e abarca todos os aspetos da vida, incluindo o trabalho e as relações interpessoais (Correia, 2017).

Dada a sua subjetividade e natureza dinâmica, Correia (2017) reconhece que este é um construto multidimensional e pode operar, em qualquer altura, em diversos níveis nos processos de *stress* e *coping*, manifestando-se na experiência dos indivíduos e no próprio comportamento. Diante disso, a capacidade de encontrar significados perante situações stressoras, promove regularmente um *coping* mais bem-sucedido, bem adaptado e, de modo consequente, um maior bem-estar. Em oposição a esta ideia, a incapacidade em encontrar significados relaciona-se com a incerteza e a dúvida, que por sua vez pode levar à inatividade ou condição de *stress*.

Diversos estudos científicos têm demonstrado que a espiritualidade tem contribuído em benefício da saúde e bem-estar, ou melhor, para o aumento da qualidade de vida das pessoas, em particular, das mais idosas. A sua influência tem revelado uma repercussão na saúde, definindo-se como um factor na prevenção do desenvolvimento e do impacto negativo de diversas doenças físicas e psicológicas. Tendo por base este conjunto de ideias, a Organização Mundial de Saúde reconhece igualmente, a importância desta dimensão na qualidade de vida e na promoção do bem-estar.

De acordo com Capelo, Pocinho e Rodrigues (2015) o sentido da vida é uma questão pertinente que tem ganho algum destaque na atualidade. A

vivência da religião e da espiritualidade contribuem no sentido de promover nos indivíduos o senso de resiliência. Posto isto, surge a necessidade de criar uma relação indissociável entre o sujeito e a atribuição de significados, como um poderoso mecanismo de *coping* na adaptação psicossocial. Não obstante, é dentro desta perspetiva que, a espiritualidade diz respeito a uma variável inata e interativa que se encontra associada a outros domínios relacionados com a estabilidade, o bem-estar e a saúde, ou pelo contrário, como uma fonte de problemas, consoante o sentido que lhe é atribuído e dependendo da forma como for interpretada e internalizada (Tomás, 2015).

Neste seguimento, esta investigação procura estabelecer uma relação entre espiritualidade, bem-estar e *stress*, considerando o pressuposto de que existe uma associação entre estes conceitos. Por um lado, uma associação positiva entre as crenças, a esperança e o bem-estar, e por outro uma relação inversa entre o *stress* e os restantes construtos em estudo.

## **Método**

### **Participantes**

Utilizamos uma amostra de 113 participantes, 65,2% do sexo feminino, 62,7% solteiros. Os participantes têm idade compreendida entre os 18 e os 70 anos, com uma média de 34 anos e um desvio-padrão de 14. Relativamente ao ano de escolaridade, 62,1% dos participantes são licenciados, sendo que existe uma maior concentração da amostra nas áreas de Gestão e Psicologia (Tabela 1).

Tabela 1

*Caraterização dos participantes*

Variável		N	%
Género	Feminino	73	65.2
	Masculino	39	34.8
Estado Civil	Casado	41	37.3
	Não Casado	69	62.7
Ano de Escolaridade	≤ 12º ano	8	12.1
	Licenciatura	41	62.1
	Mestrado	17	25.8

**Instrumentos**

Aos participantes acima indicados, foi aplicada uma bateria de instrumentos: uma escala de Likert (1 a 10) para avaliar o *stress*, em que 1 significa nenhum *stress* e 10 significa extremamente elevado. Para medir o bem-estar, foi utilizada a Escala de bem-estar global (Roque Antunes, 2016), com um conjunto de 9 itens, em que 1 significa “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”. E, para avaliar a espiritualidade, foi aplicada a Escala de Espiritualidade (Pinto & Pais-Ribeiro, s/d), onde se apresentam algumas expressões referentes à espiritualidade/crenças pessoais, e o modo como estas afetam a qualidade de vida dos indivíduos. Esta escala é constituída por cinco itens que quantificam a concordância do indivíduo com as questões, sendo que as respostas podem variar entre o “Não concordo” (1) e o “Plenamente de acordo” (4). Esta ainda subdivide-se em duas sub-escalas, uma constituída por dois itens referentes à dimensão «Crenças» e outra constituída por três itens que se referem à «Esperança/otimismo».

Das escalas aplicadas, a Escala de Espiritualidade apresenta uma boa consistência interna, sendo melhor na categoria de crenças ( $\alpha = .90$ ) quando

comparada com a categoria do otimismo ( $\alpha = .82$ ). Em relação à Escala do Bem-estar Global, esta apresenta uma consistência razoável ( $\alpha = .69$ ).

### **Procedimentos**

A bateria de instrumentos foi aplicada de forma aleatória. Os questionários foram entregues em formato papel, e preenchidos pelos participantes no ato de entrega dos mesmos, sendo que a duração média de respostas foi de 5 a 10 minutos.

## **Resultados**

### **Estatística Descritiva**

De acordo com os resultados apresentados, a amostra global apresenta níveis de *stress* entre os valores 1 e 10, com uma média de 5,50 e um desvio-padrão de 2,11 ( $M = 5,50$ ;  $D = 2,11$ ). Relativamente à espiritualidade, a categoria das crenças apresenta valores entre 1 e 4, com uma média de 2,54 e um desvio-padrão de 0,92 ( $M = 2,54$ ;  $D = 0,92$ ). No que concerne à categoria da esperança, os valores situam-se entre 1 e 4, sendo que a média é de 3,28 e o desvio-padrão de 0,69 ( $M = 3,28$ ;  $D = 0,69$ ). Por fim, o bem-estar dos indivíduos enquadra-se entre os 28 e 45 valores, sendo que a média é de 36,80 e o desvio-padrão de 3,42 ( $M = 36,80$ ;  $D = 3,42$ ) (Tabela 2).

Tabela 2

*Estatísticas Descritivas*

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
<i>Stress</i>	111	1,00	10,00	5,5045	2,10572
Crenças	113	1,00	4,00	2,5442	,92234
Esperança	112	1,00	4,00	3,2768	,68720
Bem-estar	110	28,00	45,00	36,8000	3,41825

Apesar da média do *stress* ter sido  $M = 5,50$ , cerca de 65,8% dos participantes apresentam valores superiores a 5 (Tabela 3).

Tabela 3

*Stress*

		Frequência	Percentagem cumulativa
Válido	1,00	2	1,8
	2,00	9	9,9
	3,00	10	18,9
	4,00	15	32,4
	5,00	16	46,8
	6,00	21	65,8
	7,00	21	84,7
	8,00	8	91,9
	9,00	6	97,3
	10,00	3	100,0
	Total	111	
Omisso	Sistema	2	
Total		113	

## Estatística Inferencial

De acordo com as correlações, o *stress* não está associado a qualquer outra variável. As crenças e a esperança, tendo em conta que pertencem à categoria da espiritualidade, correlacionam-se com o bem-estar (Tabela 4).

Tabela 4

### Correlações

		<i>Stress</i>	Crenças	Esperança	Bem-estar
<i>Stress</i>	Correlação	de 1	,048	,064	,051
	Pearson				
	Sig. (bilateral)		,617	,506	,601
	N	111	111	111	108
Crenças	Correlação	de ,048	1	,516**	,342**
	Pearson				
	Sig. (bilateral)	,617		,000	,000
	N	111	113	112	110
Esperança	Correlação	de ,064	,516**	1	,539**
	Pearson				
	Sig. (bilateral)	,506	,000		,000
	N	111	112	112	109
Bem-estar	Correlação	de ,051	,342**	,539**	1
	Pearson				
	Sig. (bilateral)	,601	,000	,000	
	N	108	110	109	110

### Diferenças intergrupais

Nesta amostra de 113 indivíduos, não se verifica diferenças significativas quanto ao género, nas variáveis *stress*, esperança e bem-estar. Exceto na variável crenças, que apresenta um valor significativo ao nível de 0,05, sendo que as mulheres apresentam um valor mais elevado em relação aos homens (tabelas 5 e 6).

Tabela 5

*Estatísticas de Grupo*

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
<i>Stress</i>	Feminino	72	5,5972	2,21175	,26066
	Masculino	38	5,3158	1,93272	,31353
Crenças	Feminino	73	2,7260	,93927	,10993
	Masculino	39	2,2436	,78532	,12575
Esperança	Feminino	73	3,3562	,67204	,07866
	Masculino	38	3,1053	,69362	,11252
Bem-estar	Feminino	71	36,7887	3,62103	,42974
	Masculino	38	36,8421	3,09774	,50252

Tabela 6

*Teste t de Student: Diferenças de género*

		teste-t para Igualdade de Médias		
		T	gl	Sig. (bilateral)
<i>Stress</i>	Variâncias iguais assumidas	,662	108	,509
	Variâncias iguais não assumidas	,690	84,729	,492
Crenças	Variâncias iguais assumidas	2,736	110	,007
	Variâncias iguais não assumidas	2,888	90,408	,005
Esperança	Variâncias iguais assumidas	1,846	109	,068
	Variâncias iguais não assumidas	1,828	73,033	,072
Bem-estar	Variâncias iguais assumidas	-,077	107	,939
	Variâncias iguais não assumidas	-,081	86,463	,936

Não se verifica diferenças significativas quanto ao estado civil, nas variáveis *stress*, *crenças*, *esperança* e *bem-estar* (tabelas 7 e 8).

Tabela 7

*Estatísticas de grupo: Estado Civil*

	Estado Civil	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
<i>Stress</i>	Casado	40	5,2000	2,09027	,33050
	Não casado	68	5,5882	2,09645	,25423
Crenças	Casado	41	2,7317	,95589	,14928
	Não casado	69	2,4565	,89418	,10765
Esperança	Casado	41	3,1545	,84030	,13123
	Não casado	68	3,3235	,57583	,06983
Bem-estar	Casado	38	37,3684	4,16174	,67512
	Não casado	69	36,5362	2,99794	,36091

Tabela 8

*Teste t de Student: Estado Civil*

		teste-t para Igualdade de Médias		
		T	gl	Sig. (bilateral)
<i>Stress</i>	Variâncias iguais assumidas	-,930	106	,354
	Variâncias iguais não assumidas	-,931	82,080	,355
Crenças	Variâncias iguais assumidas	1,521	108	,131
	Variâncias iguais não assumidas	1,495	79,731	,139
Esperança	Variâncias iguais assumidas	-1,245	107	,216
	Variâncias iguais não assumidas	-1,137	62,850	,260
Bem-estar	Variâncias iguais assumidas	1,193	105	,236
	Variâncias iguais não assumidas	1,087	58,567	,281

Através da ANOVA, verificaram-se diferenças significativas entre os anos académicos ao nível do *stress* e nenhuma diferença nas restantes variáveis ( $F(2) = 13,237; p = .00$ ) (Tabela 9).

Tabela 9

ANOVA: Diferenças entre os anos académicos

		Soma dos	Quadrado			
		Quadrados	GI	Médio	F	Sig.
Stress	Entre Grupos	81,773	2	40,886	13,237	,000
Crenças	Entre Grupos	,003	2	,001	,002	,998
Esperança	Entre Grupos	,430	2	,215	,635	,533
Bem-estar	Entre Grupos	4,322	2	2,161	,211	,810

Relativamente à variável *stress*, são os estudantes com licenciatura os que apresentam valores mais elevados ( $M = 6,41$ ;  $D = 1,79$ ), quando comparados com os alunos do ensino secundário ( $M = 4,13$ ;  $D = 1,96$ ). De notar que, estas diferenças são significativas ( $p = .004$ ). Os resultados também apontam para valores elevados de *stress* nos estudantes com licenciatura, comparativamente com os alunos de mestrado ( $M = 4,12$ ;  $D = 1,58$ ) (tabela 10 e 11).

Tabela 10

Comparações múltiplas: Anos académicos

		Intervalo de Confiança 95%				
Ano	Ano	Diferença média	Erro Padrão	Sig.	Limite inferior	Limite superior
<= 12ºano	Licenciatura	-2,28963*	,67929	,004	-3,9604	-,6189
	Mestrado	,00735	,75351	1,000	-1,8460	1,8607
Licenciatura	<= 12ºano	2,28963*	,67929	,004	,6189	3,9604
	Mestrado	2,29699*	,50698	,000	1,0500	3,5439
Mestrado	<= 12ºano	-,00735	,75351	1,000	-1,8607	1,8460
	Licenciatura	-2,29699*	,50698	,000	-3,5439	-1,0500

\*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Tabela 11

*Estatísticas Descritivas: Anos académicos*

Ano_Classes		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
<= 12 <sup>a</sup> ano	Stress	8	2,00	7,00	4,1250	1,95941
	Crenças	8	1,00	4,00	2,5625	1,01550
	Esperança	8	2,33	4,00	3,2917	,65314
	Bem-estar	8	33,00	38,00	36,0000	1,77281
Licenciatura	Stress	41	3,00	10,00	6,4146	1,78851
	Crenças	41	1,00	4,00	2,5732	,90527
	Esperança	41	2,00	4,00	3,3089	,62535
	Bem-estar	40	28,00	43,00	36,5250	3,65841
Mestrado	Stress	17	2,00	6,00	4,1176	1,57648
	Crenças	17	1,00	4,00	2,5588	,88180
	Esperança	17	2,67	4,00	3,4902	,41024
	Bem-estar	17	31,00	40,00	36,8824	2,36861

**Discussão**

O trabalho levado a cabo pretendeu perceber de que forma a espiritualidade poderia contribuir para o bem-estar e para a gestão do stress. Diante dos resultados acima apresentados, percebe-se que, as crenças e a esperança, são as variáveis que possuem uma relação mais significativa com o bem-estar, sendo que as mulheres evidenciam valores mais elevados na variável crenças relativamente aos homens.

Estes resultados são concordantes com a evidência científica, que refere a necessidade de recursos individuais que permitam aos indivíduos uma maior flexibilização e capacitação nas respostas concedidas aos acontecimentos do dia-a-dia. Desta forma, a espiritualidade assume um papel importante no bem-estar e no quotidiano dos indivíduos que adotam um conjunto de crenças e

comportamentos baseados na existência de algo que ultrapassa as perspetivas limitadas das suas vivências comuns (Tomás, 2015).

É de ressaltar ainda, que os participantes possuíram um índice de *stress* com um valor próximo do ponto intermédio da escala ( $M= 5.5$  em 10). Não obstante, este não revelou uma influência significativa nos restantes construtos em estudo. Ademais, não foram verificadas diferenças consideráveis quanto ao género nas variáveis *stress*, esperança e bem-estar. Exceto na variável “crenças”, que apresentou um valor sugestivo, sendo que as mulheres tiveram um valor mais elevado comparativamente com os homens.

Como em todas as investigações, também esta evidenciou algumas limitações que devem ser referidas. Em relação ao tipo de amostra, foi utilizada uma amostra por conveniência, onde o número de participantes foi relativamente pequeno e pouco representativo, o que impossibilitou a extrapolação dos resultados obtidos à população. Outra das limitações refere-se ao cariz quantitativo do estudo, o que dificultou, de certo modo, a exploração da subjetividade das respostas dadas pelos participantes.

Consideramos que, este trabalho poderá ser um ponto de partida para futuras investigações, dado que esta temática fornece contributos importantes, a fim de aprofundar e ampliar os conhecimentos nesta área. Assim, seria interessante replicar o que foi estudado, aumentando o número de participantes e contemplando outras populações. Além de que, mostra-se pertinente a aplicação de outras medidas de avaliação psicológica, como por exemplo, instrumentos que avaliem a resiliência e os processos adaptativos, o que pode possibilitar uma maior qualidade e compreensão dos resultados obtidos. Uma vez que não foram observados resultados significativos ao nível da variável

“stress”, torna-se oportuno que futuras pesquisas optem por avaliar e verificar as fontes internas e externas de *stress*, por meio de escalas complementares ou de entrevistas, proporcionando assim, uma avaliação mais apurada e com maior quantidade e qualidade de informação.

### Referências Bibliográficas

- Bliese, P. D., Edwards, J. R., & Sonnentag, S. (2017). Stress and well-being at work: A century of empirical trends reflecting theoretical and societal influences. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 389-402. <http://dx.doi.org/10.1037/apl0000109>.
- Camaliente, L. G., & Boccalandro, M. P. R. (2017). Felicidade e bem-estar na visão da psicologia positiva. *Boletim-Academia Paulista de Psicologia*, 37(93), 206-227.
- Capelo, R., Pocinho, M. & Rodrigues, S. (2015). O sentido da vida quotidiana: religião, resiliência e espiritualidade, in J. E. Franco & J. P. Oliveira e Costa (Coords.) *Diocese do Funchal. A Primeira Diocese Global. História, Cultura e Espiritualidade* (vol. 2, pp. 883-896), Lisboa: Diocese do Funchal e Esfera do Caos, ISBN: 978-989-99352-0-4.
- Cintra, C. L., & Guerra, V. M. (2017). Educação Positiva: A aplicação da Psicologia Positiva a instituições educacionais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 505-514.
- Correia, N. R. A. C. D. (2017). *Espiritualidade no processo de coping: Adaptação e validação do spiritual coping questionnaire na população portuguesa e a sua relação com o bem-estar espiritual*. Dissertação de mestrado. ISPA – Instituto Universitário.

- Cunha, M. (2017). Bem-estar em estudantes do ensino superior. *Millenium-Journal of Education, Technologies, and Health*, 2(2), 21-38.
- Denovan, A., & Macaskill, A. (2017). Stress and subjective well-being among first year UK undergraduate students. *Journal of Happiness Studies*, 18(2), 505-525.
- Maia, M. D. F. M. (2018). *Psicologia positiva e o bem estar: estudo dos aspectos saudáveis do viver. Renef*, 7(9), 2-30.
- Naseem, K. (2018). Job Stress, Happiness and Life Satisfaction: The Moderating Role of Emotional Intelligence Empirical Study in Telecommunication Sector Pakistan. *J. Soc. Sci*, 4(1), 7-14.
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 1-3.
- Tomás, C. F. (2015). Estratégias de coping religioso: a espiritualidade como fator promotor de saúde e bem-estar. *INFAD Rev Psicol*, 1(2), 483-90.
- Xiang, Z., Tan, S., Kang, Q., Zhang, B., & Zhu, L. (2017). Longitudinal Effects of Examination Stress on Psychological Well-Being and a Possible Mediating Role of Self-Esteem in Chinese High School Students. *Journal of Happiness Studies*, 1-23.

# Capítulo 11

---

## O IMPACTO DA CRIATIVIDADE E DO OTIMISMO NA GESTÃO DO STRESS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

*Carolina Fernandes<sup>5</sup>*

*Universidade da Madeira, Portugal*

---

### Resumo

Esta investigação pretende averiguar o impacto da criatividade e do otimismo na gestão do *stress*. A amostra é constituída por 113 participantes, 65.2% do sexo feminino, com uma média de 34 anos de idade e um desvio-padrão de 14. Aplicou-se a Escala da personalidade criativa- forma reduzida (Jesus e col.,2077), a Escala do optimismo (Barros, 1998) e uma escala tipo *Likert* (1 a 10) para a avaliação do *stress*. Os participantes apresentam uma média de 45,8 na criatividade e uma média de 17,1 pontos no otimismo. Apurou-se que o índice de stress nos participantes é razoável (5,5/10). Os resultados apurados demonstram uma correlação positiva significativa ( $p < 0.05$ ) entre a criatividade e o otimismo.

**Palavras chave:** Psicologia Positiva, Criatividade, Otimismo, Stress, Bem-estar

---

<sup>5</sup> Autor de contacto: mcsf95@gmail.com

## **Introdução**

Numa primeira parte da investigação, apresenta-se uma definição teórica dos principais construtos relevantes para o enquadramento e entendimento do presente estudo, nomeadamente psicologia positiva, otimismo, criatividade e *stress*.

### **Psicologia Positiva**

A mudança de paradigma para a psicologia positiva teve como objetivo compreender e melhorar o bem-estar dos indivíduos e prevenir e/ou minimizar os efeitos das patologias. Deste modo, a psicologia positiva caracteriza-se por um movimento, na comunidade científica, que abrange todas as abordagens acerca das potencialidades e motivações humanas (Inocêncio, 2013). Segundo Seligman e Csikszentmihalyi (2000), os novos desafios decorrentes da sociedade faz com que os investigadores tenham debruçado sobre os significados positivos atribuídos às experiências individuais, ou seja, pretendem analisar as experiências subjetivas, os traços individuais e a sua relação com as instituições com intuito de promover a qualidade de vida, bem como, estudar o impacto na qualidade de vida e na prevenção de doenças (Ferreira, 2010).

A psicologia positiva caracteriza-se por uma subárea da psicologia que procura compreender e valorizar as potencialidades e forças humanas com o objetivo primordial de melhorar o bem-estar, capacidades individuais e o desenvolvimento humano. Deste modo, existe a necessidade de procurar o significado das experiências positivas e os traços psicológicos adotando uma postura apreciativa das capacidades, dos potenciais e das motivações individuais (Bandeira, Natividade & Giacomoni, 2015).

Por outras palavras, a psicologia positiva centra-se no estudo das experiências passadas, presentes e as futuras dos sujeitos. As experiências passadas revelam o significado atribuído pelo sujeito à satisfação e bem-estar físico e psicológico. As experiências presentes associam-se ao significado de felicidade, enquanto que otimismo e a esperança estão relacionadas com as experiências futuras (Ferreira, 2010). Assim, a psicologia positiva debruça-se sobre o estudo dos eventos psicológicos, nomeadamente a criatividade, otimismo, bem-estar e o altruísmo, de forma, a minimizar as consequências negativas provenientes da depressão, ansiedade e a agressividade (Bandeira, Natividade & Giacomoni, 2015).

### **Otimismo**

O otimismo é uma vertente da psicologia positiva que tem emergido como um fator que influencia a forma como os sujeitos percebem e lidam com os desafios e as mudanças (Inocêncio, 2013). O otimismo exerce influência no comportamento individual, uma vez que, encontra-se relacionado com a esperança, felicidade, autorrealização, bom humor, resiliência e saúde física e mental (Barros-Oliveira, 2010).

O otimismo é visto como um traço cognitivo que resulta numa meta, expectativa, crença relacionado com o sucesso e o futuro, bem como, uma forte componente motivacional e emocional do sujeito (Barros-Oliveira, 2010). Por outras palavras, caracteriza-se por um traço cognitivo e emocional que predispõe o sujeito a refletir sobre os aspetos positivos da vida e minimizar os efeitos negativos das situações. Assim, otimismo proporciona bem-estar individual ao nível pessoal e profissional, uma vez que, esta atitude positiva molda a forma

como os sujeitos encaram os desafios transformando os desafios em desenvolvimento individual e autoconhecimento. Deste modo, os indivíduos que apresentam níveis de autoestima e otimismo percebem o futuro de forma positiva, sentem-se autoconfiantes acerca da concretização dos seus objetivos e revelam elevada persistência e motivação para a concretização dos mesmos (Inocêncio, 2013). Note-se que, o otimismo não está totalmente associado às capacidades cognitivas mas está fortemente relacionado com uma componente motivacional e emocional. Assim, caracteriza-se por um traço de personalidade que influencia o modo como o indivíduo processa e determina o futuro (Barros-Oliveira, 2010).

Relativamente à distinção dos constructos otimismo e ao pessimismo, o otimismo é considerado como um recurso psicológico associado a capacidade de ajustamento e adaptação de novos desafios, bem como, às expectativas e comportamentos de saúde mental e física. Contrariamente, o pessimismo encontra-se relacionado com o desenvolvimento de doenças psicológicas, com índices de depressão, níveis de ansiedade elevados, comportamentos de risco e dificuldades em estabelecer relações interpessoais nos diversos contextos (Gaspar et al., 2009). As investigações demonstram assim que, os indivíduos considerados otimistas caracterizam-se por sujeitos que possuem uma postura positiva, persistência, possuem expectativas positivas e estabelecem metas tangíveis e realistas. Contrariamente, os sujeitos com expectativas negativas tendem a esperar acontecimentos negativos, menos persistência, passivos e uma maior desistência quanto às suas metas. Note-se que, o contexto exerce um papel primordial na criação de crenças positivas, no bem-estar e influencia os níveis de otimismo (Bandeira, Natividade & Giacomoni, 2015).

Em suma, o otimismo detêm a capacidade de aperfeiçoar os recursos cognitivos e contextuais, bem como, a capacidade de enfrentar adequadamente os novos desafios. Assim, o otimismo associa-se ao bem-estar psicológico e físico e a satisfação individual em vários domínios (Bandeira, Natividade & Giacomoni, 2015).

### **Criatividade**

Nas últimas décadas, existiu a necessidade dos indivíduos desenvolverem capacidades inovadoras em resposta o avanço tecnológico, às exigências da economia, surgimento de novos mercados, bem como, as necessidades sociais (Morais & Almeida, 2015).

A criatividade emerge de um fenómeno pluridimensional e multifacetado, que resulta de um processo que envolve a interação de elementos inter e intrapessoais. Os fatores interpessoais caracterizam-se por fatores ambientais, tais como, cultura, tempo histórico e o contexto que o sujeito está inserido. Os elementos intrapessoais são os traços de personalidade e habilidades afetivas e cognitivas (Prado, Alencar & Fleith, 2016). Deste modo, a criatividade assume-se como um requisito fundamental considerado com uma necessidade de sobrevivência, bem como, uma competência do século (Morais & Almeida, 2016).

Por outras palavras, a criatividade caracteriza-se pela capacidade de produção de ideias ou produtos considerados originais e eficazes em qualquer contexto. Esta capacidade permite uma resolução eficaz de problemas pessoais ou profissionais e tende a ser modificável no tempo. As competências criativas desenvolvem-se em ambientes propícios que se titula como um clima criativo.

Desta feita, os sujeitos desenvolvem respostas criativas através da autoconfiança, constante estimulação, da motivação, da persistência, do compromisso com a tarefa e do feedback construtivo (Morais & Almeida, 2015).

Relativamente a relação entre criatividade e a motivação, as investigações apontam que existe motivações, extrínsecas ou intrínsecas, que promovem o desenvolvimento de ideias, principalmente a motivação intrínseca, uma vez que, o sujeito encontra motivos internos para aumentar a criatividade. Assim, os indivíduos com elevada persistência, motivação e compromisso com a tarefa tendem a demonstrar maior capacidade de resolução de problemas. Por outras palavras, existem fatores que influenciam a capacidade criativa, nomeadamente as características individuais podem promover ou dificultar a expressão criativa através das experiências vivenciadas ao longo do percurso de vida, bem como, a influência do contexto social nos sujeitos (Morais & Almeida, 2015). Deste modo, as investigações demonstram que, a baixa autoestima, a autoconfiança, o medo de errar, medo de ser criticado e fuga de problemas são fatores que influenciam a criatividade. Assim, todos os sujeitos têm um potencial criativo a ser desenvolvido e modificáveis no tempo (Morais & Almeida, 2016).

No que toca à relação entre criatividade e gênero, os estudos indicam que não existe muitas diferenças significativas entre os géneros, mas apontam que, o sexo feminino apresenta maiores resultados na criatividade verbal, maior motivação intrínseca e maior produção de ideias. Contrariamente, o sexo masculino demonstra maiores habilidades cognitivas associadas à criatividade, tais como, pensamento divergente, originalidade, flexibilidade, fluência, autoconceito positivo e maior senso de humor (Prado, Alencar & Fleith, 2016).

Em suma, a criatividade resulta de uma interação das características individuais com o processo criativo bem como contexto ambiental. Deste modo, a criatividade é um processo fundamental no quotidiano dos sujeitos, uma vez que, exerce um equilíbrio entre o indivíduo e o contexto que está inserido. Note-se que, a criatividade desempenha um papel fulcral no quotidiano, uma vez que, o processo criativo não se limita às competências intelectuais (QI), mas também está associada a capacidade de produzir ou fomentar ideias perante os desafios (Caetano, 2014). Assim, os estudos indicam que, todos os indivíduos apresentam habilidades criativas e que estas podem ser aperfeiçoadas, ou seja, existe traços de personalidade apontam para uma melhor potencialidade para criar. Porém, existe traços “não cognitivos” que promovem criatividade, tais como, autoconfiança, motivação e as emoções (Prado, Alencar & Fleith, 2016).

### **Stress**

Nas últimas décadas, a comunidade científica tem debruçado no estudo desta temática principalmente nas sociedades desenvolvidas, pelos seus efeitos psicológicos, comportamentais e fisiológicos nos seres humanos (Capelo, 2017). Atualmente, o vocábulo *stress* tornou-se banalizado e frequentemente generalizado por todas as gerações, tornando-se um símbolo cultural do nosso quotidiano. As novas exigências e as transformações resultantes das sociedades ao nível dos valores, atitudes e comportamentos dos sujeitos exigem novos estilos de vida e adaptações constantes a imprevisibilidade do futuro. Desta feita, a OMS (Organização Mundial da Saúde), considerou o *stress* como uma epidemia mundial que traduz elevados custos a níveis pessoais, familiares, comunitários e organizacionais (Rita, Patrão & Sampaio, 2010).

Segundo Lipp (1997) o *stress* caracteriza-se por uma reação do organismo que produz alterações psicofisiológicas quando o sujeito é desafiado a enfrentar situações que influenciam o seu bem-estar. Estas respostas permitem que, o sujeito se adapte a novas situações desafiadoras. Note-se que, a capacidade de resposta do indivíduo está subjacente com a avaliação realizada pelo organismo às exigências do desafio (Lipp & Tanganelli, 2002).

Por outras palavras, o *stress* caracteriza-se por uma resposta desencadeada pelo organismo perante uma situação que ameaça o bem-estar individual. Desta feita, este processo tem como objetivo adaptar as respostas do organismo para eventos que ameacem a condição interna e externa refletindo um desequilíbrio biopsicossocial (Santos & Júnior, 2007). Por sua vez, Lipp (1984) demonstra que, o *stress* pode ser originado por eventos internos e externos. As fontes internas relacionam-se com a personalidade e o significado atribuído aos seus eventos quotidianos. Contrariamente, os eventos externos estão relacionados com as exigências do quotidiano no campo pessoal e profissional do sujeito (Lipp & Tanganelli, 2002).

O *stress* é caracterizado por quatro momentos: alarme, resistência, quase-exaustão e a exaustão. A primeira fase, caracteriza-se por uma resposta inicial que desencadeia uma série de respostas fisiológicas como, por exemplo, tensão muscular e um aumento da pressão arterial que, por sua vez, estão associados a uma produção de pensamentos, bem como, uma maior atenção resultando numa maior motivação. A segunda fase, caracteriza-se pela fase de resistência que está associada a uma repetição do evento stressor. Esta fase tem como sintomas o isolamento social, hipertensão arterial e alguns problemas de atenção e memória. Por outro lado, a quase-exaustão traduz-se pelo

enfraquecimento de respostas do indivíduo ao evento que pode causar o surgimento de algumas doenças. Desta forma, surge o quarto momento, a exaustão, que se traduz na “impossibilidade de resistência” ao evento e ao desenvolvimento de patologias psíquicas e orgânicas. Salienta-se a importância da presença de algum nível de *stress* no cotidiano do indivíduo, porém, é importante que, este não influencie o bem-estar psíquico do sujeito, bem como, a sua capacidade de adaptação nas tarefas diárias (Santos & Júnior, 2007).

Relativamente à resistência a eventos stressantes e aos novos desafios, estes são influenciados pela falta de estratégias de enfrentamento, nomeadamente as estratégias de *coping*. As estratégias de *coping* caracterizam-se pelo um efeito mediador entre o estímulo stressante e a resposta interna a esse mesmo estímulo (Lipp & Tanganelli, 2002). O *coping* traduz-se numa adaptação do sujeito a acontecimentos que desencadeiam esforços comportamentais e cognitivos para o enfrentamento com situações desafiantes, internos ou externos, percebidos pelo sujeito como ultrapassando os seus recursos. Por outras palavras, traduz-se num fenómeno adaptativo aos eventos do quotidiano que colocam em causa a sobrevivência e o bem-estar individual. É importante referir que, o mesmo estímulo pode desencadear diferentes respostas nos indivíduos, uma vez que, depende da avaliação e do significado atribuído pelo sujeito. Note-se que, a forma como o indivíduo enfrenta o evento desafiador não se limita exclusivamente às estratégias de *coping*, mas aos processos psicológicos que foram utilizados para avaliação desse evento (Capelo, 2017).

No que concerne o *stress* e a qualidade de vida, as investigações demonstram que, a qualidade de vida resulta da percepção individual de bem-

estar mental, físico e social. Os sujeitos que se consideram felizes e otimistas tendem atribuir esse estado espírito a quatro componentes, tais como, o sucesso no campo pessoal, afetivo, social e profissional (Lipp & Tanganelli, 2002). Contrariamente, os sujeitos mais vulneráveis ao *stress* traduzem-se naqueles que demonstram pouca tolerância à frustração, pessimismo, pouca capacidade autoafirmativa, baixo autoestima, dificuldade em confrontar e resolver problemas, bem como, foco excessivo nos eventos quotidianos (Capelo, 2017).

Tendo por base estes aspetos anteriormente referidos, a presente investigação pretende analisar o impacto da criatividade e do otimismo na gestão do *stress*, constituindo assim o objetivo global do estudo.

## **Método**

### **Participantes**

A amostra é constituída por 113 participantes, 65.2% do sexo feminino e o sexo masculino 34.8%. Os participantes têm uma idade compreendida entre os 18 e os 70 anos, com uma média de 34 anos de idade e um desvio-padrão de 14. Relativamente à escolaridade, 62.1% da amostra têm licenciatura com uma maior concentração nas áreas de Gestão e Psicologia (tabela 1).

Tabela 1

*Caraterização dos participantes*

Variável		N	%
Género	Feminino	73	65.2
	Masculino	39	34.8
Estado Civil	Casado	41	37.3
	Não Casado	69	62.7
Ano de escolaridade	≤ 12º Ano	8	12.1
	Licenciatura	41	62.1
	Mestrado	17	25.8

**Instrumentos**

Os participantes foram aplicados uma bateria de testes com os seguintes escalas: a Escala da personalidade criativa- forma reduzida (Jesus e col.,2017), a Escala do optimismo (Barros, 1998) e uma escala tipo *Likert* (1 a 10) para a avaliação do *stress*.

Para medir a criatividade, foi utilizada a escala da personalidade criativa- forma reduzida (Jesus e col.,2017), é constituída por um conjunto de 11 itens em que 1 “discordo totalmente” e 5 “concordo totalmente”. De seguida, para a medição do otimismo utilizou-se a escala do optimismo de Barros para avaliar algumas atitudes do sujeito face ao futuro. A escala é constituída por 4 itens, em que 1 “totalmente em desacordo” e 5 “totalmente de acordo”. Por fim, a escala tipo *Likert* foi utilizado para medição do *stress*, tendo em conta a semana passada, em que 1 “nenhum” e 10 “extremamente elevado”.

Em relação à consistência interna das escalas, a escala da criatividade apresenta uma boa consistência interna ( $\alpha=0.79$ ) contrariamente à escala de otimismo não apresenta consistência interna para a população ( $\alpha=0.26$ ).

## Procedimentos

A bateria de instrumentos foi aplicada de forma aleatória. Os questionários foram respondidos na entrega dos questionários, em formato papel e lápis, com uma duração de 5 a 10 minutos.

## Resultados

### Estatística descritiva

De acordo com os resultados obtidos, a variável criatividade apresenta uma média de 45.8 e um desvio padrão de 4.58 entre os valores 34 e 55, ( $M = 45.8$ ,  $D = 4.58$ ). Relativamente ao otimismo, amostra apresenta uma média de 17.12 entre 10 e 70 e um desvio padrão de 5.61 ( $M=17.12$ ,  $D=5.61$ ). Por fim, a variável *stress* apresenta uma média de 5.50, com valores de 1 a 10 e um desvio padrão de 2.11 ( $M=5.50$ ,  $D=2,11$ ).

Tabela 2

*Estatísticas Descritivas: otimismo, criatividade e stress*

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Otimismo	113	10,00	70,00	17,1239	5,61270
Criatividade	111	34,00	55,00	45,8288	4,58034
Stress	111	1,00	10,00	5,5045	2,10572

Apesar da média do *stress* ter sido relativamente baixa ( $M=5.50$ ) na tabela anterior, os resultados da tabela 3 indicam que, 65.8% dos participantes apresentam valores superiores a 5, demonstrando níveis elevados de stress.

Tabela 3

*Níveis de stress dos participantes*

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
	1,00	2	1,8	1,8	1,8
	2,00	9	8,0	8,1	9,9
	3,00	10	8,8	9,0	18,9
	4,00	15	13,3	13,5	32,4
	5,00	16	14,2	14,4	46,8
	6,00	21	18,6	18,9	65,8
	7,00	21	18,6	18,9	84,7
	8,00	8	7,1	7,2	91,9
	9,00	6	5,3	5,4	97,3
	10,00	3	2,7	2,7	100,0
	Total	111	98,2	100,0	
Omisso	Sistema	2	1,8		
Total		113	100,0		

### **Estatística Inferencial**

Como se pode constatar na tabela 4, as correlações de Pearson revelam uma correlação significativa entre a criatividade e o otimismo de 0.237.

Tabela 4

*Correlações de Pearson entre stress, otimismo e criatividade*

		Stress	Otimismo	Criatividade
Stress	Correlação de Pearson	1	-,020	-,006
	Sig. (bilateral)		,836	,952
	N	111	111	109
Otimismo	Correlação de Pearson	-,020	1	,237*
	Sig. (bilateral)	,836	113	,012
	N	111	,237*	111
Criatividade	Correlação de Pearson	-,006	,012	1
	Sig. (bilateral)	,952	111	111
	N	109		

\*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

**Diferenças intergrupais**

Constata-se através da tabela 5 e 6, que na presente amostra não existem diferenças significativas quanto ao género, nas variáveis criatividade, otimismo e *stress* (tabela 5 e 6).

Tabela 5

*Estatística descritiva das variáveis criatividade, otimismo e stress consoante o género*

Variáveis	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Stress	Feminino	72	5,5972	2,21175	,26066
	Masculino	38	5,3158	1,93272	,31353
Otimismo	Feminino	73	17,5616	6,70818	,78513
	Masculino	39	16,3333	2,55810	,40962
Criatividade	Feminino	71	45,8169	4,61151	,54729
	Masculino	39	45,7179	4,56502	,73099

Tabela 6

*Teste t de Student: Diferenças de género*

		teste-t para Igualdade de Médias		
		T	gl	Sig. (bilateral)
Stress	Variâncias iguais assumidas	,662	108	,509
	Variâncias iguais não assumidas	,690	84,729	,492
Otimismo	Variâncias iguais assumidas	1,100	110	,274
	Variâncias iguais não assumidas	1,387	102,186	,168
Criatividade		,108	108	,914
	Variâncias iguais assumidas	,108	79,056	,914
	Variâncias iguais não assumidas			

No que diz respeito ao estado civil e as outras variáveis, não são apuradas resultados estatisticamente significativos (tabela 7 e 8).

