

Maria Cristina Campos de Sousa Faria

**PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS
PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOPROFISSIONAL DE
ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR**

Relatório do Projeto de Pós Doutoramento em Psicologia
apresentado à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, Faro,
sob orientação do Professor Doutor Saúl Neves de Jesus.

Maio de 2018



Relatório do Projecto de Pós Doutoramento em Psicologia, apresentado à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, pela Doutora Maria Cristina Campos de Sousa Faria, com o tema *“Promoção de Competências Empreendedoras para o Desenvolvimento Socioprofissional de Estudantes do Ensino Superior”*, orientado pelo Professor Doutor Saul Neves de Jesus, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.



O Libertador (1947) (1382 × 1792) de René Magritte

Paulo é tão calmoporque gosta de si mesmo. Está de ego cheio e tem razões para isso, é um homem de sucesso a partir do momento em que faz aquilo que gosta. E é bem pago para tal, tanto que tem dois carros desportivos na sua garagem, eles que parecem ao preço da chuva para os salários mais decentes do Japão.

Diz que, como em criança e quando ficava a jogar até chegar atrasado às aulas, não dá pelo voar do tempo quando está submerso nas linhas de código, chegando a fazer 24 horas seguidas agarrado ao computador.

Luis Brito in “*Arigato, eu*” (2016, 61)*

*Brito, I. (2016). *Arigato, eu*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos, ISBN: 978-989-8838-52-0

Dedicatória

Aos meus pais, Maria José e Alcino
pelo modelo de resiliência, modernidade, confiança e visão positiva da vida que me transmitiram e por me terem ensinado a pensar de forma empreendedora.

Às minhas irmãs, Alcina, Maria e Inês
pelo seu entusiasmo, pensamento divergente, interesse e apoio para eu levar por diante os meus empreendimentos mais arrojados.

Aos meus sobrinhos, José Alexandre e Pedro Miguel
pelo seu saber, positividade, confiança, dinamismo, criatividade, inovação, bom senso, desafio e espírito empreendedor, e por me fazerem acreditar na visão das novas gerações e das suas ideias para construirmos um mundo melhor e mais humano.

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor Saul Neves de Jesus, Professor Catedrático da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, pela sua disponibilidade, espírito empreendedor, orientação científica, apoio e incentivo para levar por diante o Projeto de Pós Doutoramento em Psicologia.

Agradeço aos participantes, alunos e professores do Instituto Politécnico de Beja, que se mostraram disponíveis para colaborar na investigação realizada viabilizando os dozes estudos efetuados.

Agradeço aos meus colegas da ESE-ESS-ESTIG do IPBeja pelas sua visão de empreendedorismo no ensino superior e pelo apoio que me deram para poder concretizar a investigação, em particular na aplicação dos instrumentos dos estudos.

Agradeço aos meus amigos pelos debates transversais e pensamentos divergentes.

Agradeço à minha Família, em particular à minha mãe Maria José, por estar sempre presente e me apoiar de forma positiva nos projetos da minha vida.

Promoção de competências empreendedoras para o desenvolvimento socioprofissional de estudantes do ensino superior

Resumo

O mundo contemporâneo em que vivemos é caracterizado por uma constante mudança e imprevisibilidade política, social, profissional, ambiental, que exigem a todos os cidadãos uma actualização e adaptação contínua a vários níveis, sob pena de pôr em risco a sua segurança, saúde e bem-estar, o seu trabalho, carreira e realização pessoal. Em educação o “choque com a realidade” já não é mais um assunto dos professores estagiários de qualquer nível de ensino, mas, de todos que abarcam a tarefa de contribuir para a formação das novas gerações e dos profissionais no terreno ao longo da vida. É previsível que nem todos os indivíduos consigam acompanhar esta nova era em que os acontecimentos e as tarefas requeridas se sucedem em ritmo vertiginoso. Jesus (2000) chama a atenção para a falta de motivação dos professores, definindo-a como um problema complexo que exige uma abordagem em várias perspectivas para que se possa realizar uma intervenção que elimine as dificuldades de envolvimento dos professores no exercício da profissão docente. A valorização social do trabalho do professor e a criação de condições para a sua realização de qualidade são determinantes para a condução de boas práticas de ensino e educação ao longo da vida. Uma das medidas para levar por diante o bom exercício da função docente é a de preparar estes profissionais com uma adequada formação inicial e contínua que articule as qualidades pessoais dos professores com o ensino em equipa, a delimitação coerente das funções dos professores, o incentivo e reconhecimento na progressão na sua carreira e a responsabilização da comunidade pela educação escolar e profissional (Jesus, 2000; Jesus & Lens, 2005).

No livro “Five Minds for the future” de 2007, o psicólogo de Harvard, Howard Gardner defende a existência de cinco mentes específicas essenciais para a saúde de uma personalidade e para que esta funcione eficazmente no futuro, que são: a mente disciplinada; a mente sintetizadora; a mente criadora; a mente respeitadora; e a mente ética. As cinco mentes são mais do que constructos teóricos, são capacidades cognitivas e competências que permitem delinear um futuro com êxito, pois, pretendem ser uma fundação intelectual para a educação geral e para o desenvolvimento do currículo. Duening (2008) inscreve-se nesta teoria e utiliza as mentes de Gardner e transporta-as para o domínio da mudança do desenvolvimento do currículo através de um ensino de empreendedorismo.

Martyn Newman no seu livro “Capitalismo Emocional – Os Novos Líderes” de 2010, remete-nos para uma nova abordagem na liderança contemporânea, fundada em três ideias: a liderança no local de trabalho resulta de combinação de emoções (auto-confiança; otimismo; auto-suficiência e entusiasmo); as emoções resultantes são valiosas porque criam fortes relações entre as organizações e os clientes e colaboradores, constituindo uma vantagem competitiva para o negócio; e as emoções consideradas e os seus comportamentos associados podem ser alvo de desenvolvimento e utilizados de forma inteligente para resolver problemas, criar produtos, fornecer um serviço superior e possibilitar o incremento do desempenho pessoal e profissional (Newman, 2010). Nesta perspectiva, os capitalistas emocionais são os líderes, pois, reconhecem que para além do capital

intelectual é preciso investir no capital emocional, isto é, na energia, entusiasmo e empenho que existe nos corações de homens e mulheres associados ao negócio. No sentido de compreender a inteligência empreendedora e as características empreendedoras dos estudantes do ensino superior concebeu-se um instrumento de avaliação de competências empreendedoras que visa avaliar o potencial intra e inter empreendedor de cada indivíduo, que designou de “Questionário de Competências Empreendedoras” (QCE, Faria, 2010a). Este instrumento teve por base a perspectiva psicológica do empreendedorismo (2010b) e foi utilizado em vários estudos e relacionado com outras dimensões psicológicas e foi o impulso para a realização deste projeto. Neste trabalho, a investigação ficou circunscrita à realidade e ao contexto dos estudantes do ensino superior e dos professores pertencentes à comissão de coordenação dos respetivos cursos, das áreas da educação e da saúde do Instituto Politécnico de Beja (cursos de 1º ciclo de licenciaturas em: Educação Básica, Serviço Social, Educação e Comunicação Multimédia, Artes Plásticas e Multimédia, Desporto, Terapia Ocupacional, Enfermagem; e cursos de 2º ciclo de mestrados em: Psicogerontologia Comunitária, Desenvolvimento Comunitário e Empreendedorismo; Educação Especial, Atividade Física e Saúde Escolar). Da análise da literatura científica, partiu-se para o desenvolvimento de estudos empíricos, de modo que em função dos resultados encontrados, se pudessem propor estratégias e linhas de intervenção no âmbito do desenvolvimento de uma mente empreendedora e da educação para o empreendedorismo no ensino superior. Consequentemente, facilitar a inovação e a expressão da criatividade de uma personalidade estimula e promove o envolvimento dos alunos(as) na ação e empenho do seu desenvolvimento socioprofissional.

Para levar por diante a tarefa do conhecimento da mente empreendedora, em particular, a mente dos estudantes do ensino superior, e como desenvolver as competências empreendedoras foram delineados doze estudos: (*Estudo 1*) - “A Inteligência Empreendedora e o Questionário de Competências Empreendedoras” (Faria, 2011); (*Estudo 2*) - “Promoção do Empreendedorismo Feminino em Contexto de Ensino Superior” (Faria, 2012a); (*Estudo 3*) - “Avaliação Psicológica do Temperamento, de Competências Emocionais e Empreendedoras- suas implicações na Educação” (Faria, 2012b); (*Estudo 4*) - “Coaching empreendedorial no ensino superior” (Faria 2012c); (*Estudo 5*) – “Mentes dos Estudantes e Práticas Docentes no Ensino Superior” (Faria, 2013a); (*Estudo 6*)- “Desenvolvimento de Mentes para o Futuro- Empreendedora e Criativa” (Faria, 2013,b); (*Estudo 7*) - “Envolvimento dos Estudantes na Escola e Promoção do Coaching Educacional e Empreendedorial” (Faria, 2014a); (*Estudo 8*) - “Coaching Apreciativo e Literacia em Saúde no caminho do Bem-estar” (Faria, 2014b); (*Estudo 9*) - “Temperamento, literacia emocional e desenvolvimento pessoal na escola” (Faria, 2015); (*Estudo 10*) -“Temperamento e Personalidade em Estudantes do Ensino Superior” (Faria, 2016a);(*Estudo 11*)-“Dinâmicas de Empoderamento e Motivação dos Alunos na Escola” (Faria, 2016b); e (*Estudo 12*) -“Contributos dos Professores para a Promoção de Competências Empreendedoras para o Desenvolvimento Socioprofissional de Estudantes do Ensino Superior”(Faria & Jesus, 2018).

Focalizámo-nos neste trabalho no desenvolvimento de competências empreendedoras em estudantes e compreendemos que tal só é possível levar por diante quando estes alunos(as) têm professores empreendedores, e quando ambos respiram um ambiente empreendedor na instituição de ensino superior.

Palavras Chave: Estudantes; Ensino Superior; Psicologia do Empreendedorismo; Inteligência Empreendedora; Desenvolvimento Socioprofissional.

Promoting entrepreneurial skills for the socio-professional development of students in higher education

Abstract

The contemporary world in which we live is characterized by a constant political, social, professional and environmental change and unpredictability, which require all citizens to be continuously updated and adapted at various levels, otherwise they may endanger their safety, health and well-being. -work, career, and personal fulfillment. In education the "clash with reality" is no longer a subject of trainee teachers of any level of education, but of all those who embrace the task of contributing to the formation of new generations and professionals in the field throughout life. It is foreseeable that not all individuals will be able to follow this new era in which the events and tasks required follow at a dizzying pace. Jesus (2000) draws attention to the lack of motivation of teachers, defending it as a complex problem that requires an approach in several perspectives so that an intervention can be carried out that eliminates the difficulties of teachers' involvement in the exercise of the teaching profession. The social valuation of the work of the teacher and the creation of conditions for its achievement of quality are determinant for the conduction of good practices of teaching and education throughout the life. One of the measures to carry out the proper exercise of the teaching function is to prepare these professionals with an adequate initial and continuous formation that articulates the personal qualities of the teachers with the teaching in team, the coherent delimitation of the functions of the teachers, the incentive and recognition in career progression and community accountability for school and vocational education (Jesus, 2000; Jesus & Lens, 2005).

In the book "Five Minds for the Future" in 2007, Harvard psychologist Howard Gardner argues for five specific minds essential to a personality's health and for it to function effectively in the future, namely, the disciplined mind; the synthesizing mind; the creative mind; the respectful mind; and the ethical mind. The five minds are more than theoretical constructs, they are cognitive capacities and competences that allow to delineate a future with success, since they pretend to be an intellectual foundation for the general education and for the development of the curriculum. Duening (2008) subscribes to this theory and uses Gardner's minds and transports them into the domain of changing curriculum development through entrepreneurship teaching.

Martyn Newman in his book "Emotional Capitalism - The New Leaders" of 2010, brings us to a new approach in contemporary leadership, founded on three ideas: workplace leadership results from a combination of emotions (self-confidence; self-sufficiency and enthusiasm); the resulting emotions are valuable because they create strong relationships between organizations and customers and employees, providing a competitive advantage for the business; and the emotions and their associated behaviors can be developed and used intelligently to solve problems, create products, provide superior service and enhance personal and professional performance (Newman, 2010). In this perspective, emotional capitalists are the leaders because they recognize that for beyond intellectual capital, it is necessary to invest in emotional capital, that is, in the energy, enthusiasm and commitment that exists in the hearts of men and women associated with the business.

In order to understand the entrepreneurial intelligence and the entrepreneurial characteristics of the students of higher education, a tool for evaluating

entrepreneurial competences was designed to evaluate the intra and inter entrepreneurial potential of each individual, which he called the "Entrepreneurial Skills Questionnaire" (QCE) , Faria, 2010a). This instrument was based on the psychological perspective of entrepreneurship (2010b) and was used in several studies and related to other psychological dimensions and was the impetus for the realization of this project. In this work, the research was limited to the reality and context of the students of higher education and of the professors belonging to the coordination committee of the respective courses, in the areas of education and health of the Polytechnic Institute of Beja (undergraduate courses in: Basic Education, Social Work, Multimedia Education and Communication, Plastic Arts and Multimedia, Sports, Occupational Therapy, Nursing; and 2nd cycle courses in: Community Psychogerontology, Community Development and Entrepreneurship, Special Education, Physical Activity and School Health). From the analysis of the scientific literature, we started with the development of empirical studies, so that according to the results found, if strategies and lines of intervention could be proposed in the scope of the development of an entrepreneurial mind and education for entrepreneurship in higher education. Consequently, facilitating innovation and expressing the creativity of a personality stimulates and promotes the involvement of students in the action and commitment of their socio-professional development.

In order to carry out the task of the knowledge of the entrepreneurial mind, in particular the minds of the students of higher education, and how to develop the entrepreneurial competences, twelve studies were delineated: (Study 1) - "Entrepreneurial Intelligence and the Entrepreneurial Skills Questionnaire" (Faria, 2011); (Study 2) - "Promotion of Female Entrepreneurship in Higher Education Context " (Faria, 2012a); (Study 3) - "Psychological Evaluation of Temperament, Emotional and Entrepreneurial Skills - its Implications in Education" (Faria, 2012b); (Study 4) - "Entrepreneurial coaching in higher education" (Faria 2012c); (Study 5) - "Students' Minds and Teaching Practices in Higher Education" (Faria, 2013a); (Study 6) - "Development of Minds for the Future - Entrepreneurial and Creative" (Faria, 2013, b); (Study 7) - "Student Involvement in School and Promotion of Educational and Entrepreneurial Coaching" (Faria, 2014a); (Study 8) - "Appreciative Coaching and Health Literacy on the Path to Well-Being" (Faria, 2014b); (Study 9) - "Temperament, emotional literacy and personal development in school" (Faria, 2015); (Study 10) - "Temperament and Personality in Higher Education Students" (Faria, 2016a) (Study 11) - "Dynamics of Empowerment and Motivation of Students in School" (Faria, 2016b); and (Study 12) - "Teachers' Contributions to the Promotion of Entrepreneurial Skills for the Socioprofessional Development of Higher Education Students" (Faria & Jesus, 2018).

We focused on this work in the development of entrepreneurial skills in students and we understand that it is only possible to carry on when these students have entrepreneurial teachers, and when both of them breathe an entrepreneurial environment in the higher education institution.

Keywords: Students; Higher Education; Psychology of Entrepreneurship; Entrepreneurial Intelligence; Socioprofessional Development.

Índice

Resumo	11
<i>Abstract</i>	13
Índice de Figuras	19
Índice de Quadros	19
Índice de Tabelas	20
Capítulo I- Competências Empreendedoras e Desenvolvimento Socioprofissional no Ensino Superior (Introdução e Delineamento da Investigação)	
Resumo	21
<i>Abstract</i>	22
Introdução	23
1.1. Contributos da Psicologia para o Empreendedorismo	24
1.2.Desenvolvimento de Competências Empreendedoras	27
1.3.Desenvolvimento de uma Personalidade Empreendedora no ensino superior	29
1.4. Metodologia	30
<i>Partipantes</i>	31
<i>Instrumentos</i>	32
<i>Procedimento</i>	33
1.5.Síntese Conclusiva	33
1.6.Referências Bibliográficas	34
Capítulo II- A Inteligência Empreendedora e o Questionário de Competências Empreendedoras (Estudo 1)	
Resumo	37
<i>Abstract</i>	38
2.1.A Inteligência Empreendedora	39
2.2.Cinco Mentes para o Futuro	41
2.3.Método	43
<i>Objectivos</i>	43
<i>Amostra</i>	43
<i>Procedimento</i>	44
2.4.Resultados	45
2.5.Discussão e Conclusões	48
2.6.Referências Bibliográficas	50
Capítulo III- Promoção do Empreendedorismo Feminino em Contexto de Ensino Superior (Estudo 2)	
Resumo	53
<i>Abstract</i>	55
3.1.Psicologia do Empreendedorismo	57
3.2.Empreendedorismo no Feminino	60
3.3.Promoção do Empreendedorismo Feminino no Ensino Superior	64
3.3.Metodologia	67
<i>Amostra</i>	67
<i>Instrumento</i>	68
3.4.Apresentação e discussão dos resultados	68
3.5.Síntese conclusiva	69
3.6.Referências bibliográficas	70
Capítulo IV- Avaliação Psicológica do Temperamento, de Competências Emocionais e Empreendedoras – suas implicações na Educação (Estudo 3)	
Resumo	73
<i>Abstract</i>	74
Introdução	75
4.1.Método	78
<i>Objectivos</i>	78
<i>Amostra</i>	79
<i>Instrumentos</i>	79
<i>Procedimentos</i>	81
4.2.Resultados	82
4.3.Discussão e Conclusões	86
4.4.Referências bibliográficas	87

Capítulo V- <i>Coaching</i> empreendedorial no ensino superior (<i>Estudo 4</i>)	
Resumo	89
Abstract	90
Introdução	91
5.1.O professor do ensino superior	91
5.2. <i>Coping</i> proactivo	94
5.3. <i>Coaching</i> no ensino superior	94
5.4.Conclusão	99
5.5.Referências bibliográficas	99
Capítulo VI- Mentas dos Estudantes e Práticas Docentes no Ensino Superior (<i>Estudo 5</i>)	
Resumo	101
Abstract	102
Introdução	103
6.1.Objetivos	105
6.2.Método	105
<i>Amostra</i>	105
<i>Instrumentos</i>	106
<i>Procedimentos</i>	107
6.3.Resultados	108
6.4.Discussão e Conclusões	109
6.5.Referências Bibliográficas	110
Capítulo VII- Desenvolvimento de Mentas para o Futuro- Empreendedora e Criativa (<i>Estudo 6</i>)	
Resumo	112
Abstract	113
Introdução	115
7.1.Objetivos	121
7.2.Método	121
<i>Amostra</i>	121
<i>Instrumentos</i>	122
<i>Procedimentos</i>	123
7.3.Resultados	123
7.4. Discussão e Conclusões	125
7.5.Referências Bibliográficas	126
Capítulo VIII- Envolvimento dos Estudantes na Escola e Promoção do <i>Coaching</i> Educacional e Empreendedorial (<i>Estudo 7</i>)	
Resumo	129
Abstract	130
Introdução	131
8.1.A Escola como Fonte de Conhecimento, Aprendizagem, Sociabilidade e Bem-estar	132
8.2.Envolvimento dos Estudantes na Escola	135
8.3. <i>Coaching</i> Escolar	136
8.4. <i>Coaching</i> Empreendedorial	139
8.5.Conclusão	142
8.6.Referências	142
Capítulo IX- <i>Coaching</i> Apreciativo e Literacia em Saúde no caminho do Bem-esta (<i>Estudo 8</i>)	
Resumo	145
Abstract	146
Introdução	147
9.1. Mentas que mudam	148
9.2.Inquérito Apreciativo	149
9.3. <i>Coaching</i> Apreciativo	151
9.4.Literacia em Saúde	152
9.5.Discussão	157
9.6.Referências	158

Capítulo X- Temperamento, literacia emocional e desenvolvimento pessoal na escola (Estudo 9)	
Resumo	161
<i>Abstract</i>	162
Introdução	163
10.1.Temperamento	164
10.2.Literacia Emocional	166
10.3.Desenvolvimento pessoal e envolvimento dos alunos na escola	169
10.4.Escola emocional	171
10.5.Conclusão	173
10.6.Referências Bibliográficas	173
Capítulo XI- Temperamento e Personalidade em Estudantes do Ensino Superior (Estudo 10)	
Resumo	175
<i>Abstract</i>	176
Introdução	177
11.1.Metodologia	178
<i>Objectivos</i>	178
<i>Participantes</i>	179
<i>Instrumentos</i>	179
<i>Procedimento</i>	181
11.2.Resultados	181
11.3.Discussão	187
11.4.Referências	188
Capítulo XII- Dinâmicas de Empoderamento e Motivação dos Alunos na Escola (Estudo 11)	
Resumo	191
<i>Abstract</i>	192
Introdução	193
12.1.Mindset ou Atitude Mental	194
12.2.Motivação para o Desempenho Académico	197
12.3.Empoderamento em Contextos Educativos	200
12.4.Envolvimento dos Alunos na Escola	202
12.5.Discussão	204
12.6.Referências	205
Capítulo XIII – Contributos dos Professores para a Promoção de Competências Empreendedoras para o Desenvolvimento Socioprofissional de Estudantes do Ensino Superior (Estudo 12)	
Resumo	209
<i>Abstract</i>	210
Introdução	211
13.1. Desenvolvimento Socioprofissional na Escola	212
13.2.Desenvolvimento da Carreira do Professor	216
13.3.Educação e Ensino do Empreendedorismo	218
13.4.Metodologia	222
<i>Objectivos</i>	222
<i>Participantes</i>	222
<i>Instrumentos</i>	223
<i>Procedimentos</i>	223
13.5. Resultados	224
13.6.Discussão	242
13.7.Referências	244
Conclusões e Implicações dos Estudos	
	249
Referências Bibliográficas Principais	
	261
Anexos (Instrumentos adaptados por autores portugueses utilizados na investigação)	
	265
Apêndices (Instrumentos construídos ou adaptados para a investigação, Guião e Registo das Entrevistas)	
	275

Índice das Figuras

Capítulo I	
Figura 1- Modelo racional teórico da promoção de competências empreendedoras no ensino superior-30	30
Capítulo IV	
Figura I: Matriz de Correlações de Pearson entre as dimensões	84
Capítulo V	
Figura I- Modelo de Educação Proactiva e Empreendedora	96
Capítulo VII	
Figura I: Modelo teórico integrador de criatividade	120
Capítulo XII	
Figura 1- Mindset (adaptado de “Mindset: the new psychology of success” de Dweck de 2006).	194
Figura 2- Competência Percebida num Continuum Interactivo	200
Figura 3 - Modelo racional teórico da triangulação das relações entre a Motivação, o Empoderamento e o Envolvimento dos alunos na Escola (MEAE) com o Sucesso, contemplando a Inteligência, a Aprendizagem e a Mindset dos alunos(as).	204
Capítulo XIII	
Figura 1 : Modelo do Arco- Íris da Vida e Carreira (Super, 1990)	214
Figura 2 : Modelo do Arco Normando (Super, 1990)	214
Figura 3: Etapas da Carreira	217
Figura 4: Características e elementos envolvidos na educação empreendedora	221

Índice dos Quadros

Capítulo I	
Quadro I – FACTOR 1 DO QCE	46
Quadro II – FACTOR 2 DO QCE	46
Quadro III – FACTOR 3 DO QCE	46
Quadro IV – FACTOR 4 DO QCE	47
Quadro V – FACTOR 5 DO QCE	47
Quadro VI – FACTOR 6 DO QCE	47
Quadro VII – FACTOR 7 DO QCE	47
Capítulo IV	
Quadro I – Correlações entre Temperamento, Competência Emocional e Competências Empreendedoras	85
Quadro II– Correlações entre as dimensões Competências Empreendedoras e Competência Emocional	85
Capítulo VI	
Quadro I – Correlações entre Práticas Docentes, Incentivo a Novas Ideias, Clima para Expressão de Ideias, Competências Empreendedoras e Competências Criativas- Empreendedorismo	109
Capítulo VII	
Quadro I – Correlações entre Competências Empreendedoras, Competências Criativas- Empreendedorismo e Personalidade Criativa	125
Capítulo VIII	
Quadro I : <i>Coaching</i> Escolar	139
Capítulo IX	
Quadro 1: Diagnósticos em comunicação organizacional	150

Índice de Tabelas

Capítulo XI	
Tabela 1-Estatísticas descritivas para EAS sobre as respostas apresentadas a cada item	182
Tabela 2- Os cinco factores do EAS Temperament Survey para adultos	183
Tabela 3- Estatísticas Descritivas para EPQ-RA versão portuguesa relativas às respostas dadas a cada item pelos participantes (%)	184
Tabela 4- Os quatro factores do EPQ-RA versão portuguesa	185
Tabela 5 -Correlações entre os fatores da Versão Experimental Portuguesa do EPQ-RA	186
Capítulo XIII	
Tabela 1 – Evocações do Profissional de Sucesso	225
Tabela 2- Listagem das Competências do Professor(a) para viabilizar a promoção do desenvolvimento socioprofissional e do empreendedorismo no ensino superior	236

Capítulo I- Competências Empreendedoras e Desenvolvimento Socioprofissional no Ensino Superior

(Introdução e Delineamento da Investigação)

Competências Empreendedoras e Desenvolvimento Socioprofissional no Ensino Superior

Resumo

Nos últimos tempos, múltiplos e novos são os desafios que têm sido colocados ao ensino superior obrigando a considerar nos seus planos o desenvolvimento de competências específicas nos estudantes, que permitam o exercício de uma profissão com profissionalismo. Esta nova perspectiva de educação para o profissionalismo dá uma nova missão ao ensino superior, a de promover o desenvolvimento da inteligência global (cognitiva, emocional, social e ecoinTELigência) e, em particular, a de considerar o aperfeiçoamento de competências académicas e profissionais, que possibilitem a melhor integração no mercado de trabalho e um pleno exercício da actividade profissional com sucesso; isto é, neste último caso, a de diligenciar esforços para capacitar os alunos para o desenvolvimento de competências empreendedoras e intraempreendedoras. Por conseguinte, a abordagem psicológica é necessária para a compreensão do empreendedorismo. Neste projeto, pretendeu-se conhecer as competências empreendedoras a desenvolver em estudantes do ensino superior de cursos em que os profissionais actuam na proximidade do desenvolvimento humano. Procurou-se ainda, saber qual é a melhor forma para promover o seu desenvolvimento socioprofissional e apoiar a gestão da sua carreira, de modo a permitir que estes estudantes possam vir a ser profissionais de sucesso. Os participantes deste projeto foram os estudantes do ensino superior e professores da comissão de coordenação de curso dos respetivos cursos. Foi aplicado aos primeiros o *Questionário de Competências Empreendedoras* (QCE) (Faria, 2010) em conjunto com outros instrumentos de avaliação psicológica que constam nos onze estudos realizados. Foi efectuada ao segundo grupo uma Entrevista sobre relevância da promoção de competências empreendedoras para o desenvolvimento socioprofissional dos estudantes. No final da investigação realizada, que apresenta um total de doze estudos sobre o assunto vizado, foi delineado um projecto de intervenção que permita colmatar as necessidades identificadas, que foram interpretadas e resolvidas em conformidade com a perspectiva da psicologia do empreendedorismo.

Palavras Chave: Estudantes; Ensino Superior; Psicologia do Empreendedorismo; Inteligência Empreendedora; Desenvolvimento Socioprofissional.

Entrepreneurial Skills and Socioprofessional Development in Higher Education

Abstract

In recent times, multiple and new challenges have been placed in higher education, requiring in their plans to consider the development of specific skills in students that allow them to pursue a profession with professionalism. This new perspective of education for professionalism gives a new mission to higher education, to promote the development of global intelligence (cognitive, emotional, social and eco-intelligence) and, in particular, to consider the improvement of academic and professional competences, which enable better integration into the labor market and a successful exercise of professional activity; that is, in the latter case, to endeavor to enable students to develop entrepreneurial and intrapreneurial skills. Therefore, the psychological approach is necessary for the understanding of entrepreneurship. In this project, it was intended to know the entrepreneurial skills to develop in students of higher education of courses in which the professionals act in the proximity of the human development. It also sought to know how best to promote their socio-professional development and support the management of their career, so that these students can become successful professionals. The participants of this project are the students of higher education and teachers of the course coordination committee. It was applied to the first the Entrepreneurial Skills Questionnaire (FCE, 2010) with other psychological evaluation tools included in the eleven studies carried out. It was applied to the second group an interview on the relevance of the promotion of entrepreneurial skills for the socio-professional development of students. and the second was an Interview on the relevance of the promotion of entrepreneurial skills for the socio-professional development of students. At the end of the research carried out, which presents a total of twelve studies on the subject addressed, an intervention project was designed to meet the identified needs, which were interpreted and solved in accordance with the perspective of the psychology of entrepreneurship.

Keywords: Students; Higher education; Psychology of Entrepreneurship; Entrepreneurial Intelligence; Socioprofessional Development.

Introdução

Desde o início do século XXI que o ensino superior tem sido alvo de tentativas de mudança e de reestruturação. O designado processo de Bolonha colocou novos desafios e obrigou a repensar a educação e a formação dos futuros profissionais de uma forma mais exigente e multidisciplinar. As próprias políticas de desenvolvimento apostaram não só na democraticidade do acesso ao ensino superior mas, também, na garantia de criar condições para que os seus estudantes possam alcançar um desenvolvimento socioprofissional com êxito. Por conseguinte, a eficácia e a qualidade das instituições do ensino superior passam pelo desenvolvimento de competências empreendedoras que possibilitem a gestão de carreiras de sucesso e de bem-estar.

O presente projeto inscreve-se numa óptica positiva da ultrapassagem dos obstáculos que se podem encontrar no processo do desenvolvimento socioprofissional, colocando a ênfase nas dinâmicas de ensino-aprendizagem-formação profissional para o desenvolvimento de profissionais competentes, inovadores e empreendedores, que consigam fazer face aos problemas do mundo laboral contemporâneo. A atenção é colocada na compreensão do contexto social e económico que envolve o real do ensino superior, de modo a poder viabilizar ações inovadoras, de valorização das ideias e da motivação dos atores educativos em prol do desenvolvimento de competências empreendedoras nos futuros profissionais.

Considera-se que a capacidade de criar novos produtos, serviços ou negócios, assunção do risco e mudança de orientação, proactividade, competitividade, podem ser facultadas e trabalhadas durante a frequência do curso de uma licenciatura e possibilitar até a criação do próprio emprego. Contudo, o apoio das instituições do ensino superior não pode ficar por aqui, é preciso realizar o acompanhamento dos jovens licenciados, para confirmar as suas competências empreendedoras e intraempreendedoras (iniciativa, trabalho independente, trabalho de grupo, trabalhar sobre pressão, aptidões de comunicação, gestão do tempo, adaptabilidade, atenção ao detalhe, sentido de responsabilidade e tomada decisões, e planear, coordenar e organizar), desenvolve-las e apoiar a sua utilização adequada ao contexto de trabalho. Neste seguimento surgiram várias questões: “O que é uma inteligência

empreendedora?"; "De que forma os futuros profissionais são detentores de uma inteligência empreendedora?", "Poderemos desenvolver uma inteligência empreendedora?"; ou "Que competências são necessárias para se ser um empreendedor de sucesso?".

No sentido de compreender a inteligência empreendedora e as características empreendedoras dos estudantes do ensino superior Faria (2010a; 2010b; 2010c) concebeu um instrumento de avaliação de competências empreendedoras que visa avaliar o potencial intra e inter empreendedor de cada indivíduo que designou de "Questionário de Competências Empreendedoras" (QCE, Faria, 2010). A criação deste instrumento foi o ponto de partida para delinear o presente projecto.

O trabalho teve início com o levantamento e reflexão sobre o estado de arte da investigação sobre os contributos da Psicologia para o Empreendedorismo e sobre quais são as suas implicações para a promoção do desenvolvimento da inteligência empreendedora, da harmonia da Personalidade e do desenvolvimento socioprofissional. Pretendia-se conhecer e proporcionar condições para o desenvolvimento de competências empreendedoras e de apoio à gestão de carreira e à promoção do bem-estar de um Eu realizado.

A investigação ficou circunscrita à realidade e ao contexto dos estudantes do ensino superior e dos professores pertencentes à comissão de coordenação dos respetivos cursos. Depois da recolha e da análise da literatura científica, partiu-se para o desenvolvimento de estudos empíricos, de modo que em função dos resultados encontrados, se pudessem propor estratégias e linhas de intervenção no âmbito da formação em empreendedorismo no ensino superior.

1.1. Contributos da Psicologia para o Empreendedorismo

A palavra "empreendedor" encontra-se ligada à língua francesa há mais de três séculos e conhece nos dias de hoje uma popularidade imensa difundida pela comunicação social. É só colocar a palavra na web, em inglês "entrepreneuship" e observam-se setenta milhões de resultados e em português "empreendedorismo" que gera três milhões de registos (Caetano, Santos & Costa, 2012). De acordo com os autores o empreendedorismo está geralmente associado a casos de empreendedores

de sucesso, oportunidades de negócios promissores em vários domínios e atividades que visam catalisar o espírito empreendedor de talentos jovens e menos jovens, de estudantes e ex-estudantes, e de desempregados atuais ou potenciais, encaminhando os indivíduos para a criação do seu próprio emprego, um “negócio” pela via do empreendedorismo. Contudo, adiantam que embora o empreendedorismo seja relevante para o desenvolvimento económico e ultrapassagem da crise financeira instalada na primeira década do século XXI existem crenças exageradas e simplistas do processo empreendedor. No seu Prefácio do livro *Psicologia do Empreendedorismo*, os autores definem o empreendedorismo como “um processo cíclico que se inicia na geração de uma ideia que pode traduzir-se numa oportunidade de negócio que é convertida numa proposta de valor acrescentado para uma atividade económica” (Caetano, Santos & Costa, 2012, xii), em que é preciso prestar atenção ao hiato entre a geração da ideia e a sua transferência para a realidade sob a forma de uma atividade empreendedora. No processamento do empreendedorismo destaca-se no seu início uma atividade mental crítica do reconhecimento das oportunidades de negócio. Nesta abordagem, o empreendedorismo encontra-se associado aos aspetos psicológicos das pessoas que pretendem ser empreendedoras (cognições, atitudes, conhecimentos, decisões e motivações). Ora o que acontece é que encontramos indivíduos que reconhecem oportunidades e conseguem transformá-las em atividades geridas com sucesso e outros indivíduos que não o conseguem fazer ou ainda não têm determinadas competências para o realizar, o que nos remete para o domínio das características da personalidade, da inteligência e das competências empreendedoras.

Um dado de referência e um contributo importante para a continuidade dos estudos dos psicólogos sobre o empreendedorismo e o empreendedor de sucesso foi marcado pelo livro de Miner (1997) com o tema “*A Psychological Typology of Successful Entrepreneurs*”. Durante sete anos Miner (1997; 2000) realizou um estudo num programa do *Center for Entrepreneurial Leadership* (1997) na universidade Americana de SUNY, Buffalo, onde aplicou uma série de testes a uma amostra de 100 empreendedores de sucesso e desenvolveu uma tipologia de empreendedores, destacando os seguintes tipos de empreendedores: Empreendedores *Real Manager* (Desejo de exercer poder; Elevadas capacidades de comunicação; Forte necessidade de promoção e actualização; Desejo de executar tarefas de gestão rotineiras; Atitude

positiva em direcção à autoridade); Empreendedor *Idea Generator* (Ser inovador; Resolver os problemas; Muito Inteligente; Averso ao risco); Empreendedor *Empathic Super-salesperson* (Tem empatia e estilo cognitivo; Tem habilidade de construir estratégias de aliança facilmente; Tem o desejo de ajudar os outros; Valoriza o processo social e tem uma forte necessidade de relações de harmonia, acredita que a força das vendas é uma chave de estratégia); Empreendedor *Personal Achiever* (Preocupam-se mais em alcançar o sucesso do que com a possibilidade de falharem, e não se preocupam com as adversidades; Preferem situações em que eles próprios podem influenciar e controlar os resultados; São motivados para alcançarem os seus próprios objectivos; Preferem situações envolvendo responsabilidade individual claramente definida de tal forma que se há sucesso, isso pode ser atribuído ao seu próprio esforço). Segundo o autor, o Empreendedor *Personal Achiever* é também semelhante ao designado de *Personality*. Miner considerou ainda que os três primeiros tipos (Real Manager, Expert Idea Generator e Empathic super-salesperson) são intraempreendedores. Contudo, o autor considera que é o tipo *Personal Achiver* que melhor descreve o verdadeiro empreendedor, isto é, que preenche melhor os requisitos de criação de empresa e que estão mais aptos a alcançar sucesso. Mais tarde, Hansemark (2003, cit. Sarkar, 2007) cruzou vários estudos psicológicos para identificar traços característicos que previssem o empreendedorismo de forma consistente, e chegando às seguintes características: (1) Grau de adaptabilidade e impulsividade; (2) Intensidade de desejo de independência; (3) Necessidade de realização na medida em que um indivíduo acredita que os resultados dos acontecimentos estão debaixo do seu controlo, em vez de serem obra do acaso; e (4) A sorte e outros factores estão fora do controlo do individuo (também conhecido pelo controlo externo).

De acordo com *The National Commission on Entrepreneurship* (2003, cit. Moreland, 2006, 5) um empreendedor típico apresenta todas ou algumas das seguintes características: visão, adaptabilidade, persuasão, confiança, competitividade, assunção do risco, honestidade, perseverança, disciplina, organização e compreensão. Neste seguimento, Moreland (2006) refere que os estudos actuais sobre as características pessoais dos empreendedores observaram a fusão de traços em três grandes grupos: (1) os valores pessoais, tais como a honestidade, o dever, a

responsabilidade e o comportamento ético; (2) propensão para a assunção do risco; e (3) a necessidade de independência, sucesso e realização. Nesta perspectiva, a preocupação com o empreendedorismo é considerada um subconjunto da empregabilidade, dado que na opinião de Yorke (2004, cit. Moreland, 2006, 5) pode ser definido como um conjunto de realizações, entendimentos e dos atributos pessoais que tornam os indivíduos mais propensos a obter um emprego e a serem bem sucedidos na escolha das suas profissões.

Face ao exposto anteriormente, podemos adiantar que o melhor emprego ou em particular, o auto-emprego surgem de uma mente empreendedora e que esta é a base do intraempreendedorismo. Assim, as competências empreendedoras que permitem que o próprio indivíduo escreva o seu próprio futuro e saiba identificar oportunidades de negócios, nichos do mercado e se organizar no sentido do progresso, constituem também por si só, um conhecimento, uma aprendizagem e um desenvolvimento de competências empreendedoras.

1.2. Desenvolvimento de Competências Empreendedoras

A conceptualização da atividade empreendedora compreendida como um processo psicossocial dinâmico implica uma articulação proactiva entre as seguintes dimensões: (1) oportunidades de negócio; (2) indivíduos com potencial empreendedor; e (3) contexto sociocultural e económico propiciador da inovação e da assunção de riscos (Caetano, Santos & Costa, 2012). Por conseguinte, quando os indivíduos, sejam eles, estudantes, formadores ou investidores, pretendem envolver-se em atividades empreendedoras deverão saber se estão diante de condições e potencialidades económicas, pessoais e sociais favoráveis ao empreendedorismo.

Concentremo-nos no potencial empreendedor que um indivíduo deve apresentar para levar por diante uma ideia inovadora e a concretizar com sucesso. Estaremos todos próximos de possuir uma mente empreendedora ou esta só surge em algumas personalidades especiais? No livro *“Five Minds for the future”* de 2007, o psicólogo de Harvard, Howard Gardner defende a existência de cinco mentes específicas essenciais para a saúde de uma personalidade e para que esta funcione eficazmente no futuro, que são: (1) a mente disciplinada (o domínio das principais

correntes de pensamento (incluindo ciências, matemática e história) e de pelo menos um ofício); (2) a mente sintetizadora (capacidade de integrar ideias de diferentes disciplinas ou esferas num todo coerente e comunicar essa integração a outras pessoas); (3) a mente criadora (capacidade de descobrir e esclarecer novos problemas, questões e fenómenos); (4) a mente respeitadora (consciência e compreensão das diferenças entre seres humanos); e (5) a mente ética (cumprimento das responsabilidades de cada um enquanto trabalhador e cidadão). As cinco mentes são mais do que constructos teóricos, são capacidades cognitivas e competências que permitem delinear um futuro com êxito, pois, pretendem ser uma fundação intelectual para a educação geral e para o desenvolvimento do currículo. Como afirma Gardner *“One cannot even begin to develop an educational system unless one has in mind the knowledge and skills that one values, and the kinds of individuals one hopes will emerge at the end”* (Gardner, 2007, 14). Ao possuir estas capacidades e ao as aperfeiçoar, cada personalidade está mais apta para enfrentar o imprevisto, o clima de insegurança e adversidade e estará mais apta para lidar com o futuro. Duening (2008) inscreve-se nesta teoria e utiliza as cinco mentes de Gardner(2007) e transporta-as para o domínio da mudança do desenvolvimento do currículo através de um ensino de empreendedorismo. No seu entender, as cinco mentes do futuro empreendedor são: mente identificadora de oportunidades; mente criadora; mente gestora do risco; mente resiliente; e mente orientada para a acção. As cinco mentes providenciam um fundamento intelectual para a educação para o empreendedorismo e para o desenho e o desenvolvimento do currículo. Por conseguinte, o conhecimento do empreendedor de sucesso passa para além da análise das suas aptidões intelectuais para possuir e distribuir, implica o desenvolvimento de competências empreendedoras, que podem ser facultadas pelo ensino do empreendedorismo e pelo desenho e orientação da trajectória do currículo para obter o êxito e gestão para uma carreira de sucesso.

Numa outra abordagem complementar aos autores citados, Martyn Newman no seu livro *“Capitalismo Emocional – Os Novos Líderes”* de 2010, remete-nos para uma nova abordagem na liderança contemporânea, fundada em três ideias: (1) a liderança no local de trabalho resulta de combinação de emoções (auto-confiança; otimismo; auto-suficiência e entusiasmo); (2) as emoções resultantes são valiosas porque criam fortes relações entre as organizações e os clientes e colaboradores, constituindo uma

vantagem competitiva para o negócio; e (3) as emoções consideradas e os seus comportamentos associados podem ser alvo de desenvolvimento e utilizados de forma inteligente para resolver problemas, criar produtos, fornecer um serviço superior e possibilitar o incremento do desempenho pessoal e profissional (Newman, 2010). Nesta perspetiva, os capitalistas emocionais são os líderes que reconhecem que para se construir um negócio com êxito é preciso ir para além da focagem tradicional nos bens financeiros e do capital intelectual para se focar no capital emocional, isto é, na energia, entusiasmo e empenho que existe nos corações de homens e mulheres associados ao negócio. De acordo com Thomsom (1989; cit. Newman, 2010) o capital emocional no negócio é constituído por dois elementos essenciais, o capital emocional externo (valor dos sentimentos e percepções dos clientes e dos investidores externos em relação ao negócio); e o capital emocional interno (valor dos compromissos emocionais compreendidos nos corações das pessoas envolvidas no negócio, em particular, os sentimentos, crenças e valores); aos quais Newman (2010) acrescenta um terceiro elemento, o capital emocional intrapessoal (energia positiva e centralizada que se investe no trabalho e na vida pessoal). Por conseguinte, criar riqueza emocional que possa resultar numa vantagem competitiva na esfera empresarial surge associada ao perfil do empreendedor de sucesso. Consequentemente, as ferramentas a disponibilizar para a formação de um empreendedor com energia criativa empresarial passam por fomentar a inteligência emocional das pessoas.

1.3. Desenvolvimento de uma Personalidade Empreendedora no ensino superior

Apresentamos de seguida a Figura 1 que pretende evidenciar as dimensões a considerar em prol do desenvolvimento de uma personalidade empreendedora em contexto do ensino superior, na qual o professor participa como um *coach* empreendedorial motivando os seus alunos para a criatividade e profissionalismo, envolvendo-os em ações gratificantes e promotoras de empreendedorismo, apoiando o desenvolvimento de competências e da inteligência empreendedora do estudante em prol da sua realização pessoal, visando a estratégia de construção do capital emocional através da inteligência emocional (autoconsciência; autogestão; consciência social; competências sociais; e adaptabilidade).