Tabela 7

*Estatísticas descritivas consoante o estado civil*

Variáveis	Estado Civil	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da
					Média
Stress	Casado	40	5,2000	2,09027	,33050
	Não casado	68	5,5882	2,09645	,25423
Otimismo	Casado	41	16,4390	2,46017	,38421
	Não casado	69	17,5652	6,91435	,83239
Criatividade	Casado	41	46,3415	5,19427	,81121
	Não casado	67	45,5373	4,19714	,51276

Tabela 8

*Teste de amostras independentes: Estado Civil*

		teste-t para Igualdade de Médias		
		T	gl	Sig. (bilateral)
Stress	Variâncias iguais assumidas	-,930	106	,354
	Variâncias iguais não assumidas	-,931	82,080	,355
Otimismo	Variâncias iguais assumidas	-1,004	108	,318
	Variâncias iguais não assumidas	-1,228	92,894	,222
Criatividade		,882	106	,380
	Variâncias iguais não assumidas	,838	71,438	,405

Através da ANOVA (ver tabela 9), verificou-se diferenças significativas entre os anos académicos ao nível do stress e nenhuma diferença nas restantes variáveis ( $F_{(2)} = 13,237$ ;  $p = 0.001$ ).

Tabela 9

*ANOVA: Diferenças entre os anos académicos*

		Soma	dos	Quadrado		
		Quadrados	GI	Médio	F	<i>p</i>
Stress	Entre Grupos	81,773	2	40,886	13,237	,000
	Nos grupos	194,591	63	3,089		
Otimismo	Total	276,364	65	59,353	1,230	,299
	Entre Grupos	118,707	2			
	Nos grupos	3041,248	63	48,274		
Criatividade	Total	3159,955	65	26,540	1,355	,265
	Entre Grupos	53,080	2			
	Nos grupos	1214,305	62	19,586		
	Total	1267,385	64			

Segundo a tabela 10, podemos constatar que existe diferenças significativas entre os níveis de stress dos estudantes do ensino secundário e a licenciatura ( $M = -2.29$ ,  $p = 0.004$ ), bem como, existe diferenças significativas entre os alunos do mestrado e a licenciatura ( $M = 2.29$ ,  $p = 0.001$ ).

Tabela 10

*Comparações múltiplas: anos académicos*

				Intervalo de Confiança 95%		
Ano	Ano	Diferença média	Erro Padrão	<i>P</i>	Limite inferior	Limite superior
Ensino	Licenciatura	-2,28963*	,67929	,004	-3,9604	-,6189
Secundário	Mestrado	,00735	,75351	1,000	-1,8460	1,8607
	Mestrado	2,29699*	,50698	,000	1,0500	3,5439
Licenciatura						

\*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

No que concerne à variável *stress*, os estudantes com licenciatura apresentam valores mais elevados de *stress* ( $M= 6.41$ ,  $D= 1.79$ ) quando comparados com os estudantes do ensino secundário ( $M= 4,13$ ,  $D= 1.96$ ). É de notar que, estas diferenças são estatisticamente significativas ( $p= 0.004$ ), (ver tabela 11).

Tabela 11

*Estatísticas Descritivas: anos académicos*

Ano	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
<= 12º Ano	8	2,00	7,00	4,1250	1,95941
	8	11,00	18,00	16,1250	2,47487
	8	39,00	50,00	43,7500	3,61544
	8				
Licenciatura	41	3,00	10,00	6,4146	1,78851
	41	12,00	20,00	16,9512	2,56857
	41	37,00	54,00	45,1707	4,66852
	41	2,00	6,00	4,1176	1,57648
Mestrado	17	14,00	70,00	19,8235	13,07304
	17	42,00	53,00	46,7500	4,09064
	16				
	16				

## Discussão

A Psicologia Positiva tem-se debruçado sobre o estudo de estratégias com efeito preventivo e com um cariz regulador dos níveis de ansiedade com vista a mobilizar meios para o que sujeito potencialize as suas experiências do quotidiano e aumente as emoções positivas. Neste sentido, a psicologia positiva debruça-se sobre a criação de competências individuais que potencialize as

experiências pessoais através de um olhar apreciativo sobre a realidade (Neto & Marujo, 2012).

Os estudos indicam que o otimismo corresponde a uma disposição do indivíduo para enfatizar os aspectos positivos e favoráveis das situações, eventos e ações, assim como, esperar eventos positivos quanto ao futuro. A criatividade caracteriza-se por uma criação de algo novo e útil como uma forma de resolução de um problema. Deste modo, a criatividade resulta de uma combinação e interação entre três fatores, nomeadamente a motivação, o conhecimento e habilidades de pensamento criativo, ou seja, com a forma que o sujeito enfrenta e resolve os problemas (Carlomagno, Natividade, de Oliveira & Simon, 2014). Neste sentido, os resultados obtidos evidenciam que, a amostra apresenta médias elevadas nas variáveis criatividade e otimismo, ou seja, os sujeitos demonstram uma maior predisposição para desenvolver produtos criativos e encarar as situações futuras com otimismo.

No que concerne a relação entre o otimismo e o *stress*, os estudos indicam que os sujeitos otimistas tendem a utilizar estratégias de *coping* adequadas para uma resolução eficaz dos novos desafios, ou seja, o otimismo condiciona a forma como os sujeitos percebem os acontecimentos e o mundo, bem como, molda o comportamento e a forma de se adaptar aos novos desafios (Ferreira, 2010). Neste sentido, os indivíduos otimistas caracterizam-se por sujeitos que demonstram um nível de bem-estar e um desempenho ótimo em diversas áreas pessoais e profissionais, bem como, demonstram uma maior resiliência (Bandeira, Natividade & Giacomoni, 2015). Por outro lado, os indivíduos pessimistas tendem a culpabilizar-se pelo insucesso e visualizar os acontecimentos como duradouros (Ferreira, 2010). Apesar dos sujeitos

apresentarem médias elevadas para a criatividade e para o otimismo, o nível elevado de *stress* obtidos pela amostra pode estar relacionado com alguns eventos de insucesso vivenciados que podem condicionar a forma como percebem os eventos futuros. Em relação ao gênero e aos níveis de otimismo, os estudos indicam que o sexo masculino é majoritariamente mais otimista do que o sexo feminino (Gaspar et al, 2009). Porém, com os resultados obtidos não existe valores significativos que demonstrem estas distinções entre os gêneros e os níveis de otimismo.

No que toca a relação entre a criatividade e o *stress*, o processo criativo resulta de um mecanismo que favorece o desenvolvimento individual, bem como, a adaptação do sujeito ao contexto envolvente. Porém, existe fatores inibidores que condicionam o processo devido a pressão, intrínseca ou extrínseca, que é colocada no próprio indivíduo (Caetano, 2014). Assim, os participantes desta investigação apontam níveis significativos de *stress* o que influencia a criatividade, ou seja, a exposição a níveis elevados ao *stress* influenciam o processo criativo do sujeito. Por outro lado, pode estar relacionado com a falta de otimismo e escassez de estratégias de *coping* que influenciam diretamente a criatividade, uma vez que, as investigações demonstram que, níveis elevados de otimismo encontram-se relacionados com o uso adequado de estratégias de *coping* que promovem ajustamento psicológico perante situações desafiadoras (Ferreira, 2010). Deste modo, os indivíduos que apresentam níveis de autoestima e otimismo percebem o futuro de forma positiva, sentem-se autoconfiantes acerca da concretização dos seus objetivos e revelam elevada persistência e motivação para a concretização dos mesmos (Inocêncio, 2013), explicando a correlação positiva encontrada nesta população.

Conclui-se assim que, existe uma relação positiva entre as variáveis criatividade e otimismo, bem como, os níveis de *stress* podem estar correlacionados com o insucesso e a falta de estratégias de *coping*. Neste sentido, existe outros fatores que tendem a influenciar a criatividade e otimismo, tais como, motivação, abertura à experiência, curiosidade e autoconfiança. Considera-se que, a presente investigação ofereceu contribuições para a explicação do impacto da criatividade e do otimismo na gestão do *stress*. Devido a escassez de investigações sobre a relação desta variáveis e com os resultados obtidos sugiro que, futuras investigações debruçem-se sobre esta temática com o principal intuito de diminuir os níveis de stress e fornecer estratégias eficazes aos sujeitos para aumentar as suas habilidades criativas. Seria pertinente, em futuras investigações, recolher diferenças significativas entre os géneros, para tal seria necessário aumentar a população, bem como, formar grupos com o mesmo número de participantes de ambos os sexos.

### **Referências bibliográficas**

- Bandeira, M. C., Natividade, J. C., & Giacomoni, C. H. (2015). As relações de otimismo e bem-estar subjetivo entre pais e filhos. *Psico-USF*, 20(2), 249-257.
- Barros-Oliveira, J. B. (2010). Felicidade, optimismo, esperança e perdão em jovens, adultos e idosos. *PSYCHOLOGICA*, 52 (1), 123-148.
- Caetano, A. J. G. (2014). *Criatividade e stress docente no 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira.
- Capelo, R. (2017). Vulnerabilidade ao stresse, coping e burnout em educadoras de infância portuguesas. *Educar em Revista*, 33(64), 155-169.

- Carlomagno, L. L. L., Natividade, J. C., de Oliveira, M. Z., & Simon, C. H. (2014). Relações entre criatividade, esperança, otimismo e desempenho profissional. *Temas em Psicologia*, 22(2), 497-508.
- Faro, A. S., & Júnior, A. A. (2007). Estresse e estratégias de enfrentamento em mestrandos de ciências da saúde. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 20(1).
- Ferreira, M. S. M. (2010). *Optimismo disposicional, Percepção Geral de Saúde e Exercício Físico em adultos emergentes*(Master's thesis).
- Gaspar, T., Ribeiro, J. L. P., Matos, M. G., Leal, I., & Ferreira, A. (2009). Optimismo em crianças e adolescentes: adaptação e validação do LOT-R. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(3).439-446.
- Inocência (2013). O otimismo e as preocupações de carreira de adultos, desempregados ou empregados, em processo de formação. Tese de Mestrado. Universidade do Algarve.
- Lipp, M. E. N., & Tanganelli, M. S. (2002). Stress e qualidade de vida em magistrados da justiça do trabalho: diferenças entre homens e mulheres. *Psicologia: reflexão e crítica*, 15(3), 537-548.
- Morais, M. D. F., & Almeida, L. S. (2015). Percepções de obstáculos à criatividade em universitários de diferentes áreas curriculares e níveis de graduação: Perceptions of obstacles to creativity with university students from different subject areas and grade levels. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(2), 54-61.
- Morais, M. D. F., & Almeida, L. S. (2016). Percepções sobre criatividade: Estudo com estudantes do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 141-162.

- Neto, L. M., & Marujo, H. Á. (2012). Propostas estratégicas da Psicologia Positiva para a prevenção e regulação do stress. *Análise Psicológica*, 25(4), 585-593.
- Prado, R. M., Alencar, E. M., & Fleith, D. D. S. (2016). Diferenças de gênero em criatividade: análise das pesquisas brasileiras. *Boletim de Psicologia*, 66(144), 113-124.
- Rita, J. S., Patrão, I. A. M., & Sampaio, D. (2010). Burnout, stress profissional e ajustamento emocional em professores portugueses do ensino básico e secundário. *VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 1151-1161.

# Capítulo 12

---

## PAPEL DA ESPIRITUALIDADE E DO BEM-ESTAR NA ADAPTAÇÃO ACADÉMICA

*Érica Fernandes<sup>6</sup>*

*Universidade da Madeira*

---

### Resumo

Este estudo visa explorar as relações entre a espiritualidade e o bem-estar na adaptação académica. A adaptação académica é um processo multidimensional, que implica o desenvolvimento de competências adaptativas ao novo contexto. O bem-estar respeita ao grau em que o indivíduo avalia globalmente a sua vida de maneira positiva. A espiritualidade simboliza a busca por significado, profundidade e valores. Participaram neste estudo 71 indivíduos, 70,4% do sexo feminino, com uma média de idades de 31 anos e um desvio-padrão de 13, sendo que 69% são solteiros. Os resultados sugerem que os estudantes possuem uma boa adaptação académica (7,46 em 10), bem como uma associação significativa positiva entre o bem-estar, as crenças e a esperança ( $p < .01$ ).

**Palavras-chave:** adaptação académica, bem-estar, espiritualidade, universidade, psicologia positiva.

---

<sup>6</sup> Autor de contacto: erica\_fernandes@hotmail.com

## Introdução

A psicologia positiva é uma área do conhecimento na qual o seu estudo científico prende-se com o funcionamento humano ótimo, com o intuito de responder à questão de o que seria uma vida boa. Esta campo da psicologia estuda as condições e processos que possibilitam que indivíduos, comunidades e instituições se desenvolvam. Analisa o que funciona, o que é certo e o que pode ser desenvolvido. Esta perspetiva presta igual atenção à depressão, ansiedade, raiva e dúvida, como também ao otimismo, entusiasmo, gentileza e altruísmo. Por outras palavras, pretende-se mostrar que avaliar e construir o melhor pode ser tão eficaz quanto melhorar o pior (Rashid, Summers & Seligman 2015).

A teoria do bem-estar proposta por Martin Seligman, sugere que a felicidade é possível, sendo um natural resultado da construção do nosso bem-estar e satisfação com a vida. O autor desconstruiu a noção vasta de felicidade em cinco grandes componentes essenciais para o bem-estar: emoções positivas, envolvimento, significado, relações positivas e realização pessoal – designado por modelo PERMA (Positive emotion, Engagement, positive Relationships, Meaning, Achievements). No que respeita à primeira componente, esta concerne a variáveis subjetivas ao bem-estar, como é o caso do prazer, conforto, afeto, entre outros. De outro modo, refere-se à forma como o indivíduo percebe o seu nível de satisfação com a vida, que o leva vivenciar emoções positivas relacionadas com o passado, presente e futuro. O *envolvimento*, respeita ao vínculo que se estabelece com a tarefa, no trabalho, com quem gostamos, marcado pela experiência de *flow*, estado em que controlamos o que fazemos. A componente do *significado* remete para a pertença a algo maior que

o self, conferindo sentido para a sua vida. A *realização pessoal*, tal como o nome indica, relaciona-se com o sentido de realização e de vida bem-sucedida. O último elemento, alude à qualidade das relações interpessoais, a necessidade de estabelecer relações, físicas, amorosas e emocionais com outras pessoas, salientando que o bem-estar é alcançado pela construção de relações fortes com os que nos rodeiam (Rashid, Summers & Seligman 2015).

A mudança é um aspeto constante e importante na vida dos indivíduos e, quando associada a situações adversas, convertem-se em efeitos desajustados na saúde física e mental. Uma experiência que pode ser avaliada como possível ameaçadora é a transição e adaptação ao ensino superior (Costa e Leal, 2008).

A passagem do ensino secundário para o ensino superior, incita a que os estudantes, e na sua grande maioria, jovens adultos, ultrapassem alguns desafios, como viver de maneira independente, gerir as finanças e despesas, garantir o alcance das exigências académicas e o adaptar-se a uma nova vida social. Adicionalmente, este contexto propicia uma mudança de papéis existentes (e.g. filho – estudante universitário). O crescimento, desenvolvimento e mudança são fatores positivos e determinantes na transição de um adolescente dependente para um jovem adulto independente. Porém, este processo, normalmente é acompanhado por vivências de stress e ansiedade, que podem afetar o seu bem-estar físico e psicológico (Brougham, Zail, Mendoza & Miller, 2009).

A adaptação académica ao ensino superior é compreendida como um processo multidimensional, que implica que o estudante desenvolva todo um conjunto de competências adaptativas ao novo contexto e às suas próprias mudanças (Freitas, Raposo e Almeida, 2007). Num estudo, dos autores

supracitados, analisou-se as vivências acadêmicas dos estudantes do 1º ano de enfermagem tendo em conta cinco variáveis: interpessoal, pessoal, vocacional, estudo e institucional. Os resultados revelaram que o rendimento acadêmico dos alunos encontra-se mais relacionado com as classificações provenientes do ensino secundário do que propriamente com as vivências adaptativas ao ensino superior.

O primeiro impacto da Universidade, tem habitualmente para o estudante, um sentido de conquista e vitória pelo ingresso no curso desejado. Todavia, ao contrário de este período parecer agradável, pode tornar-se desafiante para os alunos, quando não conseguem se adaptar de forma adequada, aos novos modos de aprendizagem e socialização. A adaptação ao contexto universitário envolve várias mudanças, algumas delas exigem novos hábitos, outras implicam a integração de novos comportamentos e conhecimentos. Ainda que a maioria dos alunos consiga gerir todo um conjunto de transformações e desafios e serem efetivamente sucedidos na sua adaptação, existem muitos outros que vivenciam estados emocionais desadaptativos, os quais podem resultar em retenção, abandono ou interrupção dos estudos (Soares, Pinheiro e Canavarro, 2015).

A adaptação acadêmica à Universidade pode ser ainda entendida como o resultado de processos cognitivos, sociais e afetivos que, quando harmonizados, tornam mais provável o êxito do aluno nesta nova conjuntura. Schlossberg (1981), aponta três fatores que parecem ter influência na adaptação: (1) características da transição, envolvendo a alteração de papéis, o significado (positivo ou negativo), a fonte (interna ou externa), o tempo, a duração (permanente, temporário, incerto) e nível de stress provocado; (2) características de suporte antes e após a transição e contexto físico; (3) e

características do indivíduo, incluindo competências psicossociais, identificação de modelos, idade, estado de saúde, raça/etnia, estatuto socioeconómico, e experiências anteriores. No entanto, nem todos estes fatores, têm o mesmo efeito na adaptação do indivíduo.

As estratégias de *coping* face a situações adversas que provocam instabilidade no bem-estar dos alunos, concernem aos recursos emocionais, cognitivos e comportamentais utilizados pelos mesmos para lidar com as exigências internas e externas avaliadas como exageradas ou às reações emocionais a essas exigências (Carlotto, Teixeira & Dias 2015).

Pais-Ribeiro (2012), define bem-estar tendo em conta o grau em que o indivíduo, avalia globalmente a sua vida de maneira positiva. Por outras palavras, o quanto o indivíduo gosta da vida que tem. Esta avaliação subjetiva, rege-se segundo critérios pessoais e únicos, que o distingue dos demais. Figueira (2013), aponta para a existência de duas perspetivas acerca do bem-estar, sendo elas a hedónica, e a eudainómica. A primeira concerne à avaliação dos indicadores de felicidade e satisfação com a vida, considerando o bem-estar como a obtenção de prazer e o evitamento de dor. A segunda perspetiva, diz respeito à avaliação do significado das experiências de vida e da autorrealização, tendo em conta do mesmo modo a avaliação das dimensões de funcionamento do indivíduo.

O potencial do bem-estar no desenvolvimento das funções cognitivas e na aprendizagem é um assunto que tem recebido alguma atenção por parte dos investigadores, assim sendo, aponta-se que o bem-estar é um elemento essencial para uma aprendizagem eficaz. O mesmo acontece ao contrário, a

educação, surge como um forte preditor de uma vida saudável e com qualidade nas mais variadas poluições e contextos (Ansari e Stock, 2010).

Num estudo realizado por Coleta e Coleta (2006), pretendeu-se averiguar os índices de felicidade e bem-estar, bem como a sua relação com o comportamento académico, com uma amostra de 252 estudantes. Os estudantes responderam a um questionário constituído por várias temáticas, incluindo os dados biográficos, escalas sobre a felicidade, satisfação e bem-estar subjetivo, avaliação de vários aspetos da sua vida, universidade, formação e comportamento académico. Os resultados demonstraram que os estudantes avaliam sua satisfação, bem-estar e felicidade de forma positiva, por outras palavras, estão satisfeitos com a universidade e com o seu próprio rendimento académico, contudo, demonstram ainda, alguma preocupação com a garantia de sucesso profissional.

Chaves e seus colaboradores (2015) apontam várias estratégias utilizadas pelos estudantes no sentido eliminar ou atenuar o stress e ansiedade, tais como a participação em atividades recreativas, o acompanhamento individual e atividades alicerçadas na religião ou espiritualidade. A espiritualidade, segundo Antunes (2016) respeita à busca do ser humano por significado, profundidade e valores, descrevendo como um indivíduo se transcende, direcionando as suas ações para os outros, para si próprio, ao seu ser, aos seus valores e práticas fundamentais.

Investigadores como Barrera, Zeno, Bush, Barber e Stanley (cit. por Chaves et. al, 2015), denotam que as crenças religiosas ou espirituais dos indivíduos resultam numa redução dos sintomas de ansiedade. Consideram, desta forma, a espiritualidade, como um método eficaz de coping face à

ansiedade, bem como outros desafios que esta etapa abrange. Modesto (2006 cit. por Pinheiro e Santos, 2017) destaca que a religião aparece como uma força atuante na formação humana, ao lado do ensino científico, dentre outros modelos educacionais, evidenciando a necessidade de problematizar a religiosidade no ambiente universitário e o papel que vem desempenhando na vida acadêmica dos seus estudantes.

O presente estudo surge com o intuito de compreender de que forma a espiritualidade e o bem-estar influenciam adaptação acadêmica.

## **Metodologia**

No que respeita as características do presente estudo, o mesmo segue uma abordagem quantitativa, tendo em conta que se utiliza várias técnicas quantitativas para sintetizar, em termos numéricos, de grandes quantidades de informação com o intuito de obter descrições, relações e explicações estatísticas (Coolican, 2004). O método de investigação adotado é não experimental, dado que não existe manipulação das variáveis bem como aleatorização dos participantes pelas condições experimentais. Em termos mais específicos, baseou-se segundo um plano correlacional, no sentido em que se pretende estudar e compreender padrões de relação entre as variáveis (Coutinho 2011).

### **Participantes**

O presente estudo foi realizado com uma amostra de 71 participantes, dos quais 70,4% são do sexo feminino, apresentando um mínimo de idades de 18 anos e máximo de 66, com uma média de 31 anos e um desvio-padrão de 13.

Em relação ao estado civil, 69% dos inquiridos são solteiros, e por último respeitante à sua escolaridade, 60.3% têm licenciatura, na qual a maioria dos cursos é Psicologia e Gestão (tabela 1).

Tabela 1

*Caracterização sociodemográfica dos participantes*

Variáveis		N	%
Género	Feminino	50	70.4
	Masculino	21	29.6
Estado civil	Casado	21	29.6
	Solteiro	49	69.0
	≤ 12º Ano	6	8.5
Ano de escolaridade	Licenciatura	40	60.3
	Mestrado	12	16.9

### **Instrumentos**

Os dados do presente estudo foram recolhidos através da aplicação de uma bateria de testes, que inclui diferentes instrumentos de medida incluídos num único questionário aplicado em formato papel e lápis, que se descreve de seguida.

### **Adaptação académica**

Foi solicitado aos participantes para indicarem, em média, o seu nível de adaptação académica à universidade numa escala de *likert* de 10 pontos (1- nada adaptado a 10- totalmente adaptado).

### **Bem-estar**

O bem-estar foi avaliado através da Escala de bem-estar global (Roque, Antunes, 2016), constituída por 9 itens, numa escala de likert de 5 pontos (1- discordo totalmente a 5- concordo totalmente). Esta escala apresenta uma consistência interna razoável com um alfa de Cronbach de .67.

### **Espiritualidade**

Para identificar o nível de espiritualidade, recorreu-se à Escala de Espiritualidade (Pinto C & Pais Ribeiro JL), a qual contém uma escala de likert de 5 pontos (1- Não concordo a 5- Plenamente de acordo). Esta escala apresenta uma consistência interna relativamente boa para ambos os fatores, as crenças com um alfa de Cronbach de .87 e o fator esperança um alfa de .81.

### **Procedimentos**

A bateria de instrumentos foi aplicada de forma aleatória. Os questionários foram entregues aos próprios participantes, sendo que parte deles foram respondidos no ato de entrega com uma duração de resposta aproximada de 10min e os restantes foram entregues e devolvidos após uma semana.

### **Resultados**

A análise dos dados foi realizada com recurso ao programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS®) versão 24, sendo apresentados de seguida.

## Estatística descritiva

A tabela 2 demonstra a análise descritiva das variáveis, a qual revela que os participantes têm uma adaptação acadêmica média de 7.46, com um desvio padrão de 2.05 ( $M = 7.46$ ,  $D = 2.05$ ). No que concerne ao bem-estar, revela valores mínimos de 28 e máximos de 43, com uma média de 36.91 e desvio-padrão 3.40 ( $M = 36.91$ ,  $D = 3.40$ ). Os resultados em relação à espiritualidade indicam que as crenças têm uma média de 2.61 e um desvio-padrão de 0.87 ( $M = 2.61$ ,  $D = 0.87$ ) e, a esperança uma média de 4.19 e desvio-padrão de 0.43 ( $M = 4.19$ ,  $D = 0.43$ ).

Tabela 1

### *Análises descritivas*

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Adaptação_Académica	71	1,00	10,00	7,4648	2,04821
Crenças	71	1,00	4,00	2,6127	,86684
Esperança	71	3,33	5,00	4,1925	,43154
Bem_estar	70	28,00	43,00	36,9143	3,40393
N válido (listwise)	70				

Aquando da análise de diferenças em relação ao género e em função do estado civil, verificou-se que não existem diferenças significativas ao nível da adaptação acadêmica, nas crenças, na esperança e no bem-estar (tabela 2 e 3).

Tabela 2

*Diferenças entre grupos por género*

	Género	N	M (SD)	Erro padrão da média
Adaptação académica	Feminino	50	7.70 (1.76)	.25
	Masculino	21	6.90 (2.57)	.56
Crenças	Feminino	50	2.67 (.91)	.13
	Masculino	21	2.47 (.77)	.17
Esperança	Feminino	50	4.19 (.42)	.06
	Masculino	21	4.19 (.48)	.10
Bem-estar	Feminino	49	36.86 (3.49)	.50
	Masculino	21	37.05 (3.28)	.72

Tabela 3

*Diferenças entre grupos por estado civil*

	Estado Civil	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Adaptação Académica	Casado	21	7,8095	1,88730	,41184
	Solteiro	49	7,2653	2,09936	,29991
Crenças	Casado	21	2,8095	,84374	,18412
	Solteiro	49	2,5306	,88039	,12577
Esperança	Casado	21	4,2857	,49761	,10859
	Solteiro	49	4,1633	,39746	,05678
Bem estar	Casado	20	36,8000	4,34802	,97225
	Solteiro	49	37,0000	3,01386	,43055

Ainda assim, a partir da tabela 4 é possível observar que em média cerca de 46.5% dos participantes apresenta uma adaptação razoável (7 em 10).

Tabela 4

*Frequência da Adaptação acadêmica*

Válido	Frequência	%	Percentagem cumulativa
1	1	1.4	1.4
2	1	1.4	2.8
3	3	4.2	7.0
4	2	2.8	9.9
5	3	4.2	14.1
6	5	7.0	21.1
7	18	25.4	46.5
8	14	19.7	66.2
9	13	18.3	84.5
10	11	27	100.0

**Estatística inferencial**

A tabela das correlações (tabela 4), revela que existe uma associação positiva significativa entre o bem-estar as crenças e a esperança. No que respeita à variável da adaptação acadêmica, esta não se encontra correlacionada com nenhuma das restantes variáveis.

Tabela 4

*Correlações entre as variáveis adaptação académica, bem-estar, crenças e esperança*

		<i>Bem-estar</i>	<i>Crenças</i>	<i>Esperança</i>
Adaptação académica	Correlação de	.049	.002	.129
	Pearson	.686	.985	.284
	Sig. (bilateral)	70	71	71
	N			
Bem-estar	Correlação de		.352*	.452*
	Pearson		.003	.000
	Sig. (bilateral)		70	70
	N			
Crenças	Correlação de			.189
	Pearson			.114
	Sig. (bilateral)			71
	N			

Na verificação de diferenças em função do nível da escolaridade, realizou-se uma ANOVA Unifactorial e, a partir dos resultados obtidos (quadro 5), verificaram-se diferenças significativas na adaptação académica ( $F_{(2)} = 10.848$  ;  $p. < .001$ ).

Tabela 5

*Análise de Variância (ANOVA) Unifactorial relativa a nível de escolaridade*

		Soma dos	GI	Quadrado	F	Sig.
		Quadrados		Médio		
Adaptação_ Académica	Entre Grupos	72,445	2	36,222	10,848	,000
	Nos grupos	183,642	55	3,339		
	Total	256,086	57			
Crenças	Entre Grupos	,028	2	,014	,017	,983
	Nos grupos	44,494	55	,809		
	Total	44,522	57			
Esperança	Entre Grupos	,507	2	,253	1,506	,231
	Nos grupos	9,257	55	,168		
	Total	9,764	57			
Bem_estar	Entre Grupos	3,550	2	1,775	,156	,856
	Nos grupos	614,660	54	11,383		
	Total	618,211	56			

Realizou-se um teste *Post-Hoc* de Bonferroni, no sentido de averiguar onde se encontram as diferenças. Assim sendo, e tal como é possível observar na tabela 6, existem diferenças significativas em relação aos participantes que têm o ensino secundário quando comparados com os que têm uma licenciatura ou mestrado. Por outras palavras, os que têm o ensino secundário apresentam menos adaptação académica do que os que têm licenciatura ou mestrado.

Tabela 6

*Apresentação dos resultados relativamente ao Teste Post-Hoc de Bonferroni*

(I) Ano classes	(J) Ano classes	Diferença média (I-J)	Erro padrão	Sig.
Ensino	Licenciatura	-3,72500*	,79998	,000
secundário	Mestrado	-3,16667*	,91364	,003
Licenciatura	Mestrado	,55833	,60143	1,000

O mesmo se pode verificar a partir da tabela 7, em que relativamente à variável adaptação académica, são os estudantes com licenciatura os que apresentam valores mais elevados ( $M = 7.73$ ,  $D = 1.68$ ) bem como os de mestrado ( $M = 7.17$ ,  $D = 1.75$ ), quando comparados com os alunos que têm o ensino secundário ( $M = 4.00$ ,  $D = 2.83$ ). Para a variável bem-estar, os resultados apontam valores semelhantes em todos os grupos, rondando os 36 pontos. O mesmo se verifica com as restantes variáveis.

Tabela 7

*Análise descritiva em função do nível de escolaridade*

Estatísticas Descritivas						
Ano		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
	Crenças	13	1,00	4,00	2,6154	,82041
	Esperança	13	3,67	5,00	4,4615	,42028
	Bem_estar	13	34,00	43,00	38,6154	3,35506
	Adaptação_Académica	13	6,00	10,00	8,5385	1,26592
Ensino	Crenças	6	1,00	4,00	2,6667	1,16905
Secundário	Esperança	6	3,67	4,33	4,0000	,29814
	Bem_estar	6	33,00	38,00	36,0000	2,00000
	Adaptação_Académica	6	1,00	9,00	4,0000	2,82843
Licenciatura	Crenças	40	1,00	4,00	2,6125	,88061
	Esperança	40	3,33	5,00	4,1000	,44144
	Bem_estar	39	28,00	43,00	36,4872	3,69831
	Adaptação_Académica	40	3,00	10,00	7,7250	1,67925
Mestrado	Crenças	12	1,00	4,00	2,5833	,82112
	Esperança	12	3,67	4,67	4,3056	,33207
	Bem_estar	12	31,00	40,00	36,9167	2,60971
	Adaptação_Académica	12	3,00	10,00	7,1667	1,74946

**Considerações Finais**

A entrada na universidade, constitui um importante marco na vida dos estudantes. Período este marcado por adaptações e alterações de rotinas no qual se, encaram não só os desafios académicos, mas como também todos aqueles relacionados com a vida independente. Acompanhando esta nova configuração, surgem muitas vezes episódios de stress e ansiedade, o que se revela uma preocupação (Chaves et. al, 2015). Para além destas condições, existem ainda os fatores intrínsecos ao individuo, que influenciam a sua perceção acerca destes eventos no seu bem-estar. Assim sendo, características

individuais como a personalidade podem influenciar positiva ou negativamente o seu bem-estar e posterior adaptação académica.

O presente estudo teve como intuito analisar o papel da espiritualidade e do bem-estar na adaptação académica. É importante ressaltar que a adaptação académica é uma temática muito investigada, sendo que sido aprofundada a análise do impacto de várias variáveis socioculturais e psicológicas nos estudantes na qualidade desta adaptação. Para tal, apurou-se se existiam se existiam diferenças entre os valores de adaptação académica, nos participantes em função do bem-estar, crenças e espiritualidade, bem como do nível de escolaridade e do género.

Assim sendo obtiveram-se valores razoáveis de adaptação académica na população. Tendo em consideração que grande parte da amostra já frequentou ou frequenta o ensino superior, estes resultados podem se justificar pelos mecanismos de integração ao ensino superior. Soares, Pinheiro & Canavarro (2015), apontam que existem vários mecanismos de integração que tendem a facilitar o processo de transição e adaptação ao ensino superior, por exemplo as comissões de acolhimento dos alunos, o guia do estudante, seminários, unidades de apoio aos estudantes com necessidades educativas especiais, programas de tutoria e unidades de aconselhamento psicológico e/ou psicopedagógico. Todos estes mecanismos visam a integração na nova instituição, o acompanhamento e orientação e a sua posterior inserção no mercado de trabalho.

Para além disto, não se encontram diferenças significativas relativamente ao sexo. A literatura por sua vez, reporta o contrário, sendo os elementos do sexo feminino que reportam maior adaptação ao contexto académico, no sentido

em que, segundo Fernandes (2011), aponta que este grupo apresenta maiores capacidades de organização de trabalho, gestão de tempo, bem como dos recursos de aprendizagem disponíveis no estabelecimento de ensino.

Relativamente ao estado civil, a grande maioria dos participantes é solteiro (N = 49), sendo apenas uma pequena parte casado (N = 21), como já foi referido não foi possível encontrar diferenças significativas entre os grupos. Tal pode-se justificar pelo suporte social dos participantes. Tal como apontam Tomás, Ferreira, Araújo e Almeida (2015), outro dos fatores que tem impacto numa boa ou adequada transição e adaptação é o suporte social, tanto experimentado como percebido, por outras palavras os indivíduos que mantêm relacionamentos sociais de apoio e suporte encontram-se mais protegidos de problemas de saúde mental. O mesmo parece exercer um poder preditivo sobre a adaptação académica, particularmente no que concerne ao ajustamento pessoal e relacional. Desta forma pode-se dizer que os níveis de suporte dos participantes deste estudo parecem influenciar positivamente a sua adaptação académica.

O bem-estar é um domínio fundamental na promoção da saúde e da adaptação e sucesso académico (Costa, 2008). Assim sendo, no presente estudo os participantes parecem apresentar valores médios de bem-estar razoáveis (M = 36.91 em 43). No entanto, estar parece não encontrar relacionada com a adaptação académica, apenas se verificando correlações positivas significativas com as crenças e com a esperança. Tendo em conta que este aspeto aparece referenciado na literatura como preditor da adaptação académica, sugere-se uma análise mais detalhada a este aspeto. Da mesma forma, as crenças e a esperança não se encontram correlacionadas com a

adaptação acadêmica, no entanto segundo a literatura (Chaves et. al, 2015) parece ser uma estratégia de coping eficaz, para lidar, não só com a ansiedade, como também com os desafios da vida acadêmica, facilitando por sua vez o processo de adaptação.

São ainda necessários novos estudos com uma amostra mais representativa e equitativa da população, no sentido de averiguar e aprofundar os resultados obtidos, tendo em conta que alguns se apresentam diferentes do que dita a literatura, bem como de futuramente possibilitar uma generalização dos resultados. Por último, este estudo corrobora os conhecimentos que se têm vindo a demonstrar acerca da adaptação acadêmica, demonstrando a sua importância e multidimensionalidade.

### **Referências**

- Antunes, R. R. (2016). Liderança pedagógica, bem-estar e inteligência espiritual em educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.
- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M., & Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and *coping* strategies among college students. *Current Psychology*, 28, 85–97.
- Carvalho Carlotto, R., Pereira Teixeira, M. A., & Garcia Dias, A. C. (2015). Adaptação Acadêmica e Coping em Estudantes Universitários. *Psico-USF*, 20(3).
- Chaves, E. C. L.; Moura, C. C.; Iunes, D. H.; Carvalho, L. C.; Silva, A. M.; Carvalho, E. C. (2015). Ansiedade e espiritualidade em estudantes

- universitários: um estudo transversal. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 68(3), 504-509.
- Coleta, J. & M. Coleta (2006), “Felicidade, bem-estar subjectivo e comportamento académico de estudantes universitários”, em *Psicologia em estudo*, vol. 11, núm. 3, pp. 533-539.
- Costa, E., & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior—avaliar para intervir. In *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde*, 213-216.
- Costa, S. I. F. C. (2008). Saúde e bem-estar na transição para o ensino superior: influência dos estilos de vida nos processos de adaptação. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais). Acedido em: <http://hdl.handle.net/10400.1/229>
- Fernandes, V. (2011). Adaptação académica e auto-eficácia em estudantes universitários do 2º ciclo de estudos. Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde. Disponível em [http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2253/3/DM\\_15256.pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2253/3/DM_15256.pdf).
- Figueira, C. (2013). *Bem-estar nos estudantes do ensino superior: papel das exigências e dos recursos percebidos no contexto académico e das atividades de voluntariado*. Lisboa: Universidade de Lisboa-Faculdade de Psicologia.
- Freitas, H. C., N. D. Raposo & L. S. Almeida (2007), “Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: um estudo com estudantes do

- primeiro ano de enfermagem”, in *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41-1, pp. 179-209.
- Pais-Ribeiro, J. L. (2012). Felicidade, bem-estar, qualidade de vida e saúde. *Psicologia na Actualidade*, 8, 22-31.
- Pinheiro, M., & Santos, E. C. (2017). Ensino superior e experiência religiosa: o perfil religioso de estudantes de graduação em educação física. *Revista Tecer*, 10(19).
- Rashid, T., Summers, R., & Seligman, M. E. P. (2015). Positive Psychology. In A. Tasman, J. Kay, J. A. Lieberman, M. B. First, & M. Riba (Eds.), *Psychiatry*, (4th ed.) Hoboken, NJ: Wiley, 489-498.
- Schlossberg, N. (1981). A model for analysing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18.
- Soares, A., Pinheiro, M. D. R., & Canavarro, J. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica*, 58(2), 97-116.
- Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 87-107.

# Capítulo 13

---

## A INFLUÊNCIA DA ESPIRITUALIDADE E DA CRIATIVIDADE NA ADAPTAÇÃO ACADÉMICA AO ENSINO SUPERIOR

*Marta Isabel Freitas Silva<sup>7</sup>*

*Universidade da Madeira, Portugal*

---

### Resumo

Este estudo tem como objetivo estudar a influência da espiritualidade e da criatividade na adaptação académica ao ensino superior. Com uma amostra de 71 participantes, 70,4% do sexo feminino, com uma média de 31 anos, desvio padrão de 13, em que 69% são solteiros, aplicaram-se a Escala da Personalidade Criativa (Jesus e col, 2017), a Escala de Espiritualidade (Pinto & Pais-Ribeiro) e uma escala de adaptação académica tipo Likert (1-10). Os resultados apontam que os estudantes possuem uma boa adaptação académica ( $M=7.5/10$ ). Os dados indicam que a esperança se correlaciona significativamente com a criatividade, mas o mesmo não acontece com as crenças ( $p<.01$ ).