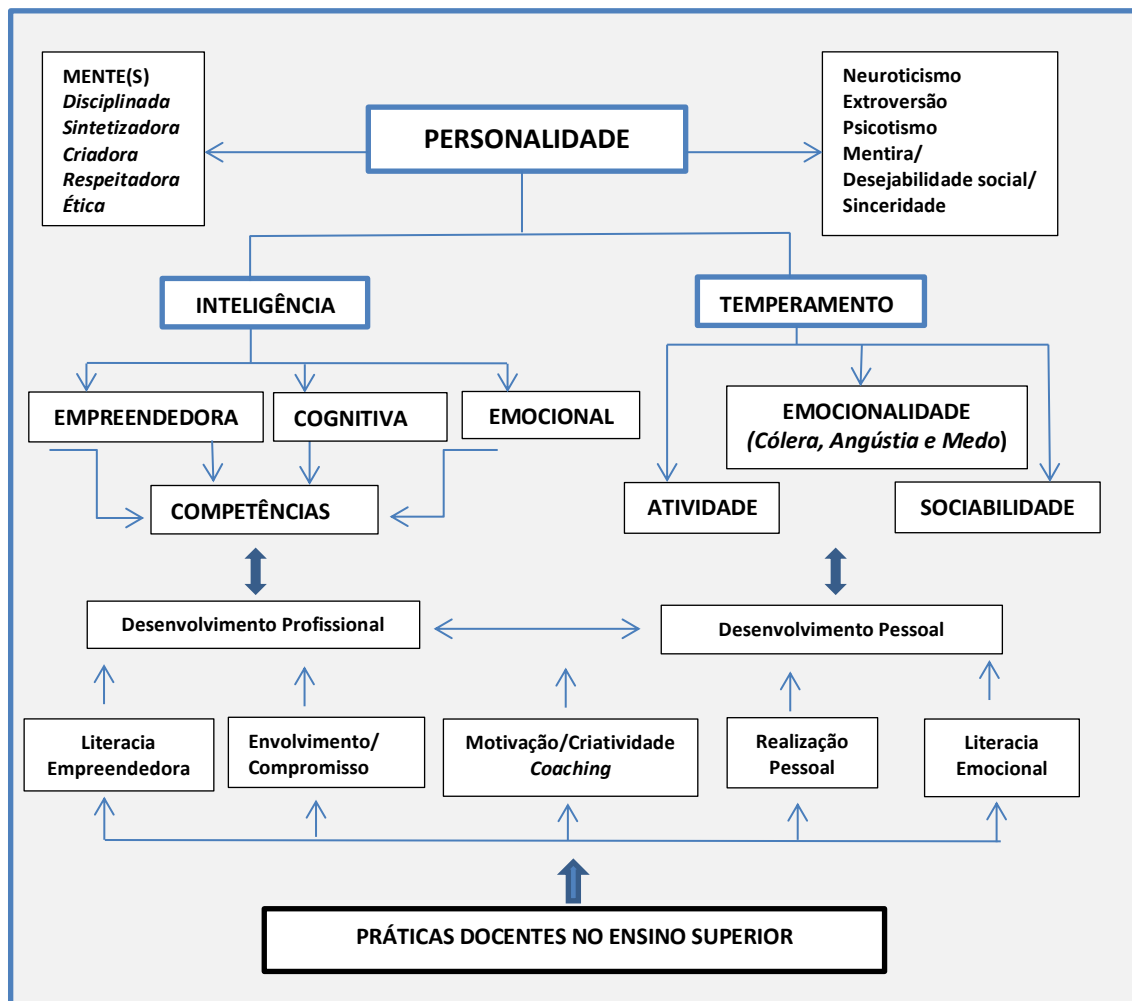


Figura 1 – Modelo racional teórico da promoção de competências empreendedoras no ensino superior

1.4. Metodologia

Para levar por diante a tarefa do conhecimento da mente empreendedora, em particular, a mente dos estudantes do ensino superior, foram delineados doze estudos:

1. A Inteligência Empreendedora e o Questionário de Competências Empreendedoras (*Estudo 1*);
2. Promoção do Empreendedorismo Feminino em Contexto de Ensino Superior (*Estudo 2*);
3. Avaliação Psicológica do Temperamento, de Competências Emocionais e Empreendedoras- suas implicações na Educação (*Estudo 3*);

4. *Coaching* empreendedorial no ensino superior (*Estudo 4*);
5. Mentos dos Estudantes e Práticas Docentes no Ensino Superior (*Estudo 5*);
6. Desenvolvimento de Mentos para o Futuro- Empreendedora e Criativa (*Estudo 6*);
7. Envolvimento dos Estudantes na Escola e Promoção do *Coaching* Educacional e Empreendedorial (*Estudo 7*);
8. *Coaching* Apreciativo e Literacia em Saúde no caminho do Bem-estar (*Estudo 8*),
9. Temperamento, literacia emocional e desenvolvimento pessoal na escola (*Estudo 9*),
10. Temperamento e Personalidade em Estudantes do Ensino Superior (*Estudo 10*);
11. Dinâmicas de Empoderamento e Motivação dos Alunos na Escola (*Estudo 11*);
12. Contributos dos Professores para a Promoção de Competências Empreendedoras para o Desenvolvimento Socioprofissional de Estudantes do Ensino Superior (*Estudo 12*).

A partir da pesquisa da literatura científica sobre o estado de arte da investigação nos domínios enunciados anteriormente, os estudos realizados encontram-se organizados em dois grupos, uns são principalmente de revisão da literatura e outros são de cariz exploratório, transversal, de carácter qualitativo e quantitativo. Pretendeu-se, em conformidade com os resultados obtidos delinear estratégias de intervenção promotores de uma mente empreendedora no ensino superior. Por isso, podemos dizer que utiliza uma metodologia de projecto e de intervenção circunscrita a um espaço institucional.

Partipantes

Os participantes dos estudos foram estudantes do ensino superior de cursos de licenciatura e mestrado, das áreas da educação e da saúde, do Instituto Politécnico de Beja e os professores do ensino superior pertencentes à comissão coordenadora dos respectivos cursos. O critério utilizado relativamente aos alunos foi o da escolha de estudantes com uma visão mais próxima da realização da profissão e do conhecimento da realidade do ensino superior.

Instrumentos

Para conhecer a inteligência empreendedora dos estudantes foi aplicado o Questionário de Competências Empreendedoras (QCE) realizado por Faria (2010) (32 itens) e ainda outros instrumentos que possibilitassem um melhor conhecimento da personalidade, temperamento e criatividade dos participantes.

De forma a conhecer como é realizado e como poderia ser melhorado o desenvolvimento socioprofissional dos estudantes e a sua inteligência empreendedora foram efectuadas Entrevistas aos professores do ensino superior, coordenadores de curso, para as quais foi construído um Guião de Entrevista.

O *Questionário de Competências Empreendedoras (QCE)* (Faria, 2010a) é um instrumento de auto-resposta, que inclui no início a possibilidade de recolha de alguns dados sociodemográficos (idade, género, estado civil, profissão, curso e ano), e no qual o respondente, depois de ler uma pequena introdução explicativa sobre a forma de preenchimento, e iniciando com *“De uma maneira geral assumo-me como uma pessoa”*, expressa o seu grau de concordância diante de cada afirmação apresentada através de uma escala de tipo *Likert* de cinco posicionamentos (1=não concordo, 2=concordo pouco; 3=concordo; 4=concordo muito e a 5=concordo muitíssimo). O instrumento inicial contava com 42 itens, mas após realizado o tratamento estatístico, ficou reduzido a 36 itens. O tempo médio de preenchimento foi de cerca de 15 minutos. A pontuação total no teste para 42 itens varia de 42 a 210 pontos, de 36 itens de 36 a 180, e vai no sentido de maior pontuação mais competências empreendedoras. O instrumento tem sido aplicado em outros estudos e tem-se mostrado fidedigna a sua aplicação (Faria, 2010b; Faria, 2010c; Faria, 2011).

Foram ainda aplicados instrumentos de avaliação psicológica aos alunos do ensino superior, que permitissem identificar para além das *Competências Empreendedoras*, a *Personalidade Criativa* e a *Auto-eficácia na transição para o trabalho: Escala de Personalidade Criativa* (Jesus & col., 2011) (30 itens) e *Escala de Auto-Eficácia na Transição para o Trabalho* (Vieira & Coimbra, 2006; Vieira, Caires & Coimbra, 2011). A AETT apresenta três escalas de Auto-eficácia que avaliam a *adaptação ao trabalho*, a *regulação emocional* e a *procura de emprego*. Considerou-se ainda relevante a aplicação das

Procedimento

Após contacto com os Coordenadores de Curso foi acordado o dia da aplicação do Questionário de Competências Empreendedoras aos estudantes e dos outros instrumentos. Posteriormente, em conformidade com a disponibilidade dos professores foi acordado a data da realização da entrevista. Seguiu-se o tratamento de dados e a organização de cada estudo finalizando com sugestões de intervenção em contexto de ensino superior.

1.5. Síntese Conclusiva

Na aposta do desenvolvimento de competências empreendedoras no ensino superior a realidade portuguesa é muito diferente do trabalho realizado pelas instituições de ensino superior no mundo, em particular em alguns países da Europa e dos Estados nos Estados Unidos da América, onde não só proliferam cursos sobre o empreendedorismo, mas, também uma significativa investigação sobre o assunto e até, a existência de uma disciplina sobre o desenvolvimento do empreendedorismo em todos os cursos de licenciatura ministrados. Diante destes factos, muito trabalho há ainda por desenvolver pelas universidades e politécnicos portugueses, para que esta atitude seja despertada o mais cedo possível e de forma mais profunda, logo a partir da entrada dos estudantes nas instituições de ensino superior. Aquando deste passo é muito importante que os alunos tenham noção das oportunidades de desenvolvimento existentes dentro de cada Faculdade/Escola e que estas sejam potencializadas e apoiadas pela mesma.

A valorização do empreendedorismo no ensino superior português tem passado pelo desenvolvimento de várias acções como é o caso da iniciativa Poliemprende, que considerando o contexto da diversidade das instituições de Ensino Superior Politécnico procura que estas instituições ministrem competências em Empreendedorismo e fomentem uma cultura empreendedorística. Contudo, no ensino superior politécnico e universitário português ainda não existem licenciaturas em empreendedorismo. Contamos, apenas com os currículos dos cursos de Gestão de Empresas, em instituições como a Universidade do Algarve, Universidade Nova de Lisboa,

Universidade Técnica de Lisboa ou a Universidade Católica Portuguesa onde se aborda esse tema numa unidade curricular obrigatória ou que na maioria das vezes é opcional.

Com o presente estudo pretende-se contribuir para ir mais além, isto é, realizar uma abordagem cirúrgica que permita um melhor conhecimento da inteligência empreendedora, personalidade criativa e auto-eficácia na transição para o trabalho dos estudantes do ensino superior e a forma como está a ser realizado o seu desenvolvimento socioprofissional, em particular, em estudantes de carreiras mais próximas da acção e do valor do desenvolvimento humano; de modo a que possam ser criadas estruturas adequadas a cada profissão, que possibilitem o desenvolvimento de competências empreendedoras e o apoio na gestão e desenvolvimento de carreiras de sucesso dos profissionais de Psicologia, Educação, Enfermagem e Serviço Social.

1.6. Referências bibliográficas

- Duening, T. (2008). Five Minds for the entrepreneurial future: cognitive skills as the intellectual foundation for next generation entrepreneurs curricula. *Proceedings*. USA SBE. 256-274.
- Caetano, A.; Santos, S. & Costa, S. (2012). *Psicologia do Empreendedorismo. Processos, Oportunidades e Competências*. Lisboa: Editora Mundos Sociais. ISBN: 978-989-8536-13-6
- Faria, M.C. (2010a), Questionário de Competências Empreendedoras (QCE): Aplicação a Estudantes do Ensino Superior, Leandro S. Almeida, Bento. Silva & Susana Caires (Orgs.) / *Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga: CIEd Universidade do Minho, (287-301). ISBN: 978-972-8746-87-2.
- Faria, M.C. (2010b). Contributos da Psicologia para a Promoção de Competências Empreendedoras, Leandro S. Almeida, Bento. Silva & Susana Caires (Orgs.) / *Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga: CIEd Universidade do Minho, (472-486). ISBN: 978-972-8746-87-2.
- Faria, M.C. (2010c). Developing Entrepreneurial Minds in Higher Education. *Fs- biotech, Proceedings Book, International Conference Employability & Entrepreneurship, 2nd Edition*, Porto : Catholic University of Portugal, Economics and Management Faculty, (250-57).

- Faria, M.C. (2011). A Inteligência Empreendedora e o “Questionário de Competências Empreendedoras”. Ana S. Ferreira, Arlette Verhaeghe, Danilo R. Silva, Leandro S. Almeida, Rosário Lima, & Sandra Fraga (Eds.) *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica XV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia, (613-624), ISBN: 978-989-20-2702-9.
- Gardner, H. (2007). *The five minds for the future*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Miner, J. (1997). *A Psychological Typology of Successful Entrepreneurs*. London: Quroum Books.
- Miner, J. (2000). Testing a psychological typology of entrepreneurs using business founders. *Journal of Applied Behavioral Science*. 36(1):43-69
- Moreland, N. (2006). Entrepreneurship and higher education: an employability perspective. *Learning & Employability - series one*. York-UK: The Higher Education Academy.
- Sarkar, S. (2007). *Empreendedorismo e Inovação*. Lisboa: Escolar Editora.
- Vieira, D., & Coimbra, J. L. (2006). A auto-eficácia na transição para o trabalho. In R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Auto-eficácia em diferentes contextos* (25-58). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Vieira, D., Caires, S. & Coimbra J. (2011). Do ensino superior para o trabalho: Contributo dos estágios para inserção profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional* . Vol. 12, No. 1, jan.-jun., (29-36).

Capítulo II- A Inteligência Empreendedora e o Questionário de Competências Empreendedoras

(Estudo 1)¹

A Inteligência Empreendedora e o Questionário de Competências Empreendedoras

Resumo

Na observação da literatura sobre o empreendedorismo os autores têm mostrado duas preferências, uns sobre as características do empreendedor, outros sobre a envolvente externa e a influência que o ambiente exerce sobre o ciclo de vida da organização, em particular, sobre a dinâmica que se estabelece no seio da própria organização empreendedora. Considerando que a capacidade de projectar o futuro ou de ter uma atitude visionária encontram-se relacionadas com a nossa personalidade, podemos perspectivar a possibilidade de avaliar psicologicamente a inteligência empreendedora. O *Questionário de Competências Empreendedoras* (QCE, Faria, 2010) constitui uma tentativa positiva no sentido de uma melhor compreensão da mente empreendedora. Permite a identificação da existência de competências empreendedoras, em cada indivíduo ou num grupo identificado, constituindo um avanço para o estudo e desenvolvimento do empreendedorismo e do intraempreendedorismo nos contextos educacionais, organizacionais e empresariais, de emprego e de trabalho. É de salientar que, ao contrário de outros instrumentos utilizados neste domínio o QCE para além de apresentar características psicométricas bastante satisfatórias, a sua administração é fácil e rápida. A presente workshop pretende que cada participante avalie a sua inteligência empreendedora e diligencie estratégias para a desenvolver.

A consistência interna obtida foi de um $\alpha=.93$ e a análise factorial realizada permitiu seleccionar sete factores cujas dimensões encontradas vão ao encontro das competências empreendedoras e intraempreendedoras propostas por Moreland (2006) e da perspectiva de Duening (2008) das cinco mentes para o futuro do empreendedor que quiser alcançar êxito. Saliente-se ainda o facto de se ter encontrado diferenças de género na amostra de 256 estudantes do ensino superior, mostrando que os homens têm mais competências empreendedoras do que as mulheres.

Palavras chave: psicologia; empreendedorismo; mentes para o futuro; inteligência empreendedora

¹ Faria, M. (2011). A Inteligência Empreendedora e o Questionário de Competências Empreendedoras. A.S. Ferreira, A. Verhaeghel, D.R. Silva, L.A. Almeida, R. Lima & S. Fraga (Editores) *Livro de Atas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica e XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia,(613-624), ISBN: 978-989-20-2702-9

Entrepreneurial Intelligence and the Entrepreneurial Skills Questionnaire

Abstract

In observing the literature on entrepreneurship the authors have shown two preferences, one about the characteristics of the entrepreneur, others about the external environment and the influence that the environment has on the life cycle of the organization, in particular, on the dynamics that are established within the entrepreneurial organization itself. Considering that the ability to project the future or to have a visionary attitude are related to our personality, we can envisage the possibility of psychologically evaluating the entrepreneurial intelligence. The Entrepreneurial Skills Questionnaire (QCE, Faria, 2010) is a positive attempt towards a better understanding of the entrepreneurial mind. It allows the identification of the existence of entrepreneurial skills, in each individual or in an identified group, constituting a breakthrough for the study and development of entrepreneurship and intrapreneurship in educational, organizational and business contexts, employment and work contexts. It should be noted that, unlike other instruments used in this field, the ECQ has not only shown satisfactory psychometric characteristics, it is easy and quick to administer. The aim of this workshop is for each participant to evaluate their entrepreneurial intelligence and develop strategies to develop it.

The internal consistency obtained was $\alpha = .93$ and the factorial analysis allowed us to select seven factors whose dimensions meet the entrepreneurial and intrapreneurial competences proposed by Moreland (2006) and from Duening's (2008) perspective of the five minds for the the future of the entrepreneur who wants to succeed. It should also be noted that gender differences were found in the sample of 256 higher education students, showing that men have more entrepreneurial skills than women.

Key words: psychology; entrepreneurship; minds for the future; entrepreneurial intelligence

2.1. A Inteligência Empreendedora

As abordagens psicológicas ao empreendedorismo têm como principal preocupação identificar os comportamentos e traços psicológicos específicos para alcançar sucesso. Consequentemente, o sucesso dos empreendedores surge associado a traços ou características temperamentais de um indivíduo que permanecem estáveis ao longo do tempo. Podemos destacar o trabalho realizado por um Professor de Psicologia da Universidade de Harvard, David McClelland, que escreveu um livro intitulado “*The Achieving Society*”, (1967), que se tornou numa referência para os psicólogos no estudo do empreendedorismo, em particular, na “associação de necessidades de realização” dos indivíduos com o empreendedorismo e com o desenvolvimento económico.

McClelland (1987) identificou três tipos de necessidades motivacionais: (1) *necessidade de realização (n-achievement)*, (a pessoa é motivada pela realização e procura-a, apresenta-se realista e com objectivos de desafio e de promoção do seu trabalho, sente uma grande necessidade de *feedback* para a sua realização e progressão, bem como a necessidade de se sentir realizado); (2) *necessidade de autoridade e poder (n-power)*, (a pessoa é motivada pela autoridade, que produz uma necessidade de *swer* influente, efectivo e de ter impacto, existe uma grande necessidade de liderar e, em particular, que as suas ideias prevalecerem, observa-se uma grande motivação e necessidade de aumentar o seu status pessoal e o seu prestígio); e (3) *necessidade de afiliação (n-affiliation)* (a pessoa tem necessidades de relações de amizade e é motivada pela interacção com as outras pessoas, efectivamente, a afiliação produz motivação e necessidade dos outros gostarem da pessoa, tornando-a popular, pelo que, estas pessoas são boas em equipa). O autor distingue ainda as nove características que fazem a diferença de ser empreendedor de muito sucesso ou mediano (Iniciativa, Capacidade de comunicação, Entendimento das oportunidades, Orientação eficaz, Preocupação com a qualidade do trabalho, Planeamento sistemático, Monitorização, Cumprimento do contracto de trabalho, e o Reconhecimento das relações de negócios) e as seis características que não parecem fazer diferença entre os empreendedores com muito sucesso e os medianos

(Autoconfiança, Persistência, Capacidade de persuasão, Uso de estratégias de influência, e Perícia Procura de informação).

Nos anos 90 surge o livro de Miner com o tema “*A Psychological Typology of Successful Entrepreneurs*” que é mais um dado de referência e um contributo importante para a continuidade dos estudos dos psicólogos sobre o empreendedorismo e o empreendedor de sucesso. Miner (1997; 2000) realizou um estudo durante sete anos num programa do *Center for Entrepreneurial Leadership* (1997) na universidade Americana de SUNY, Buffalo, onde aplicou uma série de testes a uma amostra de 100 empreendedores de sucesso e desenvolveu uma tipologia de empreendedores, destacando os seguintes tipos de empreendedores: Empreendedores *Real Manager* (desejo de exercer poder; elevadas capacidades de comunicação; forte necessidade de promoção e actualização; desejo de executar tarefas de gestão rotineiras; atitude positiva em direcção à autoridade); Empreendedor *Idea Generator* (ser inovador; resolver os problemas; muito inteligente; avesso ao risco); Empreendedor *Empathic Super-salesperson* (tem empatia e estilo cognitivo; tem habilidade de construir estratégias de aliança facilmente; tem o desejo de ajudar os outros; valoriza o processo social e tem uma forte necessidade de relações de harmonia, acredita que a força das vendas é uma chave de estratégia); Empreendedor *Personal Achiever* (preocupam-se mais em alcançar o sucesso do que com a possibilidade de falharem, e não se preocupam com as adversidades; preferem situações em que eles próprios podem influenciar e controlar os resultados; são motivados para alcançarem os seus próprios objectivos; preferem situações envolvendo responsabilidade individual claramente definida de tal forma que se há sucesso, isso pode ser atribuído ao seu próprio esforço). Segundo o autor, o Empreendedor *Personal Achiever* é também semelhante ao designado de *Personality*. Por outro lado, Miner considerou ainda que os três primeiros tipos (*Real Manager*, *Expert Idea Generator* e *Empathic super-salesperson*) são intraempreendedores. Contudo, o autor considera que é o tipo *Personal Achiver* que melhor descreve o verdadeiro empreendedor, isto é, que preenche melhor os requisitos de criação de empresa e que estão mais aptos a alcançar sucesso.

Hansemark (2003, cit. Sarkar, 2007) cruzou vários estudos psicológicos no sentido de identificar quais são os traços característicos que podem prever o

empreendedorismo de forma consistente. O autor chegou às seguintes características: (1) *Grau de adaptabilidade e impulsividade*; (2) *Intensidade de desejo de independência*; (3) *Necessidade de realização* na medida em que um indivíduo acredita que os resultados dos acontecimentos estão debaixo do seu controlo, em vez de serem obra do acaso; e (4) *A sorte e outros factores estão fora do controlo do individuo* (também conhecido pelo controlo externo).

Então quais são as aptidões necessárias para se ser um empreendedor de sucesso? Efectivamente, não é fácil circunscrever as características de um empreendedor de sucesso a um conjunto específico e com unanimidade dos autores, contudo, muitas das características sugeridas são comuns às várias tentativas de encontrar a solução. No seguimento do trabalho realizado pelos investigadores, têm-se considerado relevante para a acção de empreender que o indivíduo apresente competências que lhe permitam identificar e avaliar uma oportunidade, definir um conceito de negócio, identificar os recursos necessários, adquirir os recursos necessários e implementar o negócio propriamente dito (Morris e Jones (1989, cit. Sarkar, 2007). Efectivamente, existem também áreas de capacidades/conhecimento dos negócios que se têm apresentado como cruciais para o sucesso empreendedor, como é o caso da Liderança, da Comunicação (oral e escrita), das Relações humanas, da Gestão, da Negociação raciocínio lógico e analítico, da Tomada de decisão e definição de objectivos, e da Preparação de um plano de negócios (Hood e Youg ,1993; cit. Sarkar, 2007).

Considera-se relevante para a acção de empreender que o indivíduo apresente conhecimento, competências e atitudes que lhe permitam identificar e avaliar uma oportunidade, definir um conceito de negócio/empreendimento, identificar os recursos necessários, adquirir os recursos necessários e implementar o negócio/empreendimento propriamente dito com perseverança. Estas características específicas da Personalidade são a forma visível da inteligência empreendedora.

2.2. Cinco mentes para o futuro

No livro *Five Minds for the future* de 2007, o psicólogo de Harvard, Howard Gardner defende a existência de cinco mentes específicas essenciais para a saúde de uma personalidade e para que esta funcione eficazmente no futuro, que são: a *mente*

disciplinada (o domínio das principais correntes de pensamento (incluindo ciências, matemática e história) e de pelo menos um ofício); a *mente sintetizadora* (capacidade de integrar ideias de diferentes disciplinas ou esferas num todo coerente e comunicar essa integração a outras pessoas); a *mente criadora* (capacidade de descobrir e esclarecer novos problemas, questões e fenómenos); a *mente respeitadora* (consciência e compreensão das diferenças entre seres humanos); e a *mente ética* (cumprimento das responsabilidades de cada um enquanto trabalhador e cidadão).

As cinco mentes são mais do que constructos teóricos e pretendem funcionar em sinergia. As mentes constituem-se como capacidades cognitivas e competências que permitem delinear um futuro com êxito, pois, pretendem ser uma fundação intelectual para a educação geral e para o desenvolvimento do currículo. Como afirma Gardner “*One cannot even begin to develop an educational system unless one has in mind the knowledge and skills that one values, and the kinds of individuals one hopes will emerge at the end*” (Gardner, 2007, 14). Ao possuir estas capacidades e ao aperfeiçoá-las, cada personalidade está mais apta para enfrentar o imprevisível, o clima de insegurança e adversidade e estará mais apta para lidar com o futuro. Os indivíduos que têm sucesso no desenvolvimento das suas mentes têm maiores probabilidades de prosperar, é que eles sabem o significado do sucesso e do fracasso, pelo que são prudentes e sensatos no estabelecimento dos objectivos e das metas a alcançar.

Duening (2008) inscreve-se nesta teoria e utiliza as cinco mentes de Gardner e transporta-as para o domínio da mudança do desenvolvimento do currículo através de um ensino de empreendedorismo. No seu entender, as cinco mentes do futuro empreendedor são: *mente identificadora de oportunidades*; *mente criadora*; *mente gestora do risco*; *mente resiliente*; e *mente orientada para a acção*. As cinco mentes providenciam um fundamento intelectual para a educação para o empreendedorismo e para o desenho e o desenvolvimento do currículo. Por conseguinte, o conhecimento do empreendedor de sucesso passa para além da análise das suas aptidões intelectuais para possuir e distribuir, implica o desenvolvimento de competências empreendedoras, que podem ser facultadas pelo ensino do empreendedorismo e pelo desenho e orientação da trajectória do currículo para obter o êxito.