**Palavras-chave.:** Espiritualidade; criatividade; adaptação académica.

---

<sup>7</sup> Autor de contacto: mifreitass@outlook.com

## Introdução

Ao longo dos últimos anos a sociedade portuguesa tem vivido mudanças acentuadas, que se refletem em todos os seus constituintes, inclusive no ensino superior. Como consequência destas mudanças, a universidade necessita de se adaptar a esta nova organização de forma a promover os seus alunos nas suas múltiplas dimensões. (Cunha & Carrilho, 2005). Para isto é preciso olhar o aluno como ser singular e diferente, de modo a ir ao encontro das suas necessidades de adaptação académica, pois pesquisas demonstram que um processo de adaptação bem sucedido aparece como preditor do seu sucesso ao longo da vida universitária (Cunha & Carrilho, 2005). É por isso importante estudar os fatores que funcionam como protetores nesta nova etapa da vida do estudante, sendo que este estudo pretende determinar se a criatividade e a espiritualidade fazem efetivamente parte desse leque.

No nosso país, mais precisamente na Universidade do Minho, foi feita uma investigação sobre a adaptação académica nos alunos do 1º ano, pois foi determinado que é durante o primeiro ano do ensino superior que existe uma taxa mais elevada de insucesso escolar (Almeida & Cruz, 2010). Estes autores fazem também referência à acentuada diversidade de alunos e da necessidade da instituição de corresponder a variadas exigências. Segundo Almeida (2007), o aluno universitário apresenta grandes expectativas na sua entrada no ensino superior, ao mesmo tempo que experiencia sentimentos de ansiedade e stress face aos desafios da transição. Espera-se que nestes momentos de ansiedade e stress o aluno recorra às suas estratégias de coping para positivar a sua experiência universitária.

O tema da criatividade ganhou interesse nos anos 50 quando foi relacionada com cognição, motivação, personalidade – temas procurados até então. Começou-se por tentar traçar o perfil de uma pessoa criativa, chegando à conclusão que é necessário criar condições mais favoráveis ao desenvolvimento da criatividade (Alencar, 1986).

Segundo Borges et. all, a espiritualidade é considerada uma aliada das pessoas quando passam por momentos stressantes, sendo definida como uma propensão pela busca de significado para a vida.

Com este estudo pretendeu-se investigar se existem diferenças significativas relativamente ao género, estado civil e ano de escolaridade na avaliação da Adaptação Académica, Criatividade e Espiritualidade.

## **Método**

### **Participantes**

A amostra é composta por 71 participantes, onde 70,4% são do sexo feminino, com uma média de 31 anos e desvio padrão de 13. Neste grupo 69% são solteiros e 29,6% são casados. A maioria dos participantes possui uma Licenciatura (60,3%), enquanto que 16,9% possui o nível de Mestrado e 8,5% apenas o 12º ano (tabela 1).

Os cursos superiores que surgem com maior frequência são os das ciências sociais e humanas, seguidos pelas ciências médicas e engenharias.

Tabela 1

*Caraterização dos participantes*

Variáveis		N	%
Género	Feminino	50	70,4
	Masculino	21	29,6
Estado Civil	Casado	21	29,6
	Solteiro	49	69,0
Ano de Escolaridade	≤ 12º ano	6	8,5
	Licenciatura	40	60,3
	Mestrado	12	16,9

**Instrumentos**

Aos participantes acima indicados aplicou-se uma bateria de instrumentos: em primeiro lugar avaliamos a adaptação acadêmica através de uma escala tipo Likert de 1 a 10 onde 1 corresponde a “nada adaptado” e 10 corresponde a “totalmente adaptado”. Para avaliar a criatividade foi usada a Escala da Personalidade Criativa – Forma Reduzida, de Jesus e col., 2017 constituída por 11 itens onde 1 corresponde a “discordo totalmente” e 5 corresponde a “concordo totalmente”. No caso da espiritualidade, foi usada a Escala de Espiritualidade de Pinto & Pais-Ribeiro, onde 1 corresponde a “não concordo” e 4 corresponde a “plenamente de acordo”.

Foi calculado o Alfa de Cronback para determinar a consistência interna das escalas utilizadas e os resultados apontaram que a Escala da Personalidade Criativa apresenta uma boa consistência interna ( $\alpha = .835$ ). O mesmo foi demonstrado na Escala de Espiritualidade, onde as Crenças apresentaram uma confiabilidade de  $\alpha = .873$  e a Esperança apresenta uma confiabilidade de  $\alpha = .811$ .

## Procedimentos

A bateria de instrumentos foi aplicada a uma amostra aleatória e uma amostra de conveniência em contexto profissional. Parte dos questionários foram entregues e respondidos no acto de entrega do mesmo com uma duração média de respostas de 5 a 10 minutos, enquanto que outros entregaram mais tarde.

## Resultados

### **Estatística descritiva (frequencias, estatística tendencia central (min, max, média, desvio)**

Os nossos resultados apresentaram uma média de 7.46 para a Adaptação Académica ( $M=7.46$ ) com um desvio padrão de 2,05 ( $D=2.05$ ). Em relação à Criatividade, a média apresentada é de 46,05 ( $M=46.05$ ) com um desvio padrão de 4.75 ( $S=4.75$ ). A Espiritualidade é apresentada através das variáveis Crenças ( $M=2.61$ ) e ( $S=0.86$ ) e Esperança ( $M=3.34$ ) e ( $S=0.65$ ).

Tabela 2

#### *Estatísticas Descritivas*

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Adaptação_Académica	71	1,00	10,00	7,4648	2,04821
Crenças	71	1,00	4,00	2,6127	,86684
Criatividade	70	37,00	55,00	46,0429	4,75619
Esperança	71	1,00	4,00	3,3427	,65942
N válido (listwise)	70				

Quase metade dos participantes (46,5%) mostraram estar bem adaptados porque apresentam um valor superior a 7 numa escala de 1 a 10.

Tabela 3

*Adaptação\_Acadêmica*

		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	1,00	1	1,4	1,4	1,4
	2,00	1	1,4	1,4	2,8
	3,00	3	4,2	4,2	7,0
	4,00	2	2,8	2,8	9,9
	5,00	3	4,2	4,2	14,1
	6,00	5	7,0	7,0	21,1
	7,00	18	25,4	25,4	46,5
	8,00	14	19,7	19,7	66,2
	9,00	13	18,3	18,3	84,5
	10,00	11	15,5	15,5	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

### **Estatística inferencial**

#### **Correlações**

A tabela demonstra que não existe qualquer correlação entre a adaptação acadêmica e outra variável em estudo. As crenças estão associadas à esperança, o que era de esperar tendo em conta que são a mesma escala. A esperança está correlacionada com a criatividade, mas as crenças não.

#### **Diferenças inter-grupais**

A tabela demonstra que pode haver uma tendência relativamente ao género perante as variáveis em estudo, mas não é significativa, por isso concluímos que o género não influencia nenhuma das nossas variáveis (adaptação acadêmica, criatividade e espiritualidade).

*Tabela 4*

Estatísticas de grupo

	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Adaptação_Académica	Feminino	50	7,7000	1,76416	,24949
	Masculino	21	6,9048	2,56719	,56021
Crenças	Feminino	50	2,6700	,90695	,12826
	Masculino	21	2,4762	,76610	,16718
Criatividade	Feminino	49	46,0408	4,55045	,65006
	Masculino	21	46,0476	5,32425	1,16185
Esperança	Feminino	50	3,3867	,66789	,09445
	Masculino	21	3,2381	,64242	,14019

*Tabela 5*

*Teste de Amostras Independentes*

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		
		t	gl	Sig. (bilateral)
Adaptação_Académica	Variâncias iguais assumidas	1,507	69	,136
	Variâncias iguais não assumidas	1,297	28,266	,205
Crenças	Variâncias iguais assumidas	,858	69	,394
	Variâncias iguais não assumidas	,920	44,221	,363
Criatividade	Variâncias iguais assumidas	-,005	68	,996
	Variâncias iguais não assumidas	-,005	33,129	,996
Esperança	Variâncias iguais assumidas	,865	69	,390
	Variâncias iguais não assumidas	,879	39,000	,385

Tabela 6

Estado-civil

Estatísticas de grupo

	Estado_Civil	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Crenças	Casado	21	2,8095	,84374	,18412
	Não casado	49	2,5306	,88039	,12577
Criatividade	Casado	21	47,1905	5,57332	1,21620
	Não casado	48	45,6042	4,36007	,62932
Esperança	Casado	21	3,2381	,85728	,18707
	Não casado	49	3,3810	,56519	,08074
Adaptação_Académica	Casado	21	7,8095	1,88730	,41184
	Não casado	49	7,2653	2,09936	,29991

Tabela 7

Teste de amostras independentes

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		
		t	gl	Sig. (bilateral)
Crenças	Variâncias iguais assumidas	1,229	68	,223
	Variâncias iguais não assumidas	1,251	39,441	,218
Criatividade	Variâncias iguais assumidas	1,275	67	,207
	Variâncias iguais não assumidas	1,158	31,192	,255
Esperança	Variâncias iguais assumidas	-,824	68	,413
	Variâncias iguais não assumidas	-,701	27,744	,489
Adaptação_Académica	Variâncias iguais assumidas	1,023	68	,310
	Variâncias iguais não assumidas	1,068	41,924	,292

### Ano de escolaridade

Através da ANOVA verificaram-se diferenças significativas ao nível da adaptação académica ( $F_{(2)} = 10,84$ ;  $p = .00$ ).

Tabela 8

#### ANOVA

		Soma dos	Quadrado			
		Quadrados	gl	Médio	F	Sig.
Adaptação_Académica	Entre Grupos	72,445	2	36,222	10,848	,000
	Nos grupos	183,642	55	3,339		
	Total	256,086	57			
Crenças	Entre Grupos	,028	2	,014	,017	,983
	Nos grupos	44,494	55	,809		
	Total	44,522	57			
Criatividade	Entre Grupos	52,365	2	26,183	1,271	,289
	Nos grupos	1112,617	54	20,604		
	Total	1164,982	56			
Esperança	Entre Grupos	,379	2	,190	,517	,599
	Nos grupos	20,159	55	,367		
	Total	20,538	57			

Tabela 9

Comparações Múltiplas – Variável dependente: Adaptação Académica - Bonferroni

Ano	Ano	Diferença média	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
					Limite inferior	Limite superior
<= 12º ano	Licenciatura	-3,72500*	,79998	,000	-5,7005	-1,7495
	Mestrado	-3,16667*	,91364	,003	-5,4228	-,9105
Licenciatura	<= 12º ano	3,72500*	,79998	,000	1,7495	5,7005
	Mestrado	,55833	,60143	1,000	-,9268	2,0435
Mestrado	<= 12º ano	3,16667*	,91364	,003	,9105	5,4228
	Licenciatura	-,55833	,60143	1,000	-2,0435	,9268

\*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

Relativamente a variável adaptação académica, são os estudantes com licenciatura (M=7,72; D=1,67), bem como com mestrado (M= 7,16; D=1,74) os que apresentam valores mais elevados (M=7,72; D=1,67) quando comparados com os do ensino secundário (M=4,00; D=2,82).de notar que estas diferenças são significativas (p= .000

### Conclusão

Através da pesquisa bibliográfica foi possível constatar que existe pouca informação sobre a relação entre espiritualidade, criatividade e adaptação académica, o que dificultou a realização deste trabalho.

O estudo determinou que a amostra apresenta uma boa Adaptação Académica, bem como resultados acima da média na avaliação da Criatividade e Espiritualidade. O objetivo geral deste trabalho era determinar a influencia da duas variáveis na Adaptação Académica, o que se revelou insignificante, ou seja,

os resultados demonstram que não existe correlação entre nenhuma das variáveis em estudo. Isto diz-nos que apesar dos participantes apresentarem bons resultados na escala da Criatividade e da Espiritualidade, estas não influenciaram a sua Adaptação Académica.

Em relação ao género, parece que existe uma tendência relativamente ao género feminino perante as variáveis em estudo, pois de modo geral as mulheres apresentaram melhores resultados na variável Adaptação Académica, Crenças e Esperança, enquanto que o sexo masculino apresentou melhores resultados na variável Criatividade. No entanto estas diferenças são mínimas e portanto não significativas, não podendo assim determinar relativamente ao género.

De acordo com os resultados obtidos através do teste de Bonferroni, são os estudantes com licenciatura e com mestrado que apresentam valores mais elevados de adaptação académica quando comparados com os do ensino secundário, sendo esta diferença significativa.

Em relação à avaliação das diferenças inter-grupais relativamente ao estado civil, não foram apresentadas diferenças significativas, ou seja, tanto os participantes casados como os solteiros apresentaram bons resultados em todas as variáveis.

Apesar destes resultados serem positivos, não podem ser generalizados devido à pequena dimensão da amostra. Por essa razão seria interessante aplicar o mesmo estudo a uma amostra maior com o objetivo de verificar se efetivamente a Criatividade e a Espiritualidade não têm peso na Adaptação Académica. Devido à dificuldade encontrada na pesquisa bibliográfica, seria pertinente estudar que outros fatores agem como protetores relativamente à Adaptação Académica e como se processam.

## Referências

- Alencar, E. (1986). *Criatividade e ensino*. Psicologia, ciência e profissão. Universidade de Brasília.
- Almeida, L. (2007). *Transição, adaptação acadêmica e êxito escola no ensino superior*. Revista galego-portuguesa de psicologia e educação. 15. 2.
- Almeida, L. & Cruz, J. (2010). *Transição e adaptação acadêmica: Reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho*. Ensino superior em mudança: tensões e possibilidades. Actas do Congresso Ibérico.
- Borges, D., Anjos, G., Oliveira, L., Leite, J. & Lucchetti, G. (2013). *Saúde, espiritualidade e religiosidade na visão dos estudantes de medicina*. Rev bras clin med. 11. 1, 6-11.
- Cunha, S. & Carrilho, D. (2005). *O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico*. Psicologia escolar e educacional. 9. 2, 215-224.

# Capítulo 14

---

## VARIÁVEIS PREDITORAS DA ADAPTAÇÃO ACADÉMICA: STRESS E OTIMISMO

*Sofia Silva<sup>8</sup>*

*Universidade da Madeira, Portugal*

---

### Resumo

O presente estudo tem como objetivo analisar as variáveis preditoras na adaptação académica, mais especificamente o stress e o otimismo. Segundo a OMS o stress é uma epidemia global que afeta mais de 90% da população, enquanto que o otimismo se apresenta como um fator benéfico para a saúde pessoal e social. A amostra deste estudo é constituída por 71 participantes 70,4% do sexo feminino e 69 % solteiros com uma média de 31 anos. Foram aplicadas duas Escalas de Likert (1 a 10) para medir o stress e a adaptação académica e uma Escala de otimismo (Barros, 1998). Os resultados demonstram que os estudantes possuem uma boa adaptação académica (M=7,5/ 10). No entanto apresentam níveis de stress significativos (M=5,7/ 10) e baixos níveis de otimismo (M=17,6). Não se verificaram quaisquer correlações entre nenhuma das variáveis nesta população específica. Os resultados serão discutidos após apuramento da análise preditiva de modelos de regressão linear múltipla.

**Palavras-Chave:** adaptação académica, stress, otimismo, preditores

---

<sup>8</sup> Autor de contacto: sofiasilva22.08@gmail.com

## **Psicologia Positiva**

A Psicologia Positiva assenta em três grandes pilares: o estudo das emoções positivas; o estudo dos traços positivos; e o estudo das instituições positivas como a democracia, as famílias fortes e a livre informação, que fazem a sustentação das virtudes e das emoções positivas (Seligman, 2008, cit. por Tavares, 2012).

A esperança, a confiança e o valor são algumas das emoções positivas que são úteis para enfrentar os aspetos mais negativos da vida, sendo que são nessas alturas mais conturbadas que a capacidade para compreender e construir as suas próprias forças e virtudes pode ser essencial. Seligman (2008) considera assim que a Psicologia Positiva não é uma mera substituição dos movimentos psicológicos anteriores, mas sim uma mudança do foco de estudo da Psicologia, de fatores estritamente negativos para fatores positivos (Tavares, 2012).

Atualmente a literatura existente acerca da Psicologia Positiva aborda tópicos tais como o bem-estar subjetivo, a felicidade, a afetividade positiva, a satisfação com a vida, a criatividade emocional, a esperança, o otimismo entre outros. Tal exemplifica como esta tem vindo a ser recebida com entusiasmo quer pela comunidade científica da área de Psicologia, como pelo público em geral (Schultz & Schultz, 2007, cit. por Tavares, 2012).

## **Adaptação Académica**

A mudança é um processo frequente e necessário na vida dos indivíduos, porém quando é associada a experiências adversas, pode propiciar o surgimento de efeitos desadaptativos na saúde física e psicológica. Uma situação que pode

ser avaliada como potencialmente ameaçadora é a transição e adaptação ao ensino superior.

A vida acadêmica é atualmente considerada como um dos períodos mais marcantes da vida de um indivíduo, sendo distinto pelas suas descobertas, liberdades, responsabilidades, relacionamentos e aprendizagens. Frequentar o ensino superior ocorre concomitantemente com um período específico de desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico e social do indivíduo. Deste modo para além das alterações típicas e específicas desse desenvolvimento como é o exemplo da construção da identidade, o jovem enfrenta também as exigências características do contexto académico e da vida social (Almeida & Soares, 2017).

Existem várias situações e desafios que os estudantes são confrontados ao entrarem no Ensino Superior tais como: dificuldades na adaptação académica; o estabelecimento de novas relações interpessoais com outros alunos e professores; a necessidade de assumir novas responsabilidades; o desafio de conciliar a vida académica com a vida social; e em alguns casos o afastamento da família e a necessidade de saber lidar com a essa nova independência (Porto & Soares, 2017).

Segundo Astin (1993, cit. por Porto & Soares, 2017) existem três dimensões que determinam a qualidade da adaptação académica: a pessoal, a institucional e a interpessoal. Em primeiro lugar compete ao indivíduo determinar quais os seus principais interesses e objetivos, de modo a que possa procurar uma instituição que esteja apta para os satisfazer. Em segundo lugar compete às instituições do ensino superior a promoção das condições adequadas para a integração e adaptação académica dos seus alunos, partindo sempre de um processo de procura de informação acerca das dificuldades que estes

apresentam nesta fase de transição. E em terceiro lugar a adaptação à instituição escolhida é facilitada pelas relações interpessoais que o aluno estabelece com a sua família, pares e docentes (Porto & Soares, 2017).

Segundo Igue et al. (2008) a expectativa do universitário face à experiência universitária é também um fator relevante para sua futura adaptação, integração e satisfação acadêmica, sendo que, a longo prazo esta pode influenciar a sua permanência no Ensino Superior. Neste sentido, as expectativas face ao curso podem ser agrupadas segundo dois aspetos: a realização pessoal e a sustentabilidade financeira. Estudantes universitários, que apresentam expectativas mais realistas face à experiência acadêmica, tendem a apresentar uma maior probabilidade em se adaptarem e a permanecerem no ensino superior até à conclusão dos seus cursos académicos (Teixeira, Castro & Zoltowski, 2012, cit por Porto & Soares, 2017). Caso exista uma consonância entre as habilidades cognitivas e comportamentais do estudante e o ambiente idealizado, este tende a sentir-se mais estimulado, caso não exista consonância o estudante tende a sentir-se mais desmotivado e a ter maiores dificuldades em se adaptar ao contexto acadêmico (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999; Granado, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005; Schleich, Polydoro, & Santos, 2006; Soares & Almeida, 2005 cit. por Porto & Soares, 2017).

Jackson e colaboradores (2000) propõem uma descrição dos alunos em função das suas expectativas iniciais, diferenciando-os em quatro grupos: os alunos otimistas que demonstram expectativas positivas e por vezes irrealistas acerca da vida universitária; os alunos preparados que apresentam um equilíbrio entre expectativas positivas e a consciência das dificuldades e exigências da

vida acadêmica; os alunos receosos que demonstram fracas expectativas em função do receio e apreensão que sentem perante uma realidade desconhecida; os alunos complacentes que apresentam fracas expectativas devido a uma postura de baixa exigência face à vida acadêmica. Alguns estudos mostraram que os estudantes preparados tendem a apresentar índices superiores de adaptação acadêmica comparativamente com os alunos receosos ou complacentes, visto que estes apresentam uma melhor capacidade em antecipar e posteriormente enfrentar melhor as dificuldades inerentes à transição e aos desafios acadêmicos (Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos, & Freitas, 2003).

Alguns autores sugerem que os estudantes das áreas das Ciências Sociais e Humanas, como é o exemplo da Psicologia, tendem a adaptar-se melhor ao curso. Tal pode ser explicado pelos maiores níveis de interação social que estes apresentam, que podem sugerir a existência de motivações prévias com a escolha do curso e uma maior percepção do quanto este lhes vai permitir desenvolver as competências necessárias para as exigências do futuro profissional (Almeida et al., 2003; Soares & Del Prette, 2015; Tavares, Couto, & Silva, 2012, cit. por Porto & Soares, 2017).

## **Stress**

O crescimento, o desenvolvimento e a mudança são aspetos positivos e cruciais à transição de um adolescente dependente para um jovem adulto independente. No entanto esse crescimento e mudança, encontram-se normalmente associados a experiências de stress que podem surgir de várias fontes como por exemplo: das relações sociais; dos recursos monetários; das

relações familiares; da insuficiência de recursos; das exigências do curso (Brougham, Zail, Mendoza & Miller, 2009).

Para Ferraz e Pereira (2002), a transição para o ensino superior coloca uma maior ênfase nos problemas dos jovens, o que propicia um maior desenvolvimento de stress e ansiedade. É nesta etapa de vida que os alunos são confrontados com tarefas e experiências específicas que exigem dos jovens vários processos de mudança de modo a facilitar a sua adaptação. Segundo Almeida e Ferreira (1999), o desafio por trás da transição para o ensino superior, é experienciado de forma diferente pelos alunos, variando conforme a sua história de desenvolvimento, capacidades e características pessoais (Costa e Leal, 2008).

Segundo Lazarus e Folkman (1984) um acontecimento é percebido pelo indivíduo como ameaçador, em função da avaliação que ele faz do mesmo e do significado que esse tem para si. Existe uma grande variabilidade das situações indutoras de stress e de vulnerabilidade, no sentido em que, uma situação que deixa um indivíduo perturbado pode ser da mesma forma indiferente para outro (Costa & Leal, 2012).

Lazarus (1999) afirma que o stress pode ser percebido como um evento que ameaça as capacidades do indivíduo em lidar com o mesmo, o que pode consequentemente levar à ocorrência de prejuízos na sua saúde mental (Lim, Tam, & Lee, 2013). Neste sentido vários estudos têm vindo a verificar que os estudantes universitários que apresentam elevados níveis de stress, tendem concomitantemente a evidenciar um decréscimo significativo da sua saúde mental, por comparação com os estudantes universitários que reportam níveis

de stress mais baixos (Demakis & McAdams, 1994 cit por Lim, Tam, & Lee, 2013).

Autores como Seley (1979) e Edwards (1988), chamam a atenção para a existência de uma dupla valorização do stress, concebendo que este divide-se em dois conceitos distintos: o eustress e o distress. O eustress faz referência às experiências e eventos onde o stress tem resultados e consequências positivas, isto é, quando este provoca uma ativação e estimulação adequada para a obtenção de resultados satisfatórios. O distress, por outro lado, refere-se às experiências e eventos desagradáveis que produzem consequências negativas para a saúde e para o bem-estar psicológico. Este último conceito, recebe maior atenção na investigação científica, empregando-se, para o mesmo, o termo genérico de stress (Martins, 2004).

### **Teoria Transacional do Stress.**

Lazarus e seus colaboradores (1986) apresentaram uma Teoria Transacional do stress, que enfatiza a interdependência entre a cognição, a emoção e o comportamento. Neste sentido é contemplada a existência de dois processos, a avaliação e o coping, que exemplificam a relação entre o sujeito e o contexto (Martins, 2004),

Relativamente à avaliação das situações, esta pode ser primária quando o indivíduo apenas define o significado que a situação tem no seu bem-estar (positivo, negativo ou irrelevante), ou secundária quando surge a necessidade de avaliação dos recursos disponíveis e dos recursos necessários enfrentar as situações negativas. Ambos são processos transacionais visto que consideram

o contexto e o sujeito como um processo integrativo e relacional numa transação (Martins, 2004)

Neste sentido, avaliações não são apenas influenciadas pelas variáveis individuais mas também pelas variáveis contextuais como é o exemplo das motivações (valores, metas), das crenças sobre si e sobre o mundo, dos recursos de coping, do perigo das situações, da sua intensidade, da existência e qualidade de recursos de suporte social que favorecem as estratégias de coping (Martins, 2004).

### **Modelo Descritivo do Stress.**

Por sua vez Vaz Serra (1992) propôs um modelo descritivo do stress onde expõe um processo mais atual do stress e do coping. A ideia base, do presente modelo, refere que o stress surge em situações indutoras de ansiedade, situações essas que podem ser subjetivas (pensamentos, imagens, sensações internas) ou objetivas (acontecimentos importantes ou acontecimentos stressantes) (Martins, 2004).

Segundo este modelo, o stress provoca uma resposta tripla de carácter biológico, cognitivo e de comportamento observável, sendo também acompanhado por emoções negativas que podem ter um papel inibidor ou estimulador e cuja intensidade varia em função da situação experienciada (Marins, 2004).

Por um lado, a avaliação das situações permite a percepção da existência ou inexistência dos recursos necessários para lidar e gerir com esses mesmos acontecimentos. Caso as exigências da situação ultrapassem os recursos que o indivíduo possui, este sentirá que não tem controlo acerca da mesma podendo

levá-lo a vivenciar momentos de stress e ansiedade. Porém, essa intensidade do stress pode ser controlada e regulada caso o indivíduo possua um bom suporte social (Martins, 2004).

Por outro lado, as estratégias de coping adotadas na gestão do stress, podem ser direcionadas ou para o problema/situação ou para a emoção desencadeada. Estas podem conseqüentemente ser adequadas, levando à extinção do sentimento de stress, ou inadequadas, levando à manutenção do estado de stress (Vaz Serra, 1992 cit. por Martins, 2004).

### **Otimismo**

O otimismo é considerado com um dos constructos mais relevantes da corrente da Psicologia Positiva e conseqüentemente dos mais importantes na investigação na área das ciências sociais. Uma personalidade otimista tende a estar associada a uma maior facilidade em lidar com situações provocadoras de stress o que remete para a sua importância na adaptação ao Ensino Superior (Tavares, 2012).

Ao longo dos últimos anos o interesse pelo otimismo tem aumentado exponencialmente devido à influência que este exerce quer na saúde quer no comportamento sendo em si um fator promotor de mudança. Indivíduos otimistas tendem assim a perceber as situações negativas como efémeras e as situações positivas como tendo causas permanentes tais como as competências e as habilidades do indivíduo (Seligman, 2008, cit. por Tavares, 2012).

Tendencialmente o otimismo costuma estar associado ao pessimismo como sendo o seu oposto ou excluindo-se mutuamente, ou seja, uma pessoa

otimista não pode ser pessimista. Contudo ser muito otimista não é sinónimo de ser pouco pessimista, ou vice-versa, visto que os indivíduos perante uma situação podem igualmente esperar a ocorrência de coisas positivas e negativas, aliás em muitas ocasiões consideram-se que ambas são igualmente necessárias (Mendonça, 2011, cit. por Tavares, 2012).

O otimismo influencia grandemente o indivíduo, quer na forma como este se comporta quer na forma como este reage aos problemas e adversidades. A literatura mostra que sujeitos com estilos mais otimistas têm a capacidade de lidar melhor com situações provocadoras de stress, visto que apresentam menores níveis de humor negativo e um maior número de comportamentos de saúde adaptativos. Tal acaba por consequentemente promover no indivíduo um maior nível de realização, de resiliência, de saúde física, de felicidade entre outras características (Barros de Oliveira, 2010; Monteiro, 2008, cit. por Tavares, 2012).

Barros de Oliveira (2010) refere a distinção entre otimismo disposicional e o otimismo situacional. O otimismo disposicional refere-se às expectativas de um impacto positivo no indivíduo quer a nível do seu comportamento quer a nível da sua saúde. Já o otimismo situacional refere-se a situações referentes ao ambiente social ou ecológico, como por exemplo, os problemas de violência, a migração, o consumo de substâncias, a poluição (Tavares, 2012).

A investigação mostra que os otimistas tendem, na maioria dos contextos, a apresentar melhores níveis de adaptação, estratégias de coping mais adequadas para a resolução dos problemas e relações sociais de suporte mais adequadas e satisfatórias. No que se refere à adaptação às situações de stress, é possível verificar que otimismo é um fator promotor de adaptação social sendo

que se encontra negativamente correlacionado com o stress percebido (Custódio et al., 2010, Tavares, 2012).

Só recentemente é que tem surgido mais investigação com o intuito de perceber a influência que o otimismo pode ter no contexto académico, nomeadamente no momento de transição. De uma forma geral o que se tem verificado é que os estudantes otimistas tendem a adaptar-se melhor ao Ensino Superior, uma vez que conseguem antecipar as possíveis dificuldades que poderão experienciar e as estratégias de coping necessárias para lidar com tais dificuldades (Monteiro, 2008, cit. por Tavares, 2012). Deste modo o otimismo nos estudantes tende a fazer com que estes avaliem o ambiente e as situações que os rodeiam de uma forma mais positiva e menos ameaçadora e que sintam que possuem os recursos necessários ultrapassar essas mesmas (Amorim & Pereira, 2009)

Menores níveis de morbilidade psicológica e maiores níveis de satisfação com o suporte social parecem também estar tendencialmente associados a pessoas com níveis de otimismo mais elevados. É importante ressaltar que suporte social divide-se em suporte social percebido, que se refere à perceção que o sujeito tem dos outros e dos recursos disponíveis e em suporte social recebido que é aquele que o indivíduo efetivamente recebe. Principalmente o suporte social é que tem sido referido como fator fundamental na predição do bem-estar e da saúde física e psicológica (Amorim & Pereira, 2009).

Assim sendo e como muitos estudos demonstram, é que quanto maior o nível de otimismo nos estudantes universitários maiores são os seus níveis de bem-estar e de rendimento académico no final do primeiro semestre e por

consequência uma diminuição na sintomatologia psicológica (Monteiro et al., 2008, cit. por Tavares, 2012).

## Método

### Participantes

A amostra deste estudo é constituída por 71 participantes 70,4% do sexo feminino e 69 % solteiros com uma média de 31 anos. Quanto ao nível de escolaridade que os participantes possuem verificamos que 60.3% possuem o nível de licenciatura enquanto que 16.9% possuem o nível de mestrado e 8.5% apenas o 12º ano (Tabela 1). Os cursos superiores que surgem com maior frequência são os das ciencias sociais e humanas, seguidos pelas ciencias médicas e pelas engenharias (Anexo1).

*Tabela 1*

#### *Caracterização dos participantes*

Variáveis		<i>N</i>	%
Género	Feminino	50	70.4
	Masculino	21	29.6
Estado Civil	Casado	21	29.6
	Solteiro	49	69.0
Ano de escolaridade	≤12º ano	6	8.5
	Licenciatura	40	60.3
	Mestrado	12	16.9

## **Instrumentos**

Aos participantes acima indicados foi aplicada a seguinte bateria de instrumentos: duas Escalas de Likert para medir o stress e a adaptação académica onde 1 significa nenhum e 10 extremamente elevado; e uma Escala de otimismo (Barros, 1998) que possui 4 itens avaliados por uma escala de Likert onde 1 significa totalmente em desacordo e 5 totalmente de acordo. A escala de otimismo utilizada não possui uma boa consistência interna na população da Madeira ( $\alpha=0.21$ ).

## **Procedimentos**

A bateria de instrumentos foi aplicada a uma amostra de conviniencia num contexto profissional. Os questionarios de auto-relato foram entregues em formato papel aos participantes e respondidos e devolvidos no dia seguinte ao ato de entrega. É também de referir que a variável ano de escolaridade foi codificada como ano classes.

## **Resultados**

### **Estatística Descritiva**

Como é possível verificar na tabela 2 a presente amostra apresenta uma média de adaptação académica de 7.46 e um desvio padrão de 2.05 (M= 7.46, D= 2.05). No que concerne ao otimismo este apresentou uma média de 17.62 e um desvio padrão de 6.79 (M= 17.62, D= 6.79) enquanto que o stress médio de 5.75 e com uma média de 2.12 ( M= 5.75, D= 2.12).

*Tabela 2*

*Estatísticas Descritivas*

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Adaptação_Académica	71	1,00	10,00	7,4648	2,04821
Otimismo	71	11,00	70,00	17,6197	6,78521
Stress	71	1,00	10,00	5,7465	2,11605
N válido (listwise)	71				

Apesar da média do stress ter sido de 5.75, quase 60 % dos participantes apresentam valores superiores a cinco (tabela 3).

*Tabela 3*

*Frequências da variável Stress*

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	1,00	1	1,4	1,4	1,4
	2,00	5	7,0	7,0	8,5
	3,00	6	8,5	8,5	16,9
	4,00	9	12,7	12,7	29,6
	5,00	8	11,3	11,3	40,8
	6,00	12	16,9	16,9	57,7
	7,00	18	25,4	25,4	83,1
	8,00	5	7,0	7,0	90,1
	9,00	5	7,0	7,0	97,2
	10,00	2	2,8	2,8	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

Quase metade dos participantes (46,5%) mostraram estar bem-adaptados pois apresentam valores superiores a 7 numa escala de 1 a 10 (tabela 4).

*Tabela 4*

*Frequências da variável Adaptação Acadêmica*

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	1,00	1	1,4	1,4	1,4
	2,00	1	1,4	1,4	2,8
	3,00	3	4,2	4,2	7,0
	4,00	2	2,8	2,8	9,9
	5,00	3	4,2	4,2	14,1
	6,00	5	7,0	7,0	21,1
	7,00	18	25,4	25,4	46,5
	8,00	14	19,7	19,7	66,2
	9,00	13	18,3	18,3	84,5
	10,00	11	15,5	15,5	100,0
	Total	71	100,0	100,0	

**Estatística inferencial**

**Correlações.**

Como é possível verificar na tabela 5 não existe qualquer tipo de associação entre as variáveis em estudo.

Tabela 5

Correlações entre as variáveis em estudo

		Adaptação_		
		Académica	Stress	Otimismo
Adaptação_Académica	Correlação de Pearson	1	,047	-,008
	Sig. (bilateral)		,695	,949
	N	71	71	71
Stress	Correlação de Pearson	,047	1	-,024
	Sig. (bilateral)	,695		,844
	N	71	71	71
Otimismo	Correlação de Pearson	-,008	-,024	1
	Sig. (bilateral)	,949	,844	
	N	71	71	71

### Diferenças intergrupais

Pelo menos nesta amostra não existem diferenças significativas quanto ao género nas variáveis adaptação académica, stress e otimismo (Tabela 6)

Tabela 6

Variáveis em estudo em função do género

Variáveis	Género	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Adaptação académica	Feminino	50	7,7000	1,76416	,24949
	Masculino	21	6,9048	2,56719	,56021
Stress	Feminino	50	5,8800	2,14419	,30323
	Masculino	21	5,4286	2,06328	,45025
Otimismo	Masculino	50	8,2200	7,85140	1,11036
	Feminino	21	6,1905	2,65742	,57990

*Tabela 7*

*Teste de Amostras independentes em função do género*

	T	df	Sig. (bilateral)
Adaptação_Académica	1,507	69	,136
	1,297	28,266	,205
Stress	,818	69	,416
	,832	38,984	,411
Otimismo	1,153	69	,253
	1,620	67,138	,110

Também não se verificaram diferenças significativas quanto à de adaptação académica, stress e otimismo consoante o estado civil dos participantes (tabela 8 e 9)

*Tabela 8*

*Variáveis em estudo em função do estado civil*

	Estado_Civil	N	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão da Média
Adaptação_Académica	Casado	21	7,8095	1,88730	,41184
	Não casado	49	7,2653	2,09936	,29991
Stress	Casado	21	5,4286	2,18109	,47595
	Não casado	49	5,8163	2,06835	,29548
Otimismo	Casado	21	16,8095	2,67617	,58399
	Não casado	49	18,0000	7,97914	1,13988

Tabela 9

Teste de Amostras independentes em função do estado civil

Variáveis	T	Df	p
Adaptação académica	1,507	69	,136
	1,297	28,266	,205
Stress	,818	69	,416
	,832	38,984	,411
Otimismo	1,153	69	,253
	1,620	67,138	,110

Através da ANOVA verificaram-se diferenças significativas na adaptação académica (  $F(2) = 10.85$ ;  $p = 0.000$ ) e no stress (tabela 10)

Tabela 10

ANOVA das variáveis em estudo em função do ano de escolaridade

		Quadrado				
		Soma dos Quadrados	Df	Médio	F	Sig.
Adaptação_ Académica	Entre Grupos	72,445	2	36,222	10,848	,000
	Nos grupos	183,642	55	3,339		
	Total	256,086	57			
Stress	Entre Grupos	55,867	2	27,934	8,552	,001
	Nos grupos	179,650	55	3,266		
	Total	235,517	57			
Otimismo	Entre Grupos	191,514	2	95,757	1,786	,177
	Nos grupos	2948,900	55	53,616		
	Total	3140,414	57			

Relativamente à variável stress são os estudantes com licenciatura os que apresentam valores mais elevados ( $M=6.45$ ,  $D=1.79$ ) quando comparados com os do ensino secundário ( $M=4.50$ ,  $D=2,17$ ). De notar que estas diferenças são

significativas, mas marginas ( $p=.051$ ). Os resultados apontaram também para valores mais elevados de stress nos estudantes com licenciatura ( $M=6.45$ ,  $D=1.79$ ), comparativamente com os alunos com mestrado ( $M=4.25$ ,  $D= 1.66$ ) (Tabela 11).

Os estudantes com licenciatura foram também os que apresentaram valores mais elevados de adaptação académica ( $M=7.73$ ,  $D=1.68$ ) comparativamente com os estudantes do ensino secundário ( $M= 4$ ,  $D= 2.83$ ). Os estudantes do secundário ( $M= 4$ ,  $D= 2.83$ ) também apresentaram valores mais baixos de adaptação académica quando comparados com os estudantes com mestrado ( $M=7.17$ ,  $D= 1.75$ ) (Tabela 11).

*Tabela 11*

*Teste de Comparações múltiplas Bonferroni*

Variável dependente	Ano	Ano	Diferença média	Erro Padrão	Sig.
Adaptação_Académica	<=12	Licenciatura	-3,72500*	,79998	,000
		Mestrado	-3,16667*	,91364	,003
	Licenciatura	<=12	3,72500*	,79998	,000
		Mestrado	,55833	,60143	1,000
	Mestrado	<=12	3,16667*	,91364	,003
		Licenciatura	-,55833	,60143	1,000
Stress	<=12	Licenciatura	-1,95000	,79124	,051
		Mestrado	,25000	,90365	1,000
	Licenciatura	<=12	1,95000	,79124	,051
		Mestrado	2,20000*	,59486	,002
	Mestrado	<=12	-,25000	,90365	1,000
		Licenciatura	-2,20000*	,59486	,002

\*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

## Regressão Linear Múltipla

O modelo 1 em que a variável dependente é a adaptação académica explica 17.2% da variância, com o ano de frequência a surgir como preditor da adaptação académica ( $p=.048$ ) (tabela 12).

Tabela 12

Modelo explicativo 1 da adaptação académica em função do classes

Modelo	R	R quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,414 <sup>a</sup>	,172	,074	2,03951

a. Preditores: (Constante), Stress, Otimismo, Estado\_Civil, Género, Ano\_Classes, Idade

Como pode-se observar na tabela 13 é no ensino secundário que se verifica uma pior adaptação académica ( $M= 4.00$ ), que melhora significativamente na licenciatura ( $M= 7.73$ ) e torna a piorar no mestrado ( $M=7.17$ ).

Tabela 13

Coefficientes do Modelo 1

Modelo		Coeficientes padronizados		nãoCoeficientes padronizados		Sig.
		B	Erro Padrão	Beta	t	
1	(Constante)	4,698	3,615		1,300	,200
	Otimismo	-,017	,038	-,061	-,461	,647
	Idade	,026	,035	,152	,762	,449
	Ano_Classes	1,112	,550	,290	2,023	,048
	Género	-1,114	,671	-,227	-1,661	,103
	Estado_Civil	,072	1,010	,013	,071	,944
	Stress	,168	,153	,161	1,098	,277

Tabela 14

*Estatísticas Descritivas da Adaptação Académica em função do Ano Classes*

Ano_Classes		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
<=12	Adaptação Académica	6	1,00	9,00	4,0000	2,82843
	N válido (listwise)	6				
Licenciatura	Adaptação Académica	40	3,00	10,00	7,7250	1,67925
	N válido (listwise)	40				
Mestrado	Adaptação Académica	12	3,00	10,00	7,1667	1,74946
	N válido (listwise)	12				

Se a variável dependente for o stress o modelo 2 explica 26,2% da variancia, através da idade dos partipantes( $p = .02$ ) e do ano académico ( $p = .039$ ) (Tabela 15).

Tabela 15

*Modelo explicativo 2 da adaptação académica em função do stress*

Modelo	R	R quadrado	R ajustado	quadrado Erro padrão da estimativa
1	,512 <sup>a</sup>	,262	,176	1,84554

a. Preditores: (Constante), Estado\_Civil, Adaptação\_Académica, Otimismo, Género, Ano\_Classes, Idade

Como a idade dos participante e um preditor de stress realizaram-se correlações de pearson tendo em conta o ano academico. Foi na licenciatura que se verificaram correlações negativas significativas em que a medida que a idade aumenta o stress diminui ( $r = -.395$ ;  $p < .05$ ).

### **Discussão**

A transição e adaptação dos alunos ao ensino superior engloba um conjunto diversificado de exigências e desafios. O que se verifica é que os alunos nem sempre se encontram preparados para enfrentar com sucesso tais dificuldades e para se adaptar às mudanças. (Almeida & Cruz, 2010). O presente estudo procurou assim analisar as variáveis preditoras da adaptação académica, nomeadamente o stress e o otimismo.

O ano de frequência surgiu assim como preditor da adaptação académica explicando 17.2% da variância da mesma. Deste modo é no ensino secundário que se verifica uma pior adaptação académica que melhora significativamente na licenciatura e torna a piorar no mestrado.

Segundo alguma literatura as expectativas iniciais dos estudantes constituem-se como um bom preditor dos índices de participação académica, e em particular do seu conseqüente envolvimento nas atividades curriculares. As expectativas e a satisfação, sofrem, contudo, um conjunto de mudanças ao longo do percurso académico. O que se verifica é que os caloiros iniciam a vida universitária com um grande número de expectativas elevadas, contudo ao longo da sua vivência académica, e através do contacto com a realidade e com as suas exigências, a maioria delas tendem a não se concretizar (Araújo & Haas, 2017).

A literatura sugere que os estudantes com elevadas expectativas relativamente à experiência académica, quando são confrontados com uma realidade diferente da antecipada tendem a apresentar maiores dificuldades de adaptação e de realização académicas comparativamente com aqueles alunos que não possuíam inicialmente expectativas muito elevadas, mas que foram suplantadas no contacto com a realidade académica. Desiludidos ou fascinados estes alunos enfrentam os múltiplos desafios e tarefas académicas com níveis diferentes de energia, de otimismo e de perceções de bem-estar e de sucesso. Embora algumas dessas expectativas iniciais reflitam visões ingénuas e irrealistas acerca da vida académica por parte de alguns alunos, também é verdade que não se intervêm o suficiente com os alunos do Ensino Secundário no sentido de clarificar objetivos, exigências e características do Ensino Superior. Assim as quebras nas expectativas iniciais dos estudantes são frequentes ao longo da vivência académica podendo assim ser uma possível explicação dos resultados do presente estudo que mostraram que os da licenciatura são os que apresentaram uma maior adaptação académica (Almeida et. al, 2003).

Os resultados evidenciaram também que o stress explica 26,2% da variancia da adaptação académica através da idade dos participantes e do ano académico, sendo que foi na licenciatura que se verificaram maiores níveis de stress.

Tais resultados vão também de encontro com o papel das expectativas no início da vida académica. Mais especificamente, a literatura mostra que a qualidade da transição do ensino secundário para o ensino superior depende não só da instituição e dos seus mecanismos de apoio, mas também do

desenvolvimento psicossocial do aluno. Deste modo os alunos que iniciam o seu percurso acadêmico são confrontados com uma grande variedade de novos desafios e situações stressantes para os quais eles ainda não possuem as competências necessárias para as enfrentar, propiciando assim o surgimento de maiores níveis de stress (Cunha & Carrilho, 2005)

### **Considerações Finais**

Este trabalho apresentou-se como uma tentativa de aprofundar a discussão sob a ótica de alunos ou ex-alunos, na busca de uma leitura acerca das suas realidades e percepções da vida universitária, aquando estes eram confrontados com as situações resultantes da massificação da educação superior e com os seus consequentes impactos na sua inclusão no sistema universitário.

Os objetivos iniciais foram alcançados, contudo devido à dimensão reduzida da amostra, estes carecem de pouca capacidade de generalização. Desta forma, em estudos futuros seria interessante a análise de mais variáveis que parecem também estar a exercer influência na adaptação académica nomeadamente as expectativas iniciais dos alunos. Por outras palavras analisar o papel que as expectativas desempenham a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior e na forma como os alunos enfrentam as múltiplas e complexas tarefas desta transição.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, L. S., Fernandes, E. M., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. (2003). Envolvimento acadêmico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, 2(2), 57-70.
- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. A. (2010). Transição e adaptação acadêmica: reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho.
- Almeida, J. S. P. (2014). A Saúde Mental Global, a Depressão, a Ansiedade e os Comportamentos de Risco nos Estudantes do Ensino Superior. Estudo de Prevalência e Correlação. Tese De Doutoramento. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Médicas
- Araújo, R. F. & Haas, C. M. (2017). Alunos ingressantes e concluintes de curso universitário: perfis, expectativas e satisfação. *Revista @mbienteeducação*, 5(1), 110-125.
- Brougham, R. R., Zail, C. M., Mendoza, C. M., & Miller, J. R. (2009). Stress, sex differences, and coping strategies among college students. *Current Psychology*, 28, 85–97.
- Costa, E. S., & Leal, I. P. (2012). Estratégias de coping em estudantes do Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 24(2), 189-199.
- Costa, E., & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior–avaliar para intervir. In Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde, 213-216.
- Cunha, S.M. & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 215-224.

- Lim Y, Tam C, Lee T. Perceived Stress, Coping Strategy and General Health: a Study on Accounting Students in Malaysia. *Journal of Arts, Science & Commerce*. 2013; IV(1): 88-95.
- Martins, M. C. A. (2004). Fatores de risco psicossociais para a saúde mental. Consultado em 27 de março de 2018 em [http://www.esenviseu.pt/ficheiros/artigos/factores\\_risco.pdf](http://www.esenviseu.pt/ficheiros/artigos/factores_risco.pdf)
- Porto, A. M. S. & Soares, A. B. (2017). Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicológica*, 35(1), 13-24
- Tavares, D. M. (2012). *Adaptação ao Ensino Superior e Otimismo em Estudantes do 1º ano* (Doctoral dissertation)

# Capítulo 15

---

## UM OLHAR SOBRE A CRIATIVIDADE E O OTIMISMO

*Sara Agrela, Luciana Ferreira<sup>9</sup>, Mara Gonçalves & Carolina Barreto*

*Universidade da Madeira, Portugal*

---

### Resumo

O principal objetivo deste estudo é analisar as relações entre o stress, o otimismo e a criatividade. Utilizamos uma amostra de conveniência de 92 indivíduos ( $N = 92$ ), sendo 70.7% do sexo feminino, com idades entre 17 e 76 ( $M = 37$ ,  $D = 14.69$ ). Aplicou-se uma escala de stress tipo *Likert* (1 a 10), a Escala de Personalidade Criativa - forma reduzida (Jesus e col., 2017) e a escala de otimismo (Barros, 1998). Os resultados mostram valores próximos do ponto intermédio da escala de stress ( $M = 5.4$ ,  $D = 2.29$ ), de criatividade ( $M = 44.5$ ,  $D = 5.51$ ) e de otimismo ( $M = 15.5$ ,  $D = 3.4$ ). A criatividade correlaciona-se positivamente com o otimismo ( $r = .448$ ,  $p < .01$ ). Os resultados e suas implicações serão discutidos e explorados posteriormente.

**Palavras-chave:** Stress, criatividade e otimismo

---

<sup>9</sup> Autor de contacto: lucianaferreira\_998@hotmail.com

O otimismo refere-se a um fator de diferença individual, geral e estável, que integra o humor positivo, a atitude ou a opinião acerca de eventos futuros (Hirsch, Conner & Duberstein, 2007). Desta forma, o otimismo corresponde a uma das virtudes do ser humano, e este é amplamente estudado pela psicologia positiva. Esta variável atua no sentido de proteger o indivíduo contra as doenças mentais (Sethi, & Seligman, 1993), motivo pelo qual se torna fundamental atingir um nível ótimo de otimismo. Neste sentido, o otimismo está relacionado com a resolução de problemas, com a concretização de objetivos, com o humor positivo, com a moral, com a perseverança e com uma vida saudável, sem a presença de traumas (Peterson & Steen, 2002). Na literatura distinguem-se dois tipos de otimismo: o otimismo disposicional e o otimismo situacional. No que diz respeito ao primeiro, este refere-se a uma profunda convicção de que irão surgir situações positivas na maior parte dos acontecimentos ao longo da vida. Já o otimismo situacional corresponde à expectativa que se cria de sucesso ou de fracasso no contexto de uma situação ou de uma tarefa específica (Scheier & Carver, 1985).

Em termos gerais, o otimismo diz respeito a uma força positiva e motivadora, que é consequência da crença de que no futuro será possível a obtenção de resultados positivos, ao invés de negativos (Carver & Scheir, 2007; Kluemper, Little, & DeGroot, 2009; Luthans, Youssef, & Avolio, 2007). Porém, níveis excessivos de otimismo estão na origem de resultados disfuncionais ou insignificantes, uma vez que direcionam os indivíduos para práticas inadequadas ou para objetivos irrealistas, que podem contribuir para o aumento dos níveis de stress, de insucesso e de cansaço (Luthans, 2008). Desta forma, a existência de um equilíbrio nos níveis de otimismo torna-se fundamental. Segundo Schneider

(2001), é importante a existência de uma flexibilidade entre o otimismo realista e o otimismo excessivo, no sentido de os indivíduos poderem compreender o reconhecimento dos eventos positivos, como também da aceitação e responsabilização dos desafios ou fracassos que venham a ocorrer (*cit in* Anastácio, 2015).

Relativamente à criatividade, esta refere-se a um constructo multifacetado que se define de múltiplas formas (Houghton & DiLiello, 2010; Shalley, Zhou & Oldham, 2004). Segundo Valentim (2008), esta variável caracteriza-se por ser um processo cognitivo, coletivo ou individual, que produz perspetivas e ideias de forma original para a formulação de uma questão. Já para Alencar (1997), a criatividade define-se como uma componente conceptual da inovação. Por outro lado, vários outros autores entendem a criatividade como a formulação de ideias e de soluções novas e úteis. Portanto, a criatividade consiste no primeiro passo para a inovação, que se traduz na implementação eficaz de novas ideias (Amabile, 2004; Oldham & Cummings, 1996; Zhou & George, 2001).

Por sua vez, o stress define-se como uma disposição psicológica e/ou física na qual o indivíduo se encontra, após a perceção de um estímulo que despoleta um processo adaptativo, caracterizado pela subida dos níveis de adrenalina, e que tem consequências a nível psíquico e fisiológico (Margis, Picon, Cosner, & Silveira, 2003). A resposta ao stress é resultado da associação existente entre as características do ambiente e as características individuais (Margis, Picon, Cosner, & Silveira, 2003). Em relação às situações ambientais geradoras de stress, é fundamental distinguir eventos de vida traumáticos de eventos de vida stressantes. No primeiro caso, poderão surgir consequências psicológicas persistentes, mesmo quando estes eventos não se prolongam no

tempo. No segundo caso, poderão surgir sintomas psicopatológicos, contudo, perante a ausência do evento stressante, estes sintomas tendem a dissipar-se. Também os contextos de tensão crónica e os acontecimentos diários menores caracterizam situações ambientais que promovem significativamente o aumento dos níveis de stress. Os contextos de tensão crónica envolvem eventos de stress persistentes e bastante intensos (e.g.: violência doméstica), que estão na origem de sintomas psicopatológicos. Por outro lado, os acontecimentos diários menores refletem situações do dia-a-dia que originam respostas de stress (e.g.: perder objetos) (Margis, Picon, Cosner, & Silveira, 2003). O stress é uma resposta comum, familiar e adaptativa que contribui para a sobrevivência do indivíduo, potenciando um adequado rendimento nas suas atividades e um desempenho eficaz nos diversos contextos de vida (Mendes, 2002; Vaz-Serra, 2002; Pinto & Silva, 2005).

A definição de stress usualmente referenciada na literatura pressupõe uma tensão que acompanha uma exigência percebida como desafiante ou ameaçadora. Assim, o stress pode funcionar como uma força criativa que aumenta a ação e a energia, sendo, neste caso, adaptativo; ou pode ter resultados negativos, se for excessivo e difícil de controlar (Lazarus, 1993, Pais-Ribeiro, 2009; Vaz-Serra, 2002;).

## Método

### Amostra

A amostra é constituída por 92 indivíduos residentes na Região Autónoma da Madeira com idades compreendidas entre 17 e 76 anos de idade, ( $M = 37$ ,  $D = 14.69$ ), 65 do sexo feminino (70.7%) e 56 solteiros (60.9%) (Tabela 1).

Tabela 1

*Descrição dos participantes de acordo com a idade, o género e estado civil*

	N	%	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Género	92		1	2	1.29	.458
F	65	70.7				
M	27	29.3				
Estado Civil	91		1	2	1.62	.489
Casado	35	38				
Solteiro	56	60.9				
Idade	90		17	76	37.22	14.693

### Instrumentos

A escala de stress, correspondeu a uma escala de 10 modalidades (desde nenhum a extremamente elevado), em formato *Likert*, tendo em conta a semana passada do respondente.

A escala de otimismo (Barros, 1998) é constituída por 4 itens de otimismo, a responder em formato *Likert* com cinco modalidades (desde totalmente em desacordo em totalmente de acordo). A consistência interna da escala foi verificada através do alfa de Cronbach's ( $\alpha = .75$ ), na amostra dos autores. Em relação à validade, a escala apresenta uma correlação relativamente alta positiva ( $r = .56$ ,  $p < .001$ ).

Foi passada ainda uma escala da personalidade criativa – forma reduzida (Jesus et al., 2017), constituída por 11 itens a responder em formato *Likert* com cinco modalidades (discordo totalmente e concordo totalmente). A escala de personalidade criativa (EPC) demonstrou um alfa de Cronbach`s ( $\alpha = .92$ ).

### **Procedimentos**

A bateria de testes foi aplicada a uma amostra de conveniência de 92 indivíduos residentes na Região Autónoma da Madeira. Foi solicitada a participação voluntária aos indivíduos, para um estudo na Universidade da Madeira, com o intuito de compreender as variáveis em estudo. Foram dadas instruções breves e esclarecidas quaisquer dúvidas. As baterias constituíram-se como anónimas e confidenciais. Os indivíduos começaram por preencher informações relativas ao género, idade, profissão atual e estado civil. Seguindo-se o preenchimento da escala de stress, escala da personalidade criativa – forma reduzida (Jesus et al., 2017) e a escala do otimismo (Barros, 1998). A aplicação da bateria foi realizada nos meses de fevereiro e março. Os dados foram preenchidos individualmente, em autorrelato, através de formato papel e caneta, tendo demorado em média 10 minutos.

Posteriormente, os dados foram inseridos e analisados através do IBM SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences) na versão 24. Foram realizadas análises unidirecionais (ANOVA), *t de student* para amostras normais (estatística paramétrica) e o *U* de Mann-Whitney para amostras não normais (estatística não paramétrica).

## Resultados

### Estadística descritiva

Os participantes obtiveram níveis de stress de ( $M = 5.4$ ,  $D = 2.29$ ), níveis de criatividade próximos da média em ( $M = 44.5$ ,  $D = 5.5$ ) e níveis de otimismo ligeiramente abaixo da média ( $M = 15.5$ ,  $D = 3.4$ ) (Tabela 2).

Tabela 2

*Estadística descritiva: stress, criatividade e otimismo*

Variável	$M (D)$	$Min$	$Max$
Stress	5.37 (2.29)	1	10
Criatividade	44.46 (5.51)	29	55
Otimismo	15.47 (3.39)	5	20

Tabela 3

*Correlações: stress, criatividade e otimismo*

		Stress	Criatividade	Otimismo
Stress	Correlação de Pearson	1	.083	-.077
	Sig. (bilateral)		.442	.471
	N	92	87	91
Criatividade	Correlação de Pearson	.083	1	.448**
	Sig. (bilateral)	.442		.000
	N	87	87	86
Otimismo	Correlação de Pearson	-.077	.448**	1
	Sig. (bilateral)	.471	.000	
	N	91	86	91

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (bilateral).

## Estatística inferencial

A variável da criatividade correlaciona-se positivamente com o otimismo ( $r = .448, p < .01$ ). Relativamente ao género, não existem diferenças significativas em relação às variáveis do stress, criatividade e otimismo.

O valor de U, Z e P provam que não há diferença de género nas variáveis do stress, otimismo e criatividade ( $U = 701.00; 753.500$  e  $852.000$ ), respetivamente para o stress, a criatividade e o otimismo.

Tabela 4

### *Estatísticas de teste: diferenças de género*

	Stress	Criatividade	Otimismo
U de Mann-Whitney	701.500	753.500	852.000
Wilcoxon W	1079.500	2706.500	2932.000
Z	-1.522	-.202	-.105
Significância Assint. (Bilateral)	.128	.840	.916

a. Variável de Agrupamento: Género

Tabela 5

### *Estatísticas descritivas: profissão*

Profissão	Variáveis	N	M (D)
Ativos	Criatividade	51	45.6
	Otimismo	54	16
Estudantes	Criatividade	28	43.6
	Otimismo	28	15.4
Desempregados	Criatividade	7	37.7
	Otimismo	8	12.1

Encontramos diferenças significativas entre os ativos e os desempregados 7.9,  $p = .001$ . Entre os estudantes e os desempregados 5.9,  $p = .019$ , na variável criatividade. Na variável otimismo, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre ativos e os desempregados 3.9,  $p = .007$ . Entre os estudantes e os desempregados 3.2,  $p = .046$ .

Tabela 6

*Comparações múltiplas entre profissão, criatividade e otimismo: Bonferroni*

Variável	Profissão	Profissão	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de	
					Confiança 95%	
					Limite inferior	Limite superior
Criatividade	Ativos	Estudantes	1.181	.290	-90	4.87
		Desempregados	2.024	.001	2.97	12.86
	Estudantes	Ativos	1.181	.290	-4.87	.90
		Desempregados	2.122	.019	.74	11.11
	Desempregados	Ativos	2.024	.001	-12.86	-2.97
		Estudantes	2.122	.019	-11.11	-.74
Otimismo	Ativos	Estudantes	.759	1.000	-1.21	2.50
		Desempregados	1.235	.007	.86	6.89
	Estudantes	Ativos	.759	1.000	-2.50	1.21
		Desempregados	1.307	.046	.04	6.42
	Desempregados	Ativos	1.235	.007	-6.89	-.86
		Estudantes	1.307	.046	-6.42	-.04

## Discussão

O presente estudo teve como principal objetivo explorar as relações entre as variáveis stress, otimismo e criatividade, numa amostra de 92 participantes, com idades compreendidas entre os 17 e 76 anos de idade ( $M = 37$ ,  $D = 14.69$ ), residentes na Região Autónoma da Madeira. Os resultados dos participantes revelaram valores próximos do ponto intermédio da escala de stress ( $M = 5.4$ ,  $D = 2.29$ ), da criatividade ( $M = 44.5$ ,  $D = 5.5$ ) e de otimismo ( $M = 15.5$ ,  $D = 3.4$ ). A variável da criatividade correlaciona-se positivamente com o otimismo  $r = .448$ ,  $p < .01$ . Estes dados estão de acordo com os dados encontrados na literatura, que referem que o otimismo aumenta significativamente a criatividade, o que quer dizer que uma pessoa que apresenta níveis de otimismo elevados, terá mais emoções positivas, o que fará com que seja mais criativo e mais saudável (Anastácio, 2015). Relativamente ao género, não existem diferenças significativas em relação às variáveis em estudo. Contudo, contrariamente aos dados obtidos no nosso estudo, os estudos consultados, apontam para uma maior taxa de otimismo no sexo masculino (Barros, 2010 cit.in Giebels, 2013). Giebels (2013) realizou um estudo onde se propôs analisar o grau de otimismo e as estratégias de coping utilizadas para uma adaptação mais adequada a circunstâncias adversas e de bem-estar psicológico em indivíduos desempregados, concluiu que os homens tendem a ser mais otimistas que as mulheres. Encontramos diferenças significativas entre os ativos e os desempregados 7.9,  $p = .001$ . Entre os estudantes e os desempregados 5.9,  $p = .019$ , na variável criatividade. Na variável otimismo, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre ativos e os desempregados 3.9,  $p = .007$  e entre os estudantes e os desempregados 3.2,  $p = .046$ .

Não foram encontrados estudos que interrelacionem diretamente estas variáveis. Apesar de muitos estudos referirem que o desemprego pode ter consequências graves, particularmente a nível emocional, conduzindo a estados depressivos e pessimismo, Giebels (2013) afirma que os desempregados mantêm os seus níveis de otimismo e continuam a ter boas expectativas para alcançarem os seus objetivos. Como referimos anteriormente, os estudos apontam para uma correlação positiva entre otimismo e criatividade, pelo que se depreende que os níveis de criatividade são proporcionais aos níveis de otimismo.

Relativamente às limitações, destaca-se, em primeiro lugar, o facto de a nossa amostra de estudo ser reduzida, sendo constituída por apenas 92 indivíduos. Em segundo lugar, constatou-se, que a amostra foi maioritariamente composta por elementos do sexo feminino (70.7%), sendo que estas, são todas residentes da Região Autónoma da Madeira, aspetos estes que poderão ter influenciado os resultados do estudo. É ainda de realçar o nosso reduzido tempo para a realização desta investigação, o que por consequente, impediu um aprofundamento maior das variáveis em estudo. Por último, a não existência de variáveis socioeconómicas é também um aspeto a lamentar. Neste sentido, será importante a realização de novos estudos que incluam um maior número de participantes, sem diferenças significativas entre o género. Para além disto, seria fundamental procurar abranger nesta amostra habitantes do Arquipélago dos Açores, Porto Santo e Portugal Continental. Por último, os estudos futuros deverão incluir novas variáveis como as socioeconómicas.

## Referências Bibliográficas

- Alencar, E. (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia escolar e educacional*, 1(2-3), 29-37.
- Amabile, T., Schatzel, E., Moneta, G., & Kramer, S. (2004). Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support. *The Leadership Quarterly*, 15(1), 5-32
- Anastácio, C. (2015). *O rácio otimismo/pessimismo como preditor da criatividade*. (Dissertação de Mestrado em Gestão). Universidade de Aveiro, Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial, Aveiro.
- Avey, J., Luthans, F., & Mhatre, K. (2008). A call for longitudinal research in positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 29(5), 705-711.
- Barros de Oliveira, J. (1998). Optimismo: Teoria e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia Educação Cultura*.
- Carver, C., & Scheir, M. (2007). Tres potenciales humanos. In *Psicología del potencial humano: cuestiones fundamentales y normas para una psicología positiva* (pp. 127-146). Gedisa.
- George, J., & Zhou, J. (2001). When openness to experience and conscientiousness are related to creative behavior: an interactional approach. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 513.
- Giebels, P. (2013). *Otimismo, Bem-Estar Psicológico e Estratégias de Coping em Desempregados*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde. Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Faro.

- Hirsch, J., Conner, K., & Duberstein, P. (2007). Optimism and suicide ideation among young adult college students. *Archives of suicide research, 11*(2), 177-185.
- Houghton, J., & DiLiello, T. (2010). Leadership development: The key to unlocking individual creativity in organizations. *Leadership & Organization Development Journal, 31*(3), 230-245.
- Jesus, S., Morais, M., Pocinho, M., Imaginário, S., Duarte, J., Matos, F., & Sousa, F. (2012). Escala de personalidade criativa: estudo preliminar para a sua construção. In *Atas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluacion Psicologica* (pp. 1883-1892). Sociedade Portuguesa de Psicologia.
- Kelberer, L., Kraines, M., & Wells, T. (2018). Optimism, hope, and attention for emotional stimuli. *Personality and Individual Differences, 124*, 84-90.
- Kluemper, D., Little, L., & DeGroot, T. (2009). State or trait: effects of state optimism on job-related outcomes. *Journal of organizational Behavior, 30*(2), 209-231.
- Lazarus, R. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual review of psychology, 44*(1), 1-22.
- Luthans, F., Youssef, C., & Avolio, B. (2007). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. *Positive organizational behavior, 1*(2), 9-24.
- Margis, R., Picon, P., Cosner, A., & Silveira, R. (2003). Stressful life-events, stress and anxiety. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul, 25*, 65-74.

- Mendes, A. (2002). *Stress e imunidade: Contribuição para o estudo dos factores pessoais nas alterações imunitárias relacionadas com o stress.*
- Oldham, G., & Cummings, A. (1996). Employee creativity: Personal and contextual factors at work. *Academy of management journal*, 39(3), 607-634.
- OMS, (2011). Impact of economic crisis on mental health, Dinamarca: WHO regional office for Europe.
- OMS, (2013). Investing in Mental Health: evidence for action, Geneva: World Health Organization.
- Pais Ribeiro, J., & Marques, T. (2009). A avaliação do stresse: a propósito de um estudo de adaptação da escala de percepção de stresse. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10(2), 237-248.
- Peterson, C., & Steen, T. (2002). Optimistic explanatory style. *Handbook of positive psychology*, 244-256.
- Pinto, A., & Silva, A. (2005). Stress e bem-estar. *Manuais universitários. Lisboa: Climepsi.*
- Pires, M. (2014). As Repercussões do Desemprego no Funcionamento Familiar e na Saúde da Díade Conjunta. (Dissertação de Mestrado em psicologia Clínica). Instituto Superior de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida. Lisboa.
- Scheier, M., & Carver, C. (1985). Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health psychology*, 4(3), 219.
- Serra, R. (2018). *Funcionamento familiar e a sua relação com comportamentos suicidários, depressão, ansiedade e stress em adolescentes numa*

*amostra clínica*. Lisboa: Instituto Universitário Ciências Psicológicas, Sociais e Vida.

Sethi, S. & Seligman, M. (1993). Optimism and fundamentalism. *Psychological Science*, 4(4), 256-259.

Shalley, C., Zhou, J., & Oldham, G. (2004). The effects of personal and contextual characteristics on creativity: Where should we go from here? *Journal of Management*, 30(6), 933-958.

Valentim, M. (2008). Criatividade e inovação na atuação profissional. *CRB-8 Digital, São Paulo*, 1(1), 3-9.

Vaz Serra, A. (1999). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.

# Capítulo 16

---

## ADAPTAÇÃO ACADÉMICA, CRIATIVIDADE E BEM-ESTAR DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DA RAM

*Ana Carolina Santos<sup>10</sup>, Ana Sofia Gomes, André Garcia, Jéssica Medeiros,  
Joana Pereira & Sara Moniz*

*Universidade da Madeira, Portugal*

---

### Resumo

O principal objetivo deste estudo é analisar a adaptação académica, criatividade e o bem-estar dos estudantes universitários da Região Autónoma da Madeira (RAM), e a forma como estas variáveis se relacionam. Os participantes foram escolhidos por conveniência,  $N = 61$ , dos quais 82% são do sexo feminino, com uma média de idades de 24 anos, sendo a maioria estudantes universitários. Os resultados evidenciam bons níveis de adaptação académica ( $M = 7,02$ ), bem como de bem-estar ( $M = 34,6$ ), e uma média razoável de criatividade ( $M = 43,9$ ). Deste modo, a níveis elevados de adaptação académica, correspondem níveis elevados de criatividade ( $p < .05$ ) e de bem-estar ( $p < .01$ ). Os resultados e as suas implicações serão posteriormente discutidos.

**Palavras-chave:** adaptação académica, criatividade, bem-estar, estudantes universitários.

---

<sup>10</sup> Autor de contacto: carolina.santos97@hotmail.com

## Introdução

A transição para o ensino superior confronta os jovens com múltiplos desafios, quer a nível académico, social, pessoal e vocacional/institucional (Almeida, Soares & Ferreira, 2000). Deste modo, o processo de transição e adaptação/ajustamento ao contexto universitário deve ser concetualizado como um processo complexo e multidimensional, envolvendo vários fatores, tanto de natureza intra e interpessoal, como de natureza contextual (Almeida et al., 2000; Carlotto, Teixeira & Dias, 2015). A investigação sugere que cerca de 40% dos estudantes experimentam problemas significativos na adaptação à universidade, conduzindo, muitas vezes, ao abandono dos estudos antes de completar a licenciatura (McLaughlin, Brozovsky, & McLaughlin, 1998; Pantages & Creedon, 1978; Tinto, 1993) e mesmo aqueles que obtêm maior sucesso académico, podem experimentar elevados níveis de stress (Zitzow, 1984).

Assim, a adaptação constitui um processo que envolve diversas facetas, incluindo dimensões de integração social, estudo, desenvolvimento pessoal e de carreira, e de vinculação à instituição de ensino, dimensões que se interrelacionam e, estão positivamente relacionadas com o sucesso académico (Araújo et al., 2016).

Segundo Costa e Leal (2005), o conceito de adaptação implica a noção de saúde mental numa perspetiva positiva, isto é, ausência de problemas e sofrimento, e presença de características de bem-estar psicológico tais como: alegria, satisfação e prazer de viver. Não obstante, de acordo com Santos (2000), a qualidade do processo adaptativo dos alunos recém integrados na universidade, e o seu rendimento académico, dependem e, por sua vez, afetam as suas dimensões pessoais (autonomia, autoconfiança, perceção pessoal de

competência, relacionamento com a família, e bem-estar físico e psicológico). Por conseguinte, as melhores percepções de bem-estar correspondem a níveis mais elevados de rendimento e adaptação, e vice-versa. Por sua vez, o desenvolvimento das aptidões de análise crítica é um objetivo central ao nível do ensino nas universidades. Nesta linha, a criatividade pode ser vista como uma capacidade humana que possibilita a percepção dos problemas e o surgimento de ideias novas ou a habilidade para raciocinar de modo independente, eficaz e original, para ultrapassar um problema ou criar algo. Vygotsky considera que esta é uma qualidade que está inerente à essência humana visto que cada indivíduo se torna um criador do seu futuro e contribui para o mesmo através do desenvolvimento da criatividade. Deste modo a criatividade constitui-se uma mais-valia que se pretende que o ensino universitário promova (Bahia, 2008).

A criatividade diz respeito à habilidade para criar algo novo, como, por exemplo, uma nova solução para um problema ou um novo objeto artístico. São várias as definições que podemos encontrar acerca da criatividade, o que mostra o quão difícil é, na verdade, para os investigadores, encontrarem uma definição global para este conceito. O suporte familiar, a disponibilidade de instrumentos de aprendizagem e as pressões sociais são alguns dos fatores que influenciam o desenvolvimento da criatividade. Se os ambientes educativos ou sociais não oferecerem suporte ao pensamento criativo, a tendência inata nos indivíduos para a criatividade poderá ser subjugada. Além disso, a nossa percepção acerca da criatividade sofre, também, influências de distintos fatores, que podem estar relacionados com a ordem temporal ou cultural (Nami, Marsooli & Ashouri, 2014; Tagarro & Veiga, 2012).

É de extrema relevância que as instituições de ensino se apercebam do quão importante é promover a criatividade junto dos seus alunos, pois assim estarão a ajudá-los a desenvolver o seu potencial máximo. Apesar de ser visível uma relação entre o ensino superior e a criatividade, a verdade é que as capacidades criativas não são desenvolvidas ao máximo, junto dos estudantes, sendo-lhes dada pouca atenção e valor (Tagarro & Veiga, 2012).

No que concerne ao bem-estar, existem duas conceitualizações relativas ao mesmo: o bem-estar hedónico e o bem-estar eudemónico. O primeiro diz respeito à avaliação efetiva e cognitiva que as pessoas têm sobre as suas vidas, enquanto que o segundo envolve a relação entre o funcionamento psicológico e o crescimento pessoal (Ghorbani & Kazemi-Zahrani, 2015).

O bem-estar pode ser visto à luz das perspetivas clínicas e da saúde, bem como das perspetivas psicológicas do humor ou do afeto. A perspetiva clínica geralmente operacionaliza o bem-estar como a ausência de sintomas ou condições negativas, como a depressão, a angústia, a ansiedade ou o abuso de substâncias. Já a perspetiva psicológica, conceitualiza o bem-estar relativamente à prevalência de atributos positivos. Este termo é usado, principalmente, como um qualificador genérico do grau em que uma pessoa exibe um atributo que é valorizado (Ghorbani & Kazemi-Zahrani, 2015).

Durante a última década, diversos investigadores estabeleceram, com sucesso, um modelo de bem-estar psicológico ou saúde mental positiva, que consiste em seis aspetos de autonomia funcional, domínio ambiental, crescimento pessoal, relações positivas com os outros, propósito na vida e autoaceitação (Ghorbani & Kazemi-Zahrani, 2015).

São muitas as variáveis que estão relacionadas ao bem-estar psicológico, mas existem evidências de que a criatividade influi na predição do mesmo. A criatividade refere-se à produção de ideias novas e úteis por parte de um indivíduo ou grupo. Esta desenvolve-se através de uma confluência de variáveis cognitivas, emocionais, ambientais e motivacionais. Alguns dos fatores cognitivos que estão relacionados com a criatividade são o pensamento divergente, estilos de pensamento e abertura à experiência (Ghorbani & Kazemi-Zahrani, 2015; Bujacz et al., 2014).

Nesta perspectiva, o conceito de bem-estar está intimamente relacionado aos conceitos de qualidade de vida, satisfação, felicidade, afetividade, emoção e envolve aspetos cognitivos e subjetivos. Assim, o bem-estar refere-se à sensação de satisfação e felicidade experienciadas em momentos que o indivíduo destaca como sendo os melhores da sua vida (Bonfante, 2014).

É do conhecimento geral que o bem-estar e a criatividade são dois construtos da Psicologia, cujos conceitos estão relacionados a aspetos como a saúde mental, autorrealização, satisfação e prazer. Contudo, sentir prazer na realização de uma determinada atividade não desperta, necessariamente, a criatividade. No entanto, se a atividade realizada conduzir a novos desafios e o indivíduo conseguir desenvolver a consciência relativamente às suas ações, então o bem-estar e a criatividade estarão relacionados (Bonfante, 2014).

Deste modo, importa salientar que “a necessidade de criar é também uma parte saudável do ser humano, sendo a produção criativa usualmente acompanhada de sentimentos de satisfação e prazer, elementos-chave para o bem-estar e a saúde mental” (Alencar, 2011 citado por Bonfante, 2014, p.25).

## Método

### Participantes

Tendo em conta a natureza do nosso problema de investigação, recorreremos a uma abordagem quantitativa, do tipo correlacional e transversal. Deste modo, adotaremos um método de investigação não experimental ou investigação por inquérito (*survey*).

De acordo com o tópico de investigação em estudo, utilizámos uma técnica de amostragem por conveniência, que se inclui nos métodos de amostragem não probabilísticos. Assim, a amostra foi constituída por 61 sujeitos ( $N = 61$ ), dos quais 82% são do sexo feminino ( $n = 50$ ), com uma média de idades de 24 anos, sendo a maioria estudantes universitários ( $n = 43$ ).

### Instrumentos

A variável da adaptação académica foi avaliada a partir de uma escala de autoavaliação do tipo *Likert*, de 1 a 10, sendo 1 - *Nada adaptado* e 10 - *Totalmente adaptado*. A variável da criatividade foi avaliada através da Escala de Personalidade Criativa – Forma Reduzida (Jesus et al., 2017). A escala é constituída por 11 itens, e é pontuada a partir de uma escala de resposta do tipo *Likert* cotada com 5 pontos, sendo 1- *Discordo Totalmente* e 5 – *Concordo Totalmente*. Alguns exemplos de itens são: (item 1) “Aprecio novas ideias”; (item 4) “Descubro problemas no meio envolvente e ocorrem-me ideias para a sua resolução”; (item 9) “Apesar de errar, creio e prezo o valor das minhas ações”. Pontuações mais altas indicam níveis mais elevados de criatividade. Por fim, a variável bem-estar foi avaliada através da Escala de Bem-Estar Global (Roque

Antunes, 2016). A escala é constituída por 9 itens, e é pontuada a partir de uma escala do tipo *Likert* cotada com 5 pontos, sendo 1 – *Discordo totalmente* e 5 – *Concordo totalmente*. Alguns exemplos de itens são: (item 2) “As condições da minha vida não podiam ser melhores”; (item 6) “Sinto, geralmente, que o que faço na minha vida é válido e merece a pena ser feito”; (item 9) “Alcanço, usualmente, os meus objetivos”.

### **Procedimentos**

Foram divididos de forma equitativa pelos elementos do grupo 61 questionários, os quais foram aplicados por conveniência aos inquiridos. Grande parte dos questionários foram distribuídos aos alunos do ensino superior da Universidade da Madeira (UMa), e preenchidos individualmente por cada inquirido. Outros foram enviados via internet para universitários e pós-graduados que haviam frequentado a Universidade da Madeira, e devolvidos após preenchimento dos mesmos. Seguidamente, procedeu-se à introdução dos dados recolhidos em programa de análise estatística (SPSS) e posteriormente os dados foram processados e analisados. A partir daí, desenvolveram-se análises descritivas e correlacionais a partir dos dados obtidos, que serão exploradas mais à frente.

## **Resultados**

### **Estatística Descritiva**

Os resultados demonstram que, no geral, os participantes revelam bons níveis de adaptação académica ( $M = 7.02$ ,  $D = 1,97$ ), bem como níveis elevados

de bem-estar ( $M = 34,63$ ,  $D = 4,37$ ). No que concerne à criatividade, verificou-se que os participantes obtiverem níveis médios razoáveis ( $M = 43,89$ ,  $D = 5,43$ ) (Tabela 1).