De acordo com Bes (2008), empreender é uma maneira de enfrentar o mundo real, de compreender a vida e saber lidar com a incerteza e a insegurança do

quotidiano e do futuro. Na perspectiva deste autor, existem dois tipos de empreendedores, os “empreendedores NIF”, que gostam de ir ao notário, e os “empreendedores felizes” com ideias de negócio; mas, o verdadeiro empreendedor é definido como aquele que vive o incerto com um especial prazer e gosta e emociona-se com o próprio acto de empreender, e quando as coisas não correm como o previsto, reflecte sobre o ocorrido, assume o erro e segue em frente. O desenvolvimento psicológico numa trajectória de educação para o empreendedorismo pode permitir a oportunidade de desenvolver mentes empreendedoras que possibilitem o aparecimento de cidadãos positivos, conscientes, responsáveis, detentores de conhecimento e de valores humanistas. Implicados nas suas vidas e na vida da sua comunidade, os cidadãos detentores de competências empreendedoras comprometem-se com a construção de uma sociedade positiva.

2.3. Método

Objectivos

Na pesquisa bibliográfica efectuada verificámos que embora existam tentativas de avaliar competências empreendedoras de uma personalidade, muitas delas, surgem no domínio competitivo da empregabilidade pelo que tomam uma perspectiva empresarial de selecção dos melhores candidatos para uma proposta de emprego. O nosso objectivo é construir um instrumento de avaliação psicológica que permita mostrar até que ponto os indivíduos são detentores de aptidões empreendedoras e intraempreendedoras, para possibilitar num segundo momento o desenvolvimento dessas competências com vista a um melhor profissionalismo e realização pessoal e profissional.

Amostra

Participaram neste estudo 256 estudantes do Instituto Politécnico de Beja, 184 do género feminino e 72 do masculino, sendo na sua maioria solteiros (90,66% solteiros, 8,95% casados e 39% divorciado) e estudantes a tempo inteiro (84,83% de estudantes e 15,18% de estudante trabalhador). Na sua maioria são estudantes do 2º ano (2º ano: 52,53%; 3º ano:39,30% e 4ºano:8.17%) distribuídos pelos cursos das

seguintes licenciaturas: 5,84 % do 2º e 3ºanos de Educação Básica; 5,45 % do 2º e 3º ano de Educação e Comunicação Multimédia (ECM); 23,35% do 2º e 3º ano de Serviço Social (SS); 11,67 % do 2º e 3º ano de Animação Sociocultural (ASC); 12,84 % do 2º e 3º ano de Desporto (D); 8,95 % do 2º ano de Enfermagem (ENF); 10,12% do 2º e 3º ano de Saúde Ambiental (SA); 6,23% do 2º ano de Artes Plásticas e Multimédia (APM); 7,78% do 4º ano de Educação de Infância (EI); e 7,78% do 3º ano de Engenharia Informática. A idade dos participantes varia entre 19 e 52 anos, visto que existem alunos mais velhos vindos da possibilidade dada aos maiores de 23 anos, sendo a média de idades de 21 anos, com uma mediana de 23.53 e um desvio padrão de 5.83. Tratou-se de uma amostra de conveniência, contudo, foi considerada uma condição para a inclusão no estudo, a de que participassem apenas os alunos do ensino superior que se encontrassem a frequentar no 2º Semestre do ano lectivo de 2009/10 no penúltimo ou no último ano do respectivo curso. Para 42 itens foram obtidos para a nota total do instrumento um mínimo=105; máximo=187; mediana=141; média=143.86; desvio padrão=16.57; e para 36 itens um mínimo=88; máximo=163; média=123.53 e desvio padrão=15.17. Podemos inferir que a população estudada apresentava na sua maioria competências empreendedoras.

Procedimento

A partir da referência bibliográfica e da consulta a especialistas sobre empreendedorismo, foram identificadas e seleccionadas dimensões que possibilitaram a organização dos itens do QCE. De seguida foi alvo de um Pré-Teste e considerando que os inquiridos mostraram compreensão e facilidade no preenchimento do referido instrumento, foi então realizada a passagem em contexto de sala de aula. Posteriormente, procedeu-se à determinação de frequências, médias, mínimos, máximos e desvio padrão para todas as variáveis, bem como o *t* de Student para a observação de influências de género. Para a análise da consistência interna/fidelidade foi determinado o Coeficiente de Spearman-Brown, Guttman, Alpha de Cronbach e correlações das metades (*Split-half correlation*) e foi também realizada a análise dos itens. Efectuámos a Matriz de correlações de Spearman para conhecer as relações entre as questões do instrumento utilizado e no sentido de conhecer as dimensões subjacentes, a validade de constructo foi determinada através da uma análise factorial

de componentes principais seguida de rotação ortogonal de tipo varimax, com eigenvalue ≥ 1 . Os dados foram tratados através do programa estatístico SPSS-Systat para Windows.

2.4.Resultados

Em termos das estatísticas descritivas realizadas, alguns dados revelaram-se pertinentes. Por exemplo, mais de 64.98% dos inquiridos consideram-se pessoas com uma *atitude visionária*, 47.08% adaptam-se com facilidade à *adversidade*, 46.30% são *pessoas auto-confiantes*, 43.4% *não desistem das suas ideais*, 39% *conseguem criar relações sociais positivas*, 42.8% *são bem humoradas*, 42.8% não deixam escapar *oportunidades de investimento*, 43,96% sentem-se motivados para *intervir profissionalmente*. Contudo, só 18.28% se sentem à vontade em situações de forte *competitividade*. Através do *t teste* efectuado, onde se relacionou o total da nota obtida no instrumento com o género, verificou-se para o grupo Homens (n=72; média=148.458; desvio padrão=15.845) e para o grupo Mulheres (n= 184; média=142,076; desvio padrão=16, 545), tendo-se obtido ($t=2.864$; $gl=134.7$; $p=.005$), mostrando a mesma tendência referida pelos autores consultados de que os homens parecem ter ou desenvolver mais competências empreendedoras do que as mulheres. Realizado o estudo dos itens verificou-se que seis itens não eram abonatórios para a construção do instrumento pelo que foram excluídos ficando o QCE final com 36 itens. O valor obtido para o Coeficiente alpha de Cronbach é de .927, o que quer dizer que se obteve um bom indicador de consistência interna do instrumento. Os valores obtidos respectivamente para o Coeficiente de Spearman-Brown (.908), Correlação Split-half (.831), Coeficiente de Guttman (Rullon) (.905), Coeficiente Alpha- half1 itens (.845) e Coeficiente Alpha- alph2 itens (.885) são abonatórias da consistência inter/fidelidade do QCE. Os resultados obtidos a partir da Matriz de correlações mostrou que a maior parte dos itens estão correlacionados entre si. Contudo, poder-se-á dizer que embora diferentes constituem um conjunto homogéneo e discriminativo das dimensões. A análise factorial efectuada, cuja variância encontrada é de 56,79%, seleccionou sete factores: F1-*Competências Criadoras* (Quadro I); F2-*Competências Realizadoras* (Quadro II); F3-*Competências de Gestão do Risco* (Quadro III); F4-*Competências Respeitadoras* (Quadro IV); F5-*Competências Identificadoras de Oportunidades*

(Quadro V); F6-Competências Orientadas para a Acção (Quadro VI); F7-Competências para Trabalhar em Grupo (Quadro VI).

Quadro I – FACTOR 1 DO QCE

F 1: COMPETÊNCIAS CRIADORAS (EMPREENDEDORISMO)

<i>12.708 % do total da variância explicada</i>			
Item	Descrição	Dimensão	Loading
1.	<i>Os outros consideram-me uma pessoa com “visão”.</i>	Competências criadoras	.649
2.	<i>Adapto-me com facilidade à diversidade de situações.</i>		.722
3.	<i>Sei que consigo levar os outros a concordarem com as minhas ideias.</i>		.697
4.	<i>Considero-me uma pessoa dinâmica e proactiva.</i>		.661
5.	<i>Tenho confiança em mim próprio(a).</i>		.571
23.	<i>Não tenho medo de tomar uma atitude arrojada.</i>		.462
24.	<i>Expresso bem as minhas ideias e capto a atenção dos outros.</i>		.590
25.	<i>Consigo criar relações sociais positivas com facilidade.</i>		.561
26.	<i>Sou considerada uma pessoa com bom sentido de humor.</i>		.599

Quadro II – FACTOR 2 DO QCE

F 2: COMPETÊNCIAS REALIZADORAS (EMPREENDEDORISMO)

<i>10.204 % do total da variância explicada</i>			
Item	Descrição	Dimensão	Loading
14	<i>Sou conhecido por ser uma pessoa trabalhadora.</i>	Competências realizadoras	.548
15	<i>Sinto-me motivado para me realizar profissionalmente.</i>		.549
16	<i>Sou uma pessoa que se empenha com cuidado naquilo que faz.</i>		.559
29	<i>Sou uma pessoa que presta atenção ao pormenor.</i>		.609
30	<i>Sou uma pessoa com sentido de responsabilidade.</i>		.652
31	<i>Consideram-me uma pessoa criativa e inovadora.</i>		.609
36	<i>Considero-me uma pessoa determinada para alcançar o sucesso.</i>		.440

Quadro III – FACTOR 3 DO QCE

F 3: COMPETÊNCIAS DE GESTÃO DO RISCO (EMPREENDEDORISMO)

<i>7.423 % do total da variância explicada</i>			
Item	Descrição	Dimensão	Loading
7	<i>Sou uma pessoa que assumo o risco de tentar agarrar uma oportunidade.</i>	Competências de gestão do risco	.618
10	<i>Procuro cumprir as regras e manter a ordem de modo a realizar sempre as tarefas propostas.</i>		.491
11	<i>Nunca desisto das minhas ideias ou tarefas.</i>		.775
17	<i>Frequentemente digo a mim próprio para não desanimar e seguir em frente.</i>		.444

Quadro IV – FACTOR 4 DO QCE

F 4: COMPETÊNCIAS RESPEITADORAS (EMPREENDEDORISMO)

7.197 % do total da variância explicada

Item	Descrição	Dimensão	Loading
8.	<i>Tenho facilidade em escutar e colocar-me na perspectiva do outro.</i>	Competências respeitadoras	.620
9.	<i>Seja qual for a situação procuro sempre agir com rectidão e honestidade.</i>		.593
12.	<i>Qualquer que seja a situação tento adoptar uma atitude compreensiva.</i>		.746
13.	<i>Sou uma pessoa que pensa e se preocupa com os outros.</i>		.691

Quadro V – FACTOR 5 DO QCE

F5: COMPETÊNCIAS IDENTIFICADORAS DE OPORTUNIDADES (INTRAEMPREENDEDORISMO)

7.162 % do total da variância explicada

Item	Descrição	Dimensão	Loading
18	<i>Nunca me escapa uma boa oportunidade de investimento.</i>	Competências identificadoras de oportunidades	.557
32	<i>Sei aquilo que quero, pelo que não me aflige tomar decisões.</i>		.433
33	<i>Sou uma pessoa com aptidões para planear, coordenar e organizar empreendimentos.</i>		.554
34	<i>Face a um empreendimento sou capaz de desenvolver e apoiar a sua utilização adequada ao contexto de trabalho.</i>		.738
35	<i>O meu conhecimento e formação técnica têm sido muito úteis para os meus empreendimentos.</i>		.508

Quadro VI – FACTOR 6 DO QCE

F6: COMPETÊNCIAS ORIENTADAS PARA A ACÇÃO (INTRAEMPREENDEDORISMO)

6.250 % do total da variância explicada

Item	Descrição	Dimensão	Loading
6	<i>Considero-me uma pessoa que sabe gerir o seu tempo.</i>	Competências para a acção	.650
19	<i>Gosto de planear e trabalhar de forma autónoma.</i>		.552
20	<i>Sou capaz de mudar e planificar uma mudança.</i>		.460
27	<i>Não tenho por hábito adiar o que posso fazer hoje.</i>		.557

Quadro VII – FACTOR 7 DO QCE

F 7: COMPETÊNCIAS PARA TRABALHAR EM GRUPO (INTRAEMPREENDEDORISMO)

5.848 % do total da variância explicada

Item	Descrição	Dimensão	Loading
21	<i>Gosto de trabalhar em grupo e procuro ser sempre colaborante.</i>	Competências para trabalhar em grupo	.758
22	<i>Mantenho a calma e consigo pensar e trabalhar em situações de tensão.</i>		.581
28	<i>Tenho aptidão para evoluir em grupo.</i>		.702

2.5. Discussão e Conclusões

O *Questionário de Competências Empreendedoras* (QCE, Faria, 2010) constitui uma tentativa positiva no sentido de uma melhor compreensão da mente empreendedora. Permite a identificação da existência de competências empreendedoras, em cada indivíduo ou num grupo identificado, constituindo um avanço para o estudo e desenvolvimento do empreendedorismo e do intraempreendedorismo nos contextos educacionais, organizacionais e empresariais, de emprego e de trabalho. É de salientar que, ao contrário de outros instrumentos utilizados neste domínio o QCE para além de apresentar características psicométricas bastante satisfatórias, a sua administração é fácil e rápida.

A partir da análise da consistência interna foi obtido um $\alpha=.93$ pelo que se considera que pode ser utilizado com segurança no domínio da investigação e de tomada de decisão na prática clínica psicológica. A análise factorial realizada permitiu seleccionar sete factores cujas dimensões encontradas vão ao encontro dos autores referidos anteriormente, ao nível das competências empreendedoras e intraempreendedoras (Moreland, 2006) e da perspectiva de Duening (2008) das cinco mentes para o futuro do empreendedor que quiser alcançar êxito.

Saliente-se ainda o facto de se ter encontrado diferenças de género, mostrando que os homens têm mais competências empreendedoras do que as mulheres, o que implica um maior investimento ao nível da promoção do empreendedorismo no feminino. Por outro lado, a questão da dificuldade em lidar com a competitividade pode ser o reflexo de alguma fragilidade das suas mentes empreendedoras, sem dúvida, um domínio a explorar.

A relação deste instrumento com outros que avaliem outras dimensões da personalidade será realizado numa próxima investigação, permitindo os estudos de validade concorrente e preditiva.

A aplicação deste instrumento em contexto de ensino superior permite identificar e compreender melhor o nível de competências empreendedoras de uma dada população estudantil. Ao conhecer melhor o estado das competências empreendedoras dos indivíduos podemos orientar o desenvolvimento das suas mentes para serem agentes conscientes e empreendedores de uma sociedade

positiva. Ao organizar um currículo que permita a cada aluno o desenvolvimento de competências pessoais, empreendedoras e intraempreendedoras que facilitem o florescimento de competências académicas e profissionais a curto ou médio prazo, as instituições de ensino superior estão a preparar os futuros profissionais para serem competentes e alcançarem de êxito no futuro ao mesmo tempo que contribuem para a construção de nações positivas.

A Inteligência Empreendedora possibilita que uma personalidade organize os seus pensamentos, as suas emoções e as suas acções num todo coerente, criativo, interactivo e produtivo que lhe permita identificar e avaliar uma oportunidade, definir um conceito de negócio/empreendimento, identificar os recursos necessários, adquirir os recursos necessários e implementar o negócio/empreendimento propriamente dito. Por conseguinte, quando falamos de Inteligência Empreendedora consideramos relevante para a acção de empreender que o indivíduo apresente conhecimento, competências e atitudes proactivas animados por uma energia positiva de perseverança que permita alcançar com êxito a meta e que ao mesmo tempo saiba ultrapassar o fracasso, isto é, aprender com a experiência e ganhar conhecimento para continuar a levar por diante a concretização de um empreendimento na rota do sucesso.

Neste momento, a investigação ainda é escassa na avaliação psicológica de competências empreendedoras. Seria bom que houvesse mais investimento dos psicólogos sobre este domínio, para que de futuro, se possa avaliar os indivíduos em contextos educacionais e organizacionais de forma a planificar e organizar acções que possam fazer face às lacunas individuais percebidas e assim, contribuir para uma actuação consciente e profissional no mundo do empreendedorismo e da sustentabilidade. Nunca é demais lembrar, que o empreendedorismo pode ser ensinado e incentivado em qualquer indivíduo. Neste sentido, é de todo o interesse que quanto mais cedo se possa aprender a desenvolver as competências exigidas maior será com certeza a possibilidade de ser um empreendedor de sucesso.

2.6. Referências Bibliográficas

- Bes, F. (2008). *O livro negro do empreendedor*. Lisboa: Gestãoplus, Pergaminho.
- Carrillo, J., Collado, S., Rojo, N. & Staats, A. (2006). El papel de las emociones positivas y negativas en la predicción de depresión: el principio de adición de las emociones en el Conductismo Psicológico. *Clínica y Salud*, 17, 3, (ISSN: 1135-0806), 277-295.
- Dolabela, F. (1999). *Oficina do Empreendedor: A metodologia do ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza*. São Paulo: Cultura.
- Dolabela, F. (2003). *Empreendedorismo, Uma Forma de Ser: Saiba o que são empreendedores individuais e coletivos*. Brasília: AED.
- Duarte, T. (2007). Recovery da doença mental: uma visão para os sistemas e serviços de saúde mental. *Análise Psicológica*, 1 (XXV): 127-133
- Duening, T. (2008). Five Minds for the entrepreneurial future: cognitive skills as the intellectual foundation for next generation entrepreneurs curricula. *Proceedings*. USA SBE. 256-274.
- Eurobarómetro: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_315_en.pdf
- Filion, L. (1991). O Planejamento do seu sistema de aprendizagem empresarial: Identifique uma visão e avalie o seu sistema de relações. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo: FGV, Julho/Setembro, 31, 3, 63-71.
- Gardner, H. (2007). *The five minds for the future*. Cambridge, MA: Havard Business School Press.
- Goleman, D. (2001). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- McClelland, D. (1987). Characteristics of successful entrepreneurs. *Journal of Creative Behavior*. 3: 219-233.
- Miner, J. (1997). *A Psychological Typology of Successful Entrepreneurs*. Londres: Quorum Books.
- Miner, J. (2000). Testing a psychological typology of entrepreneurs using business founders. *Journal of Applied Behavioral Science*. 36(1):43-69.
- Moreland, N. (2006). Entrepreneurship and higher education: an employability perspective. *Leraning & Employability - series one*. York-UK: The Higher Education Academy.

- Moreira, J. & Silva, M. (2007). Empreendedorismo Tecnológico: Métodos e Técnicas de Ensino. Juan Calvo (coord.) *Conocimiento y emprendedores: camino al futuro*. Universidade de la Rioja, España: Dialnet. ISBN: 84-690-3573-8, 627-637.
- Sarkar, S. (2007). *Empreendedorismo e Inovação*, Lisboa: Escolar Editora.

Capítulo III- Promoção do Empreendedorismo Feminino em Contexto de Ensino Superior

(Estudo 2)²

Promoção do Empreendedorismo Feminino em contexto do Ensino Superior

Resumo

O empreendedorismo é compreendido a partir da conjugação articulada da tomada de decisão ou acção de empreender, do agente activo empreendedor e do acto do empreendimento. Na literatura, os autores têm mostrado preferências sobre as características do empreendedor ou sobre a envolvente externa e a influência que o ambiente exerce sobre o ciclo de vida da organização. O empreendedor é geralmente referenciado a partir de uma listagem exaustiva de múltiplos factores, tais como o ambiente educacional, a personalidade do indivíduo, o ambiente familiar na infância, a educação/formação, os valores pessoais, o histórico profissional, as vivências passadas, a idade, a experiência profissional, a situação profissional actual e perspectivas de mudança e a situação familiar.

No livro *Five Minds for the future* de 2007, Howard Gardner defende a existência de cinco mentes essenciais para a saúde de uma personalidade e para que esta funcione eficazmente no futuro, que são: a mente disciplinada; a mente sintetizadora; a mente criadora; a mente respeitadora; e a mente ética. As cinco mentes são mais do que constructos teóricos, são capacidades cognitivas e competências que permitem delinear um futuro com êxito, pois, pretendem ser uma fundação intelectual para a educação geral e para o desenvolvimento do currículo. Ao possuir estas capacidades e ao as aperfeiçoar, cada personalidade está mais competente para enfrentar o imprevisto, o clima de insegurança e adversidade e estará mais apta para lidar com o futuro. Duening (2008) utiliza as cinco mentes de Gardner e transporta-as para o domínio da mudança do desenvolvimento do currículo através de um ensino de empreendedorismo. O conhecimento do empreendedor de sucesso passa pelo desenvolvimento de competências empreendedoras, que podem ser facultadas pelo ensino do empreendedorismo e pelo desenho e orientação da trajectória do currículo para obter o êxito.

No contexto do ensino superior é de toda a conveniência centrar a nossa atenção no empreendedorismo feminino, porque existem estereótipos associados à acção empreendedora da mulher que levam a práticas de discriminação. O presente trabalho coloca a sua atenção no empreendedorismo no feminino em contexto do ensino superior. Parte dos resultados obtidos no estudo realizado por Faria (2010), em que foi aplicado o *Questionário de Competências Empreendedoras*

² Faria, M. (2012). Promoção do Empreendedorismo Feminino em Contexto de Ensino Superior. *Livro de Atas do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária Ensino Superior - Inovação e qualidade na docência, Enseñanza Superior - Innovación y calidad en la docencia*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE) e da Associação Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU). Porto: Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto. ISBN: 978-989-8471-05-5 ISBN 978-989-8471-06-2 Depósito Legal 347361/12

(QCE, Faria, 2010) a uma amostra de 256 estudantes do Instituto Politécnico de Beja, na sua maioria alunas do 2º ano de dez licenciaturas. Apesar da população estudada apresentar na sua maioria competências empreendedoras, um *t teste* efectuado mostrou que as alunas apresentavam escores mais baixos do que os alunos, evidenciando a interferência da variável género nas competências empreendedoras, confirmando mais uma vez os estudos que evidenciam este facto. Considerando que o empreendedorismo feminino pode ser afectado pela discriminação e pela falta de competências empreendedoras das mulheres, o presente estudo tem como principais objectivos: (1) reflectir sobre o facto de podermos encontrar muitas alunas do ensino superior com baixa inteligência empreendedora; e (2) delinear estratégias de intervenção para a promoção do empreendedorismo no feminino no ensino superior, através de programas que facultem a informação, estimulem a inovação e o desenvolvimento de competências transversais.

Palavras chave: Alunas do Ensino Superior; Inteligência Empreendedora; Empreendedorismo Feminino; Educação para o Empreendedorismo.

Promotion of Female Entrepreneurship in Higher Education Context

Abstract

Entrepreneurship is understood from the articulated combination of decision making or action to undertake, the active entrepreneurial agent and the entrepreneurial act. In the literature, the authors have shown preferences about the characteristics of the entrepreneur or about the external environment and the influence that the environment has on the organization's life cycle. The entrepreneur is usually referenced from an exhaustive list of multiple factors, such as the educational environment, the personality of the individual, the family environment in childhood, education / training, personal values, professional background, past experiences, age, work experience, current professional situation and prospects for change and the family situation.

In Howard Five's 2007 book, *Five Minds for the Future*, Howard Gardner defends the existence of five essential minds for the health of a personality and for it to function effectively in the future, namely, the disciplined mind; the synthesizing mind; the creative mind; the respectful mind; and the ethical mind. The five minds are more than theoretical constructs, they are cognitive capacities and competences that allow to delineate a future with success, since they pretend to be an intellectual foundation for the general education and for the development of the curriculum. By possessing these skills and perfecting them, each personality is better able to cope with the unforeseen, the climate of insecurity and adversity, and is more apt to deal with the future. Duening (2008) uses Gardner's five minds and transports them into the domain of changing curriculum development through entrepreneurship teaching. The knowledge of the successful entrepreneur involves the development of entrepreneurial skills, which can be provided by the teaching of entrepreneurship and the design and orientation of the curriculum trajectory for success.

In the context of higher education, it is convenient to focus our attention on female entrepreneurship, because there are stereotypes associated with the entrepreneurial action of women that lead to discrimination practices. This paper focuses on female entrepreneurship in the context of higher education. Part of the results obtained in the study conducted by Faria (2010), in which the Entrepreneurial Skills Questionnaire (QCE, Faria, 2010) was applied to a sample of 256 students from the Beja Polytechnic Institute, mostly students from the 2nd year of ten degrees. Despite the fact that the studied population presented a great deal of entrepreneurial skills, a t test showed that the students had lower scores than the students, evidencing the interference of the gender variable in the entrepreneurial skills, confirming once again the studies that evidence this fact. Considering that female entrepreneurship can be affected by discrimination and the lack of entrepreneurial skills of women, the main objectives of this study are: (1) to reflect on the fact that we can find many female students in higher education with low entrepreneurial intelligence; and (2) outline intervention strategies for the promotion of female entrepreneurship in higher education through programs that provide information, stimulate innovation and the development of transversal competences.

Keywords: Higher Education students; Entrepreneurial Intelligence; Female Entrepreneurship; Education for Entrepreneurship.

3.1. Psicologia do Empreendedorismo

O processo de empreender encontra-se relacionado com vários factores psicológicos, como a motivação, atitudes e comportamentos (McClelland, 1961; Moore & Buttner, 1997; Hisrich & Peters, 2002; cit. Jonathan, 2005). De acordo com vários autores, a personalidade desempenha um papel determinante no empreendedorismo e nas acções empreendedoras para se iniciar um negócio ou para obter êxito. A psicologia do empreendedorismo surge como necessária para explicar o processo de empreender, através do estudo das acções decisivas (comportamento), das percepções e implementações de oportunidades (percepção, cognição, emoções, motivação) que visam um empreendedorismo de sucesso (Frese, 2010).

As abordagens psicológicas ao empreendedorismo têm como principal preocupação identificar os comportamentos e traços psicológicos específicos para alcançar sucesso. Consequentemente, o sucesso dos empreendedores surge associado a traços ou características temperamentais de um indivíduo que permanecem estáveis ao longo do tempo. Podemos destacar o trabalho realizado por um professor de Psicologia da Universidade de Harvard, David McClelland, que escreveu um livro intitulado “*The Achieving Society*”, (1967), que se tornou numa referência para os psicólogos no estudo do empreendedorismo, em particular, na “associação de necessidades de realização” dos indivíduos com o empreendedorismo e com o desenvolvimento económico.

McClelland (1987) identificou três tipos de necessidades motivacionais: (1) *necessidade de realização (n-achievement)*, (a pessoa é motivada pela realização e procura-a, apresenta-se realista e com objectivos de desafio e de promoção do seu trabalho, sente uma grande necessidade de *feedback* para a sua realização e progressão, bem como a necessidade de se sentir realizado); (2) *necessidade de autoridade e poder (n-power)*, (a pessoa é motivada pela autoridade, que produz uma necessidade de *swer* influente, efectivo e de ter impacto, existe uma grande necessidade de liderar e, em particular, que as suas ideias prevalecerem, observa-se uma grande motivação e necessidade de aumentar o seu status pessoal e o seu prestígio); e (3) *necessidade de afiliação (n-affiliation)* (a pessoa tem necessidades de relações de amizade e é motivada pela interacção com as outras pessoas,

efectivamente, a afiliação produz motivação e necessidade dos outros gostarem da pessoa, tornando-a popular, pelo que, estas pessoas são boas em equipa). O autor distingue ainda as nove características que fazem a diferença de ser empreendedor de muito sucesso ou mediano (Iniciativa; Capacidade de comunicação, Entendimento das oportunidades, Orientação eficaz, Preocupação com a qualidade do trabalho, Planeamento sistemático, Monitorização, Cumprimento do contracto de trabalho, e o Reconhecimento das relações de negócios) e as seis características que não parecem fazer diferença entre os empreendedores com muito sucesso e os medianos (Autoconfiança, Persistência, Capacidade de persuasão, Uso de estratégias de influência, e Perícia Procura de informação).

Nos anos 90 surge o livro de Miner com o tema “*A Psychological Typology of Successful Entrepreneurs*” que é mais um dado de referência e um contributo importante para a continuidade dos estudos dos psicólogos sobre o empreendedorismo e o empreendedor de sucesso. Miner (1997; 2000) realizou um estudo durante sete anos num programa do *Center for Entrepreneurial Leadership* (1997) na universidade Americana de SUNY, Buffalo, onde aplicou uma série de testes a uma amostra de 100 empreendedores de sucesso e desenvolveu uma tipologia de empreendedores, destacando os seguintes tipos de empreendedores: Empreendedores *Real Manager* (desejo de exercer poder; elevadas capacidades de comunicação; forte necessidade de promoção e actualização; desejo de executar tarefas de gestão rotineiras; atitude positiva em direcção à autoridade); Empreendedor *Idea Generator* (ser inovador; resolver os problemas; muito inteligente; avesso ao risco); Empreendedor *Empathic Super-salesperson* (tem empatia e estilo cognitivo; tem habilidade de construir estratégias de aliança facilmente; tem o desejo de ajudar os outros; valoriza o processo social e tem uma forte necessidade de relações de harmonia, acredita que a força das vendas é uma chave de estratégia); Empreendedor *Personal Achiever* (preocupam-se mais em alcançar o sucesso do que com a possibilidade de falharem, e não se preocupam com as adversidades; preferem situações em que eles próprios podem influenciar e controlar os resultados; são motivados para alcançarem os seus próprios objectivos; preferem situações envolvendo responsabilidade individual claramente definida de tal forma que se há sucesso, isso pode ser atribuído ao seu próprio esforço). Segundo o autor, o

Empreendedor *Personal Achiever* é também semelhante ao designado de *Personality*. Por outro lado, Miner considerou ainda que os três primeiros tipos (*Real Manager*, *Expert Idea Generator* e *Empathic super-salesperson*) são intraempreendedores. Contudo, o autor considera que é o tipo *Personal Achiver* que melhor descreve o verdadeiro empreendedor, isto é, que preenche melhor os requisitos de criação de empresa e que estão mais aptos a alcançar sucesso.

Hansemark (2003, cit. Sarkar, 2007) cruzou vários estudos psicológicos no sentido de identificar quais são os traços característicos que podem prever o empreendedorismo de forma consistente. O autor chegou às seguintes características: (1) *Grau de adaptabilidade e impulsividade*; (2) *Intensidade de desejo de independência*; (3) *Necessidade de realização* na medida em que um indivíduo acredita que os resultados dos acontecimentos estão debaixo do seu controlo, em vez de serem obra do acaso; e (4) *A sorte e outros factores estão fora do controlo do individuo* (também conhecido pelo controlo externo).

Então quais são as aptidões necessárias para se ser um empreendedor de sucesso? Efectivamente, não é fácil circunscrever as características de um empreendedor de sucesso a um conjunto específico e com unanimidade dos autores, contudo, muitas das características sugeridas são comuns às várias tentativas de encontrar a solução. No seguimento do trabalho realizado pelos investigadores, têm-se considerado relevante para a acção de empreender que o indivíduo apresente competências que lhe permitam identificar e avaliar uma oportunidade, definir um conceito de negócio, identificar os recursos necessários, adquirir os recursos necessários e implementar o negócio propriamente dito (Morris & Jones, 1989; cit. Sarkar, 2007). Efectivamente, existem também áreas de capacidades/conhecimento dos negócios que se têm apresentado como cruciais para o sucesso empreendedor, como é o caso da Liderança, da Comunicação (oral e escrita), das Relações humanas, da Gestão, da Negociação raciocínio lógico e analítico, da Tomada de decisão e definição de objectivos, e da Preparação de um plano de negócios (Hood & Youg, 1993; cit. Sarkar, 2007).

De acordo com Bes (2008), empreender é uma maneira de enfrentar o mundo real, de compreender a vida e saber lidar com a incerteza e a insegurança do quotidiano e do futuro. Por conseguinte, o empreendedor é um indivíduo que possui

um conjunto de características específicas da Personalidade que lhe permitem ser mais apto e competente para pensar e agir de forma produtiva sobre o real empresarial. Os percursos dos empreendedores de sucesso são a forma visível da existência de uma Inteligência Empreendedora. Gardner (2007) contribui para o melhor conhecimento desta inteligência ao defender a existência de cinco mentes que permitem delinear um futuro com êxito, A sua perspectiva permite competências empreendedoras possam ser desenvolvidas capacitando a personalidade para escolhas de percursos de sucesso. Duening (2008) focaliza as cinco mentes de Gardner como uma oportunidade de capacitar o indivíduo através de um ensino de empreendedorismo. No seu entender, as cinco mentes do futuro empreendedor são: *mente identificadora de oportunidades; mente criadora; mente gestora do risco; mente resiliente; e mente orientada para a acção*. As cinco mentes providenciam um fundamento intelectual para a educação para o empreendedorismo e para o desenho e o desenvolvimento do currículo. O conhecimento do empreendedor de sucesso passa para além da análise das suas aptidões intelectuais para possuir e distribuir, implica o desenvolvimento de competências empreendedoras, que podem ser facultadas pelo ensino do empreendedorismo e pelo desenho e orientação da trajectória do currículo para obter o êxito.

3.2. Empreendedorismo no feminino

Nos últimos tempos, vários têm sido os autores que têm investigado as implicações do género nas actividades empreendedoras. Os seus estudos focalizam-se nas diferenças entre o modo de empreender desenvolvido por homens e mulheres, na procura das características de comportamento e personalidade das empreendedoras ou na explicação do sucesso alcançado pelas mulheres de negócio. Observam, geralmente, semelhanças do comportamento empreendedor entre homens e mulheres na maioria dos aspectos e registam algumas diferenças significativas relacionadas com características de estilo administrativo, relação com o mercado e estratégia adotada pelos empreendedores. Um levantamento sobre os estudos efectuados neste domínio, destacaram algumas características gerais da mulher empreendedora (Machado, 1999; Bowen & Hisrich, 1986): bom nível educacional, mas, pouco conhecimento de habilidades gerenciais; preponderância de primogénitas ou

filhas únicas, explicado pelo possível resultado do maior tempo dedicado pelos pais às filhas, promovendo a sua auto-confiança, que, eventualmente, pode estar relacionada com a sua iniciativa empresarial; crença que os seus destinos dependem mais dos seus actos do que do contexto ou situação; predomínio de pais empreendedores, que teriam servido de modelo de identificação para as empreendedoras; tendem a ser casadas; faixa etária predominante entre 31 a 50 anos de idade; poucas são proprietárias de grandes empresas; e apresentam pouca experiência em administração.

A construção cognitiva de uma realidade empresarial por parte de mulheres e homens diferencia-se pela sua preferência pelos valores adotados e, por conseguinte, reflecte-se nos seus comportamentos empreendedores, que se diferenciam em termos de género. Assim, a investigação tem evidenciado que o contexto socioeconómico (estrutura económica local, cultura) parece interferir na determinação de estilos de empreender e do tipo de gestão realizada por homens e mulheres (Pelisson, Aligleri, Gimenez, Machado, Gomes, & Aligleri, 2001).

A análise do perfil empreendedor e comportamental por género, mostraram que as mulheres apresentam características similares entre si. Tendo por base o estudo de Gartner (1985) a investigação internacional realizada sobre o empreendedorismo feminino (base de dados do *Institute for Scientific Information (ISI)* 1997 a 2006) foi classificada e agrupada em quatro dimensões estratégicas (Silveira & Gouvêa, 2008): *Individual* (procura do equilíbrio entre a vida familiar e os negócios); *Ambiente* (as mulheres enfrentam estereótipos de inferioridade em relação aos homens); *Organização* (as mulheres valorizam o envolvimento das pessoas na empresa); e *Processo* (as mulheres quando constroem as suas empresas seguem acções diferentes das convencionais). Na dimensão individual, integram-se os estudos que destacam que as mulheres têm consciência da influencia do seu papel como empreendedoras na vida pessoal, na família e na sociedade. Por isso, enfrentam uma luta interna nas organizações na procura do equilíbrio entre a vida familiar e os negócios, pelo que, adotam estratégias de administração participativa, com delegação e disseminação da visão entre os colaboradores. Com esta opção elas procuram contribuir para o crescimento da sua empresa e aliviar a sua sobrecarga de trabalho. No exercício da diversidade de papéis travam uma luta contra o tempo, fazendo sobressair não só as

suas características pessoais, que afectam a actividade empreendedora, mas também, a sua habilidade em conciliar a família (em particular a relação com os filhos) com o trabalho. Por outro lado, as mulheres empreendedoras acreditam que empreender pode oferecer vantagens (liberdade, realização, autonomia, independência financeira e satisfação de vida) e compreendem que mais conhecimento e capacidades são promotoras de empreendedorismo e de iniciar negócios (Silveira & Gouvêa, 2008). Na dimensão ambiente, os estudos fazem referência ao facto das mulheres surgirem em desvantagem no campo do empreendedorismo, em particular, no acesso aos recursos financeiros, o que interfere no seu desempenho como empreendedoras. As influências do ambiente, em particular, os aspectos culturais e sociais, parecem interferir de forma significativa no empreendedorismo feminino. Os estudos mostram a relevância de iniciativas de apoio de associações de modo que as mulheres possam usufruir de benefícios para superar factores sociais, culturais e históricos. A dimensão Organização destaca que as estratégias adoptadas pelas mulheres têm influência directa no desempenho das organizações. As empreendedoras têm consciência dos custos e benefícios do crescimento das suas empresas e procuram tomar decisões equilibradas. A dimensão Processo apresentam a faceta do empreendedorismo como um processo social, afectado por modificações sociais, globalização e instabilidade da economia internacional. Neste sentido, as empreendedoras nem sempre seguem os passos habituais de iniciar uma empresa realizados pelos homens (identificação de uma oportunidade de mercado; definição de objectivos; obtenção de recursos; comercialização de produtos e serviços de estruturação da empresa). Nesta dimensão, os estudos mostram que a mulher empreendedora apresenta uma maneira peculiar de agir e interagir com o mercado económico, criando as suas próprias regras, rompendo as habituais formas convencionais de iniciar e construir uma organização.

Num estudo sobre o perfil empreendedor de mulheres, em cargos de gestão de uma instituição de ensino superior, verificou-se que as gestoras podem ser classificadas de intra-empreendedoras (desempenham funções não sendo donas da empresa) e possuem características empreendedoras (desempenho empreendedor numa instituição de ensino superior, educação continuada e procura de informação e conhecimento) (Miranda, Cassol & Silveira, 2006; cit. Silveira & Gouvêa, 2008). As gestoras atribuíram o bom desempenho das suas funções a factores como a auto-

realização, conhecimento (técnico, na área de atuação e continuado), coragem (correr riscos), criatividade, dedicação, empatia e ética, flexibilidade, independência, liderança, motivação, organização, optimismo (bom humor), ousadia (iniciativa/inação), persistência, planeamento, relacionamento interpessoal e responsabilidade, tolerância, trabalho em equipa e visão. Refira-se que estas indicações correspondem, segundo os autores, ao que se entende como estratégias empreendedoras.

Num outro estudo, Sala (2006, cit. Silveira & Gouvêa, 2008) evidencia a preocupação das gestoras em investir cada vez mais sua formação em administração de empresas para melhor realizarem o seu trabalho, o facto de ser preciso tempo para se prepararem e obter formação especializada e tempo para constituir família, terem filhos e, só depois, desempenharem cargos de gestão. As gestoras consideraram-se realizadas mas, relataram que a maior dificuldade que sentiram no seu percurso profissional foi o preconceito em relação às mulheres em altos cargos de direcção de empresas. Adiantaram ainda que as características principais para empreender são: ter iniciativa, coragem, confiança, ser ousada, e agarrar as oportunidades. Quanto aos aspectos que podem levar ao fracasso destacaram a forma como as pessoas pensam, gerem o seu tempo e organizam o seu dia.

No estudo realizado por (Jonathan, 2005) as empreendedoras demonstraram um elevado grau de comprometimento com as suas empresas. Apresentavam características específicas, como serem destemidas e auto-confiantes e, ao mesmo tempo, manifestavam-se preocupadas com aspectos financeiros, com o crescimento da empresa, com a satisfação dos clientes e as condições sociopolítico-económicas do país. Contudo, os seus medos e preocupações eram amortizados com o forte sentimento de conquista que percepcionavam. O orgulho e auto-realização, o reconhecimento pessoal e o sucesso obtido na afirmação dos múltiplos papéis parecia contribuir para uma boa qualidade de vida e bem-estar psicológico das empreendedoras. O estudo mostrou, também, que a experiência positiva de ser empreendedora se encontrava relacionada com o seu grau de satisfação e elevada auto-estima. O facto de se ter um negócio próprio com o qual se identifica e ao qual se dedica com paixão, possibilita a afirmação dos seus valores, autonomia, independência, liberdade de iniciativa e o desenvolvimento das suas ideias. No que diz

respeito à satisfação das empreendedoras esta encontrava-se relacionada com a satisfação dos seus clientes e o reconhecimento do mercado. Quanto à insatisfação das empreendedoras encontrava-se relacionada com os domínios da acção cívica, recreação, acção social e da diminuição de saúde. Em particular, a qualificação dos funcionários, o retorno e acções governamentais, e a discriminação de género como fonte de mal-estar. A multiplicidade de papéis surgiu como uma questão ambivalente (sentimentos de vitória e realização ou de frustração e angústia).

De acordo com Bruin, Brush e Welter (2007), os estudos sobre o empreendedorismo feminino têm cada vez mais conquistado espaço na investigação, contudo, ainda muito está por estudar e fazer. É que apesar de os tempos hoje serem diferentes de outras épocas, ainda se verifica muito preconceito quando se trata do financiamento de empresas dirigidas por mulheres, ou do exercício de cargos de direcção de equipas maioritariamente masculinas. Um outro tema a prestar atenção e a desenvolver é o assunto sobre o conhecimento das estratégias empresariais em organizações e a identificação dos factores que são determinantes do sucesso e do fracasso de empresas geridas por mulheres.

3.4. Promoção do empreendedorismo feminino no ensino superior

O conceito de empreendedorismo apresenta-se com uma grande amplitude, absorvendo o processo de criação, a propriedade e a condução do negócio. Situado no espaço de trabalho remete para um processo para qual é preciso ter competências, em particular, as que se encontram relacionadas com a persistência e visão do futuro, a identificação de oportunidades, a capacidade de criar algo inovador, mesmo em condições de incerteza, e a de assumir os riscos envolvidos no processo de decisão de empreender (Hisrich & Peters, 2002, cit. Jonathan, 2005). O resultado do investimento realizado prende-se com a criação de um novo empreendimento ou de uma nova maneira de realizar o trabalho (um novo produto, serviço ou actividade que acrescenta valor ao que já existe e permite a promoção de benefícios materiais e sociais).

Os autores têm-se pronunciado sobre o processo de construção da identidade feminina no mundo organizacional, chamando a atenção para influência dos factores educacionais que interferem na concepção da sua feminilidade e para a necessidade de adopção das normas impostas pelo mundo do trabalho. Assim, a empresária

vivencia um processo ambíguo, não deve abandonar as suas características femininas, mas, sente-se na obrigação de absorver características tipicamente masculinas que predominam no espaço público de trabalho. Por outro lado, a mulher confronta-se com um sentimento de culpa alimentado pela família e pelas próprias, pelo facto de não passarem tanto tempo com a família e com a realização de tarefas de “mãe” e de “esposa” por se dedicarem aos negócios e ao trabalho. Assim, o processo de construção da identidade das mulheres empreendedoras tem de ser compreendido no contexto no qual estão inseridas através do levantamento das representações sociais definidas enquanto *formas de conhecimento que procuram englobar o carácter intersubjectivo de conceitos, atitudes e opiniões, abordando os aspectos simbólicos e subjectivos dos comportamentos humanos e suas relações com o meio social* (Cramer, Cappelle, Silva & Brito, 2001, 47). As questões de género estão em constante transformação, contudo, apesar do discurso e das leis que defendem a igualdade de condições e oportunidades, continuamos a assistir a desigualdades na participação masculina e feminina no mercado de trabalho, nos níveis de salário, na possibilidade de crescimento na carreira ou oportunidades de exercer determinadas funções e cargos. Vivemos num mundo de mudança e de contradições, que precisa de reinventar novas relações de poder e de responsabilidade social e organizacional. Efectivamente, não existem papéis atribuídos de forma definitiva, mas, podemos observar e assistir de forma mais ou menos passiva a uma segregação velada e disfarçada que atinge as mulheres em relação ao trabalho, denominado como *fenómeno do teto de vidro* (Steil 1997, cit. Cramer, Cappelle, Silva & Brito, 2001, 48), que consiste numa barreira sutil e transparente, mas suficientemente forte para bloquear a ascensão das mulheres a níveis hierárquicos mais altos.

De acordo com Csikszentmihalyi (1998, cit. Jonathan, 2005) o bem-estar subjectivo é produto da acção, pelo que, o contentamento depende mais da realização da actividade do que da concretização da meta. Isto é, a sensação de fluir diz mais respeito ao próprio processo de enfrentar obstáculos, à experiência em si, do que ao sentimento de ter vencido ou alcançado um determinado objectivo. No empreendedorismo feminino enfrentar desafios e continuar a perceber bem-estar-subjectivo pode ser compreendido como uma questão de adequação de fluxo. Assim, a vivência do trabalho das mulheres empreendedoras constitui um espaço

favorável ao seu aperfeiçoamento pessoal, já que, enfrentar desafios implica o desenvolvimento de competências adequadas para lidar com uma variabilidade de situações imprevistas ou desconhecidas. O *fluir* pode ser uma tarefa das instituições do ensino superior.

As instituições de ensino superior modernas compreendem que o caminho da inovação e do sucesso passa pelo empreendedorismo e pela sustentabilidade, isto é, passa pela implementação e dinamização de uma Educação Proactiva, em que o desenvolvimento de mentes empreendedoras, da inovação, da resiliência e do *coping* pró-activo são prioridades. Os seus alunos e professores promovem a cultura da inovação e existe uma preocupação real em proporcionar ambientes de desenvolvimento de mentes empreendedoras no decurso da formação ao longo da vida. O professor para além da sua tarefa habitual surge preparado para uma nova função: a de potenciar os seus alunos e alunas de um *coping* pró-activo. Neste sentido, o professor deve estar preparado para ser um *Coaching Empreendedorial*, isto é, prestar um serviço profissional que promova o sucesso pessoal, académico e profissional dos seus alunos, a partir do desenvolvimento e orientação das suas mentes empreendedoras. No processo da sua actuação deve ter em consideração a especificidade da variável género. No caso das alunas, deverá proporcionar-lhes ambientes que sejam promotores da sua atitude empreendedora e que sejam favoráveis à ultrapassagem de obstáculos inscritos em estereótipos relativos à condição da mulher no mundo laboral.