Tabela 1

*Estatísticas descritivas: Adaptação académica, Criatividade e Bem-estar*

Variáveis	<i>M (D)</i>	<i>Mín.</i>	<i>Máx.</i>
Adaptação Académica	7.02 (1.97)	1	10
Criatividade	43.89 (5.43)	30	55
Bem-estar	34.63 (4.37)	24	44

### **Estatística Inferencial**

Aplicando o teste U de Mann-Whitney às variáveis em estudo verificou-se que existem diferenças significativas apenas na variável bem-estar ( $Z = -3.395$ ,  $p = .001$ ) (Tabela 3). Nesta variável são os participantes do género feminino os que apresentam valores significativamente mais elevados ( $Md = 34.11$ ) quando comparados com os participantes do género masculino ( $Md = 14.41$ ) (Tabela 2).

Tabela 2

*Estatística Inferencial: Adaptação Acadêmica, Criatividade e Bem-estar em função do gênero*

	Gênero	N	Posto Médio	Soma de Postos
Adaptação Acadêmica	feminino	50	32.78	1639.00
	masculino	11	22.91	252.00
	Total	61		
Criatividade	feminino	50	31.98	1599.00
	masculino	11	26.55	292.00
	Total	61		
BemEstar	feminino	49	34.11	1671.50
	masculino	11	14.41	158.50
	Total	60		

Tabela 3

*Estatística Inferencial: Adaptação Acadêmica, Criatividade e Bem-estar em função do gênero*

Variáveis	<i>U de Mann-Whitney</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Adaptação Acadêmica	186,000	-1,697	,090
Criatividade	226,000	-,922	,356
Bem-estar	92,500	-3,395	,001

Os resultados demonstram que existe uma relação positiva significativa entre a adaptação acadêmica e a criatividade ( $r = .260, p < .05$ ), bem como uma relação positiva significativa entre a adaptação acadêmica e o bem-estar ( $r = .393, p < .01$ ). Por conseguinte, verificou-se, também, uma correlação positiva entre a criatividade e o bem-estar ( $r = .417, p < .01$ ). No que concerne à idade, os

dados obtidos não revelam diferenças significativas ao nível desta variável na adaptação académica, na criatividade, e no bem-estar (Tabela 4).

Tabela 4

Correlações: Idade, Adaptação Académica, Criatividade e Bem-Estar

Variáveis	Idade	Adaptação Académica	Criatividade	Bem-estar
Idade	1	-,111	,100	,189
		,402	,451	,155
Adaptação Académica		1	,260*	,393**
			,043	,002
Criatividade			1	,417**
				,001
Bem-Estar				1

\*\*Correlação significativa ao nível de 0.01; \*Correlação significativa ao nível de 0.05.

Quando comparados os participantes (estudantes e trabalhadores), os resultados revelaram que, na globalidade, os trabalhadores apresentaram índices mais elevados ( $M = 46.46$ ,  $D = 3.88$ ) de criatividade ( $p = .049$ ) do que os estudantes ( $M = 43.04$ ,  $D = 5.73$ ). Relativamente à adaptação académica e ao bem-estar, não existem diferenças significativas entre os dois grupos (Tabela 5).

Tabela 5

*Teste t de Student para amostras independentes: Adaptação Académica, Criatividade e bem-estar no grupo dos trabalhadores e dos estudantes*

Variáveis	T	GI	p
Adaptação Académica	-,940	56	,351
Criatividade	-2,012	56	,049
Bem-estar	-1,376	55	,174

### Discussão

O objetivo deste estudo foi, em primeira instância, determinar de que forma a adaptação académica, a criatividade e o bem-estar se relacionam. Os resultados obtidos neste estudo revelaram-se pertinentes, pelo que serão discutidos e esclarecidos de seguida.

Foi possível verificar que os participantes do género feminino apresentam pontuações mais elevadas ao nível da variável do bem-estar, quando comparados com os participantes do sexo masculino.

Por conseguinte, os resultados demonstraram, também, que existe uma relação positiva significativa entre a adaptação académica e a criatividade bem como uma relação positiva significativa entre a adaptação académica e o bem-estar. De facto, a literatura demonstra que existe uma correlação positiva entre o bem-estar e a adaptação académica, sendo que a melhores perceções de bem-estar, correspondem maiores níveis de adaptação (Cordeiro, Lobo & Coelho, 2016; Costa & Leal, 2005). Por sua vez, verificou-se, também, uma correlação positiva entre a criatividade e o bem-estar. No que concerne à idade, os dados obtidos não revelam diferenças significativas ao nível desta variável na

adaptação académica, na criatividade, e no bem-estar. Na literatura também não foi possível encontrar resultados que confirmem a existência de diferenças significativas nas variáveis estudadas em relação com a idade.

Por fim, quando comparados os participantes (estudantes e trabalhadores), os resultados revelaram que, na globalidade, os trabalhadores apresentaram índices mais elevados de criatividade do que os estudantes. Estes resultados vão ao encontro de um estudo realizado por Eunice Alencar, onde se constatou que os estudantes que trabalham tinham índices mais elevados de criatividade o que se justifica pela necessidade constante de serem criativos para conciliar o estudo com o trabalho (Alencar, 1997). Relativamente à adaptação académica e ao bem-estar, não existem diferenças significativas entre os dois grupos.

Em suma, é de salientar que este estudo se demonstrou relevante, na medida em que existem ainda poucos estudos nesta área, pelo que, mais do que interessante, esta investigação se revelou pertinente. Para além disto, é importante mencionar que estudos posteriores se devem focar de forma mais profunda na variável da adaptação académica dado que esta não se encontra ainda bem definida na literatura e, nesta linha, aconselha-se que sejam feitas mais investigações que demonstrem a importância desta variável na relação com as variáveis da criatividade e bem-estar.

Não obstante, este estudo apresenta algumas limitações metodológicas que deverão ser consideradas, nomeadamente no que concerne ao número dos seus participantes (amostra reduzida). Para além disto, o espaço geográfico foi confinado à ilha da Madeira, não permitindo a generalização dos resultados a nível nacional, nem sequer de toda a RAM, e a falta de tempo não permitiu o

devido aprofundamento das variáveis em estudo. Assim, em estudos futuros sugere-se que se alargue a amostra, integrando outras regiões geográficas (Portugal Continental, Porto Santo e Açores) e outras instituições do ensino superior.

Como forma de conclusão, podemos dizer que os resultados deste estudo contribuem para aumentar o conhecimento sobre a relação entre as variáveis adaptação académica, criatividade e bem-estar, mas deixaram-nos também desperta a curiosidade científica, enquanto investigadores, para a relação que outras variáveis possam igualmente ter, direta ou indiretamente, com as primeiras.

De acordo com Scheier e Carver (1985, 1992) o otimismo disposicional, definido como uma expectativa generalizada positiva, representa uma variável relativamente estável que promove o bem-estar psicológico e físico. Os indivíduos otimistas são aqueles que, “quando confrontados com dificuldades ou adversidades, têm a expectativa de ultrapassar as situações e de alcançar resultados positivos, enquanto que os indivíduos pessimistas, face às dificuldades esperam resultados negativos”. Estas expectativas de resultados negativos conduzirão a uma tendência marcada para o aparecimento de sentimentos negativos. Estudos empíricos recentes demonstram igualmente que os indivíduos otimistas apresentam melhores níveis de adaptação, quer psicológica quer física, do que os indivíduos pessimistas (Fontaine & Seal, 1997; Khoo & Bishop, 1997; Scheier, Carver, & Bridges, 2002).

Assim, deixamos como última proposta para futuros estudos, a inclusão desta quarta variável, a fim de se perceber a sua importância na relação com as três estudadas.

## Referências bibliográficas

- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2000). Transição e adaptação à universidade. Apresentação de um Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA). *Psicologia*, 14(2), 189-208.
- Alencar, E. M. L. S. (1997). O estímulo à criatividade no contexto universitário. *Psicologia Escolar e Educacional*, 1(1), 29-37.
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación*, 3(2), 102-111.
- Bahia, S. (2008). Criatividade e universidade entrecruzam-se? *Revista de Ciências de Educação*, 7, 51-62.
- Bonfante, K. (2014). *Barreiras à criatividade pessoal e bem-estar em estudantes do ensino médio e do ensino médio integrado de escolas públicas do Distrito Federal* (Dissertação de Mestrado).
- Bujacz, A., Dunne, S., Fink, D., Gatej, A., Karlsson, E., Ruberti, V., & Wronska, M. (2014). Does Creativity Make You Happy? The Influence of Creative Activity on Hedonic and Eudaimonic Well-being. *Journal of European Psychology Students*, 5(2), 19-23. Doi: <http://dx.doi.org/10.5334/jeps.by>
- Carlotto, R. C., Teixeira, M. A. P., & Dias, A. C. G. (2015). Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários. *Psico-USF*, 20(3), 421-432.
- Cordeiro, S. A., Lobo, C. C. & Coelho, A. (2016). Contributos para o estudo da relação entre bem-estar psicológico e ajustamento académico. In Casanova, J. R., Bisinoto, C. & Almeida, L. S. (Eds.), *IV Seminário*

- Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho, Braga* (pp. 148-162).
- Costa, E. S., & Leal, I. (2005). Saúde mental e adaptação académica: uma investigação com estudantes de Viseu. *Psicologia e Educação, 4*(2).
- Fontaine, K. R., & Seal, A. (1997). Optimism, social support, and premenstrual dysphoria. *Journal of Clinical Psychology, 53*, 234-247.
- Ghorbani, M., & Kazemi-Zahrani, H. (2015). Psychological Well-Being and Creativity. *International Journal of Advances in Science Engineering and Technology 3*, 20-23.
- Imaginário, S. (2011). *Bem-estar subjetivo e ajustamento académico em alunos do ensino superior* (Tese de Mestrado, Universidade do Algarve).
- Khoo, S., & Bishop, G. D. (1997). Stress and optimism: Relationships to coping and well-being. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient, 40*, 29-40.
- Marques Monteiro, S., & Pereira da Costa Tavares, J., & de Sousa Pereira, A. (2008). Otimismo disposicional, sintomatologia psicopatológica, bem-estar e rendimento académico em estudantes do primeiro ano do ensino superior. *Estudos de Psicologia, 13* (1), 23-29.
- McLaughlin, G. W., Brozovsky, P. V., & McLaughlin, J. S. (1998). Changing perspectives on student retention: A role for institutional research. *Research in Higher Education, 39*(1), 1-17.
- Nami, Y., Marsooli, H. & Ashouri, M. (2014). The relationship between creativity and academic achievement. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 114*, 36-39.
- Pantages, T. J., & Creedon, C. F. (1978). Studies of college attrition: 1950-1975.

*Review of Educational Research*, 48(1), 49-101.

Santos, L. T. M. (2000). *Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano* (Tese de Mestrado, Universidade do Minho).

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.

Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201-228.

Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (2002). Optimism, pessimism, and psychological well-being. In C. Chang (Org.), *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 189-216). Washington: American Psychological Association.

Tagarro, M. & Veiga, F. H. (2012). Estudo da criatividade e do autoconceito em estudantes do ensino superior: um projeto de investigação. *II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga: Universidade do Minho.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2a ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Zitzow, D. (1984). The College Adjustment Rating Scale. *Journal of College Student Personnel*, 25, 160-164.

# Capítulo 17

---

## STRESS, ESPIRITUALIDADE E OTIMISMO NA POPULAÇÃO DOCENTE: UMA COMPARAÇÃO ENTRE O ENSINO PÚBLICO E PRIVADO

*Isabel Abreu, Margarida Pocinho, Marta Francisca Teixeira, Luciana Silva  
Alho<sup>11</sup> & Wilson Pinto*

*Universidade da Madeira, Portugal*

---

### Resumo

O objetivo deste estudo é comparar o Stress, Espiritualidade e Otimismo em docentes do ensino público e privado. Foi recolhida uma amostra por conveniência de 40 docentes, sendo 50% do ensino público, 60% do sexo feminino e 62,5% casados. A média é de 38 anos de idade, com um desvio padrão de 8. Verifica-se a presença da variável “*stress*” na totalidade da amostra. Os dados mostram tendencialmente níveis mais elevados de stress, otimismo, crenças e esperança no ensino privado, comparativamente com o público. Os resultados serão posteriormente explorados e discutidos à luz da literatura.

**Palavras-chave:** Stress, otimismo, espiritualidade, ensino privado, ensino público.

---

<sup>11</sup> Autor de contacto: [lucianansilva96@outlook.com](mailto:lucianansilva96@outlook.com)

## Introdução

De acordo com o *Fourth European Working Conditions Survey*, de 2005, foi registada uma prevalência média de 22% nos níveis de stress, experienciados pela classe trabalhadora de 25 Estados Membros, e onde podemos encontrar Portugal com valores acima da média (28%). As faixas etárias em que foram observados maiores níveis de stress foram dos 25 aos 39 e dos 40 aos 54, com 24% e 23%, respetivamente. Segundo este relatório, foram ainda observados sintomas relacionados com o stress, como fadiga, padrões de sono irregulares, ansiedade e irritabilidade. A diferença entre géneros não se revelou preocupante, embora os homens apresentem valores mais altos do que as mulheres, 22.9% e 20.3%, respetivamente. No que toca ao sector e ocupação profissional, os dados revelam valores mais elevados de stress na educação e saúde, com uma média de 28.5%, tendo Portugal pontuado 45%. Em Março de 2007, a *European Trade Union Committee for Education (ETUCE)* enviou um questionário sobre o “stress dos professores no trabalho” a 115 organizações e associações membros do ETUCE, em 27 países. Este questionário é composto por duas dimensões; stressores e indicadores de stress; em que cada uma das dimensões é respondida através de uma escala de likert de 5 pontos (1 – o menor impacto; 5 – o maior impacto). Os stressores com uma pontuação média mais elevada foram a sobrecarga de trabalho (3.80) e sobrecarga de papeis (3.61). Os indicadores de stress com os valores médios mais elevados foram o burnout/depressão/exaustão emocional (3.62) e absentismo/doença (2.60) (Milczarek, Schneider & González, 2014).

Quando as pessoas falam sobre o stress no seu dia a dia, a origem desse stress poderá ser: crianças/filhos, preocupações com a saúde, exigências da

escola, problemas económicos, etc. Os indivíduos tendem a passar mais tempo no trabalho do que em qualquer outro sítio, portanto, é provável que o contexto profissional tenha um maior impacto na sua vida, do que qualquer outro contexto. Este contexto tem sofrido várias mudanças ao longo dos anos e, muitas dessas mudanças, têm contribuído para o aumento dos níveis de stress. Por exemplo, hoje em dia, é raro um trabalhador fazer carreira numa única organização, devido à insegurança no trabalho e à procura de condições e oportunidades mais favoráveis. Isto poderá dever-se a laços sociais mais fracos, comparativamente com a altura em que as pessoas trabalhavam juntas por períodos mais longos (Britt & Jex, 2015).

A espiritualidade é muitas vezes encarada como um sinónimo de religiosidade, no entanto é necessário apropriar este conceito a uma nova realidade (Pinto & Pais Ribeiro, 2010), uma vez que religião está frequentemente ligada a uma participação ou adesão a uma doutrina religiosa (Mueller, Plevak, & Rummans, 2001), e a espiritualidade, por seu turno, segundo Reed (1992), citado por Taylor (2003), é um conceito mais vasto correspondente a uma faceta do ser humano que procura significado em dimensões que o transcendem, vivenciada por meio de interconexões intrapessoais, interpessoais e transpessoais (Pinto & Pais Ribeiro, 2010). A espiritualidade deve então ser encarada mais como um processo dinâmico, pessoal e experiencial, que tem sido concetualizado como uma ferramenta de *coping* flexível focada nas emoções, do que como um traço estável (Pinto & Pais Ribeiro, 2007).

De acordo com King (2008), citado por Akhondi, Pourshafei & Asgari (2017), a espiritualidade é uma necessidade inata do ser humano, uma vez que permite o estabelecimento de relações com algo além do Humano. Por outro

lado, é também considerada uma resposta positiva a necessidades internas e instintivas (Akhondi, Pourshafei & Asgari, 2017).

Frankl (1984, 1992, 2003) citado por Vieira (2013), afirma que a espiritualidade representa a procura pelo sentido da vida, e entende o Homem como um ser psicobioespiritual: “Não será demais dizer que somente esta totalidade tripla torna o Homem completo” (1992, p.21).

Quanto a Webster (2003), citado por Vieira (2013), este considera a espiritualidade como estando relacionada, uma vez mais, com a procura pelo sentido da vida e do significado das experiências e deverá ser concetualizada como universal e intrínseca à educação e à importância que esta assume, de modo a que cada indivíduo possa determinar o seu papel no mundo.

Enquanto ser humano, o professor compreende o mundo com base em dimensões biológicas, cognitivas, sociais, afetivas e espirituais. A espiritualidade é, então, crucial, sendo o trabalho um dos contextos onde se manifesta e é praticada. Desta forma, é uma dimensão fulcral na orientação das ações humanas (Vieira, 2013).

Em suma, a espiritualidade é primordial ao ser humano, sendo que possibilita desvendar o sentido da vida e é essencial para o docente, permitindo que este auxilie e motive o aluno à reflexão sobre o sentido da sua existência, através da sua própria reflexão (Vieira, 2013).

O movimento da Psicologia Positiva iniciou-se em 1998, quando Martin Seligman assume a presidência da Associação Americana de Psicologia (APA), afirmando mais tarde que a psicologia deveria debruçar-se além da reparação das causas do sofrimento, isto é, deveria dedicar-se a identificar e fortalecer o funcional (Palludo & Koller, 2007 citados por Passos & Brum, 2015). Portanto,

de acordo com a Psicologia Positiva, em termos de intervenção “não é apenas arranjar o que está danificado; é também cuidar de algo ou alguém e fomentar o que temos de melhor” (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, citados por Passos & Brum, 2015), promovendo-se os pontos fortes por oposição à tentativa de correção dos pontos fracos (Costa, 2012 citado por Passos & Brum, 2015). Seligman (2008) alega ainda “a Psicologia Positiva como uma mera alteração de foco da psicologia, do estudo de algumas das piores coisas da vida para o estudo daquilo que faz com que a vida valha a pena ser vivida” (Passos & Brum, 2015).

Neste sentido, o estudo da emoção positiva trata, de forma implícita, o “otimismo” e a “satisfação com a vida” (Passos & Brum, 2015). O otimismo refere-se às expectativas positivas futuras, provenientes de explicações universais ou específicas, de acordo com a interpretação de cada um acerca de um determinado evento (Seligman, 2009 citado por Passos & Brum, 2015). A satisfação com a vida é caracterizada pela percepção individual de cada um em relação à sua própria vida (Hutz, et al., 2014 citados por Passos & Brum, 2015).

Relativamente à diferença entre um otimista e um pessimista, esta baseia-se nas explicações atribuídas aos eventos de diferentes índoles na vida das pessoas (Seligman, 1995; Weber, 2003 citado por Passos & Brum, 2015).

Para avaliar o otimismo contemplam-se duas dimensões: permanência e penetrabilidade. A permanência refere-se ao estilo explicativo mais recorrente na vida dos indivíduos, em relação aos respetivos eventos. Quer isto dizer que a perspetiva é mais permanente quanto mais positiva for. Já a penetrabilidade, esta associa-se ao papel da emoção em determinada situação (Seligman, 2009 citado por Passos & Brum, 2015). A fim de inferir o otimismo, somam-se os resultados da permanência e de penetrabilidade em relação a eventos

considerados positivos e subtraem-se a permanência e penetrabilidade em relação a eventos negativos (Passos & Brum, 2015).

É de ressaltar que no contexto educacional, ambos os conceitos, “otimismo” e “satisfação com a vida”, detêm extrema importância, dado que os profissionais da área lidam com crianças em desenvolvimento, e salienta-se o impacto do ambiente facilitador para um desenvolvimento saudável (Passos & Brum, 2015).

Torna-se pertinente referir que Seligman (1995) propôs um programa “imunológico”, *The Penn Prevention Program*, para crianças na idade escolar onde seria ensinado o otimismo a fim de prevenir a depressão. O estilo cognitivo, preconizado pelos indivíduos a fim de atribuir relações de causalidade para os eventos nas suas vidas, é o fundamento por trás da ideia de Seligman (Passos & Brum, 2015). O conceito de otimismo do ponto de vista acadêmico aplica-se quer à escola, quer a um plano mais pessoal, e inclui aspetos cognitivos, afetivos e comportamentais (Woolfolk Hoy, Hoy, & Kurz, 2008 citados por Hong, 2017).

O otimismo acadêmico inclui três componentes: ênfase acadêmico, eficácia coletiva e a confiança do professor nos pais e nos alunos. A relação entre estes três aspetos e o efeito da respetiva interação entre eles culmina numa cultura académica otimista, defendendo que os professores detêm a capacidade de manter um clima educacional produtivo e positivo (Hong, 2017).

Os professores são de facto modelos de referência para as crianças. Estes devem proporcionar a sua atenção e disponibilidade, promovendo o aprimoramento das habilidades e estímulos, levando, assim, a resultados positivos (Snyder & Lopes, 2009 citados por Passos & Brum, 2015). É de realçar que quando o otimismo na escola é elevado, terá um efeito positivo nas normas

culturais vigentes à escola, por conseguinte, os professores demonstram uma atitude mais otimista, sobre a qual os pais e os alunos irão apoiar-se (Hong, 2017). Além disso, quando os professores acreditam que são capazes de adotar uma conduta que provocará efeitos positivos nos seus alunos, estes irão, por sua vez, aumentar a rentabilidade do seu desempenho (Woolfolk Hoy, Hoy, & Kurz, 2006 citados por Hong, 2017).

Em suma, o otimismo académico reflete uma propriedade coletiva adotada pela escola e respetiva cultura em termos de ênfase académica, grau de confiança dos docentes nos pais e alunos e da extensão da eficácia do corpo docente (Hoy, Miskel, 2013 citado por Neves & Paixão, 2016), podendo definir-se através das crenças partilhadas entre o corpo docente vigentes aos resultados académicos, que são os detentores da capacidade de cooperar com os alunos, ajudando-os a alcançar um bom desempenho (Neves & Paixão, 2016).

## **Método**

Este estudo preconizou avaliar de forma comparativa a diferença entre os níveis de stress, espiritualidade e optimismo entre os docentes do ensino privado e do ensino público. Para tal, realizou-se um Estudo quantitativo, correlacional e transversal, que a seguir se apresenta.

## **Participantes**

Este estudo foi realizado através de uma amostra por conveniência de 40 docentes da Região Autónoma da Madeira, sendo que 50% são do ensino

público, 60% são do sexo feminino, e 62,5% são casados, cuja média de idades é de 38 anos, e um desvio padrão de 8 anos.

Tabela 1

*Caraterização da amostra*

	N	Idade			Género	
		Min.	Max.	M (D)	F	M
Estado Civil	37	1	2	1.32	38	41
Setor	76	10	15	11.3 (1.3)	39	37
Total	155	9	15	11.2 (1.2)	77	78

### **Instrumentos**

Aplicou-se um questionário de autorrelato, constituído por várias escalas que avaliam as seguintes dimensões: stress, otimismo, crenças e esperança.

Nível de stress descrito numa escala de autoavaliação 1 a 10, sendo que 1 significa 'Nenhum' e 10 significa 'Extremamente elevado'.

**Escala de Personalidade Criativa – Forma Reduzida (Jesus e col., 2017)**, constituída por 11 itens, em que o grau de concordância para cada item é indicado através de uma escala de *Likert* de 5 pontos, 1 é 'Discordo Totalmente' e 5 'Concordo totalmente'.

**Escala de Bem-estar Global (Antunes, 2016)**, constituída por 9 itens, respondida através de uma escala de *Likert* de 5 pontos, 1 é 'Discordo Totalmente' e 5 'Concordo totalmente'.

**Escala de Espiritualidade (Pinto & Pais-Ribeiro, 2010)**, constituída por 5 itens, em que os dois primeiros avaliam as crenças e os restantes avaliam a esperança, respondida através de uma escala de *Likert* de 4 pontos, 1 'Não concordo' e 4 'Plenamente de acordo'.

**Escala de Optimismo (Barros, 1998)**, constituída por 4 itens, respondida através de uma escala de *Likert* de 5 pontos, 1 'Totalmente em desacordo' e 5 'Totalmente de acordo'.

**Escala de Experiência Turística (Garcês, Pocinho & Jesus, 2017)**, constituída por 30 itens, respondida através de uma escala de *Likert* de 7 pontos, 1 'Discordo totalmente' e 7 'Concordo totalmente'.

### **Procedimentos**

Através de uma amostra por conveniência, metade dos questionários foram aplicados em dois estabelecimentos de ensino privado e os restantes junto de dois estabelecimentos de ensino público. Em anexo ao questionário foi aditado um consentimento informado onde são garantidos os direitos de confidencialidade e anonimato dos participantes (ver apêndice A). Após o preenchimento dos questionários, recolheram-se os mesmos e passou-se à introdução dos dados no programa *IBM SPSS Statistics v. 24*. Procedeu-se posteriormente a dois tipos de análise dos dados: paramétrica e não paramétrica. De acordo com análise paramétrica, realizou-se o teste *t-student* para duas amostras independentes, constatou-se, contudo, que a dimensão da amostra não era representativa da população em questão para a execução de uma

análise exclusivamente paramétrica. A análise não paramétrica foi realizada através da aplicação do teste *Mann-Whitney*, tendo em conta a variável de agrupamento *setor profissional* (privado/público), a fim de se proceder à comparação dos dois grupos.

## Resultados

A análise descritiva das variáveis permitiu verificar que a dimensão do *otimismo* obteve um valor médio de 17.26 (D=2.46), a variável *stress* um valor médio de 5.84 (D=0.67), a variável *esperança* com M=3.32 (D=0.67) e a variável *crenças* com M=3.08 (D=0.73), no que diz respeito ao sector do ensino privado (Tabela 2).

Em relação ao ensino público, verificou-se que a variável *otimismo* possuía uma média de 17.20 (D=1.44), a variável do *stress* com M=5 (D=2.33), a variável *esperança* com um valor médio M=3.23 (D=0.77), e a variável *crenças* com M=2.80 (D=1.07) (Tabela 2).

Tabela 2

*Estatística Descritiva: stress, espiritualidade e optimismo*

Variáveis		N	Mín.	Máx.	M (DP)
Ensino Privado	Otimismo	19	12	20	17.26 (2.46)
	Crenças	20	2	4	3.08 (0.73)
	Esperança	20	2	4	3.32 (0.67)
	Stress	19	1	8	5.84 (2.09)
	N	18			
Ensino Público	Otimismo	20	15	20	17.20 (1.44)
	Crenças	20	1	4	2.80 (1.07)
	Esperança	20	1	4	3.23 (0.77)
	Stress	19	2	9	5 (2.33)
	N	19			

**Estatística Inferencial - Análise não paramétrica;**

Não se verificaram diferenças significativas dada a comparação entre grupos, isto é, sector profissional, ensino público e privado, dado que os valores de  $p$  são superiores a .05 (Tabela 3).

Tabela 3

*Estatística Inferencial: stress, espiritualidade e optimismo*

	Stress	Otimismo	Crenças	Esperança
U de Mann-Whitney	142.50	182.50	168.50	190.50
Wilcoxon W	332.50	392.50	378.50	400.50
Z	-1.12	-.22	-.88	-.26
Significância Assint. (Bilateral)	.26	.83	.38	.79
Sig exata [2*(Sig. de unilateral)]	.27 <sup>b</sup>	.84 <sup>b</sup>	.40 <sup>b</sup>	.80 <sup>b</sup>

Existe uma correlação positiva entre esperança e otimismo para um  $p=.05$ , e uma correlação positiva entre esperança e crenças para um  $p=.01$ . Não surpreendentemente, a correlação positiva entre esperança e crenças já era esperada, pois são subdomínios da mesma variável, a espiritualidade (Tabela 4).

Tabela 4

*Análise correlacional*

		Idade	Stress	Otimismo	Crenças	Esperança
Idade	Correlação	de 1	-.03	.18	.12	.26
	Pearson					
	Sig. (bilateral)		.86	.30	.47	.12
	N	37	36	36	37	37
Stress	Correlação	de -.03	1	-.20	.12	-.02
	Pearson					
	Sig. (bilateral)	.86		.25	.49	.93
	N	36	38	37	38	38
Otimismo	Correlação	de .18	-.20	1	-.004	.351*
	Pearson					
	Sig. (bilateral)	.30	.25		.98	.03
	N	36	37	39	39	39
Crenças	Correlação	de .12	.12	-.004	1	.454**
	Pearson					
	Sig. (bilateral)	.47	.49	.98		.003
	N	37	38	39	40	40
Esperança	Correlação	de .26	-.02	.351*	.454**	1
	Pearson					
	Sig. (bilateral)	.12	.93	.03	.003	
	N	37	38	39	40	40

\*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral);

\*\* . A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

### **Estatística Inferencial - Análise não paramétrica;**

Não se verificaram diferenças significativas dada a comparação entre grupos, isto é, setor profissional, ensino público e privado, dado que os valores de  $p$  são superiores a .05 (Tabela 5).

Tabela 5

*Estatística Inferencial: stress, espiritualidade e optimismo*

	Stress	Otimismo	Crenças	Esperança
U de Mann-Whitney	131.00	132.00	138.50	141.00
Wilcoxon W	407.00	457.00	463.50	466.00
Z	-.25	-.60	-.38	-.30
Significância Assint. (Bilateral)	.81	.55	.70	.77
Sig. exata [2*(Sig. de ,82 <sup>b</sup> unilateral)]		,58 <sup>b</sup>	,71 <sup>b</sup>	,79 <sup>b</sup>

Foi possível verificar que o género masculino prediz níveis superiores de optimismo, com  $p=.001$  (Tabela 6 e 7).

Tabela 6

*Sumário do modelo de regressão linear: percentagem da variância explicada*

Modelo	R	R quadrado	R ajustado	Erro padrão da estimativa
1	,528 <sup>a</sup>	,278	,213	1,75619

Tabela 7

Modelo de regressão linear: variável dependente *optimismo*

Modelo		Coeficientes padronizados		não Coeficientes padronizados		Sig.
		B	Erro Padrão	Beta	t	
1	(Constante)	13,587	1,843		7,371	,000
	Gênero	2,071	,589	,521	3,518	,001
	Setor_profissional	,171	,659	,044	,259	,797
	Estado_Civil	,306	,704	,073	,435	,666

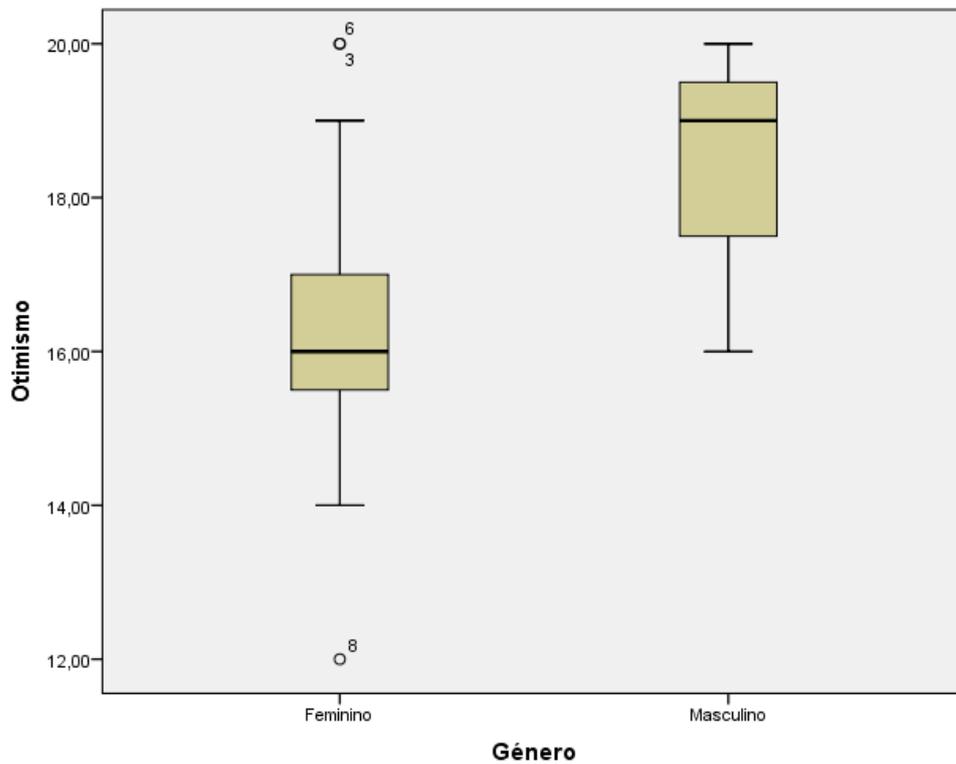


Figura 1. Gráfico box-plot: níveis de optimismo e diferença entre género.

## Discussão

Este trabalho tem como objetivo verificar os níveis de stress, otimismo e espiritualidade entre o corpo docente de instituições educacionais, tanto do sector público como do privado. Inicialmente, tínhamos como hipótese de que os professores do sector privado apresentariam maiores níveis de stress, em relação aos professores do sector público, e, embora a diferença não seja significativa, verificamos que o sector privado ( $M=5.84$ ;  $D=2.09$ ) apresenta valores, ligeiramente, superiores aos do sector público ( $M=5$ ;  $D=2.33$ ).

O estudo realizado reflete algumas limitações, nomeadamente em relação ao tamanho da amostra e à própria limitação geográfica, pois não é representativo da população em causa, visto que os inquiridos são apenas residentes da Região Autónoma da Madeira. Recomenda-se em estudos futuros uma amostra com dimensão superior, e que inclua regiões como o Arquipélago dos Açores e a região continental de Portugal, a fim de melhor compreender esta temática ao nível nacional.

O tempo limitado disponível para a realização desta investigação também se demonstrou uma condição limitante. Se o tempo disponível fosse alargado podíamos incluir o estudo de novas variáveis e instrumentos psicométricos mais pertinentes para o tema em estudo.

Através do teste Mann-Whitney, não se verificaram diferenças significativas dada a comparação entre grupos, isto é, sector profissional, ensino público e privado, dado que os valores de  $p$  são superiores a .05.

No entanto, verificou-se uma correlação positiva fraca a moderada com valor de 0.35 entre as variáveis *optimismo* e *esperança*, para um  $p=.05$ .

No que toca ao estado civil, não se encontraram diferenças significativas entre casados e não casados, conclui-se que nesta situação o estado civil não se considera uma variável preditora.

Realizou-se uma regressão linear, cuja variável dependente era o otimismo, onde foi possível verificar que o género masculino prediz níveis superiores de otimismo, com  $p=.001$ . Tal como mencionado anteriormente, o gráfico *box-plot* assim o ilustra. Segundo um estudo, realizado por Puskar et al. (2010), foram observados níveis mais elevados de autoestima e otimismo, em indivíduos do sexo masculino (Puskar et al., 2010). Ainda num outro, com uma amostra de 273 participantes, verificou-se que as mulheres apresentaram valores mais baixos para a variável de otimismo (Scneider, Steele, Cadell & Hemsworth, 2011).

Neste estudo, não se verificaram diferenças significativas em relação ao fator stress, dado que os instrumentos aplicados não refletiram a compreensão da influência do stress, em relação à temática abordada. Tendo em conta a não aplicação de instrumentos que avaliassem o fator stress, sugere-se que se realizem estudos com a aplicação de instrumentos como o questionário de vulnerabilidade ao stress 23 QVS (Vaz Serra, 2000), ou o *Maslach Burnout Inventory-MBI*, (Maslach & Jackson, 1986). Num estudo conduzido por Carlotto e Moraes (2010), os resultados apontam diferenças significativas nas três dimensões do *burnout*, sendo que os professores de escolas públicas apresentam níveis superiores de exaustão emocional, verificou-se também uma maior despersonalização e menor realização no trabalho. Em relação à diferença entre géneros, os professores do sexo feminino, de escolas públicas,

apresentam médias mais elevadas no que concerne à exaustão emocional e realização no trabalho.

### Referências Bibliográficas

- Akhondi, M., Pourshafei, H., & Asgari, A. (2017). Organizational spirituality and teachers' stress. *Quantitative Models and Techniques in Management*, 1(1), 1-9.
- Britt, T. W., & Jex, S. M. (2015). *Thriving under stress: Harnessing demands in the workplace*. Oxford University Press, USA.
- Carlotto, M. S., & Graça Moraes, M. D. (2010). Síndrome de Burnout e fatores associados em professores de escolas públicas e privadas. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 30(79).
- Hong, F. Y. (2017). Antecedent and consequence of school academic optimism and teachers' academic optimism model. *Educational Studies*, 43(2), 165-185.
- Milczarek, M., Schneider, E., & González, E. R. (2014). OSH in figures: stress at work—facts and figures. Luxembourg: European agency for safety and health at work.
- Neves, P. C., & Paixão, R. (2016). Otimismo acadêmico: confirmação de um construto na realidade portuguesa. *Educar em Revista*, (60).
- Passos, J. G., & de Brum, E. H. M. (2015). Avaliação do Otimismo e da Satisfação com a Vida de Professores das Séries Iniciais do Ensino Público de Cachoeirinha-RS. *Psicologia & Saberes*, 4(5), 64-82.

- Pinto, C., & Pais Ribeiro, J. L. (2007). Construção de uma escala de avaliação da espiritualidade em contextos de saúde. *Arquivos de Medicina*, 21(2), 47-53.
- Pinto, C., & Pais Ribeiro, J. L. (2010). Avaliação da espiritualidade dos sobreviventes de cancro: implicações na qualidade de vida. *Revista Portuguesa de saúde pública*, 28(1), 49-56.
- Puskar, K. R., Marie Bernardo, L., Ren, D., Haley, T. M., Hetager Tark, K., Switala, J., & Siemon, L. (2010). Self-esteem and optimism in rural youth: Gender differences. *Contemporary Nurse*, 34(2), 190-198.
- Santos, A. J., Kislaya I., Gil, A. P., S., Barreto, M., Gaio, V., Nunes, B., & Matias Dias, C.(2017). O distress psicológico-prevalência e fatores associados na população residente em Portugal em 2015: resultados do Inquérito Nacional de Saúde com Exame Físico. *Boletim Epidemiológico Observações*, 6(19), 4-7.
- Schneider, M., Steele, R., Cadell, S., & Hemsworth, D. (2011). Differences on psychosocial outcomes between male and female caregivers of children with life-limiting illnesses. *Journal of Pediatric Nursing: Nursing Care of Children and Families*, 26(3), 186-199.
- Vieira, M. M. (2013). A Dimensão da Espiritualidade do Professor. *Revista Primus Vitam N<sup>o</sup>*, 6(2<sup>o</sup>).

# Capítulo 18

---

## EDUCATE FOR TOURISM

*Soraia Garcês<sup>12</sup>, Margarida Pocinho & Saúl Neves de Jesus*

*Centro de Investigação em Estudos Regionais e Locais da Universidade da Madeira/Centro de Investigação em Turismo, Sustentabilidade e Bem-Estar/Universidade do Algarve*

---

### Abstract

Madeira' Island is considered one of the best tourism destination in Europe and on the world. With an extensive tradition in tourism, Madeira should have as one of its priorities to educate for tourism. Promoting in children and young abilities that allow developing skills not only of hospitality but also of creativity or entrepreneurship is vital for the future of tourism in the region. Schools' have the capability to be the principal motor for this education. Thus, here it is presented a proposal for a project-centered course which aims to educate students for tourism. The course is built upon five educational modules that can be introduced at any age with proper activities, on the curriculum or as an extra-curricular program. Guidelines for this course are given and ideas discussed.