Em Portugal, estão a ser dados os primeiros passos para a construção da Escola Empreendedora e Sustentável. A Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular considera relevante a promoção de iniciativas que criem um espírito empreendedor nas escolas, que apoiem o desenvolvimento das competências dos alunos e o seu sucesso escolar e que contribuam para a cooperação, a equidade e a qualidade das aprendizagens. O Projecto Nacional de Educação para o Empreendedorismo, promovido pelo Ministério da Educação, através da Direcção de Inovação e de Desenvolvimento Curricular constitui-se como um desafio à comunidade educativa para que a escola do nosso tempo agarre as oportunidades e desenvolva iniciativas que conduzam à criação de competências e atitudes que permitam a acção de empreender.

A valorização do empreendedorismo no ensino superior português tem passado pelo desenvolvimento de várias acções como é o caso da iniciativa Poliemprende, que considerando o contexto da diversidade das instituições de Ensino Superior Politécnico procura que estas instituições ministrem competências em Empreendedorismo e fomentem uma cultura empreendedorística. Partindo do facto, de que os Institutos Politécnicos (IP) se encontram em diferentes áreas de formação e inserção geográfica e da existência de culturas organizacionais vigentes com uma reduzida exploração económica ao nível dos resultados de investigação este tipo de iniciativa surge como uma oportunidade para abrir novas portas que possibilitem vários tipos de acções empreendedoras no ensino superior e de articulação com o mundo do trabalho. Seria desejável que cada licenciatura tivesse uma unidade curricular de empreendedorismo e gestão de carreira, onde também fosse contemplado um conteúdo de desenvolvimento pessoal, cujo principal o objetivo fosse o de capacitar os alunos e as alunas, ao nível das competências empreendedoras, emocionais, cognitivas e sociais que lhe permitam ajudar a ultrapassar os obstáculos da vida e do trabalho.

Face ao exposto, o ensino superior pode constituir uma mais valia para apoiar as jovens profissionais a desenvolverem competências empreendedoras e a ultrapassarem os obstáculos que lhes podem surgir na sua carreira, em particular, aqueles que têm origem no factor discriminatório do simples facto de se pertencer ao género feminino e ser mulher empreendedora. Mas, a realidade está longe do que desejamos, efectivamente o empreendedorismo feminino não é uma prioridade das instituições de ensino superior ou das políticas contemporâneas, mas, pode vir a ser.

3.3. Metodologia

Amostra

No estudo realizado participaram 256 estudantes do Instituto Politécnico de Beja, 184 do género feminino e 72 do masculino, sendo na sua maioria solteiros (90,66% solteiros, 8,95% casados e .39% divorciado) e estudantes a tempo inteiro (84,83% de estudantes e 15,18% de estudante trabalhador). Na sua maioria são estudantes do 2º ano (2º ano: 52,53%; 3º ano 39,30% e 4º ano 8.17%) distribuídos pelos cursos das seguintes licenciaturas: 5,84 % do 2º e 3º anos de Educação Básica; 5,45 % do 2º e 3º ano de Educação e Comunicação Multimédia (ECM); 23,35% do 2º e

3º ano de Serviço Social (SS); 11,67 % do 2º e 3º ano de Animação Sociocultural (ASC); 12,84 % do 2º e 3º ano de Desporto (D); 8,95 % do 2º ano de Enfermagem (ENF) ; 10,12% do 2º e 3º ano de Saúde Ambiental (SA); 6,23% do 2º ano de Artes Plásticas e Multimédia (APM); 7,78% do 4º ano de Educação de Infância (EI); e 7,78% do 3º ano de Engenharia Informática. A idade dos participantes varia entre 19 e 52 anos, visto que existem alunos mais velhos vindos da possibilidade dada aos maiores de 23 anos, sendo a média de idades de 21 anos, com uma mediana de 23.53 e um desvio padrão de 5.83.

Instrumento

O instrumento que foi aplicado o *Questionário de Competências Empreendedoras (QCE)* (Faria, 2010), um instrumento de auto-resposta, que inclui no início a possibilidade de recolha de alguns dados sociodemográficos (idade, género, estado civil, profissão, curso e ano), e no qual o respondente, depois de ler uma pequena introdução explicativa sobre a forma de preenchimento, e iniciando com *De uma maneira geral assumo-me como uma pessoa*, expressa o seu grau de concordância diante de cada afirmação apresentada através de uma escala de tipo *Likert* de cinco posicionamentos (1=não concordo, 2=concordo pouco; 3=concordo; 4=concordo muito e a 5=concordo muitíssimo). O instrumento inicial contava com 42 itens, mas após realizado o tratamento estatístico, ficou reduzido a 36 itens. O tempo médio de preenchimento foi de cerca de 15 minutos. A pontuação total no teste para 42 itens varia de 42 a 210 pontos, de 36 itens de 36 a 180, e vai no sentido de maior pontuação mais competências empreendedoras.

3.4. Apresentação e discussão dos resultados

No estudo realizado, com uma predominância feminina, observou-se que para a versão de 42 itens do QCE foram obtidos para a nota total do instrumento um mínimo=105; máximo=187; mediana=141; média=143.86; desvio padrão=16.57; e para a versão de 36 itens do QCE um mínimo=88; máximo=163; média=123.53 e desvio padrão=15.17. Podemos inferir que a população estudada apresentava na sua maioria competências empreendedoras.

Através do *t teste* efectuado, onde se relacionou o total da nota obtida no instrumento com o género, verificou-se para o grupo Homens (n=72; média=148.458; desvio padrão=15.845) e para o grupo Mulheres (n= 184; média=142,076; desvio padrão=16, 545), tendo-se obtido ($t=2.864$; $gl=134.7$; $p=.005$), mostrando a mesma tendência referida pelos autores consultados de que os homens parecem ter ou desenvolver mais competências empreendedoras do que as mulheres.

Em termos das estatísticas descritivas realizadas, alguns dados revelaram-se pertinentes. Numa perspectiva de abordagem positiva, 64.98% dos inquiridos consideram-se pessoas com uma *atitude visionária*; 47.08% adaptam-se com facilidade à *adversidade*; 46.30% são *pessoas auto-confiantes*; 43.4% *não desistem das suas ideias*; 39% *conseguem criar relações sociais positivas*; 42.8% *são bem humoradas*; 42.8% *não deixam escapar oportunidades de investimento*; 43,96% sentem-se motivados para *intervir profissionalmente*. Numa perspectiva de abordagem negativa, só 18.28% se sentem à vontade em situações de forte *competitividade*; 80,9% *não são ponderados naquilo que fazem*; 88,8% *não gostam de tomar a iniciativa*; 47% consideram que deixam escapar *uma boa oportunidade de investimento*; 45,5% *não consideram o trabalho independente seja uma coisa boa*; e 25,2% *têm medo de tomar uma atitude arrojada*.

As jovens estudadas precisam de saber lidar com a competitividade, aprenderem a serem ponderados nas suas acções, a tomar a iniciativa, a agarrar uma boa oportunidade de investimento, a valorizarem o trabalho independente e a não terem medo de tomar atitudes arrojadas com ponderação do risco espectável.

3.5. Síntese conclusiva

A inserção da mulher no mundo organizacional, em particular, ao nível do reconhecimento profissional e do desempenho de cargos e posições hierárquicas de topo, ainda não é um processo pacífico. Por um lado, os homens parecem recear que as mulheres lhes tirem o protagonismo, os lugares de chefia ou faltem em casa com as suas obrigações; por outro, as mulheres têm a dupla tarefa de, em simultâneo, afirmarem a sua competência profissional e procurarem desencadear esforços para desconstruir os estereótipos sociais e culturais que se têm enraizado ao longo das épocas. Assim, as mulheres têm de se rever e encontrar a sua identidade no espaço

organizacional e a sociedade precisa de se posicionar de uma maneira diferente face ao empreendedorismo feminino. Como refere Halpen, (2004; cit. Jonathan, 2005) a sociedade precisa de realinhar o mundo do trabalho com a realidade da vida familiar e prestar mais atenção á qualidade de interacção trabalho-vida, criando novos modelos que contribuam para o incremento do índice de satisfação de homens e mulheres possibilitando o desenvolvimento de competências empreendedoras e a concretização e desenvolvimento do projecto organizacional a empreender.

O ensino superior e as instituições de ensino superior deverão ser capazes de se actualizarem e investirem na capacitação dos seus alunos(as) ao nível do desenvolvimento de competências empreendedoras, tendo em consideração os factores relacionados com o género. Considerando que o ensino superior é essencialmente frequentado por mulheres nos diversos graus académicos, parece ter todo o sentido prestar atenção à literatura sobre o assunto em causa e investir no empreendedorismo feminino. Face aos resultados apresentados e considerando que é uma amostra essencialmente feminina, podemos inferir que apesar de apresentarem uma inteligência empreendedora existem áreas onde poderia ser realizada uma intervenção através de uma planificação de actividades organizadas, que visassem o colmatar das dificuldades encontradas e, conseqüentemente, uma capacitação do estilo empreendedorial feminino e um maior desenvolvimento da mente empreendedora.

3.6. Referências bibliográficas

- Bes, F. (2008). *O livro negro do empreendedor*. Lisboa: Gestãoplus, Pergaminho.
- Bowen, D. D.; Hisrich, R. D. (1986). The female entrepreneur: a career development perspective. *Academy of Management Review*, v. 11, n. 2, (393-407).
- Bruin, A.; Brush, C.; & Welter, F.(2007). Advancing a framework for coherent research on women's entrepreneurship. *Entrepreneurship: Theory & Practice*, Malden, v. 31, n. 3, May (323-339).
- Cramer, L.; Cappelle,M.; Silva, A. & Brito, M. (2001). Representações femininas da ação empreendedora: uma análise da trajetória das mulheres no mundo dos negócios, *ANAIS DO II EGEPE*, Londrina/PR, Novembro (46-59) (ISSN 1518-4382).

- Duening, T. (2008). Five Minds for the entrepreneurial future: cognitive skills as the intellectual foundation for next generation entrepreneurs curricula. *Proceedings. USA SBE.* (256-274).
- Faria, M.C. (2010), Questionário de Competências Empreendedoras (QCE): Aplicação a Estudantes do Ensino Superior, Leandro S. Almeida, Bento. Silva & Susana Caires (Orgs.) *I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga: CIEd Universidade do Minho, (287-301). ISBN: 978-972-8746-87-2.
- Frese, M. (2010). Rumo a uma psicologia do empreendedorismo – uma perspectiva da teoria da ação *Revista de Psicologia, Fortaleza*, v. 1 n. 2 jul./dez, (40-76).
- Gardner, H. (2007). *The five minds for the future*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Gartner, W. (1985). A conceptual framework for describing the phenomenon of the new ventures creation. *Academy of Management Review*, Briarcliff Manor, v. 10, n. 4, Oct. (696-706).
- Jonathan, E. (2005). Mulheres empreendedoras: medos, conquistas e qualidade de vida. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, set./dez. (373-382).
- Machado, H.V. (1999). Tendências do comportamento gerencial da mulher empreendedora. *XXIII Encontro da EnANPAD. Anais*. Foz do Iguaçu/PR (1-8).
- McClelland, D. (1987). Characteristics of successful entrepreneurs. *Journal of Creative Behavior*. 3: (219-233).
- Miner, J. (1997). *A Psychological Typology of Successful Entrepreneurs*. Londres: Quroum Books.
- Miner, J. (2000). Testing a psychological typology of entrepreneurs using business founders. *Journal of Applied Behavioral Science*. 36(1): (43-69).
- Pelisson,C.; Aligleri, L.; Gimenez, F.; Machado, H.; Gomes, V. & Aligleri,L. (2001). Comportamento Gerencial, Gênero e Empreendedorismo, *XXIII Encontro da EnANPAD. Anais*. Campinas/SP Anais (1-14).
- Sarkar, S. (2007). *Empreendedorismo e Inovação*, Lisboa: Escolar Editora.
- Silveira, A & Gouvêa, A. (2008). Empreendedorismo feminino: mulheres gerentes de empresas. *FACES R. Adm.* · Belo Horizonte · v. 7 · n. 3 , jul./set. (124-138).

Capítulo IV- Avaliação Psicológica do Temperamento, de Competências Emocionais e Empreendedoras – suas implicações na Educação (Estudo 3)³

Avaliação Psicológica do Temperamento, de Competências Emocionais e Empreendedoras – suas implicações na Educação

Resumo

A avaliação psicológica sobre o temperamento possibilita uma maior informação sobre uma personalidade e permite escolher estrategicamente as melhores opções educacionais, de tratamento e de intervenção psicoeducacional individual ou em grupo. O desenvolvimento de aptidões empreendedoras e intraempreendedoras parece ser determinante para alcançar sucesso académico e profissional. Os estudos sobre o desenvolvimento de competências emocionais têm trazido informações pertinentes que ajudam a reinventar a educação em contextos diversificados, permitindo que o exercício do ensino e da aprendizagem possam articular de forma harmoniosa o cognitivo e o emocional. Por conseguinte, podem ser construídos espaços e tempos de educação num clima de relações gratificantes, de estímulo à criatividade e inovação, motivadores do conhecimento e de novas aprendizagens, conduzindo cada personalidade para caminhos de êxito.

O presente estudo tem como objectivo compreender as relações entre as dimensões psicológicas do Temperamento, Inteligência Empreendedora e Inteligência Emocional e determinar as suas implicações na Educação. Foi realizado numa amostra de 150 alunos do ensino superior, a quem se aplicou a escala Emotionality, Activity, and Sociability (EAS) Temperament Survey de Buss & Plomin (1984; adap. M. Cristina Faria, 1993; 2012), o Questionário de Competências Empreendedoras (M. Cristina Faria, 2010), e o Questionário de Competências Emocionais (Lima Santos & Luísa Faria, 2005).

Palavras chave: Estudantes do Ensino Superior; Temperamento; Competências Emocionais; Competências Empreendedoras

³ Faria, M. (2012). Avaliação Psicológica do Temperamento, de Competências Emocionais e Empreendedoras – suas implicações na Educação”, Almeida, Leandro, Silva, B. & Franco, a. (Org.) *Livro de Atas do II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*, Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, (802-823), ISBN: 978-989-8525-13-0

Psychological Evaluation of Temperament, Emotional and Entrepreneurial Skills - its Implications in Education

Abstract

Psychological evaluation of temperament allows for greater information about a personality and allows to choose strategically the best educational options, treatment and psychoeducational intervention individual or group. The development of entrepreneurial and intrapreneurial aptitudes seems to be determinant for achieving academic and professional success. The studies on the development of emotional competences have brought pertinent information that help to reinvent education in diverse contexts, allowing the exercise of teaching and learning can harmoniously articulate the cognitive and the emotional. Consequently, spaces and times of education can be built in a climate of rewarding relationships, of stimulating creativity and innovation, motivators of knowledge and new learning, leading each personality to paths of success.

The present study aims to understand the relationships between the psychological dimensions of Temperament, Entrepreneurial Intelligence and Emotional Intelligence and determine its implications in Education. It was carried out in a sample of 150 higher education students, who applied the Emotionality, Activity, and Sociability (EAS) Temperament Survey scale of Buss & Plomin (1984; adap. M. Cristina Faria, 1993; Entrepreneurial Skills (M. Cristina Faria, 2010), and the Emotional Competency Questionnaire (Lima Santos & Luísa Faria, 2005).

Keywords: Higher Education Students; Temperament; Emotional Competences; Entrepreneurial Skills

Introdução

A definição de temperamento proposta por Allport nos anos 60 explica o temperamento como um fenómeno característico de natureza emocional individual, remetendo para a sua susceptibilidade à estimulação emocional, à sua energia usual e capacidade de resposta, à qualidade do seu humor predominante e a todas as particularidades de flutuação de humor. Assim, o fenómeno tem de ser visto como dependente da feitura constitucional e do seu cariz hereditário na origem. As várias teorias do temperamento (Buss, 1995; Chess & Thomas, 1987; Clark & Watson, 1999; Eysenck, 1974; Goldsmith *et al.*, 1987; Rothbart, 1986; *cit.* Ito, Gobitta & Guzzo, 2006), têm-no definido como a expressão prematura de diferenças individuais na personalidade, onde é destacado o fundamento biológico no qual a personalidade se estrutura. É como dizem Graziano, Jensen-Campbell e Sullivan-Logan (1998, *cit.* Ito, Gobitta & Guzzo, 2006, 145), “*o temperamento é o núcleo em torno do qual a personalidade se desenvolve*”. Apesar de algumas divergências entre os autores sobre o conceito de temperamento, essencialmente centradas em questões sobre matérias de saber até que ponto o temperamento é hereditário, qual a sua base biológica ou maleabilidade e que implicações pode ter para a eficácia da influencia do temperamento na educação e em terapia, podemos encontrar algum acordo. Joyce (2010) faz referência a vários autores e considera que, numa perspectiva psicológica, existe um certo consenso relativamente à definição de temperamento no que diz respeito aos seguintes factores: (1) o temperamento tem uma base biológica e desde o início da vida humana são evidentes as diferenças individuais; (2) estas predisposições são relativamente estáveis apesar de também serem influenciadas por factores ambientais; (3) o temperamento é compreendido como maleável, pois, as escolhas comportamentais do indivíduo podem ser alteradas em função do entendimento que os indivíduos fazem das qualidades do seu próprio temperamento; e (4) o temperamento está relacionado, mas, não é sinónimo de personalidade. A estrutura do modelo de temperamento emergente é determinado através da estrutura relacionada com os traços de personalidade. Os estudos mais recentes sobre a personalidade remetem-nos para o modelo de personalidade dos cinco factores: *Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness Neuroticism versus Emotional Stability*,

and Intellect/Imagination (ou *Openness* no Modelo dos Cinco Fatores (McCrae, 1993/1994, cit. Evans & Rothbart, 2007,869). No final da década de 90, os autores deram particular destaque ao estudo das relações que podem ser estabelecidas entre os factores de personalidade incluídos no *Big Five* ou Cinco Grandes Factores (neuroticismo, extroversão, realização, socialização e abertura para a experiência) e o temperamento. Estudos identificaram que os principais factores de risco que predis põem o indivíduo à vulnerabilidade pessoal e à adversidade são: a irritabilidade temperamental, a falta de sociabilidade, a falta de segurança emocional e ligações afectivas fortes com uma pessoa, a falta de apoio no ambiente escolar e uma situação social (Strelau & Eliaz, 1994; Clarke & Clarke, 1994; cit. Ito, Gobitta & Guzzo, 2006). Neste sentido, uma avaliação psicológica do temperamento pode constituir-se como um bom diagnóstico das vulnerabilidades de determinados indivíduos e das suas dificuldades em dar respostas adaptativas em situações mais ou menos aversivas do quotidiano, possibilitando uma intervenção psicológica o mais precocemente possível, que permita ultrapassar as suas dificuldades, prevenir os comportamentos de risco e promover a sua saúde física e mental.

O constructo da Inteligência Emocional (IE) foi apresentado por Salovey e Mayer (1990) e refere-se à capacidade para "pensar sobre o que se sente". Mayer e Salovey (1997; cit. Lima Santos & Faria, 2005, 275) definiram o conceito de IE como a "*capacidade para perceber emoções, para reconhecer e gerar emoções de modo a apoiar o pensamento, para compreender emoções e o pensamento baseado nelas, e para regular as emoções de modo reflexivo para promover o desenvolvimento emocional e intelectual*". Os autores defendem que as pessoas com níveis de IE mais elevados não só são capazes de identificar e descrever facilmente os seus sentimentos, bem como os dos outros, pois, conseguem regular eficazmente estados de activação emocional quer em si mesmas, quer nos outros, de modo a usarem as emoções adaptativamente. Assim, apresentam capacidade de liderança, capacidade para estabelecer relações e manter amizades, capacidade para solucionar conflitos e capacidade para a análise social. Goleman (2000) tem aprofundado nos últimos tempos este tema e considera que as capacidades da inteligência emocional estão em sinergia com as cognitivas pelo que conclui que os profissionais de excepção e de excelência possuem ambas. O autor considera cinco competências emocionais e

sociais básicas que podem ser aprendidas e desenvolvidas: autoconsciência; autorregulação; motivação, empatia; e aptidões sociais. Por conseguinte, saber lidar com a adversidade e com o êxito são competências relativas ao desenvolvimento da inteligência emocional e de uma boa orientação emocional. Caruso, Mayer e Salovey (2002), defendem a existência de um consenso implícito de que a inteligência emocional pode ser desenvolvida e refinada através da reflexão sobre a prática, o que leva à estimulação do crescimento emocional e pessoal.

De acordo com *The National Commission on Entrepreneurship* (2003, cit. Moreland, 2006, 5) um empreendedor típico apresenta todas ou algumas das seguintes características: visão, adaptabilidade, persuasão, confiança, competitividade, assunção do risco, honestidade, perseverança, disciplina, organização e compreensão. Neste seguimento, Moreland (2003) refere que os estudos actuais sobre as características pessoais dos empreendedores observaram a fusão de traços em três grandes grupos: (1) os valores pessoais, tais como a honestidade, o dever, a responsabilidade e o comportamento ético; (2) propensão para a assunção do risco; e (3) a necessidade de independência, sucesso e realização. Nesta perspectiva, a preocupação com o empreendedorismo é considerada um subconjunto da empregabilidade, dado que na opinião de Yorke (2004, cit. Moreland, 2003, 5) pode ser definido como um conjunto de realizações, entendimentos e dos atributos pessoais que tornam os indivíduos mais propensos a obter um emprego e a serem bem sucedidos na escolha das suas profissões.

No livro *Five Minds for the future* de 2007, o psicólogo de Harvard, Howard Gardner defende a existência de cinco mentes específicas essenciais para a saúde de uma personalidade e para que esta funcione eficazmente no futuro, que são: a mente disciplinada (o domínio das principais correntes de pensamento (incluindo ciências, matemática e história) e de pelo menos um ofício); a mente sintetizadora (capacidade de integrar ideias de diferentes disciplinas ou esferas num todo coerente e comunicar essa integração a outras pessoas); a mente criadora (capacidade de descobrir e esclarecer novos problemas, questões e fenómenos); a mente respeitadora (consciência e compreensão das diferenças entre seres humanos); e a mente ética (cumprimento das responsabilidades de cada um enquanto trabalhador e cidadão). As cinco mentes são mais dos que constructos teóricos, são capacidades cognitivas e

competências que permitem delinear um futuro com êxito, pois, pretendem ser uma fundação intelectual para a educação geral e para o desenvolvimento do currículo. Como afirma Gardner “*One cannot even begin to develop an educational system unless one has in mind the knowledge and skills that one values, and the kinds of individuals one hopes will emerge at the end*” (Gardner, 2007, 14). Ao possuir estas capacidades e ao as aperfeiçoar, cada personalidade está mais apta para enfrentar o imprevisto, o clima de insegurança e adversidade e estará mais apta para lidar com o futuro. Duening (2008) inscreve-se nesta teoria e utiliza as cinco mentes de Gardner e transporta-as para o domínio da mudança do desenvolvimento do currículo através de um ensino de empreendedorismo. No seu entender, as cinco mentes do futuro empreendedor são: mente identificadora de oportunidades; mente criadora; mente gestora do risco; mente resiliente; e mente orientada para a acção. As cinco mentes providenciam um fundamento intelectual para a educação para o empreendedorismo e para o desenho e o desenvolvimento do currículo. Por conseguinte, o conhecimento do empreendedor de sucesso passa para além da análise das suas aptidões intelectuais para possuir e distribuir, implica o desenvolvimento de competências empreendedoras, que podem ser facultadas pelo ensino do empreendedorismo e pelo desenho e orientação da trajectória do currículo para obter o êxito.