**Keywords:** Education; Tourism; Hospitality; Creativity; Innovation; Entrepreneurship.

---

<sup>12</sup> Autor de contacto: soraia garces@gmail.com

Madeira is one of the best tourism islands to visit (Almeida, 2016). Tourism is its' leading economic sector (Secretaria Regional da Economia, Turismo e Cultura [SRETC], 2016) and a big part of the island history and culture. Thus, it is vital to maintaining its status as one of the European and world best island destinations (World Travel Awards [WTA], 2013; WTA, 2014; WTA, 2015; WTA, 2016a, 2016b; WTA, 2017; WTA, 2018). But how can we transmit to the present and generations to come to the importance of tourism to Madeira sustainability? The obvious answer is through education.

The idea of tourism education is not new and started with the growth of European vocational schools where skills as hospitality, hotel management, and business were fundamental parts of this training. The interest and increasing demand on tourism led to the further development of this field in higher education (Innui, Wheeler & Lankford, 2006) but “As educators, we are partners in the process of tourism development” (Innui et al., 2006, p.33). Hence, educate about tourism should not start and end in higher education. If we start early there will be a “culture for tourism” in the making, that we see as vital for this unpredictable and very sensitive field. This education does not mean we should start with challenging concepts for young children such as business models or economic theories, but it can be started with the development of inner talents and abilities such as creativity or even teamwork.

Educate about tourism is of such importance for the future of Madeira tourism that it is crucial to be regarded as a fundamental part of the educational curriculum. Curriculums are especially important to be updated to correspond to the organizations and industries needs in a time where unpredictability is a reality and globalization a new state-of-the-world movement (Luka & Donina, 2012).

Tourism is one of these industries that are in constant evolution and attention to its curriculum in education must be often addressed. However, tourism studies tend to be led by higher education. Universities are, usually, the ones responsible to educate for professional settings (Luka & Donina, 2012). Being tourism such an important part of the different regions that have in it, one of their biggest economic industries, we believe that education for tourism must and can be approached earlier in the education system. Topics, as for example, communication psychology, human resources, management, language skills, information technology (IT), teamwork, organization abilities, positive attitudes, entrepreneurship, marketing and creativity are fundamental to be approach by tourism education (Luka & Donina, 2012) and can be part of it before enrolling in an' university degree.

Tourism education needs to be started at a young age so a “sense of place” can grow and be part of students' daily lives. Also, this education must take into account features of the tourism system, marketing and quality of services but also it is fundamental to understand tourism characteristics, necessities, motivations, behaviours, and opinions (Wang & Ryan, 2007). Unkovic (2017) stated that for the first eight-nine years of primary education it is important to prepare talents at this young age for their professional futures most importantly for regions that are dependent on tourism. Therefore, at this level of education children should already be part of tourism development (Unkovic, 2017) and, more, “The quality of tourism education at higher educational levels largely depends on the level of knowledge acquired during this first level of education” (Unkovic, 2017, p.70).

Tourism, like other systems, is facing challenges from the global changes of the world such as new communication systems, different lifestyles, new patterns of consumption or new customer preferences. Therefore, it is important to start early educating for skills that will endure competitive and innovative new settings not only now but in the near future (Wang & Ryan, 2007). As Wang and Ryan (2007, p.38) stated,

“Tourism planning should integrate into existing economic, social, and natural environments to plan strategically and address the critical issues concerned in various environments, people and places. Tourism planning, therefore, requires that future tourism policy-makers and managers possess the knowledge, techniques and skills that can ensure the success of tourism planning for a competitive and sustainable future.”

Thus, the aimed goal of this work is to present an overall course model that can be applied to any school level or age. It is an attempt to explore core concepts that are fundamental for tourism and a starting point to educate for tourism.

### **A Proposal**

This reflection brings a proposal to educate children and/or young adult for tourism. The idea here presented is a project-centered course, that aims to instill in students the importance of tourism for Madeira Island but also to develop skills that will be fundamental for their professional future and tourism own sustainability. Therefore, this proposal is built in generic terms allowing to be adapted to students different age ranges and social and cultural contexts.

## **Course Structure and Guidelines**

This project-centered course can be included during school time or during holidays as a summer or a spring academy. Therefore, it can be part of the curriculum or an extra-curricular program. Built upon five modules these can be applied in an intensive way, for example, one module each week in a five-week course, or each module can be applied through a longer period of time. Fundamental for its implementation is the existence of a well-trained tutor or an advisor that will be responsible to guide and implement all course modules. However, it may be of added value to bring guest speakers who are specialist in the topics that will be taught. The activities for each module should address the main key themes and can and should be hands-on ranging from group activities, outdoor visits to host communities, job-shadowing or on-site tours. As Holstermann (2010, p.744) addressed “Most empirical studies provide evidence for the assumption that conducting hands-on activities leads to positive motivational outcomes”. It is the authors hope that beyond a deep sense of knowing the students that undertake this course also feel motivated to further develop their skills and possibly apply them to their professional future, in this case in tourism. Therefore, the idea is to develop and apply activities that are practical but simultaneously can be a vehicle for in-depth learning. These should be adequate for children age and social and cultural environments. Furthermore, an important part of the course implementation is also the existence of assessment with a pre and a post-test with evaluation of vocational, personal and professional variables, such as for example, creativity, teamwork or work values. This assessment is fundamental to observe the impact and results from the course but also to do some adjustments that may be needed.

About the structure of the course, it has five modules that can be developed in the preferred order to better suit the students that will enroll in it (Figure 1).



Figure 1: Course five modules

The fifth module, *The Stakeholders*, must be the last one since it is the module where previously learned knowledge will be applied. It can also take more time than the others since its aim is to build from scratch a project. However, a timeframe must always be given and respected. For each module, a set of activities should be developed focused on its main topics of learning. These activities must be designed consistently and considering children ages, social contexts, and their interests. Thus, this course can also be addressed as a motivational or vocational course that prepares for future tourism developers. A brief description of each module follows.

## **Module 1 – “The Place”.**

This module is built to introduce a “sense of place” on the students. Aref (2011, p. 20) stated that a “Sense of community and participation are the main factors which can affect on processes of tourism development. Without community participation and sense of community tourism development could not be achieved”. Hence, the importance of students feeling connected to their heritage and history is crucial to instill a desire to get involved with the community and to continue the work of protection and promotion of their land. Therefore, in this module it is important to learn and teach about Madeira history, its traditions and culture and about the island characteristics. Its main keywords are, therefore, Madeira Island history, traditions, culture and geology, biodiversity and climate.

## **Module 2 – “The Host Community”.**

This module aims to develop different skills that are important for tourism survival and future developments. So, languages learning is a must as is vocational training. But beyond that, concepts of sustainability and community wellbeing are also of great importance to ensure a positive experience for visitors but particularly to take into account the people from Madeira, the host community, and the importance of their well-being. As Zaei and Zaei (2013, p.15) acknowledged “The interaction between tourists and the host community can be one of the factors that may affect a community as tourists may not be sensitive to local customs, traditions and standards.” If a host community does not feel good and is not protected, hospitality and the “well-receiving” may be affected and ward off new visitors. Thus, caring for the host community wellbeing and considering their opinions and perceptions is crucial for tourism effective and

positive development and also to the progress of the community in itself. As keywords for this module, the following were chosen: hospitality, vocational training, sustainability, languages and community wellbeing.

### **Module 3 – “The Tourist”.**

The third module is focused on the tourist as a person. We are currently living in a time where it is of foremost importance the experience people live. People are no longer seeking meaningless vacations but they are looking for more in-depth personal and profound experiences to undertake (Garcês, Pocinho, & Jesus, 2018; Kirillova, Lehto & Cai, 2016). This is called the “experience economy” and what we will see or, better, are already seeing is that “(...) new views of tourist motivation will be oriented more towards a view of tourists as actors who are self-determining, creative, forward looking opportunists who benefit from their own learning (...)” (Pearce & Packer, 2013, p.5). Tourism is one of the most interested to offer better and more meaningful experiences. By focusing on what the tourist wants and needs it will be possible to offer a more personal experience and promote eudemonic well-being. Eudemonic well-being is related to meaningful and more long-term happiness. While hedonic well-being is all about the moment and pleasure as something short that is many times outlived very rapidly. Instead, eudemonic well-being looks for more in-depth activities and experiences that will have a more lasting positive experience. Therefore, by looking and promoting eudemonic wellbeing on tourists, it is expected that they will leave with more positive outcomes that will, hopefully, last longer and leave a more constructive experience and memory of what they lived in the place they visited. So, this module is all about improving the tourists’

experience and discover the best practices for it. Consequently, as keywords stand out: “experience economy” and eudemonic well-being.

#### **Module 4 – “The Stakeholders”.**

This module is focused on a big part of tourism which is the stakeholders. While focusing on an experience economy it cannot be forgotten that tourism is a social movement but it is also a powerful economic one too (Garcês, Pocinho, & Jesus, *in press*). Thus, the stakeholders are fundamental to the different product and service offers that exist in a given place. Beyond that, strategies of marketing and economy principles are important steps in educating for tourism but must be tread carefully with adequate activities for children and young. Additionally, for stakeholders to be in the best possible position, in terms of attracting visitors, they need to offer what the people want while simultaneously being different from everyone else. So, developing creativity, a wonderful natural resource that all of us have (Garcês, Pocinho, Jesus, & Viseu, 2016), from a young age and promoting innovation and entrepreneurship skills can be a powerful tool for the future of tourism. Duxbury (2012, p. 12) stated that “Creativity, as the generation of new ideas that are novel, useful, and appropriate, is therefore the precursor to innovation, the successful commercial exploitation of those ideas”. So, why not applied it to tourism? Hence, these module keywords are marketing, economy, creativity, entrepreneurship, and innovation.

#### **Module 5 – “The Project”.**

The last module is a hands-on project based on the learned skills and knowledge with a final presentation to the community. As Hosltermann (2010,

p.744) stated: “*Hands-on* in general means learning by experience”. In this module, the aim is to apply what the children learned from the previous ones and develop a project centered on one of the four previous modules. They should focus the project on the development of the place, the host community, the tourist or the stakeholders and develop an idea from start to finish, from brainstorming to its (possible) implementation. Design thinking methodology seems an adequate method to develop this project since it is a step-wise process that can, efficiently, guide the students through product and/or service development by combining meta-professional learning and creativity (Jobst et al., 2012). Plus, accordingly to Jobst et al. (2012, p.36) “‘Design Thinkers’ are trained in understanding and creatively transforming cross-domain knowledge as well as integrating different expert domains in creative problem solving processes.”. So, the students in this module should consider themselves as tourism developers. It may be a simple idea or something big, it does not matter the important thing is that they learn the skills to develop a project but more importantly that they research, ideate, and create new products or services. They can use whatever material they feel is the best and this may include, and is highly recommended, technology such as, for example, virtual or augmented reality, robotics, 3D technology including 3D printers or 3D pens. This project should be developed with the tutor help that will guide them and, eventually, specialists for specific support in technology, business models, creative techniques or tourism expertise. The final step is to present the project they developed in their community, including educational and tourism authorities, parents, teachers and anyone who is interested, in a public conference or exhibition.

## Conclusion

This article is first and foremost a reflection on the need to educate about tourism particularly in Madeira Island. Being intended to develop a new and innovative way of binding education and tourism and together innovate, the proposal here presented is, hopefully, a new method that can be included in the educational system. The idea is rather simple, however, a transformation and a desire to be different needs to be the motor for the future (possible) implementation of this course. The aim is therefore to train future skilled professionals, to instill a “sense of belonging” and, expectantly, find future entrepreneurs that will carry on the traditions, the culture, the people and the, overall, tourism industry. For this, Wang and Ryan (2007) stated that it is crucial to focus on the different features of the tourism system. Hence, the modular structure of the course seems adequate and its wide range can include a diversity of themes and also be developed for different ages and contexts. According to Akinci (2016, p.3) “schools offering tourism education should be engaged in conscious, systematic, and continuous action, promotion and informative activities (...)”. This proposal is a first attempt to explore the possibility of being creative and innovating in the education and tourism systems in Madeira Island by preparing from a young age to tourism. By promoting students’ skills and teach them through practical activities about their home and their land it is expected that the new generation of future professionals of tourism will be more equipped and better able to deal with the unpredictable challenges that this field often faces. As Akinci (2016, p.1) acknowledged “tourism education fulfils an important task in terms of supporting the improvement of tourism and providing quality human resources continuously”. Therefore, Madeira Island as one of the best

destinations in the world should have as one of its educational primacies to educate for tourism.

**Acknowledgments:** Special thanks to ARDITI – Agência Regional para o Desenvolvimento da Investigação Tecnologia e Inovação through the support provided under the **Project M1420-09-5369-FSE-000001** – Post Doctoral Research Grant.

### References

- Akinci, Z. (2016). What kind of Tourism Education Must the School Offer? *Journal of Tourism & Hospitality*, 5(3), 1-5. 10.4172/2167-0269.1000212
- Almeida, A. (2016). Modelling tourism demand in Madeira since 1946: and historical overview based on a time series approach. *Journal of Spatial and Organizational Dynamics*, 4(2), 145-156.
- Aref, F. (2011). Sense of Community and Participation for Tourism Development. *Life Science Journal*, 8(1), 20-25.
- Duxbury, T. 2012. Creativity: Linking Theory and Practice for Entrepreneurs. *Technology Innovation Management Review*, 2(8), 10-15. <http://doi.org/10.22215/timreview594>
- Garcês, S., Pocinho, M., & Jesus, S. N. (2018). Review of optimism, creativity and spirituality in tourism research. *Tourism and Hospitality Management*, 24(1), 1-11. doi: <https://doi.org/10.20867/thm.24.1.6>
- Garcês, S., Pocinho, M., & Jesus, S.N. (*in press*). Positive Psychology & Tourism: A Systematic Literature Review. *Tourism and Management Studies*.

- Garcês, S., Pocinho, M., Jesus, S. N., & Viseu, J. (2016). The impact of the creative environment on the creative person, process, and product. *Avaliação Psicológica*, 15 (2), 169-176. doi: 10.15689/ap.2016.1502.05
- Inui, Y., Wheeler, D., & Lankford, S. (2006). Rethinking Tourism Education: What Should Schools Teach? *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 5(2), 25-35. doi: 10.3794/johlste.52.122
- Jobst, B., Koppen, E., Lindberg, T., Moritz, J., Rhinow, H., & Meinel, C. (2012). The Faith-Factor in Design Thinking: Creative Confidence Through Education at the Design Thinking Schools Potsdam and Stanford? In H. Plattner, C. Meinel, & L- Leifer (Eds.), *Design Thinking Research* (pp.35-46). Berlin, Germany: Springer.
- Kirilova, K., Letho, X., & Cai, L. (2016). Existential Authenticity and Anxiety as Outcomes: The Tourist is the Experience Economy, *International Journal of Tourism Research*, 19(1), 13-26. 10.1002/jtr.2080
- Luka, I., & Donina, A. (2012). Challenges of tourism education: Conformity of tourism curriculum to business needs, *Academica Turistica*, 1, 85-101.
- Pearce, P.L. & Packer, J. (2013). Minds on the move: New links from psychology to tourism. *Annals of Tourism Research*, 40, 386-411
- Secretaria Regional da Economia, Turismo e Cultura (2016). *Estratégia para o Turismo da Madeira 2017-2021*. Retrieved August 14, 2017 from <http://www.madeirapromotionbureau.com/media/1731/estrategia-para-o-turismo-da-madeira.pdf>
- Unkovic, S. (2017). Talent Development and Education Tourism. *The European Journal of Applied Economics*, 14(2), 70-75. 10.5937/ejae14-15571

Wang, Z., & Ryan, C. (2007). Tourism Curriculum in the University Sector: Does it Meet Future Requirements? Evidence from Australia. *Tourism Recreation Research*, 32(2), 29-40.

World Travel Awards (2013). *Europe's Leading Island Destination 2013*. Retrieved August 22, 2017 from <https://www.worldtravelawards.com/award-europes-leading-island-destination-2013>

World Travel Awards (2014). *Europe's Leading Island Destination 2014*. Retrieved August 22, 2017 from <https://www.worldtravelawards.com/award-europes-leading-island-destination-2014>

World Travel Awards (2015). *World's Leading Island Destination 2015*. Retrieved August 22, 2017 from <https://www.worldtravelawards.com/award-worlds-leading-island-destination-2015>

World Travel Awards (2016a). *Europe's Leading Island Destination 2016*. Retrieved August 22, 2017 from <https://www.worldtravelawards.com/award-europes-leading-island-destination-2016>

World Travel Awards (2016b). *World's Leading Island Destination 2016*. Retrieved August 22, 2017 from <https://www.worldtravelawards.com/award-worlds-leading-island-destination-2016>

World Travel Awards (2017). *Europe's Leading Island Destination 2017*. Retrieved October 3, 2017 from

<https://www.worldtravelawards.com/award-europes-leading-island-destination-2017>

World Travel Awards (2018). *Europe's Leading Island Destination 2018*.

Retrieved July 11, 2018 from <https://www.worldtravelawards.com/award-europes-leading-island-destination-2018>

Zaei, M., & Zaei, M. (2013). The impacts of Tourism Industry on Host Community.

*European Journal of Tourism Hospitality and Research*, 1(2), 12-21.

# Capítulo 19

---

## ESPIRITUALIDADE COMO UMA VARIÁVEL MODERADORA DO BEM-ESTAR E DO STRESS

*Fátima Sousa, Iola Martins, Lisandra Almada, Nery Jesus<sup>13</sup> & Sofia Diniz*

*Universidade de Madeira*

---

### Resumo

O principal objetivo deste estudo consiste em compreender como é que o stress interfere no bem-estar e qual é o papel da espiritualidade na moderação destas duas variáveis. A amostra é aleatória com 51 participantes, em que 33 são do sexo feminino, com a média de 30 anos de idade. Os resultados mostram um nível de stress moderado (5,61). Em relação à espiritualidade, os participantes apresentam maiores níveis de esperança (3,1) do que de crenças (2,6). A variável bem-estar apresenta níveis satisfatórios (34,86). Os resultados mostram-nos que existe uma relação entre o bem-estar, stress e espiritualidade, sendo que quando o stress aumenta, os níveis de bem-estar diminuem; no entanto, existe uma correlação positiva entre o bem-estar e a espiritualidade. Os resultados e suas implicações serão posteriormente discutidos.

**Palavras-chave:** Stress, bem-estar, espiritualidade, crenças e esperança.

---

<sup>13</sup> Autor de contacto: nery.loreana@gmail.com

## Introdução

No nosso quotidiano estamos sujeitos a vários eventos stressantes que interferem no nosso bem-estar e cada pessoa utiliza a sua estratégia de forma a se adaptar aos momentos stressantes.

O presente estudo tem como objetivo avaliar como é que o stress interfere no bem-estar e o qual é o papel da espiritualidade na moderação destas duas variáveis.

Segundo os autores Robbins, Judge & Sobral (2010), o stress consiste numa condição dinâmica na qual um sujeito é confrontado com uma oportunidade, uma exigência ou um recurso com relação a alguma coisa que ele deseja e cujo resultado é percebido como sendo importante e incerto. Quando ocorre um desequilíbrio, este é considerado como sendo a fase inicial do stress e é aqui que o organismo procura o equilíbrio novamente para restabelecer a homeostase, isto é, uma resposta adaptativa do ser humano (Lipp, 2000). Desta forma, o stress é uma resposta do corpo, ou seja, as reações fisiológicas manifestadas perante determinadas situações (Greenberg, 2002).

A reação ao stress designada de Síndrome de Adaptação Geral, passa por um processo que envolve três fases: a) reação de alarme; b) fase da resistência e c) fase da exaustão (Greenberg, 2002). As duas primeiras fases são comuns a todos os seres humanos ao longo da vida. Em suma, ninguém pode viver sem nenhum grau de stress (Codo; Sorrato; Menezes, 2004).

É possível constatar-se que o stress gera uma desordem interior, como uma manifestação automática de respostas adaptativas, gerando um desgaste de energia física e mental.

No que concerne às fontes que causam stress, segundo Lima (2004) este advém primeiramente do trabalho, seguido da família, posteriormente da infância e por último das relações interpessoais. O conjunto das fontes que provocam stress, decorrem de dois fatores: a) a vulnerabilidade física e emocional e b) compilação de condições de confrontação. Por sua vez, estes dividem-se em duas categorias: a) fontes externas e b) fontes internas Lipp (2000). As fontes externas são compostas por tudo o que ocorre na vida das pessoas e que vem de fora do organismo, nomeadamente o trabalho, condições económicas, luto, entre outros. Já as fontes internas são o que se refere ao modo de ser da pessoa, as crenças, valores, modo de agir.

Torna-se evidente que o stress traz implicações para a saúde quer física quer emocional, e que afeta diretamente a qualidade de vida. Os estudos apontam que o excesso de stress provoca desgaste físico e/ou mental, além de contribuir para o envelhecimento precoce e uma série de outras doenças. (Lipp e Sadir; Lipp, 2009). O stress não é causador de doenças, mas propicia o desencadeamento destas ao reduzir a defesa imunológica, abrindo caminho para que estas se manifestem. (Lipp, 2000).

Em relação à variável bem-estar (subjetivo), é uma área da psicologia que tem crescido muito nas últimas décadas, onde têm sido estudados diversas designações como a felicidade, a satisfação, o estado de espírito e o afeto positivo. O construto bem-estar refere-se à forma como as pessoas avaliam as suas experiências, as suas vidas, isto é, como os indivíduos experienciam as suas vidas positivamente (Diener, 1996).

O bem-estar subjetivo traduz-se numa atitude, sendo constituída por dois componentes: a) cognição e b) afeto. O primeiro diz respeito aos aspetos

racionais e intelectuais, enquanto a componente afetiva envolve as componentes emocionais, sendo que esta pode ser dividida no afeto positivo e negativo (Ostrom, 1969).

Definir este construto é difícil, na medida em que este pode ser influenciado por diversas variáveis tais como a idade, o gênero, o nível socioeconômico e a cultura. Os estudos apontam que uma pessoa com elevado sentimento de bem-estar apresenta satisfação com a vida, a presença frequente de afeto positivo, e a relativa ausência de afeto negativo (Diener, 1996).

As principais teorias e modelos explicativos do bem-estar subjetivo têm sido desenvolvidas ao longo dos anos, onde encontram-se divididas em dois grandes blocos opostos denominados bottom-up versus top-down.

As teorias do bottom-up detêm como base o pressuposto de que existe um conjunto de necessidades humanas universais e básicas, e que a satisfação ou não dessas necessidades origina a felicidade. Outros fatores associados a estas teorias são as experiências de eventos prazerosos diários estando relacionados ao afeto positivo, assim como o seu oposto, eventos desprazerosos associados a afetos negativos. Assim, a satisfação e a felicidade resultariam do acúmulo desses momentos específicos, ou seja, dessas experiências felizes (Diener, Sandvik e Pavot, 1991).

As abordagens top-down do bem-estar subjetivo afirmam que as pessoas apresentam uma predisposição para interpretar as situações e as experiências de vida, tanto de forma positiva quanto negativa, e essa tendência influenciaria a avaliação da vida. Segundo a perspectiva top-down, a nossa interpretação subjetiva dos eventos é que primeiramente influencia o bem-estar subjetivo, ao

invés das próprias circunstâncias objetivas sugeridas pela abordagem anterior (bottom-up).

Atendendo à última variável em estudo, a espiritualidade que se traduz em palavras como respiração, sopro, alma, vida. É o que dá vida, animação, consciência, o que vai para além do corpo, ou seja, é uma tentativa de auto transcendência e de autorrealização (Oliveira, 2011).

São muitos os autores que associam a espiritualidade com a religiosidade, no entanto é necessário diferenciá-las. A espiritualidade trata-se de uma dimensão individual humana que procura o significado da vida, não se limitando a crenças ou práticas, mas sim a uma visão que o indivíduo tem da vida e de si próprio. Por outro lado, a religiosidade é uma crença na existência de um poder sobrenatural, criador e controlador do universo (Moreira & Pereira, 2016).

A espiritualidade representa uma área específica da Psicologia Positiva, em que proporciona um sentimento de pertença e de segurança a experiências de apaziguamento interior, esperança e maior sentido perante a vida e por fim, abertura para relações positivas (d'Araújo, Alpuim, Rivero & Marujo, 2015.)

Segundo Moreira (2011), a OMS refere que a espiritualidade é uma dimensão tão importante para o Homem como a dimensão biológica, emocional e social, constituindo a sua singularidade.

Assim sendo, diversos estudos exploram a influência da espiritualidade e da religiosidade no bem-estar psicológico e constatam que podia ajudar a desenvolver comportamentos e estilos de vida saudáveis, a lidar eficazmente com o sofrimento e com as emoções, a procurar apoio psicossocial e ainda levar ao desenvolvimento de emoções positivas (Melo, 2015).

Em caso de doença, stress ou outro componente do âmbito da saúde, os indivíduos são fortemente influenciados pela espiritualidade e pela religiosidade, levando-os a zonas de conforto e bem-estar, que conseqüentemente resultam numa melhor saúde física e mental. Esta relação positiva, entre espiritualidade e a saúde, faz com que a dimensão espiritual dos indivíduos se torne num mecanismo de coping, ou seja, o indivíduo usa estratégias para lidar com situações negativas e causadoras de ansiedade. Uma vez que a espiritualidade é o nosso autoconhecimento, permite que tenhamos noção da forma como reagimos nessas situações mais desagradáveis, facilitando a adoção das melhores estratégias para ultrapassá-las (Moreira & Pereira, 2016). A dimensão espiritual permite que haja a esperança perante as mudanças no estado de saúde (Pinto & Pais-Ribeiro, 2007).

A espiritualidade parece relacionar com uma melhor saúde e com uma expectativa de vida prolongada com menos patologias associadas como por exemplo ansiedade, depressão, ou seja, a espiritualidade assume um papel importante relativamente ao bem-estar e conseqüentemente saúde das pessoas (Pinto & Pais-Ribeiro, 2007).

Um estudo de Clements e Ermakova (2012) assegura que a dimensão espiritual é um mecanismo que tem um impacto positivo na saúde, através da redução ou prevenção da resposta ao stress, sendo que há evidências de que, a resposta fisiológica ao stress poder ser menos proferida em pessoas religiosas. Sujeitos que demostram níveis elevados de religiosidade mostram níveis mais baixos de stress e também apresentam uma saúde melhor, poderá ser que essa resposta de prevenção, ou redução do stress seja o mecanismo através do qual certos aspetos da espiritualidade contribuam para o bem-estar.

A dimensão espiritual é considerada fator integrativo, une os aspectos biológicos, psicológicos e sociais do ser humano, influenciando a qualidade de vida e bem-estar dos indivíduos. A espiritualidade permite que o indivíduo tenha uma percepção mais ampla de significados para os eventos da vida diária e reorganiza essas experiências de uma forma positiva possibilitando uma vida mais longa e saudável. (Silva, Penha, & Silva, 2012).

## **Método**

### **Participantes**

A nossa amostra é aleatória e constituída por 51 participantes. De entre os participantes, 64,7% (N=33) são do sexo feminino e 35,3% (N=18) são do sexo masculino. A média das idades dos participantes é de trinta anos, com mínimo de dezoito anos e máximo de sessenta e seis anos. Em relação ao estado civil da nossa amostra, 31,4% (N=16) são casados enquanto que 68,6% (N=35) não são casados. Ainda podemos destacar, que dos indivíduos da nossa amostra 45,1% (N=23) estão profissionalmente ativos, 29,4% (N=15) encontram-se desempregados e 25,5% (N=13) são estudantes.

Tabela 1

*Estatísticas descritivas da amostra*

Variáveis		N	%
Género	Feminino	33	64,7
	Masculino	18	35,3
Estado civil	Casado	16	31,4
	Não Casado	35	68,6
Estado profissional	Ativo	23	45,1
	Desempregado	15	29,4
	Estudante	13	25,5

Tabela 2

*Idade da amostra*

	M (D)	Mínimo	Máximo
Idade	30 (12)	18	66

**Instrumentos**

Para avaliar as variáveis em estudo foram utilizadas as seguintes escalas: para a variável stress aplicou-se uma escala de autoavaliação de stress de Likert (1-10), sendo que 1 significa nenhum nível de stress, e 10 extremamente elevado. Para a variável bem-estar, aplicou-se a Escala de bem-estar global (Roque Antunes, 2016), sendo constituída por 9 itens, avaliados por uma escala Likert de 1 a 5, onde 1 corresponde a “discordo totalmente” e 5 a “concordo totalmente. Por último, para a variável espiritualidade aplicou-se a Escala de Espiritualidade (Pinto & Pais-Ribeiro, 2010), em que esta encontra-se dividida em crenças e esperança.

## Procedimentos

Os questionários foram aplicados de forma aleatória e não foram necessárias autorizações, pois todos são adultos e participaram de forma voluntária. Seguiu-se a distribuição dos questionários pelos participantes, que depois de preenchidos foram codificados de modo a tornar a tarefa de criar a base de dados mais fácil. Após a finalização da introdução dos questionários na base de dados, analisamos a estatística descritiva antes de avançarmos pela estatística inferencial. Realizamos o teste de t-Student, as correlações de Pearson e ANOVAs, de modo a analisarmos as relações existentes ou não existentes entre as diversas variáveis.

## Resultados

Tabela 3

### *Estatísticas de grupo*

	Género	<i>N</i>	<i>M (SD)</i>	<i>Erro padrão da média</i>
Stress	Feminino	33	5.76 (1.70)	,295
	Masculino	18	5.33 (2.22)	,524
Bem-estar	Feminino	33	34.70(6.20)	1,08
	Masculino	18	35.17(3.45)	,813
Crenças	Feminino	33	2.79(1.14)	,198
	Masculino	18	2.36(.97)	,228
Esperança	Feminino	33	3.09(.81)	,142
	Masculino	18	3.13(.63)	,128

Tabela 4

*Teste de amostras independentes relacionando o gênero com as variáveis em estudo*

	<i>T</i>	<i>Gl</i>	<i>Sig.</i>
Stress	,764	49	,334
Bem-estar	-,296	49	,100
Crenças	1,345	49	,142
Esperança	-,175	49	,278

Relativamente ao gênero, não existem diferenças significativas entre os mesmos nas variáveis stress, bem-estar e espiritualidade. O que quer dizer que homens e mulheres apresentam níveis de stress, bem-estar e espiritualidade semelhantes.

Tabela 5

*Correlações de Pearson*

	<i>Bem-estar</i>	<i>Crenças</i>	<i>Esperança</i>	<i>Stress</i>	<i>Idade</i>
Bem-estar	1	,645**	,491**	-,328*	,433*
Crenças	,645**	1	,403**	-,230	,212
Esperança	,491**	,403**	1	-,027	,428**
Stress	-,328*	-,230	-,027	1	-,300*
Idade	,433**	,212	,428*	-,300*	1

Nota. \*. A correlação é significativa no nível 0,05

\*\* . A correlação é significativa no nível 0,01

O bem-estar apresenta uma correlação positiva com as crenças, a esperança e a idade, no nível de significância de 0,01, ou seja, indivíduos com

maiores níveis de espiritualidade mostram um melhor bem-estar e com o avançar da idade nota-se um aumento no bem-estar. Agora, entre o bem-estar e o stress temos uma correlação negativa no nível de significância de 0,05, mostrando assim que o aumento do stress diminui a sensação de bem-estar.

Olhando agora para as variáveis que avaliam a espiritualidade, já sabemos que têm uma correlação positiva com o bem-estar e também podemos observar que mantêm uma correlação positiva entre elas. No entanto, é de realçar que apenas a esperança tem uma correlação positiva com a idade, em um nível de significância de 0,01, levando-nos a concluir que a esperança aumenta com a idade. Não foram identificadas correlações significantes entre estas variáveis e o stress.

Falando no stress, sabemos que mantém uma correlação negativa com o bem-estar. O que também observamos é que este também tem uma correlação negativa com a idade, com nível de significância 0,05, ou seja, com o aumento da idade verifica-se um aumento no stress.

Tabela 6

*ANOVA da influência da situação profissional nas variáveis em estudo*

		<i>Soma dos quadrados</i>	<i>gl</i>	<i>Quadrado médio</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Stress	Entre grupos	1,032	2	,516	,140	,870
	Nos grupos	177,125	48	3,690		
	Total	178,157	50			
Bem-estar	Entre grupos	142,223	2	71,111	2,638	,082
	Nos grupos	1293,816	48	26,955		
	Total	1436,039	50			
Crenças	Entre grupos	4,312	2	2,156	1,874	,165
	Nos grupos	55,227	48	1,151		
	Total	59,539	50			
Esperança	Entre grupos	,738	2	,369	,652	,526
	Nos grupos	27,149	48	,566		
	Total	27,887	50			

Através da análise de uma ANOVA, chegamos à conclusão que como não existe uma relação significativa, a situação profissional não influencia de forma significativa nenhuma das variáveis em estudo.

### **Discussão**

O bem-estar apresenta uma correlação positiva com as crenças, a esperança e a idade, ou seja, indivíduos com maiores níveis de espiritualidade mostram um melhor bem-estar e com o avançar da idade nota-se um aumento no bem-estar. Sendo assim, os nossos resultados vão ao encontro da revisão da literatura, segundo Melo (2015) a espiritualidade influencia de forma positiva o bem-estar psicológico.

Agora, entre o bem-estar e o stress temos uma correlação, mostrando assim que o aumento do stress diminui a sensação de bem-estar. E em relação às três variáveis em estudo, concluiu-se que a espiritualidade trata-se de uma variável moderadora do bem-estar e do stress. Segundo Clements e Ermakova (2012), sujeitos que demonstram níveis elevados de espiritualidade mostram níveis mais baixos de stress, contribuindo para um melhor bem-estar dos indivíduos.

Através da análise de uma ANOVA, chegamos à conclusão que como não existe uma relação significativa, a situação profissional não influencia de forma significativa nenhuma das variáveis em estudo.

Durante a nossa investigação deparamo-nos com certas limitações que, na nossa opinião, influenciaram os nossos resultados. Algumas dessas limitações foi o facto de termos uma amostra pequena, pouco tempo de realização e uma equipa de investigação reduzida.

Face às limitações apresentadas em futuros estudos sugerimos uma aposta numa amostra mais significativa, com uma equipa maior e um maior investimento de tempo na investigação. Também sugeríamos a inclusão de outras variáveis sociodemográficas, visto que não foram aprofundadas no presente estudo.

### **Referências Bibliográficas**

Clements, A., & Ermakova, A. (2012). Surrender to God and stress: a possible link between religiosity and health. *Psychology of Religion and Spirituality*, 4, 93-107.

- D'Araújo, M. A., Alpuim, M., Rivero, C., & Marujo, H. A. (2015). Possibilidades para envelhecer positivamente: Um estudo de caso com base na psicologia positiva. *Revista E-Psi*, 5(1), 40-75.
- Giacomoni, H. C. (2004). Bem-estar subjetivo: em busca da qualidade de vida. *Temas em Psicologia da SBP*, 12 (1), 43-50.
- Greenberg, Jerrold S (2002). *Administração do Estresse*. 2 ed. São Paulo: Manoele Ltda.
- Lima, F. B. D. (2004). Stress, qualidade de vida, prazer e sofrimento no trabalho de call center.
- Lipp, M. N. (2000). *O stress está dentro de você*. Editora Contexto.
- Lipp, M. N. (2015). *O stress está dentro de você*. Editora Contexto.
- Melo, A. C. M. R. F. (2015). Espiritualidade e saúde mental na pessoa com diabetes tipo 2: spirituality and mental health of the person with type 2 diabetes.
- Moreira, S. M. (2011). *Espiritualidade, bem-estar e qualidade de vida de pessoas idosas que vivem sós no domicílio habitual* (Doctoral dissertation).
- Moreira, C., & Pereira, S. (2016). *Impacto da Espiritualidade na Saúde Física* (Bachelor's thesis).
- Pinto, C., & Pais-Ribeiro, J. (2007). *Construção de Uma Escala de Avaliação da Espiritualidade em Contextos de Saúde*.
- Robbins, Stephen P; Judge, Timothy A; Sobral, Filipe. (2010) *Comportamento Organizacional: Teoria e Prática no Contexto Brasileiro*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Silva, L. H., Penha, R. M., & Silva, M. J. (2012). Relação entre Crenças Espirituais/Religiosas e Bem-estar Espiritual da Equipe de Enfermagem . *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste*.

# Capítulo 20

---

## SOS-ESTOU MAGOADO, E (PARECE) QUE NÃO ME IMPORTO...

*Rosa Maria de Castro<sup>14</sup> & Dora Isabel Pereira*

*Universidade da Madeira*

---

### Resumo

O presente estudo tem por finalidade contribuir para clarificar a relação entre os modelos internos de vinculação dos alunos, a qualidade que percebem relativamente à relação com os seus professores e o seu rendimento académico. Este estudo está a ser realizado com alunos que participam de uma oferta educacional designada "Percurso Curricular Alternativo - PCA", com um currículo diferenciado que promove a aprendizagem de competências básicas, facilitando o raciocínio lógico, artístico e profissional. O seu principal objetivo é o cumprimento da escolaridade obrigatória e o combate ao insucesso escolar. Trata-se de um estudo transversal e quantitativo, que utiliza a Escala IVIA - Inventário da Infância e Adolescência e IPPA - R - Relação com os Professores, realizado nas escolas públicas da Região Autónoma da Madeira (Portugal).

**Palavras-chave:** Modelos internos dinâmicos de vinculação; relação Professor-aluno; Rendimento escolar; Percursos Curriculares Alternativos; Relação família – escola.

---

<sup>14</sup> Autor de contacto: [rose\\_psiwork@outlook.com](mailto:rose_psiwork@outlook.com)

Atualmente, a escola enfrenta um conjunto de desafios resultantes de situações designadas como “indisciplina” e de outros problemas relacionados com a conduta dos alunos, o que causa dificuldades no modo como o professor gere as aulas, e pode prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. As características pessoais do aluno e os códigos comportamentais adquiridos, no seio da família, quando transpostos para o contexto escolar, podem constituir dimensões conducentes ao que, de uma forma geral, se designa como “indisciplina” (Almeida & Bittar, 2017).

Entende-se por problemas disciplinares, qualquer manifestação comportamental que se desvie das normas adotadas por uma determinada entidade (Raposo, 2002). Garcia (2006) salienta que a indisciplina é um conceito que surge, frequentemente no discurso dos professores. De acordo com esta definição, Cowie e Sharp (1996), associam a indisciplina ao conjunto de condutas evidenciadas pelos estudantes que vão contra as regras e normas instituídas para um bom clima de aula. Tais condutas condicionam, de modo negativo, o processo de aprendizagem, o meio envolvente onde a mesma se desenrola e o relacionamento que se constrói entre os indivíduos envolvidos (Santos & Veiga, 2007)

Bentham (s.d., citado por Aires, 2009) assume que a origem da indisciplina pode atribuir-se a causas: a) psicodinâmicas (conflitos sucedidos durante a infância, e não resolvidos ); b) biopsicossociais (perturbações de aprendizagem de origem biológica, tal como a dislexia e a hiperatividade); c) sociais (referentes às experiências dos sujeitos, clima relacional, relação com o professor e as relações estabelecidas com os pares); d) familiares (histórico da

família, estilos parentais); e, finalmente, e) behavioristas (condutas observadas e, posteriormente, replicadas).