4.1. Método

Objectivos

Na pesquisa bibliográfica efectuada verificámos que as competências empreendedoras de uma personalidade podem estar relacionadas com a sua inteligência emocional e temperamento. Evidenciando-se, muitas delas, no desenvolvimento académico e socioprofissional, no domínio competitivo da empregabilidade e no processo de selecção dos melhores candidatos para uma proposta de emprego. O objectivo desta investigação é saber como as competências empreendedoras, competência emocional e temperamento se encontram relacionadas entre si. A avaliação psicológica realizada pretende mostrar até que ponto é possível identificar se os indivíduos são ou não detentores de uma Personalidade harmoniosa e empreendedora, para que se possa planificar

intervenções adequadas que sejam facilitadoras do desenvolvimento da Inteligência Emocional, da Inteligência Empreendedora e de um Temperamento harmonioso, que conduzam a um melhor profissionalismo e realização pessoal e profissional. Trata-se de um estudo de cariz exploratório, transversal e quantitativo.

Amostra

Participaram neste estudo 150 estudantes do Instituto Politécnico de Beja, 105 do género feminino (70%) e 45 do masculino (30%), sendo na sua maioria solteiros (106 solteiros, 35 casados e 9 na situação de união de facto, viuvez ou divorciado) e estudantes a tempo inteiro (62% estudantes e 38% estudantes trabalhadores). Os estudantes são originários de oito cursos ministrados no Instituto Politécnico de Beja e encontram-se distribuídos pelo 2º ano de licenciatura (55,3% estudantes) e 1º ano de mestrado (44,7% mestrandos), em áreas da Saúde, Educação, Multimédia e Ciências Sociais e do Comportamento. A idade dos participantes varia entre 18 e 53 anos, sendo a média de idades de 23 anos, com um desvio padrão de 8.94.

Instrumentos

Buss e Plomin (1984, *cit.* Nærd. A.; Roysamb, E. & Tambs, K., 2004) defendem que o temperamento tem uma forte componente hereditária, contudo, reconhecem que embora a hereditariedade possa colocar a personalidade numa determinada direcção, o curso do desenvolvimento é também influenciado pelo ambiente. O temperamento é concebido como uma subclasse de traços de personalidade caracterizados pela simples aparência durante o primeiro ano de vida, persistindo mais tarde ao longo da vida. Os traços que correspondem a este critério são a *emocionalidade* (angústia primordial que se diferencia na cólera e no medo a partir dos seis meses de idade), *actividade* (pura expansão da energia física) e *sociabilidade* (uma preferência para estar mais com os outros do que estar só) que deram origem à sigla EAS. A escala *Emotionality, Activity, and Sociability (EAS) Temperament Survey* de Buss & Plomin (1984), é um instrumento de auto-resposta constituído por 20 itens, que descrevem a percepção dos indivíduos sobre o modo como se sentem ou comportam em determinadas situações e se relacionam com os outros socialmente. A escala avalia três temperamentos ou traços de personalidade: a *Actividade* (itens 2,7,

10 e 17), a *Sociabilidade* (itens 1,6,15 e 20) e a *Emocionalidade*. Na avaliação da emocionalidade são consideradas as suas três componentes, as subdimensões *cólera* (itens 5,8,13 e 18), *angústia* (itens 4, 9, 14, 11 e 16) e *medo* (itens 3, 12, 14 e 19). Apresenta três itens reversos (6, 18 e 19). Depois de ler uma pequena introdução explicativa sobre a forma de preenchimento, o respondente expressa a sua percepção sobre as suas características temperamentais, descritas em cada afirmação apresentada, através de uma escala de tipo *Likert* de cinco posicionamentos (1= *nada característico de mim próprio(a)*, 2= *pouco característico ou típico de mim próprio(a)*; 3= *bastante característico ou típico de mim próprio(a)*; 4= *muito característico ou típico de mim próprio(a)* e a 5= *muitíssimo característico ou típico de mim próprio(a)*). A pontuação total no teste varia de 20 a 100, direccionando o resultado com maior pontuação no sentido de uma personalidade temperamental. Para realizar a aplicação da escala EAS numa população portuguesa utilizou-se adaptação realizada por Faria (2012). O valor obtido para o Coeficiente *alpha de Cronbach* é de (.71), o que quer dizer que se obteve um bom indicador de consistência interna do instrumento. Os valores obtidos respectivamente para o *Coeficiente de Spearman-Brown* (.62), *Correlação Split-half* (.45), *Coeficiente de Guttman (Rullon)* (.61), *Coeficiente Alpha-half1 items* (.67) e *Coeficiente Alpha- alph2 itens* (.47) são de certa forma abonatórias da consistência inter/fidelidade da escala de Temperamento EAS. Da análise factorial realizada com rotação varimax, foram identificados cinco factores que explicam 56,36% da variância. A análise factorial efectuada seleccionou os mesmos cinco factores da escala original, contudo, agrupa os itens de forma ligeiramente diferente, mantendo só os quatro itens da subdimensão *Actividade*.

Para avaliar a Inteligência Emocional foi utilizado o *Questionário de Competência Emocional* (QCE), desenvolvida na Croácia por Taksic (2000) e adaptado ao contexto português por Lima Santos & Luísa Faria (2005). Consiste numa medida de autorrelato utilizada em contexto académico e laboral, tendo como modelo conceptual de suporte o de Mayer e Salovey (1997). O QCE é constituído por um total de 45 itens, respondidos segundo uma escala de *Likert* de 6 pontos, entre “Nunca” e “Sempre”. A escala é composta por três dimensões ou subescalas: *Percepção Emocional* (15 itens), *Expressão Emocional* (14 itens) e *Capacidade para Lidar com a Emoção* (16 itens). Os valores de *alfa* das subescalas sugerem que os respectivos itens são consistentes com

as dimensões a que pertencem, ou seja, a escala apresenta uma boa consistência interna para as dimensões *Percepção Emocional* (0,84) e *Expressão Emocional* (entre 0,83 e 0,84) e uma consistência razoável para a dimensão *Capacidade para Lidar com a Emoção* (entre 0,64 e 0,67). Através da análise factorial realizada foram extraídos três factores, que explicavam cerca de 30% da variância total dos resultados.

O *Questionário de Competências Empreendedoras (QCE)* (Faria, 2010), é um instrumento de auto-resposta, que depois de se ler uma pequena introdução explicativa sobre a forma de preenchimento, inicia com a afirmação *De uma maneira geral assumo-me como uma pessoa*, onde o respondente expressa o seu grau de concordância diante de cada afirmação apresentada através de uma escala de tipo *Likert* de cinco posicionamentos (1=não concordo, 2=concordo pouco; 3=concordo; 4=concordo muito e a 5=concordo muitíssimo). O instrumento é constituído por 36 itens. O tempo médio de preenchimento é de cerca de 15 minutos. A pontuação total no teste varia de 36 a 180, e vai no sentido de maior pontuação mais competências empreendedoras. O valor obtido para o *Coeficiente alpha de Cronbach* é de .927, o que quer dizer que se obteve um bom indicador de consistência interna do instrumento. Os valores obtidos respectivamente para o *Coeficiente de Spearman-Brown* (.908), *Correlação Split-half* (.831), *Coeficiente de Guttman (Rullon)* (.905), *Coeficiente Alpha-half1 items* (.845) e *Coeficiente Alpha- alph2 items* (.885) são abonatórias da consistência inter/fidelidade do QCE. A análise factorial efectuada, cuja variância encontrada foi de 56,79%, seleccionou sete factores: F1-*Competências Criadoras*; F2-*Competências Realizadoras*; F3-*Competências de Gestão do Risco*; F4-*Competências Respeitadoras*; F5-*Competências Identificadoras de Oportunidades*; F6-*Competências Orientadas para a Acção*; F7-*Competências para Trabalhar em Grupo*.

Procedimentos

A passagem dos instrumentos de avaliação psicológica foi realizada em contexto de sala de aula. Embora a amostra fosse de conveniência e constituída de forma aleatória, houve um critério pré estabelecido, isto é, deveriam ser alunos do 2º ano (1º Ciclo) de uma licenciatura e alunos do 1º ano de um curso de mestrado (2º Ciclo), de forma a poder observar se o factor tempo de formação influenciaria a sua maneira de ser. Posteriormente, procedeu-se à determinação de frequências, médias, mínimos,

máximos e desvio padrão para todas as variáveis, bem como o *t teste* para a observação de influências de género, grau de ensino e tipo de estudante (trabalhador ou tempo inteiro). Efectuámos a Matriz de correlações de Pearson para conhecer as relações entre as dimensões dos instrumentos utilizados. Os dados foram tratados através do programa estatístico SPSS-Systat para Windows.

4.2. Resultados

A partir da aplicação da escala *Emotionality, Activity, and Sociability (EAS) Temperament Survey* de Buss & Plomin (1984; adap. M. Cristina Faria;1993, 2012), para o total da escala dos 20 itens, os resultados mostraram que se tratava de uma população que na sua maioria apresentava traços temperamentais EAS significativos para o *Temperamento* (T: mínimo=38; máximo=87; média=55.2, mediana= 54 e desvio padrão=8.6). Quanto às dimensões os resultados sugerem uma *Sociabilidade* bastante significativa (S:mínimo =6; máximo =20; média =14.6; mediana=15; dp =2.5); uma *Actividade* significativa (A: mínimo=5; máximo=20; média=11.5; mediana= 11; dp=2.6); uma *Emocionalidade de Angústia* fraca (EA: mínimo=4; máximo =19; média=8.7; mediana=8; dp=3.1); uma *Emocionalidade de Cólera* significativa (EC: mínimo=6; máximo=16; média=10.3; mediana=10; dp.=2.2) e uma *Emocionalidade de Medo* significativa (EM: mínimo=5; máximo=19; média=10,2;mediana=10 dp. 2.9). Face ao exposto, podemos inferir que a população estudada apresentava uma personalidade temperamental mediana com destaque para a sociabilidade e expressão de alguma actividade, cólera e medo. No que diz respeito aos resultados da estatística descritiva o *Questionário de Competências Emocionais* (Lima Santos & Faria, 2005) revelou que os participantes apresentavam uma *Competência Emocional* elevada (CEM: mínimo=105; máximo=265; média=195.7;mediana=196; dp.=22.2) e quanto às dimensões consideradas verificou-se uma elevada competência ao nível da *Capacidade para Lidar com a Emoção* (CL: mínimo=48; máximo=94; média=70.5;mediana=71; dp.=); uma elevada *Expressão Emocional* (EE: mínimo=40; máximo=83; média=61.7;mediana=62; dp.=8.5); e uma significativa *Percepção Emocional* (PE: mínimo=43; máximo=88; média=64.4;mediana=64; dp.=7.4). Pudemos observar através da aplicação do *Questionário de Competências Empreendedoras* (Faria, 2010), que os participantes apresentavam *Competências Empreendedoras* de forma muito significativa (CEP:

mínimo=79; máximo=175; média=124.7; mediana=124 dp.= 15.9). Quanto às dimensões consideradas verificaram-se os seguintes resultados: *Competências Criadoras* (CC: mínimo=14; máximo=43; média=29.6; mediana=30; dp.=5.3); *Competências Realizadoras* (CRL: mínimo=15; máximo=35; média=25.8; mediana=26; dp.=3.9); *Competências de Gestão do Risco* (CGR: mínimo=9; máximo=20; média=14.7; mediana=15; dp.=2.1); *Competências Respeitadoras* (CRT: mínimo=9; máximo=19; média=15.6; mediana=16; dp.=2.4); *Competências Identificadoras de Oportunidades* (CIO: mínimo=7; máximo=24; média=15.9; mediana=15; dp.=3.1); *Competências Orientadas para a Acção* (COA: mínimo=8; máximo=20; média=13.2; mediana=13; dp.=2.3); *Competências para Trabalhar em Grupo* (CTG: mínimo=6; máximo=15; média=10.5; mediana=10; dp.=1.9). No sentido de conhecer a interferência do *género*, *grau de ensino* (licenciatura e mestrado) e *tipo de estudante* (a tempo inteiro ou trabalhador) na inteligência empreendedora, inteligência emocional e temperamento foi realizado um *t teste* para cada dimensão estudada. Pudemos verificar que nesta amostra não se observou a influência do género ao nível das competências empreendedoras e do temperamento. Contudo, através do *t teste* efectuado, onde se relacionou o total da nota obtida no instrumento *Questionário de Competência Emocional* com o género, verificou-se para o grupo Homens (n=45; média=187.733; desvio padrão=24.322) e para o grupo Mulheres (n=105; média=199,210; desvio padrão=20.365), tendo-se obtido ($t=-2.776$; $gl=71.7$; $p=.007$), mostrando a tendência de que os homens parecem ter ou desenvolver menos competência emocional do que as mulheres. Para o *grau de ensino* o *t teste* revelou uma influência ao nível da inteligência empreendedora e da inteligência emocional. Observámos o *t teste* para as competências empreendedoras para o grupo estudante de licenciatura (n=83; média=120.998; desvio padrão=15.160) e para o grupo estudante de mestrado (n=67; média=129.284; desvio padrão=15.663), e obtivemos o resultado ($t=-3.271$; $gl=139.4$; $p=.001$). O *t teste* para competência emocional apresentou para o grupo estudante de licenciatura (n=83; média=192.241; desvio padrão=22.209) e para o grupo estudante de mestrado (n=67; média=200.134; desvio padrão=21.516), tendo-se obtido ($t=-2.202$; $gl=143.1$; $p=.029$). Podemos inferir que os resultados obtidos mostram que o evoluir na formação académica parece contribuir para a aquisição e o desenvolvimento de competências empreendedoras e de

desvio padrão=7.585), tendo-se obtido ($t=2.025$; $gl=130.9$; $p=.045$). Os estudantes a tempo inteiro são mais temperamentais do que os estudantes trabalhadores. Através da aplicação de uma correlação de Pearson extraiu-se uma matriz reveladora das relações entre as variáveis estudadas (Figura I).

As correlações mostraram que de facto as dimensões estudadas se encontram de uma maneira geral relacionadas entre si de forma significativa ou muito significativa, ou ainda com uma orientação positiva ou negativa. Contudo, podemos destacar as ligações que se estabelecem entre as dimensões Temperamento, Competência Emocional e Competências Empreendedoras (Quadro 1) e, em particular, as relações evidenciadas entre a inteligência empreendedora e a inteligência emocional e suas respectivas dimensões (Quadro II).

Quadro I – Correlações entre Temperamento, Competência Emocional e Competências Empreendedoras

	Competências Empreendedoras	Competência Emocional
Competência Emocional	.51***	
Temperamento	-.15*	-.26**

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Quadro II – Correlações entre as dimensões Competências Empreendedoras e Competência Emocional

	Competência Emocional	Capacidade para Lidar com a Emoção	Expressão Emocional	Percepção Emocional
Competências Empreendedoras	.51***	.50***	.38**	.34**
C. Criadoras	.38**	.41**	.39**	.20**
C. Realizadoras	.39**	.35**	.33**	.27**
C. de Gestão do Risco	.35**	.31**	.27**	.20**
C. Respeitadoras	.24**	.18*	.19*	.30**
C. Identificadoras de Oportunidades	.45**	.40**	.33**	.32**
C. Orientadoras para a Acção	.45**	.44**	.35**	.29**
C. para Trabalhar em Grupo	.36**	.33**	.32**	.21**

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

As competências empreendedoras encontram-se correlacionadas de forma positiva e muito significativa com a competência emocional ($r=.51$) e de modo negativo e significativo com o temperamento ($r= -.15$). A competência emocional encontra-se correlacionada de forma negativa e significativa com o temperamento ($r=-.26$). Embora todos os valores de correlação sejam significativos, as correlações mais elevadas verificam-se entre as duas subescalas C. Identificadoras de Oportunidades ($r=.45$) e C. Orientadoras para a Acção ($r=.45$) com a Competência Emocional. A sub-escala Capacidade para Lidar com a Emoção ($r=.50$) também apresenta um valor elevado na sua relação com as Competências Empreendedoras.

4.3.Discussão e Conclusões

Na presente investigação foram encontradas relações significativas entre as dimensões estudadas, evidenciadas pela estatística descritiva, pelas correlações de Pearson e pelo t teste efectuado em relação à interferência do género, grau académico e tipo de estudante. Tal facto, constituiu um estímulo para continuar a investigar sobre este domínio e aprofundar o conhecimento sobre a avaliação psicológica das dimensões consideradas, bem como, reflectir sobre a relevância da intervenção psicológica em contexto académico e profissional nestas áreas. Constatámos que os alunos do género masculino apresentam menos competência emocional do que os do feminino, tal facto, evidencia a importância de um maior investimento ao nível do desenvolvimento da inteligência emocional nos homens. Por outro lado, os estudantes de mestrado e trabalhadores estudantes surgem como mais competentes a nível empreendedorial e emocional, e menos temperamentais. Este dado permite inferir uma necessidade de formação dos estudantes de licenciatura no domínio do desenvolvimento da sua inteligência empreendedorial e da sua inteligência empreendedora e ainda a prestar atenção á gestão do seu temperamento, enquanto dimensão da sua personalidade. As correlações efectuadas evidenciaram que o temperamento se encontra relacionado de forma negativa com a inteligência empreendedora e a inteligência emocional. A análise das correlações apresentada permite-nos inferir ainda algumas reflexões no âmbito da validade convergente e

divergente dos instrumentos utilizados. Assim, o *Questionário de Competências Empreendedoras* mostrou estar de forma bastante significativa em sintonia positiva com o *Questionário de Competência Emocional* e em sintonia negativa com a *Escala de Temperamento (SAE)*.

4.4.Referências bibliográficas

- Buss, A. & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early Developing Personality Traits*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Evans, D. & Rothbart, M. (2007). Developing a model for adult temperament. *Journal of Research in Personality* .41, 868–888
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79, 306-320.
- Costa, A. & Faria, L. (2009). A Inteligência Emocional no contexto de Enfermagem: estudo exploratório com o Questionário de Competência Emocional (QCE). Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, ISBN- 978-972-8746-71-1
- Duening, T. (2008). Five Minds for the entrepreneurial future: cognitive skills as the intellectual foundation for next generation entrepreneurs curricula. *Proceedings. USA SBE*. 256-274.
- Faria, M.C. (2010), Questionário de Competências Empreendedoras (QCE): Aplicação a Estudantes do Ensino Superior, In Leandro S. Almeida, Bento. Silva & Susana Caires (Orgs.) I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”. Braga: CIEd Universidade do Minho, (287-301). ISBN: 978-972-8746-87-2.
- Faria, M.C. (2012). A Avaliação do Temperamento através da EAS Temperament Survey para Adultos, In José Pais Ribeiro, Isabel Leal, Anabela Pereira, Ana Torres, Inês Direito & Paula Vagos (Orgs.). Actas do 9º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde . 1ª Edição – Fevereiro, (425-432). ISBN: 978-989-8463-25-8
- Gadner, H. (2007). *The five minds for the future*. Cambridge, MA: Havard Business School Press.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com a Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

- Ito, P., Gobitta, M. & Guzzo, R. (2006). Temperamento, Neuroticismo e Auto-estima: estudo preliminar. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 24(2), 143-153, Abril – Junho.
- Joyce, D. (2010). *Essentials of Temperament Assessment*. New Jersey: John Wiley and Sons. ISBN:9780470594032.
- Lima Santos, N., & Faria, L. (2005). Inteligência emocional: Adaptação do “Emotional Skills and Competence Questionnaire” (ESCQ) ao contexto português. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UFP*, 2, 275-289.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. New York, NY: Basic Books.
- Nærd, A.; Roysamb, E. & Tambs, K. (2004). Temperament in Adults – Reliability, Stability, and Factor Structure of the EAS Temperament Survey. *Journal of Personality Assessment*, 82 (1), 71-79
- Moreland, N. (2006). *Entrepreneurship and higher education: an employability perspective*. Learning & Employability - series one. York-UK: The Higher Education Academy
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*; 9, 185-211.

Capítulo V- *COACHING* EMPREENDEDORIAL NO ENSINO SUPERIOR

(Estudo 4)⁴

Coaching empreendedorial no ensino superior

Resumo

As instituições de ensino superior modernas compreendem que o caminho da inovação e do sucesso passa pelo empreendedorismo e pela sustentabilidade, isto é, implica a implementação e dinamização de uma Educação Proactiva, em que o desenvolvimento de mentes empreendedoras é a prioridade. Neste sentido, o professor do ensino superior deve estar preparado para ser um *Coaching* Empreendedorial, isto é, prestar um serviço profissional que promova o sucesso pessoal, académico e profissional dos seus alunos, a partir do desenvolvimento e orientação das suas mentes empreendedoras. Por conseguinte, é especializado em gestão emocional e empreendedorial que exerce de forma pedagógica. O presente trabalho tem como principais objectivos: (1) mostrar de que forma esta perspectiva de abordagem pedagógica da tarefa do professor do ensino superior contribui para a génese de profissionais detentores de mentes empreendedoras determinadas a inovar com êxito e a participar no progresso positivo da sociedade contemporânea; e (2) apresentar uma proposta de formação de professores do ensino superior em *coping* proactivo e *coaching* empreendedorial que os actualize e prepare para um melhor exercício da sua actividade docente.

Palavras chave: Ensino Superior; Mentres; Empreendedorismo; Educação Proactiva; *Coaching* empreendedorial

⁴ Faria, M. (2012). *Coaching Empreendedorial no Ensino Superior*. Almeida, Leandro, Silva, B. & Franco, a. (Org.) Livro de Atas do II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”, Braga: Centro de Investigação em Educação (CIE), Instituto de Educação, Universidade do Minho, (824-8834), ISBN: 978-989-8525-13-0

Entrepreneurial Coaching in Higher Education

Abstract

Modern higher education institutions understand that the path to innovation and success is entrepreneurship and sustainability, that is, it implies the implementation and dynamization of a Proactive Education, in which the development of entrepreneurial minds is the priority. In this sense, the higher education teacher should be prepared to be an Entrepreneurial Coaching, that is, to provide a professional service that promotes the personal, academic and professional success of its students, from the development and orientation of their entrepreneurial minds. Therefore, he specializes in emotional and entrepreneurial management that he pursues in a pedagogical way. The main objectives of the present work are: (1) to show how this perspective of pedagogical approach of the task of the teacher of higher education contributes to the genesis of professionals with entrepreneurial minds determined to innovate successfully and to participate in the positive progress of society contemporary; and (2) present a proposal to train higher education teachers in proactive coping and entrepreneurial coaching to update them and prepare them for a better exercise of their teaching activity

Key words: Higher education; Minds; Entrepreneurship; Proactive Education; Entrepreneurial Coaching

Introdução

No que diz respeito à aposta do desenvolvimento de competências empreendedoras no ensino superior, a realidade portuguesa é muito diferente do trabalho realizado pelas instituições de ensino superior no mundo, em particular, em alguns países da Europa e dos Estados Unidos da América, onde não só proliferam cursos sobre o empreendedorismo, mas, também, uma significativa investigação sobre o assunto. Em muitos cursos de licenciatura ministrados nessas instituições até podemos observar a existência de uma disciplina sobre empreendedorismo. Diante destes factos, muito trabalho há ainda por desenvolver pelas universidades e politécnicos portugueses, para que a atitude empreendedora seja despertada o mais cedo possível, logo a partir da entrada dos estudantes nas instituições de ensino superior. Aquando deste passo é muito importante que os alunos tenham noção das oportunidades de desenvolvimento existentes dentro de cada Faculdade/Escola e que estas sejam potencializadas e apoiadas pela mesma.

A Escola Empreendedora e Sustentável abre e constrói caminhos de sucesso e de excelência. Nela valoriza-se a implementação de uma Educação Proactiva, pelo que, cada professor procura de modo profissional, enquanto *coaching* empreendedorial, criar ambientes inovadores e de excelência, que promovam o desenvolvimento cognitivo, emocional e empreendedorial dos seus alunos, proporcionando-lhes alcançar o sucesso pessoal, académico e profissional, e a saber lidar com o fracasso, através da prática consciente de um *coping* pró-activo, face aos acontecimentos, vivências e exigências de uma sociedade contemporânea, caracterizada pela insegurança e mudança constante. Tal empreendimento exige, por um lado, uma focagem, dedicação e trabalho no desenvolvimento de competências empreendedoras dos estudantes do ensino superior e por outro, a preparação e formação dos professores do ensino superior para a implementação consciente e responsável do *coaching* empreendedorial.