O fenómeno da indisciplina não deriva de uma causa singular, antes surge de um conjunto de causas diversificadas e complexas. Para fins de sistematização, podemos agrupá-las em duas categoriais gerais relativas à instituição escolar: fatores externos (família, média) e fatores internos (perfil do estudante, formas de relacionamento humano, adaptação ao ambiente escolar) (Garcia, 2006). A própria relação entre docente e alunos pode contribuir para a indisciplina e as formas de práticas disciplinares que o professor adota podem, de certo modo, reforçar ou mesmo provocar atitudes de indisciplina (Garcia, 2017).

Considerando as causas externas da indisciplina, o meio familiar surge como o primeiro contexto social em que a criança se encontra inserida, nas suas atitudes e ações. O que o aluno adquire no seu seio familiar reproduz no contexto escolar (Garcia, 2017). Esta constatação suscita o imperativo científico de aprofundamento da origem da aquisição de modelos de relacionamento dos alunos. A “Teoria da Vinculação” (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; Bowlby, 1988) aborda a necessidade humana prematura de formar vínculos afetivos entre o bebé e as figuras que asseguram, diariamente, os seus cuidados. Bowlby (1984), ressalta a importância da criação de um laço emocional, estável e insubstituível, com uma figura de vinculação, a partir da qual a criança concebe os modelos internos dinâmicos de vinculação; ou seja, desde o início da vida, o bebé começa a construir representações acerca do *self* (abrangendo as concepções de competências pessoais e sociais), dos outros (da sua disponibilidade e apoio) e do mundo (Bowlby, 1988), que evoluirão de forma

dinâmica ao longo da vida de acordo com a qualidade das suas experiências de relação.

### **Os padrões de vinculação**

Primeiramente enunciada por Bowlby (1984, 1988) e subsequentemente desenvolvida por Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978), a Teoria da Vinculação surge com a premissa de que os seres humanos, bem como os outros animais, particularmente os primatas, têm uma disposição inata para o estabelecimento de ligações emocionais. Estas constituem uma ligação profunda entre a criança a uma figura significativa, em que ambas optam por uma atitude que contribui para a proximidade física e afetiva a fim de possibilitar um desenvolvimento adequado (Berman & Sperling, 1994) e tende a continuar ao longo da vida (Ainsworth, 1978).

Ainsworth e cols (1978) incluíram, na Teoria da vinculação, conceitos básicos à sua compreensão. A partir da observação da relação diádica mãe-bebé utilizando o procedimento conhecido como “Situação Estranha”, Ainsworth observou o comportamento das crianças em três momentos: (1) com a figura materna, (2) na ausência da figura materna e (3) perante o regresso da figura materna (Salvaterra, 2011). A partir destas observações, a autora classificou quatro padrões de vinculação: Seguro (tipo B), Inseguro/Evitante (tipo A), Inseguro/ Ambivalente (tipo C) e desorganizada (tipo D) (Salvaterra, 2011).

### **A vinculação segura.**

Ainsworth e colaboradores (1978), verificaram que as cuidadoras das crianças seguras eram as que, desde o início de vida, se apresentaram mais sensíveis às necessidades emocionais das crianças respondendo, de forma

contingente, de maneira a diminuir alguma agitação ou desconforto e, ao mesmo tempo, proporcionando bem-estar (Benavente, 2010). Por conseguinte, a criança desenvolve uma confiança incondicional na disponibilidade da figura de referência quando dela necessita. Estas crianças mais confiantes mostram maior interesse em explorar o mundo à sua volta envolvendo-se em novas aprendizagens (Soares, 2007). Por outro lado, os autores Main, Tomasini e Tolan, (1979) vieram defender a ideia de que os bebés de figuras cuidadoras menos sensíveis evoluem no sentido de vinculações inseguras.

### **A vinculação insegura-evitante.**

Durante as observações referidas anteriormente, Ainsworth e os seus colaboradores (1978) verificaram que, durante o primeiro ano, os bebés inseguro-evitantes evidenciaram vivências familiares de abandono e rejeição por parte da figura cuidadora. Por consequência, o modo como as crianças evitam ou rejeitam a figura de referência é concebido como uma estratégia de desativação do comportamento de ligação (vinculação) por receio de rejeição.

### **A vinculação insegura ambivalente/resistente.**

O terceiro padrão de vinculação, apresentado por Ainsworth (1978), descreve bebés inseguro- ambivalentes, com vivências familiares caracterizados por instabilidade e imprevisibilidade das figuras cuidadoras que demonstram ser menos responsivas às necessidades e à comunicação com os bebés. Estas figuras cuidadoras são menos rejeitantes em comparação às cuidadoras dos bebés evitantes. Este padrão caracteriza-se por dificuldades de regulação emocional, expressão negativa e atitude de dúvida em relação à responsividade

da figura de vinculação, oscilando entre aproximação e rejeição à mesma, devido à imprevisibilidade das suas atitudes (Cicchetti & Toth, 1995).

### **A vinculação desorganizada.**

Estas ocorrências são mais frequentes em investigações com amostras de risco, constituídas por bebés/crianças maltratados ou figuras maternas com doença mental ou alcoólicas (Carlson, Cicchetti, Barnett & Braunwald, 1989; DeMulder & Radke-Yarrow, 1991) ou, ainda, onde se evidenciava um alto nível de conflito conjugal (Owen & Cox, 1997). Este padrão descreve crianças com simultaneidade ou sequência de condutas contraditórias, posturas anómalas, movimentos despropositados e estereotipados, expressões de confusão, desorganização e sinais de medo e insegurança relativamente à figura parental (Soares, 2007).

As condutas contraditórias podem ser observadas no momento em que a criança manifesta indiferença nas situações de reunião com a figura cuidadora e, seguidamente, uma ansiedade excessiva durante a desunião. Caracterizam-se, igualmente, pelo facto de indicarem que a criança experiencia ansiedades com as quais não é capaz de lidar, uma vez que a figura cuidadora é fonte de receio e, ao mesmo tempo, a única figura possivelmente protetora (Van IJzendoorn, Schuengel, & Bakermans-Kranenburg, 1999). Além disso, estas crianças elaboram representações de si próprias como seres vulneráveis diante de circunstâncias assustadoras (Benavente, 2010).

## **Como as relações familiares afetam a aprendizagem**

A Teoria de Vinculação sugere que a natureza de uma relação significativa, na primeira infância, é um fator relevante na formação da resposta do aluno à aprendizagem. Esta compreensão ajuda a aprofundar o entendimento do significado do comportamento das crianças no contexto educativo e a assinalar que modelos de resposta e de intervenção podem ser efetivos (Bergin & Bergin, 2009; Bombèr, 2007; Geddes, 2006).

Um modelo interno dinâmico de vinculação seguro, em idade escolar, prevê a expressividade emocional espontânea e apropriada para cada caso. Para Granot e Mayselless (2001), a relação com o professor é normalmente apresentada como estável, meiga, acessível e de confiança, as crianças são capazes de estabelecer outras relações significativas e mostram-se aptas para resoluções pró-sociais (mais favoráveis ao relacionamento) e/ou mais eficazes aos problemas propostos. Simultaneamente, exibem a curiosidade necessária para usufruir, ao máximo, das oportunidades de aprendizagem e, por esse motivo, geralmente alcançam o seu potencial académico (Bergin & Bergin, 2009; Geddes, 2006). A investigação indica que o aluno com vinculação segura pode relacionar-se de forma saudável com o professor, com os outros e com a tarefa educacional (o que implica um desafio e a incerteza de "não saber algo") (Geddes, 2006).

Em contrapartida, os alunos de vinculação insegura, revelam uma versão "distorcida" do Triângulo aluno-professor-tarefa; ou seja, expressam uma expectativa diferente relativamente ao docente e à resposta à tarefa educacional, interiorizada pelo aluno com base da sua própria experiência de vinculação

(Geddes, 2006). O equilíbrio na relação entre o estudante, o docente e a tarefa pode ser perturbado por experiências (anteriores) que afetam as expectativas do professor assim como o comprometimento na tarefa.

### **Alunos com vinculação insegura evitante.**

Alunos com vinculação insegura evitante, segundo Erickson et al (1982), foram caracterizados como socialmente isolados e/ou desconectados. Sroufe (1983) constatou que estes alunos mostram uma raiva em relação à figura significativa. No entanto, esses afetos de raiva tendem a ser direcionados a objetos. Em idade escolar, este modelo pressupõe que as crianças que aparentam ser independentes dos seus professores e procuram responder às suas necessidades por conta própria, não adquiriram a capacidade de confiar. São ainda, focadas para as tarefas e revelam-se emocionalmente distantes (Bergin & Bergin, 2009; Geddes, 2006).

O Triângulo de Aprendizagem reflete – como referido anteriormente - uma relação estabelecida entre aluno, docente e tarefa (Geddes 2006), sendo que o foco dos alunos com vinculação insegura evitante é a tarefa, recusando a necessidade da relação estudante-professor (Hughes, Bomber, Brisch, & Perry, 2009). A tarefa funciona como uma barreira de segurança emocional entre o aluno e o professor (Geddes, 2006). Isso reflete-se na relação aluno/professor e sugere que as crianças precisam de ser autónomas e independentes do professor.

A sensibilidade do professor ao compreender essa necessidade de autonomia dos alunos nas funções, pode ajudar a integrar a cognição e a função emocional e, assim, facilitar a aprendizagem, em vez de mantê-las separadas

em detrimento desta (Geddes, 2006). A compreensão do professor sobre o comportamento do aluno pode transformar a tarefa numa ponte que os conecta, em vez de um dispositivo que os separa (Salzberger-Wittenberg, Henry & Osborne, 1983).

### **Alunos com vinculação insegura ambivalente.**

Os jovens com vinculação insegura ambivalente são descritos por Erickson, Sroufe e Egeland (1985) como tendo dois géneros diferenciados de resposta em cenário escolar. Podem apresentar-se como impulsivos e ansiosos ou desamparados e receosos. A conduta destes estudantes é dominada pela incerteza de que as suas necessidades de vinculação serão atendidas e pela ambivalência expressa como comportamento de dependência (*clinging*) e controle, com o propósito de otimizar as suas possibilidades e de obter uma resposta (Gerhardt, 2004). Em idade escolar, são facilmente descritas como “frustradas” e podem apresentar-se tanto como dependentes ou rejeitantes relativamente a um professor. Para além disso, podem ainda exibir atitudes que são, frequentemente, caracterizadas como imaturas, revelando comportamentos contraditórios, por vezes agressivos, manifestando, desse modo, dificuldade em estabelecer relações com os pares (Bergin & Bergin, 2009; Bombèr, 2007; Geddes, 2006).

No triângulo de Aprendizagem (Geddes 2006), o foco destes estudantes é o relacionamento docente-estudante em detrimento da tarefa educacional (Bombèr, 2006). Em termos de aprendizagem, esses jovens evidenciam rendimentos fracos, pelo facto de estarem muito ocupados, prestando atenção, no sentido de segurar o relacionamento de modo verbal e não poderem estar

atentos a uma tarefa. Para estes jovens, a tarefa é uma ameaça, uma vez que envolve a divisão e a separação da figura adulta (Hughes et al., 2009), razão pela qual a sua conduta pode ser descrita como constante procura de atenção.

Para o docente, reconhecer a ansiedade de separação do aluno, ajuda a compreender o comportamento e colocar essa informação em prática. A título de exemplo, o docente pode fazer comentários explícitos, o que pode ser reconfortante, manifestando ao aluno que o docente o considera. A vulnerabilidade, para esses alunos está nos desafios da separação e do medo de ser "esquecido", desencadeando uma intensa reação de apego e dependência. Todavia, esses estudantes podem triunfar na escola, onde adultos confiáveis e consistentes, promovem o potencial da criança/jovem para separar-se e, através do comprometimento na tarefa, experimentar e desenvolver a sua autonomia (Geddes, 2006).

### **Alunos com vinculação insegura desorganizada.**

As experiências de vida iniciais, associadas à angústia e à ansiedade, têm implicações para a criança no sentido em que necessitam mais de um sentimento de segurança diante de cenários de ameaça emocional ou física, em consequência da ausência de uma base segura. Estes alunos estão em alerta constante quanto às ameaças, o que leva ao desenvolvimento da reatividade do hemisfério direito do cérebro que domina a função de pensamento do hemisfério esquerdo (Schore, 1994). Como repercussão, o desenvolvimento da capacidade de pensar é reduzido. O comportamento desajustado revela uma incapacidade de integrar emoções e pensamentos, que tem efeitos profundos para a aprendizagem (Geddes, 2006). Em idade escolar, as crianças poderão sentir-se

incompreendidas pelos professores, aguardam o pior e não acreditam que exista alguém que possa verdadeiramente preocupar-se e interessar-se por elas (Bombèr, 2007; Geddes. 2006). Manifestam-se, frequentemente, muito sensíveis a críticas, revelam atitudes desafiadoras e/ou submissas (Bombèr 2007; Geddes 2006). O relacionamento com o professor é afetado pela ausência de confiança e a tarefa uma ameaça para o seu autoconceito acadêmico que é, desde logo, muito frágil (Bombèr, 2006).

No que respeita ao triângulo de aprendizagem, estes estudantes não estão comprometidos com qualquer relação ou tarefa educacional. São estes estudantes que se sentem frequentemente incapazes, podendo expressar comportamentos considerados destrutivos (indisciplina) pelas mesmas razões (Hughes, et al., 2009).

Como referido anteriormente, a ausência de um sentimento de segurança conduz a um permanente estado de alerta - hipervigilante. A excessiva reatividade ao perigo condiciona o desenvolvimento do cérebro, afetando a distância e a consciência espacial, o sentido do tempo e a numeracia básica (Beaumont, 1999) assim como a memória e a autorregulação; mostram ser alunos que se distraem com maior facilidade, pouco confiantes em si mesmos, muito sensíveis à crítica e com pouca capacidade para refletir. Nestes casos, a relação pedagógica pode contribuir para um comportamento mais favorável e aumentar a resiliência da criança/do jovem (Geddes, 2006). São consideradas úteis em contexto de sala de aula estratégias como: a) manter uma rotina confiável e previsível (Gerhardt, 2004); b) transmitir *feedback* positivo repetido com intuito de reforçar respostas mais positivas. Sempre que possível, é aconselhável emitir comentários positivos sobre as realizações, a conduta ou em

termos da tarefa; c) propor exercícios do “*Brain Gym*” atividades curtas que os professores podem fazer com os seus alunos, acalmá-los e concentrá-los e d) aquando da manifestação de comportamentos agressivos, um “cartão de permissão” pode ser concebido para ser mostrado ao professor e o aluno pode deslocar-se para um “lugar de segurança”.

Atendendo a que a oferta educativa Percursos Curriculares Alternativos (PCA), visa a promoção do sucesso de alunos com dificuldades ao nível do rendimento académico e é uma resposta apontada pelos agentes educativos como muito relevante no atual sistema educativo português, considerou-se pertinente desenvolver um estudo direcionado à dimensão relacional entre professor-aluno, tendo como fator diferenciador a resposta educativa específica em que os alunos estão inseridos (turmas regulares ou turmas PCA).

## **Metodologia**

### **Questão de investigação e objetivos**

Os PCA pretendem constituir-se como uma resposta de ação educativa que se adapte às necessidades de escolarização e de formação, tendo em consideração as características dos estudantes que os incluam. Esta medida destina-se a grupos específicos de estudantes do ensino básico (2º e 3º ciclos), com idade até aos 15 anos, que apresentam os seguintes requisitos: a) situações de insucesso académico repetido; b) problemas de inserção no contexto escolar; c) risco de exclusão social ou abandono escolar e d) referência a restrições na aprendizagem como uma elevada desmotivação, elevada abstenção e sem perspetiva temporal relativamente à mesma (Despacho Normativo n.º 1/2006).

Estes currículos destinam-se a lidar e a contribuir para solucionar o problema do insucesso reiterado e do abandono académico, evitando a extensão e a repetição de casos problema.

Propomo-nos, assim, a caracterizar a dimensão relacional desta resposta e a forma como se associa ao rendimento escolar, desenvolvendo uma investigação a partir de dois construtos: a vinculação e a relação professor-aluno. Mais especificamente, pretende-se estudar como os modelos internos dinâmicos de vinculação do jovem e as suas perceções relativamente à relação professor-aluno se relacionam com o rendimento escolar, no sentido de poder fornecer aos decisores e atores, no terreno, informação cientificamente comprovada, relativa a esta dimensão relacional dos processos educativos na RAM.

O estudo (a decorrer) tem como objetivo geral caracterizar os modelos internos dinâmicos de vinculação de alunos com percursos ou em risco de insucesso escolar (alunos de PCA) e de alunos do ensino regular e a sua associação à perceção que os mesmos mantêm acerca da relação professor-aluno e ao rendimento académico.

Pretende-se testar as seguintes hipóteses de investigação:

H<sub>1</sub> - Existem diferenças nos modelos internos de vinculação entre os alunos de PCA e os alunos do ensino regular.

H<sub>2</sub> - Modelos internos dinâmicos de vinculação seguros estão associados a um melhor rendimento académico do que modelos internos dinâmicos inseguros.

H<sub>3</sub> - As representações de melhor qualidade da relação professor-aluno estão associadas a um maior rendimento académico, nos alunos PCA e nos alunos do ensino regular.

### **Design do estudo**

De acordo com os objetivos definidos, é utilizada uma metodologia quantitativa, que quantifica as respostas dos participantes da investigação, representando numericamente as opiniões e os dados sujeitos a classificação, análise e correlação. A metodologia selecionada também é caracterizada por ser sistemática, rigorosa e objetiva, utilizando métodos estatísticos para análise dos resultados (Ribeiro, 1999).

O presente estudo é um estudo exploratório, visto que pretendemos observar a relação entre modelos internos dinâmicos de vinculação, relação professor-aluno e rendimento escolar. Além disso, o estudo apresenta um carácter transversal pelo fato da avaliação ser feita num momento único. Podemos, ainda, afirmar que este estudo é do tipo descritivo e correlacional, tendo em conta os objetivos do mesmo, que são analisar as correlações entre os modelos internos dinâmicos de vinculação e o rendimento escolar, a relação professor-aluno e o rendimento escolar e, por fim, modelos internos dinâmicos de vinculação e a relação professor-aluno (Feldman, 2001).

### **Amostra**

A amostra foi recolhida em 12 escolas da Região Autónoma da Madeira e inclui 305 alunos de 8º ano, no ano letivo 2017/18, divididos em dois grupos:

- 1. Grupo dos alunos PCA:** composto por 127 alunos, no total, 74 alunos do sexo masculino (58.3%) e 53 alunos, do sexo feminino

(41.3%). Relativamente a idades, os alunos encontram-se entre os 12 e os 18 anos (sendo os 15 anos moda).

- 2. Grupo dos alunos do Ensino Regular:** composto por 178 alunos, no total. Ao contrário dos PCA, a maioria é constituída por alunas do sexo feminino (92-51.7%) e 86 do sexo masculino (48.3%). Relativamente a idades, os alunos situam-se entre os 12 e os 16 anos (sendo os 13 anos moda).

Dos participantes, 160 alunos (52.5%) representam o sexo masculino, o que constitui a maior parte da amostra e 145 (47.5%) o sexo feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos ( $M = 14.14$ ;  $DP = 1.25$ ).

### **Instrumentos**

- a) O questionário sociodemográfico que afere a idade, o género, o rendimento escolar;
- b) Inventário sobre a Vinculação na Infância e Adolescência (IVIA), desenvolvido por Carvalho, Soares e Baptista (2006), que avalia um conjunto de condutas e representações acerca da vinculação na infância e c) IPPA- R - *Inventory of Parent and Peer Attachment* (Figueiredo & Machado, 2008), um instrumento de autorrelato adaptado para a população portuguesa, que analisa a perceção da qualidade da relação estabelecida aos pais, pares e professores. Este estudo pretende avaliar a qualidade da vinculação aos professores

## **Procedimentos**

A realização do estudo requereu: a) autorização do Diretor Regional de Administração Educacional; b) autorização para o uso dos instrumentos dos respectivos autores; c) autorização dos conselhos da escola; d) autorização dos pais dos alunos; e) posteriormente, nas salas de aula, os alunos envolveram-se na aplicação dos instrumentos. Os objetivos do estudo foram previamente explicitados, destacando a sua natureza voluntária, anónima e confidencial. Finalmente, após a aplicação dos instrumentos, os dados coletados foram processados através do programa SPSS.

## **Conclusão**

As dificuldades de aprendizagem e os problemas comportamentais têm desencadeado junto das instituições educativas, a necessidade de discutir de forma mais generalizada, o desenvolvimento sócioemocional dos estudantes, através da adaptação e organização de programas de aquisição de competências emocionais e sociais, requisitos necessários para que aqueles sejam bem-sucedidos. O reconhecimento de que a qualidade ou padrão de vinculação, no início da infância, pode influenciar o progresso sócioemocional e académico posterior constitui, seguramente, um quadro referencial muito relevante, dado o seu impacto a longo prazo e às implicações na definição, monitorização e avaliação das estratégias educativas por parte de diferentes profissionais, como os psicólogos educacionais e os próprios professores (Rutter, 1995). Vários autores têm apontado evidências consistentes com a perspectiva de que a vinculação desorganizada poderia estar correlacionada a problemas de conduta, indisciplina e insucesso escolar (Sroufe, 2005; Carvalho,

2007). O quadro referencial da Teoria da Vinculação pode pois constituir-se como um contributo determinante para a promoção de uma relação professor-aluno que possa ir mais facilmente ao encontro das necessidades dos alunos e, conseqüentemente, promover o rendimento escolar.

Em suma, os educadores, desde o pré-escolar ao ensino superior, podem ser mais eficazes se entenderem como os padrões de vinculação afetam os processos de aprendizagem dos alunos (Bergin & Bergin, 2009). O conhecimento das dinâmicas afetivas e do modo como os diferentes padrões de vinculação influem na adesão dos alunos às propostas educativas representa uma importante ferramenta na capacidade de intervenção dos atores implicados, no sentido de ultrapassar os condicionalismos ao sucesso académico.

Interromper a “cadeia” que conduz ao insucesso e ao abandono supõe o conhecimento da dialética que ocorre no triângulo de aprendizagem. Assim, capacitados para essa intervenção, podem os docentes exercer, com critério, a sua missão facilitadora de ambientes escolares amigos da aprendizagem.

### **Referências**

- Ainsworth, M., Blehar, M., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. New York: Lawrence Erlbaum Associ.
- Aires, L. (2009). *Disciplina da sala de aulas: Um guia de boas práticas para professores do 3ºciclo do ensino básico e ensino secundário*. Lisboa: Sílabo.

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem em Supervisão. *Aveiro: Universidade de Aveiro.*
- Almeida, L. R., & Reis Bittar, K. (2017). Perceção de professores sobre a indisciplina e a relação família e escola. In *Anais do Congresso de Iniciação Científica, Estágio e Docência do Campus Formosa* (Vol. 1).
- Benavente, R. (2010). *Factores de mudança nas representações da vinculação em crianças de famílias de alto-risco.* (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational psychology review, 21*(2),
- Berman, W. H., & Sperling, M. B. (1994). The structure and function of adult attachment. *Attachment in adults: Clinical and developmental perspectives, 3-28.*
- Bombèr, L. (2007) *Inside I'm Hurting; Practical Strategies for Supporting Children with Attachment Difficulties in Schools.* London: Worth Publishing
- Buonomano, D. V., & Merzenich, M. M. (1999). Cortical plasticity: from synapses to maps. *Annual review of neuroscience, 21*(1), 149-186.
- Bowlby, J. (1984). Violence in the family as a disorder of the attachment and caregiving systems. *American journal of psychoanalysis, 44*(1), 9-27.
- Bowlby, J. (1988). The role of attachment in personality development. In: *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory* (pp. 119–136). London: Routledge.

- Carlson, V., Cicchetti, D., Barnett, D., & Braunwald, K. (1989). Disorganized/disoriented attachment relationships in maltreated infants. *Developmental psychology*, 25(4), 525.
- Carvalho, M. (2007). *Vinculação, Temperamento e Processamento da Informação: Implicações nas Perturbações Emocionais e Comportamentais no início da adolescência*. (Tese de doutoramento). Universidade do Minho, Minho.
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (1995). A developmental psychopathology perspective on child abuse and neglect. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(5), 541-565.
- Cowe, H., & Sharp, S. (1996). *Peer Counselling in Schools: A Time to Listen*. David Fulton Pub.
- Davou, B. (2002). Unconscious processes influencing learning. *Psychodynamic Practice*, 8(3), 277-294.
- DeMulder, E. K., & Radke-Yarrow, M. (1991). Attachment with affectively ill and well mothers: Concurrent behavioral correlates. *Development and psychopathology*, 3(3), 227-242.
- Despacho Normativo n.º 1/2006, de 6 de Janeiro de 2006 - [Regulamenta a constituição de turmas com Percursos Curriculares Alternativos no âmbito do Ensino Básico].
- Erickson, M. F., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. *Monographs of the society for research in child development*, 147-166.
- Feldman, R. S. (2001). *Compreender a psicologia*. McGraw-Hill.

- Garcia, J. (2006). Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *ETD-Educação Temática Digital*, 8(1), 124-132.
- Garcia, J. (2017). O futuro das práticas de interdisciplinaridade na escola. *Revista Diálogo Educacional*, 12(35), 209-230.
- Geddes, H. (1999). *Attachment and learning: an investigation into links between maternal attachment experience, reported life events, behaviour causing concern at referral and difficulties in the learning situation* (Dissertação de Doutorado, University of Surrey).
- Geddes, H. (2006) *Attachment in the Classroom: the links between children's early experience, emotional wellbeing and performance in school*. London: Worth Publishing.
- Gerhardt, S. *Why Love Matters: How Affection Shapes a Baby's Brain*. 2004. London: Brunner-Routledge
- Gopnik, A. (2009). *The philosophical baby: What children's minds tell us about truth, love & the meaning of life*. Random House.
- Granot, D., & Mayseless, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25(6), 530-541.
- Gopnik, A. (2009). *The philosophical baby: What children's minds tell us about truth, love & the meaning of life*. Random House.
- Hughes, D., Bomber, L. M., Brisch, K. H., & Perry, A. (2009). *Helping Adolescents Engage with Life and Learning*. Worth Publishing.
- Loeber, R., & Hay, D. (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual review of psychology*, 48(1), 371-410.

- Main, M., Tomasini, L., & Tolan, W. (1979). Differences among mothers of infants judged to differ in security. *Developmental Psychology*, 15(4), 472.
- Marcus, R. F., & Sanders-Reio, J. (2001). The influence of attachment on school completion. *School Psychology Quarterly*, 16(4), 427.
- Munson, J. A., McMahon, R. J., & Spieker, S. J. (2001). Structure and variability in the developmental trajectory of children's externalizing problems: Impact of infant attachment, maternal depressive symptomatology, and child sex. *Development and Psychopathology*, 13(2), 277-296.
- Owen, M. T., & Cox, M. J. (1997). Marital conflict and the development of infant-parent attachment relationships. *Journal of Family Psychology*, 11(2), 152.
- Raposo, N. (2002). A disciplina na escola: Análise psico-sócio-educativa. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 6(1), 9-26.
- Ribeiro, J. L. P. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Rutter, M. (1995). Clinical implications of attachment concepts: Retrospect and prospect. *Journal of child psychology and psychiatry*, 36(4), 549-571.
- Salvaterra, M. (2011). *Vinculação e Adopção*. Edições Universitárias Lusófonas.
- Santos, F., & Veiga, F. (2007). A gravidade da violência e da indisciplina escolar dos alunos percebida por pais e encarregados de educação. *Revista Galego Portuguesa de Psicoloxía e Educación*.
- Schaffer, H. R., & Emerson, P. E. (1964). Patterns of response to physical contact in early human development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 5(1), 1-13.
- Schore, A.N. (1994). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum

- Soares, I. (2007). *Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação*. Braga: *Psiquilíbrios Edições*.
- Solomon, J., & George, C. (1999a). The measurement of attachment security in infancy and childhood. *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, 287-316.
- Sroufe, A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7, 349-367.
- Van Ijzendoorn, M. H., Schuengel, C., & BAKERMANS–KRANENBURG, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and psychopathology*, 11(2), 225-250.

# Parte III

---

# Capítulo 21

---

## Apresentação de Posters Científicos

**1** - O stress como preditor do impacto da criatividade e da esperança em estudantes do ensino superior português.

*Fátima Silva, Hélder Jesus, João Costa, Letícia Pinto & Alberto Maia*

**2** - O stress como preditor da adaptação académica mediado pelo bem-estar.

*Catarina Seidi, Joana Jesus, Melissa Barros, Petra Silva & Margarida Pocinho*

**3** - A influência das crenças e da esperança no bem-estar e na gestão do stress.

*Catarina Gomes*

**4** - Papel da espiritualidade e do bem-estar na adaptação académica.

*Érica Fernandes*

**5** - Variáveis preditoras da adaptação académica: stress e otimismo.

*Sofia Silva*

**6** – Métodos de Ensino e Inovação: novos desafios da escola.

*Inês Ferraz*

**7** – Estilos parentais, vinculação e sucesso académico.

*Cláudia Soares & Dora Pereira*

**8** – SOS – Estou magoado/a, e (*parece que*) não me importo....

*Rosa Castro & Dora Pereira*

**9** - Educate for tourism.

*Soraia Garcês, Margarida Pocinho & Saúl Neves de Jesus*

**10 – Stress, espiritualidade e otimismo na população docente: uma comparação entre o ensino público e privado.**

*Isabel Abreu, Margarida Pocinho, Marta Francisca Teixeira, Luciana Silva Alho & Wilson Pinto*

## Impacto da criatividade e da esperança em estudantes do ensino superior português: estudo preliminar



### Resumo/Abstract

O principal objetivo deste estudo é analisar o impacto da criatividade e da esperança na adaptação académica. A necessidade de estudar as correlações entre estes construtos prende-se com o facto de ser importante compreender de que maneira a criatividade e a espiritualidade podem influenciar a adaptação dos indivíduos em contexto académico. Investigações mostram que o ajustamento à universidade é um processo complexo e multidimensional que requer o desenvolvimento de um conjunto de competências por parte do aluno, facilitadoras da sua adaptação e integração no novo contexto educativo. A amostra aleatória é constituída por 50 participantes do ensino superior, maioritariamente das ciências exatas e engenharia (30%), 64% do sexo feminino, com uma média de idade de 23 anos. Aplicámos a Escala de Personalidade Criativa-forma reduzida (Jesus e col.,2017), a Escala de Espiritualidade (Pinto & Pais-Ribeiro, 2007) e uma Escala de Adaptação Académica tipo Likert (1-10). Os resultados obtidos mostram uma correlação positiva entre a esperança e as crenças ( $p=0,042$ ), e entre a esperança e a criatividade ( $p=0,001$ ). Os restantes resultados e as suas implicações serão explorados e discutidos posteriormente.

**Palavras-chave/Keywords:** adaptação académica; criatividade; espiritualidade; crenças; esperança.

### Conclusões:

Este estudo permitiu mostrar que existe uma relação significativa entre a criatividade e esperança ( $p=.011$ ) e tal como esperávamos entre esperança e crenças ( $p=.042$ ), foi também possível observar que a adaptação académica não é influenciada significativamente por nenhuma das outras variáveis, tal como as crenças que não são influenciadas pela criatividade.

Verificámos também que os alunos dos cursos direcionados para a saúde apresentam uma diferença significativa ( $p=.029$ ) nas crenças, quando comparados com os cursos das ciências exatas e engenharia. Esta diferença poderia ser explicada pelo facto de os alunos que constituem os cursos de ciências exatas e engenharia possuírem um pensamento mais racional do que os que integram os cursos de saúde.



*Comparações múltiplas*  
Variável dependente: Crenças  
Bonferroni

(I) Descrição de Cursos	(J) Descrição de Cursos	Diferença média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de Confiança 95%	
					Limite inferior	Limite superior
Artes e Humanidades	Ciências Exatas e Engenharia	,10476	,31037	1,000	-,7537	,9632
	Ciências Sociais	-,42857	,32857	1,000	-1,3373	,4802
	Saúde	-1,09524	,40754	,061	-2,2224	,0319
	Ciências Exatas e Engenharia	-,10476	,31037	1,000	-,9632	,7537
Ciências Exatas e Engenharia	Ciências Sociais	-,53333	,32347	,639	-1,4280	,3613
	Saúde	-1,20000*	,40344	,029	-2,3159	-,0841
	Artes e Humanidades	,42857	,32857	1,000	-,4802	1,3373
	Ciências Exatas e Engenharia	,53333	,32347	,639	-,3613	1,4280
Ciências Sociais	Saúde	-,66667	,41760	,706	-1,8217	,4884
	Artes e Humanidades	1,09524	,40754	,061	-,0319	2,2224
	Ciências Exatas e Engenharia	1,20000*	,40344	,029	,0841	2,3159
	Ciências Sociais	,66667	,41760	,706	-,4884	1,8217

\*. A diferença média é significativa no nível 0.05.

*Correlações*

		Adaptação Académica	Criatividade	Crenças	Esperança
Adaptação Académica	Correlação de Pearson	1	,100	,016	,143
	Sig. (bilateral)		,491	,911	,323
	N	50	50	50	50
Criatividade	Correlação de Pearson	,100	1	,134	,358*
	Sig. (bilateral)		,491	,354	,011
	N	50	50	50	50
Crenças	Correlação de Pearson	,016	,134	1	,288*
	Sig. (bilateral)		,911	,354	,042
	N	50	50	50	50
Esperança	Correlação de Pearson	,143	,358*	,288*	1
	Sig. (bilateral)		,323	,011	,042
	N	50	50	50	50

\*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

### Referências:

Pinto, C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2010). Avaliação da espiritualidade dos sobreviventes de cancro: implicações na qualidade de vida. Revista Portuguesa de Saúde Pública, 28(1), 49–56.

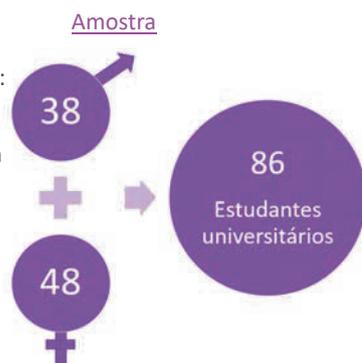
# O stress como preditor da adaptação académica mediado pelo bem-estar

**Resumo:** O objetivo desta investigação é analisar a influência do stress na adaptação académica mediado pelo bem-estar e a pertinência do estudo para a evolução da ciência e a respetiva prática clínica. Numerosos estudos mostram que os níveis de stress têm impacto na adaptação académica. Recorreu-se a uma amostra aleatória de 86 estudantes universitários da RAM, em que 55,8% são do sexo feminino, com média de idades de 21 anos, sendo a maioria de Ciências Humanas ou Sociais. Aplicaram-se duas escalas de tipo *Likert* (1-10), uma relativa ao Stress e outra à Adaptação Académica, e ainda a Escala de Bem-Estar Global de Roque Antunes (2016). Os resultados mostram a existência de stress ( $M=4,92$ ), mas um razoável bem-estar ( $M=35,78$ ) e uma razoável adaptação académica ( $M=7,71$ ).

## Método

### Instrumentos

- Para a adaptação académica: escala de tipo *Likert* (1-10);
- Para o bem-estar: Escala de bem-estar global de Roque Antunes (2016) tipo *Likert* (1-5);
- Para o stress: escala de tipo *Likert* (1-10).



### Procedimentos

- 1º Selecionou-se uma bateria de instrumentos que avaliassem os construtos pretendidos, a adaptação académica, o bem-estar e o stress.
- 2º Os questionários foram aplicados através de uma amostra por conveniência nos recintos universitários da RAM.
- 3º Procedeu-se à respetiva análise e tratamento de dados no SPSS, versão 24.

## Resultados

Tabela 1 - Correlação entre as variáveis

		Stress	Adaptação académica	Bem-estar
Stress	Correlação de Pearson	1	-.24*	-.41**
	Sig. (bilateral)		.024	.000
	N	86	86	83
Adaptação académica	Correlação de Pearson	-.24*	1	.55**
	Sig. (bilateral)	.024		.000
	N	86	86	83
Bem-estar	Correlação de Pearson	-.41**	.55**	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	
	N	83	83	83

\*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).

\*\*.. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

Tabela 2 - Média das variáveis de acordo com o género

Variáveis	Género	N	M (D)	Erro
Adaptação académica	Feminino	48	7.60 (1.69)	.24
	Masculino	38	7.84 (1.83)	.30
Stress	Feminino	48	4.96 (2.36)	.34
	Masculino	38	4.87 (2.44)	.40
Bem-estar	Feminino	46	36.33 (4.50)	.66
	Masculino	37	35.11 (5.51)	.91

## Discussão

Correlacionando o stress com a adaptação académica e bem-estar, verificou-se que quanto maior o nível de stress, menor é a adaptação académica e o bem-estar. Quanto maior o nível de adaptação académica, maior será o nível de bem-estar.

Nas variáveis bem-estar, adaptação académica e stress, não se verificaram diferenças significativas quanto ao género. Contudo, o sexo feminino apresentou tendencialmente níveis mais elevados de stress e maior nível de bem-estar, enquanto que o sexo masculino aparentou estar mais adaptado ao contexto universitário. O que não contradiz por completo o estudo realizado por Campos, Kuhl, Andrade e Stefano (2016), que ao estudar os níveis de stress no contexto académico, concluiu que os participantes masculinos se encontravam nos extremos da variável stress, ou seja, ora apresentam valores elevados, ora apresentam valores reduzidos, enquanto que as mulheres demonstram stress moderado.

No que concerne ao ano e à área de curso, também se concluiu que não houveram diferenças significativas entre os grupos em estudo, o que se opõe aos achados de Macário (2014), que referem haver diferenças a nível do ano de curso em relação ao stress, sendo que os alunos do primeiro ano revelavam níveis superiores.

## Conclusão

À semelhança de outros estudos, a nossa investigação possui algumas limitações. Entre elas, destaca-se o reduzido tamanho da amostra, sendo que se sugere que estudos futuros recorram a uma maior e mais diversificada amostra. Outra limitação deste estudo foi o espaço geográfico que se confinou ao recrutamento de participantes universitários da Região Autónoma da Madeira. Por conseguinte, recomenda-se que a população alvo represente pontos de múltiplas regiões de Portugal Continental e Açores, de forma a que os resultados sejam passíveis de generalização à população portuguesa. O prazo que tivemos para realizar esta investigação foi reduzido, pelo que não foi possível incluir outras variáveis, como a influência da personalidade ou da dinâmica familiar na gestão de stress, por exemplo. Outro aspeto que poderia ajudar a sustentar os resultados obtidos, seria a utilização de outros instrumentos de avaliação como o Questionário de Vulnerabilidade ao Stress (Escala 23 QVS – Vaz Serra, 2000).

## Referências Bibliográficas

- Antunes, R. R. (2016). Liderança pedagógica, bem-estar e inteligência espiritual em educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.
- Campos, E. A., Kuhl, M. R., Andrade, S. M., & Stefano, S. R. (2016). Análise dos níveis de estresse em formandos de administração e ciências contábeis de uma universidade pública. *Revista Gestão & Conexões*, 5(1), 121-140.
- Macário, A. R. F. (2014). Vulnerabilidade ao stress, coping, qualidade de vida e apoio social numa amostra de estudantes do ensino superior.
- Vaz Serra, A. (2000). Construção de uma escala para avaliar a vulnerabilidade ao stress: a 23 QVS. *Psiquiatria Clínica*, 20(4), 279-308.



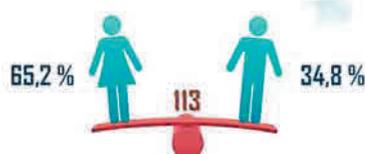
# A INFLUÊNCIA DAS CRENÇAS E DA ESPERANÇA NO BEM-ESTAR E NA GESTÃO DO STRESS

## Jornadas de Psicopedagogia: Stress e Educação

Esta investigação analisa o contributo da espiritualidade no bem-estar e na gestão do *stress*. Segundo a OMS, o *stress* é uma condição que atinge cerca de 90% da população mundial, estando associado à diminuição do bem-estar. Todavia, tem sido identificado um efeito moderador da espiritualidade reforçando a pertinência deste estudo.

### MÉTODO

#### PARTICIPANTES



Utilizamos uma amostra de conveniência de 113 indivíduos, 65,2% do sexo feminino, 62,7% solteiros, com idades compreendidas entre os 18 e os 70 anos.

#### INSTRUMENTOS

- Para avaliar o *stress*, foi usada uma escala de Likert (1 a 10), em que 1 significa "nenhum *stress*" e 10 significa "extremamente elevado".
- Também foi aplicada a Escala de Espiritualidade de Pinto & Pais-Ribeiro (s/d) constituída por cinco itens, sendo que dois itens pertencem à categoria «crenças» e os restantes à categoria «esperança».
- E ainda foi utilizada a Escala de bem-estar global de Roque Antunes (2016).

### RESULTADOS

#### STRESS

A amostra global apresentou níveis de *stress* com uma média de  $M=5,50$ . Cerca de 65,8% dos participantes apresentaram valores superiores a 5.

#### CRENÇAS

A categoria «crenças» apresentou valores entre 1 e 4, com uma média de  $M=2,54$ .

#### BEM-ESTAR

O bem-estar dos indivíduos enquadrou-se entre os 28 e 45 valores, sendo que a média foi de  $M=36,80$ .

#### ESPERANÇA

No que concerne à categoria «esperança», os valores situaram-se entre 1 e 4 sendo que a média foi de  $M=3,28$ .

Os resultados encontrados são concordantes com a evidência científica sugerindo que, a espiritualidade relaciona-se significativamente com o bem-estar. Isto reforça a ideia de que os recursos associados a esta dimensão, tais como as crenças e a esperança, são importantes preditores para a qualidade de vida das pessoas.

É de ressaltar que os participantes possuíram um índice de *stress* com um valor próximo do ponto intermédio da escala ( $M=5,5$  em 10). Não obstante, este construto não revelou uma influência significativa nos restantes construtos em estudo. Ademais, não foram verificadas diferenças consideráveis quanto ao género nas variáveis *stress*, esperança e bem-estar. Exceto na variável crenças que apresentou um valor sugestivo, sendo que as mulheres tiveram um valor mais elevado comparativamente com os homens.

Hotel FourViews Oásis, Caniço  
25 e 26 de Maio de 2018

Org. Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Caniço & UMa

UNIVERSIDADE DA MADEIRA

Póster realizado por:  
Catarina Gomes

# PAPEL DA ESPIRITUALIDADE E DO BEM-ESTAR NA ADAPTAÇÃO ACADÉMICA

Érica Fernandes, Universidade da Madeira



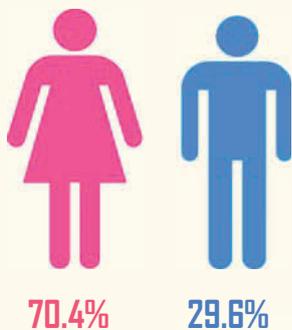
A adaptação académica é um processo multidimensional, que implica o desenvolvimento de competências adaptativas a um novo contexto

O bem-estar respeita ao grau em que o indivíduo avalia globalmente a sua vida de maneira positiva



A espiritualidade simboliza a busca por significado, profundidade e valores

## AMOSTRA



## INSTRUMENTOS

- Escala de Adaptação académica (escala de Likert de 1 a 10)
- Escala de bem-estar global de Roque Antunes (2016)
- Escala de Espiritualidade de Pinto & Pais-Ribeiro (s/d)



## RESULTADOS

- Adaptação média de 7.46 pontos em 10
- Bem-estar com valores médios de 36.91 em 43
- Crenças têm uma média de 2.61 (razoável)
- Esperança uma média de 4.19 (razoável)
- Correlação positiva entre o bem-estar as crenças e a esperança

- Não existem diferenças significativas em relação ao género no que concerne à adaptação académica, ao bem-estar, às crenças e à espiritualidade.

- Estudantes com licenciatura e mestrado apresentam valores mais elevados de adaptação académica, quando comparados com os alunos que têm o ensino secundário.



## Variáveis Predictoras da Adaptação Académica

Sofia Silva

Universidade da Madeira, Portugal



A **mudança** é um processo frequente e necessário na vida dos indivíduos, porém quando é associada a experiências adversas, pode propiciar o surgimento de **efeitos desadaptativos** na saúde física e psicológica do indivíduo. Uma situação que pode ser avaliada como potencialmente ameaçadora é a transição e **adaptação ao ensino superior**.



### Objetivo

- . Analisar as variáveis predictoras na adaptação académica.

### Instrumentos

- . 2 Escalas de Likert para medir o stress e a adaptação académica
- . 1 Escala de otimismo (Barros, 1998)



- . 71 participantes



- . 70,4% sexo feminino



- . 60.3% licenciados

### Resultados

- . Stress, otimismo e adaptação académica **não** se encontram correlacionados.

- . Os estudantes com **Licenciatura** apresentaram valores mais **elevados de stress** quando comparados com os estudantes com Ensino Secundário e com Mestrado.

O **Ano de Frequência** explica **17.2%** da Adaptação Académica.

É no **Ensino Secundário** que se verifica uma pior adaptação académica, que melhora significativamente na **Licenciatura** e torna a baixar no **Mestrado**.



## Métodos de Ensino e Inovação: novos desafios da escola

### Introdução

- O mundo de hoje está em constante mudança (tecnologia, valores, necessidades individuais).
- A escola está perante um novo desafio: corresponder às expectativas dos alunos.
- É imperativo trazer para a sala de aula novos métodos de ensino, inovadores, que estimulem e correspondam às necessidades de cada um.

### Desafios da Escola

- Os desafios da **Escola** de hoje passam por:
  - apostar em **estratégias inovadoras** que vão ao encontro das expectativas dos alunos;
  - incentivar as crianças à **resolução de problemas**;
  - fomentar a **aprendizagem significativa**;
  - permitir que cada aluno seja capaz de **lidar com a mudança** e com a incerteza num mundo em rápida transformação;
  - levar o aluno a **analisar e questionar criticamente** a realidade;
  - munir o aluno de ferramentas que o permitam **avaliar e selecionar a informação**;
  - levar o aluno a **formular hipóteses e tomar decisões** fundamentadas no seu dia a dia;
  - fazer com que o aluno seja **autónomo, responsável e consciente** de si próprio e do mundo que o rodeia;
  - ajudar o aluno a **pensar crítica e autonomamente**;
  - desenvolver competências de **trabalho colaborativo**;
  - utilizar estratégias que permitam a cada educando estar apto para continuar a **aprendizagem ao longo da vida**.

Fonte: Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*.

### Perfil do Aluno

Os novos desafios da Escola visam corresponder ao novo “*Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*”, documento que sugere mudanças no Sistema Educativo.

Assim, a escola de hoje deve reger-se pelas seguintes

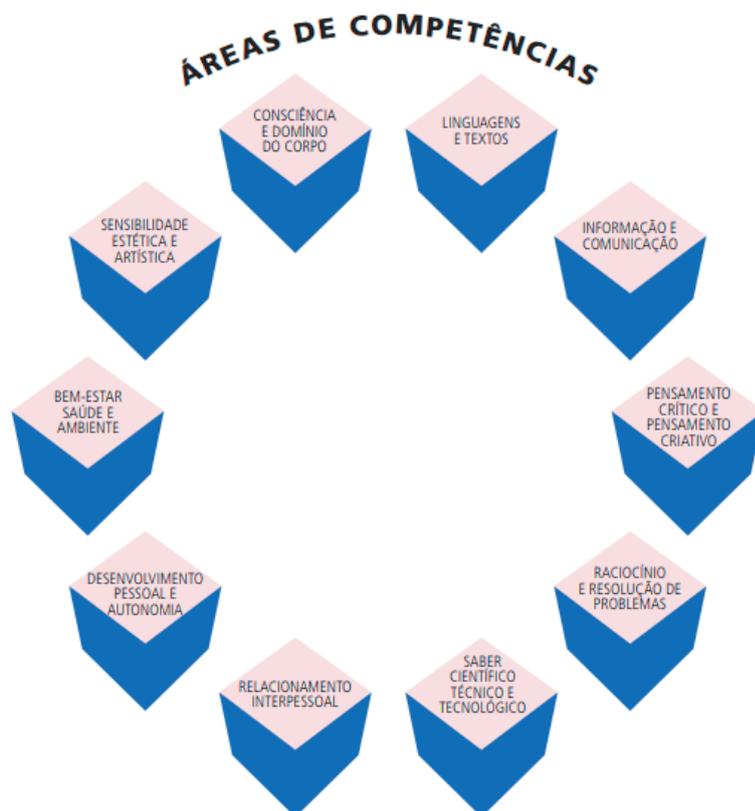


Figura 3 – Esquema das áreas de competências, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Os alunos devem ser encorajados a pôr em prática os seguintes valores:

- **Responsabilidade e integridade**
- **Excelência e exigência**
- **Curiosidade, reflexão e inovação**
- **Cidadania e participação**
- **Liberdade**

Fonte: Ministério da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*.

### Conclusão

- Os alunos de hoje apresentam diferentes especificidades e requerem métodos de ensino diferenciados dos que eram aplicados outrora, cabendo ao professor apostar em estratégias inovadoras de modo a facilitar a aprendizagem.

Inês Ferraz

Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho



UNIVERSIDADE da MADEIRA

## Estilos Parentais, Vinculação e Sucesso Académico

Cláudia Cristina da Silva Soares, & Dora Isabel Fialho Pereira

Faculdade de Artes e Humanidades: Departamento de Psicologia

**Jornadas de Psicopedagogia: Stress e Educação: 25 e 26 de maio de 2018, Caniço**

### INTRODUÇÃO

O funcionamento das famílias, nomeadamente dos pais com os filhos, e o seu impacto sobre o desenvolvimento dos mesmos é um domínio que cada vez mais tem vindo a ser estudado pela Psicologia, no sentido de melhor compreender o impacto das suas condutas na vida dos mesmos (Batista, Mantovani & Nascimento, 2015). É de facto no ambiente familiar que se sucedem experiências e acontecimentos que propiciam a formação de um conjunto de comportamentos com significados universais e particulares que delimitarão posteriormente as atitudes dos seus elementos face às diversas situações do quotidiano, a relações familiares futuras, bem como diferentes ambientes sociais, caracterizando-se assim como um processo de influências mútuas. A escola é um contexto onde, provavelmente, se espelham as influências do estilo parental dos pais na forma como as crianças percebem a relação com outros adultos, nomeadamente os professores. Além disso, parece existir uma confluência entre os estilos parentais, as relações que a criança estabelece e o sucesso académico da mesma. Contudo, apesar de ser um assunto abordado informalmente, ele carece de ser investigado (Pires, 2014).



### OBJETIVOS DO ESTUDO

Com a presente investigação, pretende-se verificar se os estilos parentais estão associados à percepção que os filhos têm acerca da relação com os pais e com os professores, e consequentemente, de que forma é que esta percepção está associada ao rendimento académico dos alunos. De forma mais específica, procurar-se:

- Verificar se os estilos parentais se correlacionam com a qualidade das percepções das crianças acerca da relação com os pais e professores;
- Verificar se diferentes estilos parentais estão associados a rendimento académico de diferente qualidade;
- Verificar se a qualidade pais- filhos e professor-aluno se relaciona com o rendimento académico dos alunos .

### METODOLOGIA

Pretende-se desenvolver um estudo do tipo transversal, quantitativo e correlacional, cujas variáveis de investigação são: **Estilos Parentais; Relação Pais-Filhos; Relação Professor-Aluno e Rendimento Académico.**

### PARTICIPANTES

Amostra emparelhada de 80 pais e 80 alunos, do 2ºciclo, de duas escolas da Ilha da Madeira.



### INSTRUMENTOS

1. **Questionário Sociodemográfico;**
2. **Egna Minnen Beträffande Uppfostran- Parents- EMBU-P (Canavarro & Pereira, 2007):** pretende avaliar a percepção dos pais acerca das suas práticas parentais com os seus filhos. Tem três dimensões: Suporte Emocional; Rejeição e Tentativa de Controlo;
3. **Escala de Vinculação aos Pais e Professores - IPPA-R (Figueiredo & Machado, 2008):** procura avaliar a segurança/insegurança percebida, pelas crianças, na relação com pais. Possui três dimensões: Comunicação e Proximidade Afetiva, Afastamento e Rejeição.

### CONTRIBUTOS DO ESTUDO

A presente investigação que está, atualmente a decorrer e, na fase de recolha da amostra, pretende contribuir para a fundamentação de estratégias de intervenção com os pais e docentes em contexto escolar, através da compreensão do impacto da relação dos discentes com os pais na relação que estabelecem, posteriormente, com os seus professores. Desta forma, espera-se, com este estudo, contribuir para o encontrar de soluções que promovam o sucesso escolar dos alunos.

### Referencias:

- Batista, E. C., Mantovani, L. K. S., & Nascimento, A. B. (2015). Percepção de suporte familiar de alunos com histórico de reprovação escolar. *Debates em Educação*, 7 (13), pp.50-70.
- Canavarro, M.C., & Pereira, A.I.F. (2007). A Avaliação dos Estilos Parentais Educativos na Perspetiva dos Pais: A versão portuguesa do EMBU-P. *Teoria, Investigação e Prática* 2, 271-86.
- Figueiredo, T., & Machado, T. S. (2010). Representação da vinculação a pais, pares e professores-estudos preliminares do IPPA-R para crianças do ensino básico. *In Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*, 1384-1398.
- Pires, R. M. V. R. (2014). *Parentalidade e resiliência em casais com filhos a frequentar o primeiro ciclo.* (Tese de Mestrado não publicada). Instituto Superior Miguel Torga: Coimbra

# SOS- Estou magoado/a, e (parece que) não me importo...

Rosa Maria De Castro; Dora Isabel Fialho Pereira, PhD  
 Faculdade de Artes e Humanidades - Departamento de Psicologia  
 "Jornadas de Psicopedagogia: Stress e Educação" (Caniço), 25 e 26 de maio



## ABSTRACT

**FINALIDADE:** contribuir para clarificar a relação entre os modelos internos dinâmicos de vinculação (midv) dos alunos, a qualidade que percebem relativamente à relação com os seus professores e o seu rendimento académico.

**GRUPO-ALVO:** alunos que participam de uma oferta educacional – "Percurso Curricular Alternativo" - PCA, currículo diferenciado que promove a aprendizagem de competências básicas, especificamente em língua portuguesa e matemática, facilitando o raciocínio lógico, artístico e profissional, no sentido do cumprimento da escolaridade obrigatória e o combate ao insucesso escolar.

## Metodologia

**Amostra:** 305 alunos de 8º ano da Região Autónoma de Madeira, no ano letivo 2017/18, divididos em dois grupos:

**1. Grupo dos alunos PCA :** corresponde a 13 turmas, em 12 escolas da RAM, num total de 127 alunos

**2. Grupo dos alunos do Ensino Regular :** 12 turmas de 8º ano, uma em cada escola, num total de 178 alunos

**Instrumentos:** Questionário sociodemográfico que afere a idade, o género, o rendimento escolar; Inventário sobre a Vinculação na Infância e Adolescência (IVIA), desenvolvido por Carvalho, Soares e Baptista (2006), que avalia um conjunto de condutas e representações acerca da vinculação na infância e o IPPA-R - Inventory of Parent and Peer Attachment (Figueiredo & Machado, 2008) é um instrumento de autorrelato, adaptado para a população portuguesa, que analisa a percepção da qualidade da relação estabelecida aos pais, pares e professores. Este estudo pretende avaliar a qualidade da vinculação aos professores



## Conclusão

Modelos internos dinâmicos

Relação professor-aluno

O conhecimento desta relação visa capacitar as escolas, psicólogos educacionais e professores para planejar e intervir, de forma mais construtiva e eficiente, nos quadros institucionais e relacionais onde o ensino e a aprendizagem ocorrem.

Autores como Alarcão e Tavares (2003), Fonseca (2004), entre outros, salientam, nos seus estudos, a importância da relação professor-aluno no combate à problemática do insucesso escolar.

A oferta educativa (PCA), como medida de promoção ao combate ao mesmo, torna pertinente o aprofundamento de um estudo direcionado à dimensão relacional entre professor-aluno.

## Os padrões de vinculação

Ainsworth e col., (1978), classificaram quatro padrões de vinculação: Seguro (tipo A), Inseguro/Resistente ou Ambivalente (tipo C) e vinculação desorganizada (tipo D). A teoria de vinculação sugere que a natureza de uma relação significativa, na primeira infância, é um fator relevante na formação da resposta do aluno à aprendizagem e ao relação professor-aluno. (Geddes, 2006)

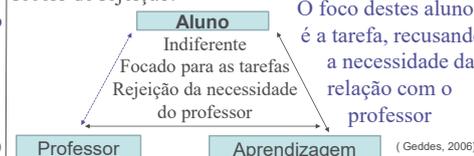
### A vinculação segura.

As cuidadores são, globalmente, mais sensíveis às necessidades emocionais das crianças. (Benavente, 2010). Por conseguinte, a criança desenvolve uma confiança incondicional na disponibilidade da figura de referência



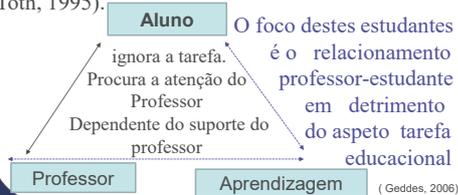
### A vinculação insegura-evitante.

As crianças insegura-evitantes passaram frequentemente por vivências familiares de abandono e rejeição. Em consequência, o modo como as crianças evitam ou rejeitam a figura de referência é concebido como uma estratégia, por receio de rejeição.



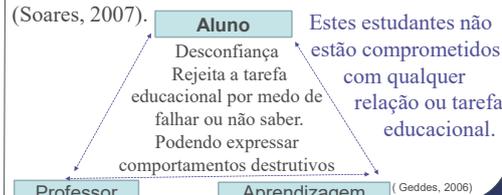
### A vinculação insegura ambivalente/resistente.

As crianças insegura-ambivalentes, revelam vivências familiares caracterizadas por instabilidade e imprevisibilidade; manifestam por dificuldades de regulação emocional e atitude de dúvida em relação à responsividade da figura de vinculação, oscilando entre aproximação e rejeição à mesma (Cicchetti & Toth, 1995).



### A vinculação desorganizada.

As crianças inseguro-desorganizados são marcados por abuso ou negligência (van IJzendoorn, 2002) as quais conduzem a uma profunda falta de confiança nos outros e em si próprios; manifestam através de expressões de confusão, desorganização e sinais de medo e insegurança relativamente à figura parental (Soares, 2007).



## Rendimento académico

O quadro referencial da vinculação possibilita uma intervenção individualizada, orientada no sentido de promover uma melhor qualidade da relação professor-aluno

Perspectiva-se que este estudo possa contribuir para a melhoria do rendimento académico

## REFERÊNCIAS

- Ainsworth, M., Blehar, M., & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation. New York: Lawrence Erlbaum Associ.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem em Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Benavente, R. (2010). Factores de mudança nas representações da vinculação em crianças de famílias de alto-risco. (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational psychology review*, 21(2).
- Bombèr, L. (2007) Inside I'm Hurting: Practical Strategies for Supporting Children with Attachment Difficulties in Schools. London: Worth Publishing
- Bowlby, J. (1988). A secure base: Clinical applications of attachment theory (collected papers). London: Tavistock
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (1995). A developmental psychopathology perspective on child abuse and neglect. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(5), 541-565.
- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*.
- Garcia, J. (2006). Indisciplina, incivildade e cidadania na escola. *ETD-Educação Temática Digital*, 8(1), 124-132.
- Soares, I. (2007). Relações de vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e avaliação. Braga: *Psiquilibrios*.
- van IJzendoorn, M. H. (2005). Attachment in social networks: toward an evolutionary social network model. *Human Development*, 48(1-2), 85-88.

# Educate for Tourism

Soraia Garcês, Margarida Pocinho & Saul Neves de Jesus

(UMa-CIERL/CinTurs)

(UMa-CIERL/CinTurs)

(Ualg/CinTurs)

soraia garces@gmail.com

mpocinho@staff.uma.pt

snjesus@ualg.pt

1

Madeira is one of the best tourist islands (Almeida, 2016).

With a long tradition in well-receiving outside visitors, it should focus efforts to educate its children and young for tourism.

2

## Project-Centered Course



### Module 1 - "The Place"

- Learn Madeira History Traditions and Culture.
- Learn Madeira Island.



### Module 2 - "The Host Community"

- Hospitality.
- Languages Learning.
- Vocational Training.
- Community Well-Being.
- Sustainability.



### Module 3 - "The Tourist"

- "Experience Economy".
- Promote Eudemonic Well-Being.



### Module 4 - "The Stakeholders"

- Creativity.
- Marketing.
- Entrepreneurship.
- Economy.
- Innovation.



### Module 5 - "The Project"

- Hands-on project based on the learned skills and knowledge.
- Presentation to the community.

3

### Activities

- Group dynamics.
- Outdoor visits to host communities.
- Job shadowing.
- On-site tours.

4

### Assessment

- Pre and post test with evaluation of vocational, personal and professional variables, for example, creativity, teamwork or workvalues.

5

### Possible Outcomes

- More skilled future professionals.
- A "sense of belonging".
- Future entrepreneurs.

6

It is important to promote skills that will preserve and develop Madeira Islands tourism. Schools' have the capability to be the principal motor for this education and "as educators, we are partners in the process of tourism development" (Innui, Wheeler & Lankford, 2006, p. 33).

7

- Almeida, A. (2016). Modelling tourism demand in Madeira since 1946: and historical overview based on a time series approach. *Journal of Spatial and Organizational Dynamics*, 4 (2), 145-156.
- Inui, Y., Wheeler, D., & Lankford, S. (2006). Rethinking Tourism Education: What Should Schools Teach? *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 5 (2), 25-35. doi: 10.3794/johlste.52.122

Cofinanciado por:

# Stress, Espiritualidade e Otimismo na população docente: uma comparação entre o ensino público e privado

## resumo

O objetivo deste estudo é comparar o Stress, Espiritualidade e Otimismo em docentes do ensino público e privado. Em Portugal, 22,5% dos residentes apresentam sinais de stress, com uma prevalência mais elevada no sexo feminino. Foi recolhida uma amostra por conveniência de 40 docentes, sendo 50% do ensino público, 60% do sexo feminino e 62,5% casados. A média é de 38 anos de idade, com um desvio padrão de 8. Aplicou-se uma bateria de instrumentos: Escala de Stress do tipo Likert (1 a 10), Escala de Espiritualidade (Pinto & Pais-Ribeiro, 2010) e Escala de Otimismo (Barros, 1998). Verifica-se a presença da variável "stress" na totalidade da amostra. Os dados mostram tendencialmente níveis mais elevados de stress, otimismo, crenças e esperança no ensino privado, comparativamente com o público. Os resultados serão posteriormente explorados e discutidos à luz da literatura.

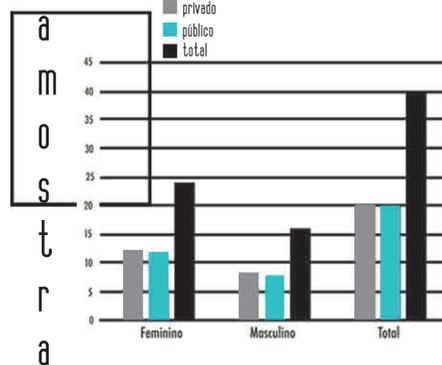
Palavras-chave: Stress, otimismo, espiritualidade, ensino privado, ensino público.

O presente estudo pretende comparar a prevalência do stress, do otimismo e da espiritualidade na população docente do ensino privado e público. Formulámos como hipótese que os professores do sector privado estariam mais vulneráveis ao stress, em relação aos do sector público.

## objetivos

## teoria

O stress nos professores é caracterizado pela experiência de emoções negativas relativamente a factores, ou stressores, da prática profissional (Skaalvik & Skaalvik, 2016). A espiritualidade é encarada como um processo dinâmico, pessoal e experiencial.



Tem sido concetualizado como uma ferramenta de coping flexível focada nas emoções, mais do que como um traço estável (Pais & Pinto Ribeiro, 2007). O otimismo refere-se às expectativas positivas futuras, provenientes de explicações universais ou específicas, de acordo com a interpretação de cada um acerca de um determinado evento (Seligman, 2009 citado por Passos & Brum, 2015).

Realizou-se um estudo quantitativo, correlacional e transversal. Através de uma amostra por conveniência de 40 docentes da RRM. Aplicou-se um questionário de autorrelato, constituído por várias escalas que avaliam as seguintes dimensões: stress, otimismo, crenças e esperança. 50% dos questionários são referentes ao ensino público, e os restantes ao ensino privado. Os dados foram introduzidos no programa IBM SPSS Statistics v. 24.

Procedeu-se a dois tipos de análise dos dados: paramétrica e não paramétrica. Para a análise paramétrica, realizou-se o teste t-student para duas amostras independentes, constatou-se, contudo, que a dimensão da amostra não era representativa da população em questão para a execução de uma análise exclusivamente paramétrica.

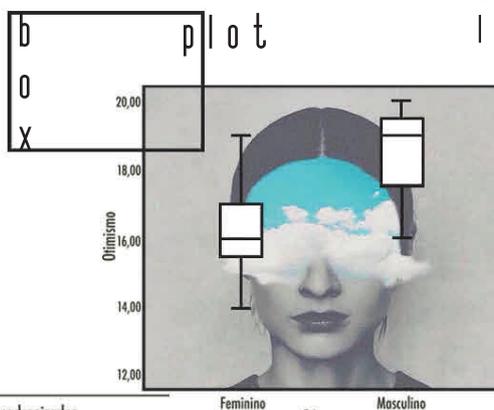
## procedimento

A análise não paramétrica foi realizada através da aplicação do teste Mann-Whitney, tendo em conta a variável de agrupamento setor profissional (privado/público), a fim de se proceder à comparação dos dois grupos.

## estatística

	Stress	Otimismo	Crenças	Esperança
U de Mann-Whitney	142.50	182.50	1.68.50	190.50
Wilcoxon W	332.50	392.50	378.50	400.50
Z	-1.12	-.22	-.88	-.26
Significância Assint. (Bilateral)	.26	.83	.38	.79
Sig exata [2*(Sig. de unilateral)]	.27 b	.84b	.40b	.80b

a. Variável de Agrupamento: Setor profissional  
b. Não corrigido para empates



## análise correlacional

	Idade	Stress	Otimismo	Crenças	Esperança	
Idade	Correlação de Pearson	1	-.03	.18	.12	.26
	Sig. (bilateral)		.86	.30	.47	.12
	N	37	36	36	37	37
Stress	Correlação de Pearson	-.03	1	-.20	.12	-.02
	Sig. (bilateral)	.86		.25	.49	.93
	N	36	38	37	38	38
Otimismo	Correlação de Pearson	.18	-.20	1	-.004	.351*
	Sig. (bilateral)	.30	.25		.98	.03
	N	36	37	39	39	39
Crenças	Correlação de Pearson	.12	.12	-.004	1	.454**
	Sig. (bilateral)	.47	.49	.98		.003
	N	37	38	39	40	40
Esperança	Correlação de Pearson	-.26	-.02	.351*	.454	1
	Sig. (bilateral)	.12	.93	.03	.003	
	N	37	38	39	40	40

\*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral).  
\*\*. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

## estatística descritiva:

stress  
espiritualidade  
otimismo

Variáveis	N	Min.	Máx.	M (D)	
Ensino Privado	Otimismo	19	12	20	17.26 (2.46)
	Crenças	20	2	4	3.08 (0.73)
	Esperança	20	2	4	3.32 (0.67)
	Stress	19	1	8	5.84 (2.09)
Ensino Público	Otimismo	20	15	20	17.20 (1.44)
	Crenças	20	1	4	2.80 (1.07)
	Esperança	20	1	4	3.23 (0.77)
	Stress	19	2	9	5 (2.33)
N	19				

## regressão

Modelo	R	R Quadrado	R quadrado ajustado	Erro padrão da estimativa
1	.528a	.278	.213	1.756

a. Preditores (Constante), Estado civil, Género, Setor profissional

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados		
	B	Erro padrão	Beta	t	Sig.
1 (Constante)	13.587	1.843		7.371	.000
Género	2.071	.589	.521	3.510	.001
Setor profissional	.171	.659	.044	.259	.797
Estado civil	.306	.704	.073	.435	.666

a. Variável Dependente: Otimismo

## discussão

Embora a diferença não seja significativa, verificamos que o sector privado (M=5.84; D=2.09) apresenta valores ligeiramente superiores aos do público (M=5; D=2.33). Através do teste Mann-Whitney, no sector profissional, não se verificaram diferenças significativas dada a comparação entre grupos. No entanto, verificou-se uma correlação positiva fraca a moderada com valor de 0.35 entre as variáveis otimismo e esperança, para um p=.05. No estado civil, não se encontraram diferenças significativas, conclui-se que o estado civil não se considera uma variável preditora. Na regressão linear, com a variável dependente "otimismo", constatou-se que o género masculino prediz níveis superiores, p=.001.

# Anexo

*Programa Científico das Jornadas de Psicopedagogia: Stress e Educação*

(2018)

---

**JORNADAS DE PSICOPEDAGOGIA**  
**STRESS E EDUCAÇÃO**  
**Hotel Four Views Oásis**  
**25 e 26 de maio**

## **25 de maio 2018**

### **Manhã**

**8:30 -9:30** – Registo de participantes

**9:30 -10:00** – Sessão de Abertura

- Secretário da Educação, Jorge Carvalho
- Presidente do Conselho Executivo da Escola dos 2/3 Ciclos do Caniço, Armando Morgado
- Psicóloga da Escola dos 2/3 Ciclos do Caniço, Márcia Rodrigues
- Professora da Universidade da Madeira, Margarida Pocinho
- Presidente da Delegação Reginal da Ordem do Psicólogos da RAM, Renato Gomes Carvalho
- Diretor do Hotel Four Views Oásis, Sérgio Costa

**10:00 -10:15** – Momento cultural

**10:15 -11:15** – **Mesa 1: À conversa com Pedro Strecht**, Médico de Psiquiatria da Infância e da Adolescência (Moderador: Jornalista, Gil Rosa)

**11:00 -11:15** – Debate

11:15 -11:45 – *Coffee-break*

**Visita à exibição de Posters.**

11:45 -12:30 – **Mesa 2: Stress na tríade escola-aluno-família** (Moderador: Jornalista, Paulo Correia)

- **Stress na infância e juventude: desenvolvendo ferramentas para a gestão das emoções**" (Oradora: Marianne Ferreira, psicóloga do Serviço de Pedopsiquiatria do Hospital Dr. Nélio Mendonça).
- **“Família: O stress mora aqui?”** (Oradora: Dora Pereira, Professora na Universidade da Madeira);
- **“O professor e o stress”** (Oradora: Marisa Célia Perestrelo, *Coach* e Formadora).

12:30 -12:45 – Debate

12: 45 -13: 45 – Pausa para Almoço

## **Tarde**

14:00 -14:15 – Momento cultural

14:15 -15:15 – **Mesa 3: Plenária: “Professor sem stress”** - Saúl Neves de Jesus, Professor Catedrático na Universidade do Algarve (Moderador: Jornalista, Roquelino Ornelas)

15:00 -15:15 – Debate

15:15 -15:45 – *Coffee-break*

Visita à exibição do Projeto e Posters.

15:45 -16:30 - **Mesa 3: Combater o stress: Como?** (Moderadora: Jornalista, Tânia Spínola)

- **Psicoaching** - (Orador: Júlio Pereira, *Coach* e Psicólogo);

- **“Desporto, Educação e Felicidade”** (Orador: Ricardo Alves, Professor na Universidade da Madeira);
- **“Psicologia Positiva: a ciência do bem-estar na Educação”** (Oradoras: Soraia Garcês, Psicóloga e Investigadora no Centro de Estudos Regionais e Locais da Universidade da Madeira, & Margarida Pocinho, Professora da Universidade da Madeira)

**16:30 -17:15** – **“Musicoterapia”** (Oradores: Margarida Pocinho, Professora na Universidade da Madeira; Rogério Doutel, Professor na Escola dos 2/3 Ciclos do Caniço)

**17:15 -17:30** – Debate

**17:30 -18:00** – **Sessão anti-stress**

**Hora a definir** – Jantar do evento

## **26 de maio 2018**

*“Partilha de experiências pelos professores da Escola”*

**8:45 -9:30** – Registo de participantes

**9:30 -11:00** – **Mesa 1: Projetos de Ensino-Aprendizagem da Escola**  
(Moderador: Professor Paulo Alves):

**9:30 -9:45** - **Projeto de Aprendizagem Cooperativa (PAC)**: (Oradoras: Professoras Susana Rocha e Lucília Sousa)

**9:45 -10:00** - **Projeto +** (Oradora: Professora Inácia Pacheco)

**10:00 -10:45** - **Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)**  
(Oradoras: Professoras Lurdes Luís, Lurdes Santos e Marlene Lira);

**10:45 -11:15** – *Coffee-Break*

**11:15 -13:00 – Mesa 2: Projetos de enriquecimento da Escola** (Moderador: Diretor Regional Marco Gomes):

**11:15 -11:30 - Clube de Robótica** (Orador: Professor Rúben Alves)

**11:30 -11:45 - Clube de Xadrez** (Orador: Professor José Oliveira)

**11:45 -12:00 - GIP** (Orador: Professor Carlos Jorge Natividade)

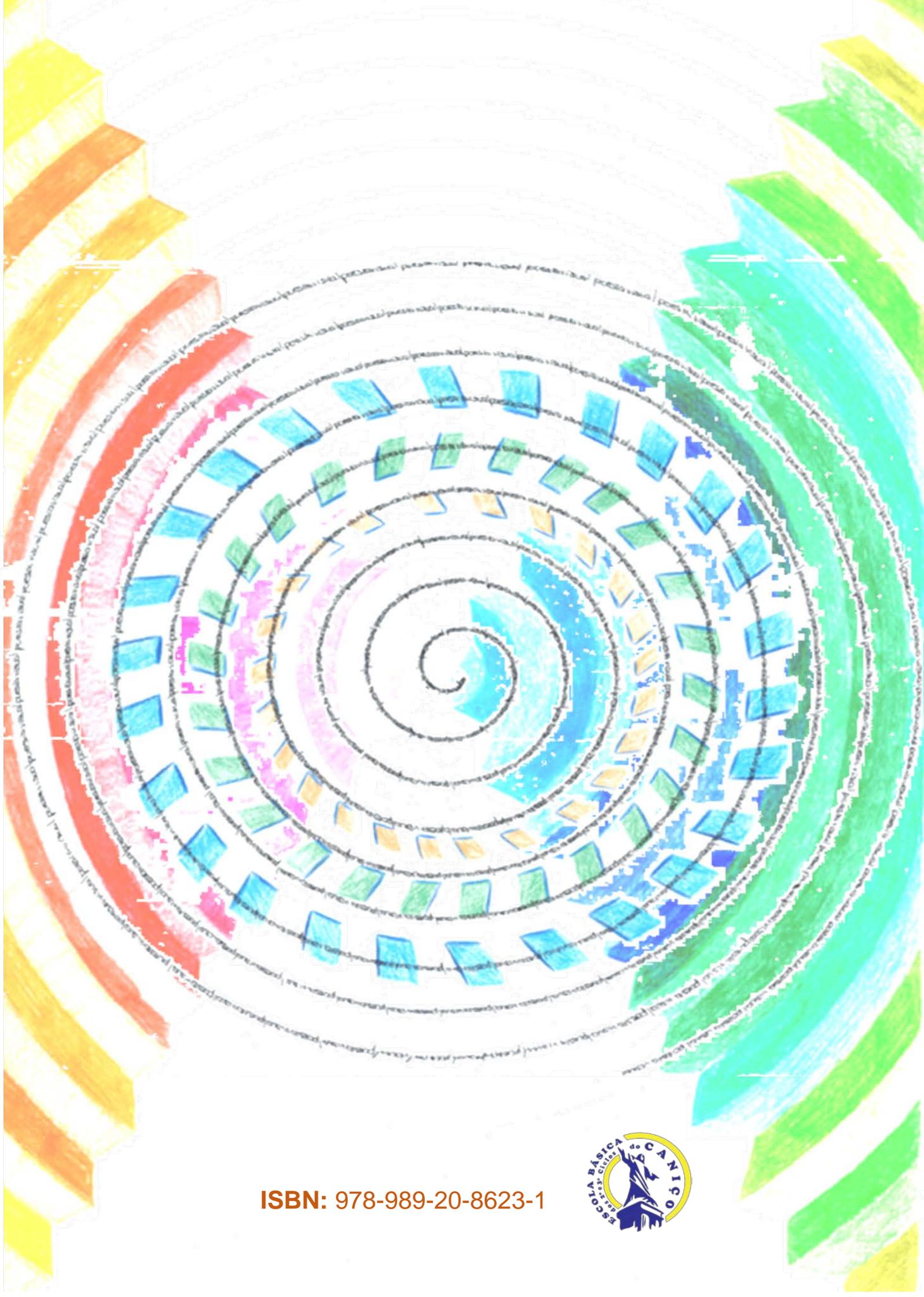
**12:00 -12:15 - Projeto de Solidariedade** (Oradoras: Professoras Cecília Carvalho e Conceição Lima)

**12:15 -12:30 - Projeto Escola Cultural** (Oradores: Professores Maria dos Anjos Freitas, Iolanda Gomes e Carlos Vieira)

**12:30 -12:45 - EMRC: Projeto “Olhar o Futuro”** (Oradora: Professora Maria José Mendes)

**12:45 -13:00 - Projeto da Matemática** (Oradoras: Professoras Ascensão Freitas e Maria Garapa)

**13:00 - 13:15 – Sessão de encerramento**



ISBN: 978-989-20-8623-1