5.1.0 professor do ensino superior

O designado processo de Bolonha tem vindo a colocar novos desafios e obrigado a repensar a educação e a formação de profissionais do ensino superior. As instituições

são obrigadas a mudar e os seus agentes com elas, num processo interactivo. Assim, nos nossos dias, paralelamente a um imenso trabalho burocrático e de renovação institucional, é exigido ao professor uma formação especializada e técnica numa área do conhecimento, que ele esteja sempre disponível para a sua actualização contínua, que crie ou se envolva em projectos internacionais, que realize uma investigação na área científica em que se insere e realize publicações. É ainda chamado a prestar provas da qualidade do seu trabalho e a orientar a sua carreira académica com vista á aquisição de um doutoramento e agregação. Contudo, o trabalho do professor do ensino superior não fica por aqui. Ele é chamado a desempenhar a sua profissão ensinando e preparando os seus alunos para o mundo do trabalho e para o exercício de uma profissão com sucesso. É neste domínio que vamos colocar a nossa atenção. Até que ponto o professor do ensino superior está preparado para agir pedagogicamente na transmissão de um conhecimento, técnica ou para preparar os seus alunos para o mercado de trabalho? Para além da formação científica e académica, que formação pedagógica possui? Existem estruturas de apoio que sejam facilitadoras da formação pedagógica dos professores do ensino superior? É que não basta avaliar o exercício da docência é preciso dar tempo para formação pedagógica dos docentes, criar espaços de reflexão, debate e aprendizagem. Como refere Monteiro (2000, 17, cit. Maia, 2008, 25) os professores não são profissionais somente de instrução e de educação, mas, “ *do direito à educação e da comunicação pedagógica*”. Comunicar um conhecimento ou uma técnica não é uma tarefa fácil, nem para os bons comunicadores. Por isso, é preciso prestar atenção a este processo comunicacional, até porque, com a utilização dos meios tecnológicos e da *internet*, ele tem surgido com outros contornos e em outras dimensões. Por exemplo, a comunicação de telemóvel, ou via e-mail com o professor, ou ainda, a utilização de plataformas *Moodle* (“*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*”) constituem outras formas de relação pedagógica que ora aproximam ou afastam alunos e professores, ora resolvem problemas ou os complicam, conforme o entendimento da mensagem ou interpretação da informação. Neste ambiente social e educativo de constante mudança e de elevada exigência profissional o professor tem de tomar consciência do seu profissionalismo, pois, ele constitui um modelo para os seus alunos. A forma como exerce a sua profissão e como enfrenta e resolve os

problemas quotidianos tem a ver com a sua personalidade e as suas competências. Como diz Boterf (2003,38) “ *O saber agir não se reduz ao savoir-faire ou ao saber operar. O profissional deve não somente saber executar o que é prescrito, mas deve saber ir além do prescrito. Se a competência se revela mais no saber agir do que no “saber fazer”, é porque ela existe verdadeiramente quando sabe encarar o acontecimento, o imprevisto.*” Ao profissional dos nossos dias é exigido que faça provas das suas competências empreendedoras, emocionais e que mostre criatividade para saber lidar com o dia a dia, de forma inovadora e com responsabilidade. Só um professor com uma mente empreendedora pode motivar os seus alunos para o empreendedorismo e criar ambientes de criatividade. De acordo com Jackson, Oliver, Shaw e Wisdom (2007; cit. Alencar & Fleith, 2010, 14), é frequente observar que a importância da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem é significativamente subestimada no ambiente da educação superior, que amplamente continua a dar mais atenção ao pensamento crítico e racional, em desfavor do pensamento criativo. Fryer (2007; cit. Alencar & Fleith, 2010, 14) chamou a atenção para o caso da situação nas universidades inglesas onde se verifica que muitos professores universitários desconhecem os estudos sobre criatividade, contudo, esperam que os estudantes sejam criativos e, nem sempre, a criatividade é incluída nos planos das unidades curriculares como um objectivo a ser alcançado no decorrer do curso.

Face ao exposto o professor do ensino superior deve ser competente para criar programas e ambientes de aprendizagem, ensino e avaliação que contribuam para que estudantes de cursos superiores tomem consciência de seu potencial criador e desenvolvam e expressem a sua criatividade, impulsionadora de empreendedorismo. O professor do ensino superior deve ser um facilitador da criatividade e um promotor da mente empreendedora dos seus alunos, criando ambientes de inovação favoráveis ao exercício de práticas de criatividade e de resolução de problemas. Isto é, está nas mãos do professor a construção de ambientes educacionais criativos que promovam o empreendedorismo no ensino superior.

É aqui que a psicologia pode dar o seu contributo, possibilitando o desenvolvimento da inteligência empreendedora e da inteligência emocional dos professores do ensino superior através da capacitação e do empoderamento em prole

do estímulo à criatividade em contexto de ensino superior.

5.2. Coping proactivo

Nos últimos tempos, no domínio da Psicologia da Saúde surgiu o conceito de *coping proactivo* apresentado por Schwarzer (Schwarzer, 2001; Schwarzer & Taubert, 2002). Este constructo chama a atenção para a importância da determinação e concretização de objectivos e a procura de novos desafios de vida, uma definição muito diferente da perspectiva clássica de *coping* que se encontra mais centrada nos esforços necessários para fazer frente aos stressores e às suas consequências; e que é apresentada numa perspectiva dicotomizada em *coping centrado nas emoções* e *coping centrado nos problemas*, conforme apresentado por Lazarus e Folkman (1984; cit. Salgado, Rocha & Marques, 2008). Por conseguinte, o impacto do *coping pró-activo* nas vivências dos acontecimentos faz toda a diferença para o seu bom funcionamento psicossocial e qualidade de vida das pessoas, sejam elas saudáveis ou doentes. Podemos, pois, relacionar a protecção e a promoção da saúde mental com o desenvolvimento de competências relativas a uma mente empreendedora.

5.3. Coaching no ensino superior

De acordo com Catalão & Penin (2010,7) "*o Coaching é um poderoso processo de desenvolvimento pessoal e profissional, que consiste na co-orientação de novas possibilidades*". Por conseguinte, o coaching ajuda a abrir a porta ao êxito, à autonomia, à auto-realização e à performance profissional e organizacional onde o *Coach* desempenha o papel de facilitador da tomada de consciência, identificação do potencial, obtenção do reforço e da auto-estima, definição de objectivos, elaboração e monitorização de planos de acção para a performance do seu *Coachee*. Como diz Rosinski (2010,3) "*os coaches ajudam os coachees a reflectir, a "ver-se no filme", e a modelar a vida que realmente querem, ou seja, a desenharem o futuro que desejam. De facto, a qualidade de vida e a produtividade podem ser atingidas quando as pessoas embarcam numa jornada que respeita e se apoia nas suas aspirações e talentos. Além disso os coaches de sucesso ajudam os coachees a encontrar formas criativas de servir os seus clientes, colegas e sociedade, respeitando os seus próprios desejos.*" Nos últimos tempos, tem sido desenvolvido o *Coaching* Apreciativo (Orem, Binkert &

Clany,2007) que parte do Inquérito Apreciativo proposto por Cooperrider (1986, cit. Catalão & Penin, 2010, 45-46) que assenta em cinco princípios relacionados com as crenças e valores, sobre os sistemas humanos e a mudança: Princípio Construcionista (o real é construído através da linguagem e dos diálogos, a actuação da pessoa contribui para a sua realidade actual e esta pode colocar fronteiras ao que pretende alcançar); Princípio Positivo (as atitudes, acções e conexões positivas promovem mudanças duradouras); Princípio da Simultaneidade (o questionamento e a mudança ocorrem em simultâneo); Princípio Poético (as histórias de vida podem ser reescritas de modo a contribuírem para um melhor ajustamento da visão do indivíduo sobre o que é e o que será); e Princípio Antecipatório (os indivíduos são inspirados com as imagens que criam do futuro).

O *Coaching* Apreciativo, enquanto processo positivo de mudança, está centrado na compreensão da vida presente e nas possibilidades do futuro. Assim, este método encontra-se centrado nas fronteiras do individuo ou na forma diferenciada de orientar os seus problemas, guiando os clientes por quatro estádios: Descoberta, Sonho, Plano e Destino. A meta é motivar os indivíduos a apresentarem uma visão apreciativa e empoderada deles próprios e do seu futuro.

No processo positivo de mudança, procura-se que o individuo encontre a sua forma de actuar com sucesso a partir da identificação do que corre realmente bem, do que funciona, do que o motiva e do que permite alcançar o êxito. As pessoas conseguem realizar algo quando acham que são capazes de o fazer (Dolabela,1999, 2003). Consequentemente, o conceito que temos sobre nós próprios surge como a fonte principal de criação. Contudo, para que uma atitude inovadora possa desenvolver-se e dar frutos precisa de ser germinada em ambientes positivos que apoiem as ideias e as iniciativas empreendedoras.

As instituições de ensino superior modernas compreendem que o caminho da inovação e do sucesso passa pelo empreendedorismo e pela sustentabilidade, isto é, passa pela implementação e dinamização de uma Educação Proactiva, em que o desenvolvimento de mentes empreendedoras, da inovação, da resiliência e do *coping* pró-activo são prioridades. Os seus alunos e professores promovem a cultura da inovação e existe uma preocupação real em proporcionar ambientes de

desenvolvimento de mentes empreendedoras no decurso da formação ao longo da vida.

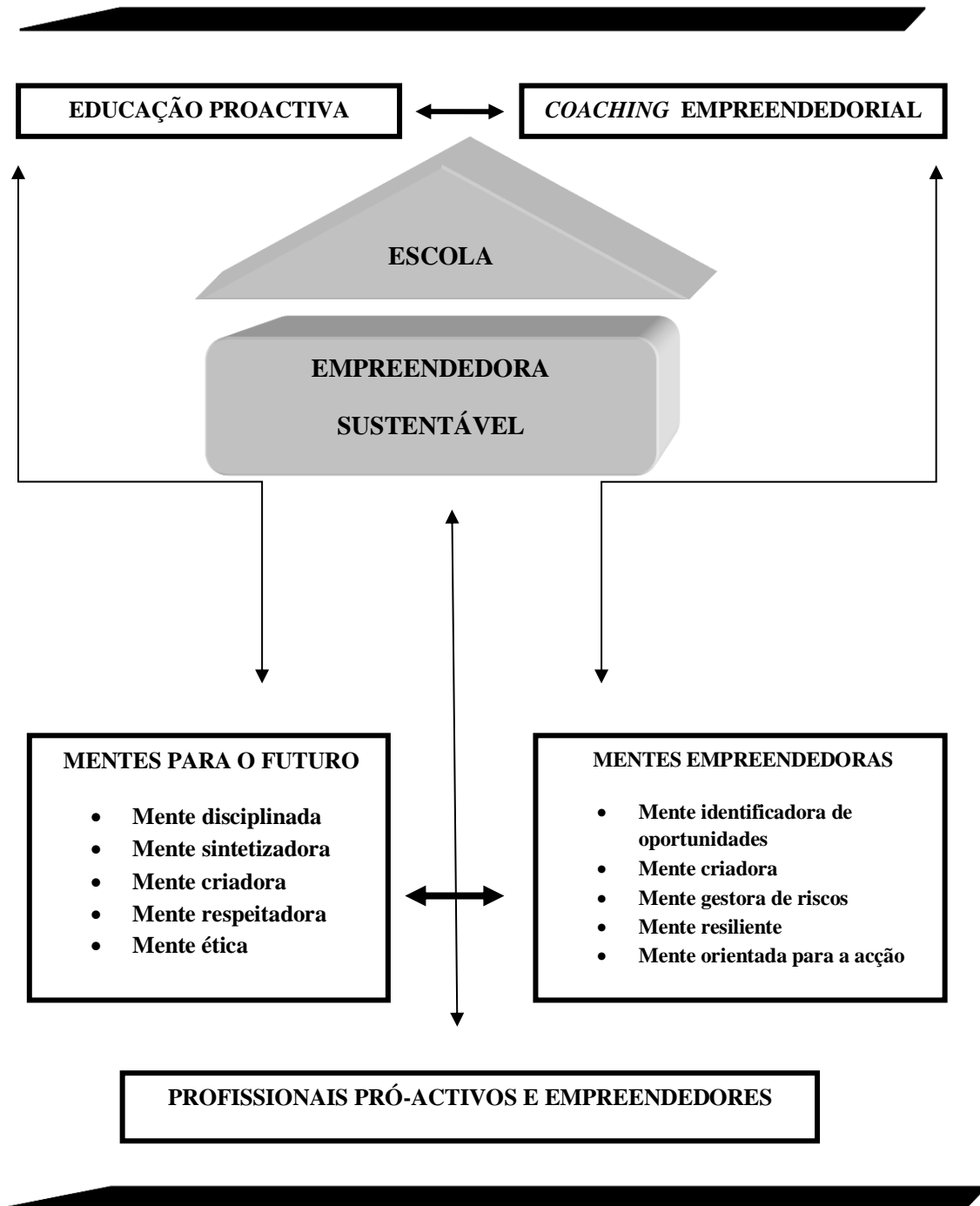


Figura I- Modelo de Educação Proactiva e Empreendedora

O professor para além da sua tarefa habitual surge preparado para uma nova função: a de potenciar os seus alunos de um *coping pró-activo*. Neste sentido, o

professor do ensino superior deve estar preparado para realizar um *Coaching Empreendedorial*, isto é, prestar um serviço profissional que promova o sucesso pessoal, académico e profissional dos seus alunos, a partir do desenvolvimento e orientação das suas mentes empreendedoras. Por conseguinte, é especializado em gestão emocional e empreendedorial que exerce de forma pedagógica.

A qualidade da vida de uma pessoa depende das competências emocionais e cognitivas, isto é, da forma como gere as suas emoções, cognições e motivações, pelo que, aprender e treinar técnicas de gestão emocional, cognitiva, motivacional e empreendedorial com um profissional em quem se confia profissionalmente, pode levar o aluno a melhorar a qualidade de vida pessoal, académica e profissional. Por conseguinte, a concepção da Escola a partir do *Modelo de Educação Proactiva e Empreendedora* (Figura I) proporciona a construção de uma sociedade mais humana e mais concentrada no desenvolvimento da inteligência cognitiva, emocional e empreendedorial em prole do bem-estar e da felicidade para todos. A formação dos professores do ensino superior deve contemplar os requisitos para por em marcha a educação proactiva e empreendedorial.

(Promoção do empreendedorismo ensino superior Em Portugal, estão a ser dados os primeiros passos para a construção da Escola Empreendedora e Sustentável. A Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular considera relevante a promoção de iniciativas que criem um espírito empreendedor nas escolas, que apoiem o desenvolvimento das competências dos alunos e o seu sucesso escolar e que contribuam para a cooperação, a equidade e a qualidade das aprendizagens. O Projecto Nacional de Educação para o Empreendedorismo, promovido pelo Ministério da Educação, através da Direcção de Inovação e de Desenvolvimento Curricular constituiu-se como um desafio à comunidade educativa para que a escola do nosso tempo agarre as oportunidades e desenvolva iniciativas que conduzam à criação de competências e atitudes que permitam a acção de empreender. A valorização do empreendedorismo no ensino superior português tem passado pelo desenvolvimento de várias acções como é o caso da iniciativa Poliemprende, que considerando o contexto da diversidade das instituições de Ensino Superior Politécnico procura que estas instituições ministrem competências em Empreendedorismo e fomentem uma cultura empreendedorística. Partindo do facto, de que os Institutos Politécnicos IP) se

encontram em diferentes áreas de formação e inserção geográfica e da existência de culturas organizacionais vigentes com uma reduzida exploração económica ao nível dos resultados de investigação este tipo de iniciativa surge como uma oportunidade para abrir novas portas que possibilitem vários tipos de acções empreendedoras no ensino superior. Contudo, no ensino superior politécnico e universitário português não existem licenciaturas em empreendedorismo. Contamos, apenas com os currículos dos cursos de Gestão de Empresas, II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”. Braga: Universidade do Minho, em instituições como a Universidade Nova de Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa ou a Universidade Católica Portuguesa onde se aborda esse tema. Mas, estão a surgir iniciativas que procuram mudar esta realidade. É no patamar da mudança positiva que as associações têm um papel importante para o fomento destas características. Uma associação relevante neste campo é a AIESEC (www.aiesec.org), que tem realizado trabalho ao nível do desenvolvimento de competências de liderança, gestão de equipas, gestão de projectos, através da realização de actividades que promovam o tema, bem como através dos seus estágios internacionais, que trazem outra riqueza à experiência pessoal de qualquer estudante. Actualmente a AIESEC é a plataforma internacional para os jovens descobrirem e desenvolverem o seu potencial. As suas abordagens pretendem ser inovadoras e estimulantes para desenvolver os jovens, pelo que focam as suas estratégias num papel pró-activo, de desenvolvimento do conhecimento e de uma visão própria, em construção de networks internacionais e no desenvolvimento da capacidade de ser um agente de mudança. Por isso, conseguem alcançar resultados surpreendentes através de uma plataforma internacional de oportunidades que promove mais de 5000 mil oportunidades de liderança, 4000 oportunidades de estágios internacionais e mais de 350 conferências por ano. No caso das pós-graduações, mestrados, formações avançadas e formações para executivos que o empreendedorismo ganha de facto uma nova dinâmica. A este nível, são já alguns cursos a serem ministrados em universidades portuguesas como é o caso Universidade de Évora, da Universidade da Beira Interior, da Universidade da Beira Interior, da Universidade do Porto, da Universidade Autónoma de Lisboa, da Universidade Lusófona do Porto, da parceria das Universidades de Coimbra, Aveiro e Beira Interior, da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa, do IFEA - Instituto de Formação

Empresarial Avançada de Porto Saldo, do IRICUP - Instituto de Recursos e Iniciativas Comuns da Universidade do Porto; e considerando a procura que registam, permite concluir que muitos mais poderão surgir, como é o caso do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Comunitário e Empreendedorismo ministrado desde 2010 pelo Instituto Politécnico de Beja. Todos estes passos que estão a ser dados são importantes, contudo, é preciso mais. Tem de haver espaço e tempo para uma formação dos professores do ensino superior nas áreas do foro pessoal (inteligência empreendedora e inteligência emocional), da pedagogia no ensino superior, do empreendedorismo associado ao exercício de uma profissão, do coping proactivo e do coaching apreciativo no ensino superior.

5.4. Conclusão

De acordo com Bes (2008), empreender é uma maneira de enfrentar o mundo real, de compreender a vida e saber lidar com a incerteza e a insegurança do quotidiano e do futuro. Na perspectiva deste autor, existem dois tipos de empreendedores, os “empreendedores NIF”, que gostam de ir ao notário, e os “empreendedores felizes” com ideias de negócio; mas, o verdadeiro empreendedor é definido como aquele que vive o incerto com um especial prazer e gosta e emociona-se com o próprio acto de empreender, e quando as coisas não correm como o previsto, reflecte sobre o ocorrido, assume o erro e segue em frente.

Organizar um ambiente de ensino superior promotor de criatividade e empreendedorismo implica que os professores estejam preparados para aceitar desafios e preparar os seus alunos para uma vida profissional de sucesso, onde não basta a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas, é preciso possuir uma mente empreendedora. Para que os professores desempenhem a sua missão de agentes formativos na sua plenitude propomos que sejam criadas formações para professores do ensino superior, que sejam devidamente contextualizadas, cujo principal objectivo seja o de desenvolver a mente empreendedora dos professores, facilitando a aquisição de competências que lhes permitam o exercício de uma relação pedagógica assente num *coaching* empreendedorial.

5.5.Referências bibliográficas

- Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a Competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed
- Bes, F. (2008). *O livro negro do empreendedor*. Lisboa: Gestãoplus, Pergaminho.
- Catalão, J. & Peni, A. (2010). *Ferramentas de Coaching*. Lisboa-Porto: Lidel
- Dolabela, F. (1999). *Oficina do Empreendedor: A metodologia do ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza*. São Paulo: Cultura.
- Dolabela, F. (2003). *Empreendedorismo, Uma Forma de Ser: Saiba o que são empreendedores individuais e coletivos*. Brasília: AED.
- Duening, T. (2008). Five Minds for the entrepreneurial future: cognitive skills as the intellectual foundation for next generation entrepreneurs curricula. *Proceedings. USA SBE*. 256-274.
- Eunice M. L. Soriano de 1 - Universidade Católica de Brasília, Brasília, Brasil
- Denise de Souza - Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Gadner, H. (2007). *The five minds for the future*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Maia, I. (2008). *O desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da reorganização curricular*. Coimbra: Almedina
- Orem, S., Binkert, J., Clancy, A. L. (2007). *Appreciative Coaching: A Positive Process for Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Business & Management. ISBN: 978-0787984533
- Rosinski, P. (2010). *Coaching Intercultural, Novas ferramentas para alavancar as diferenças nacionais, empresariais e pessoais*. Lousã: MMonitor
- Salgado, D., Rocha, N. & Marques, A. (2008). O impacto do *coping* proactivo, do distresse emocional e da auto-estima na funcionalidade e qualidade de vida de pessoas com esquizofrenia. *Psicologia, Saúde & Doenças*. 9 (1), 143-154.
- Schwarzer, R. (2001). Stress, resources, and proactive coping. *Applied Psychology: An International Journal*, 50, 400-407.
- Schwarzer, R., & Taubert, S. (2002). Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: Proactive coping. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions and challenges*. London: Oxford University Press, 19-35.

Capítulo VI- Mentos dos Estudantes e Práticas Docentes no Ensino Superior

(Estudo 5)⁵

Mentos dos Estudantes e Práticas Docentes no Ensino Superior

Resumo

Ao longo do percurso escolar dos estudantes estão previstas metas de aprendizagens e desenvolvimento que as crianças, adolescentes, jovens ou adultos têm de alcançar para que possam ser cidadãos competentes no exercício de uma atividade ou profissão. Por conseguinte, a Escola constitui um espaço e tempo privilegiado para a aquisição de saberes e linguagens e ao mesmo tempo assume a responsabilidade da formação académica e profissional dos cidadãos, mas, também o desenvolvimento das suas mentes. Na lógica de muitos autores a verdadeira metodologia a apresentar passa pelo “aprender fazendo e pensando” dando oportunidade ao aluno de construir ativamente uma forma pessoal de conhecer e agir. Esta oportunidade deve ser dada desde cedo e mantida ao longo do percurso formativo. Mas, será que os professores e a escola estão preparados para desenvolver mentes empreendedoras? Que práticas docentes estão a ser utilizadas? O presente trabalho circunscreve-se ao contexto do ensino superior e procura saber de que forma as práticas docentes podem ser estimuladoras do desenvolvimento da inteligência empreendedora dos estudantes. Apresentamos os resultados e implicações da aplicação do Questionário de Competências Empreendedoras (Faria, 2011) e o Inventário de Práticas Docentes (Alencar e Fleith, 2004) a 150 alunos do Instituto Politécnico de Beja.

Palavras chave: Estudantes do Ensino Superior; Mentos; Práticas docentes; Competências Empreendedoras

⁵ Faria, M. (2013). Mentos dos Estudantes e Práticas Docentes no Ensino Superior, Silva, B., Almeida, L., Barca, A., Peralbo, M., Franco, A. & Monginho, R. (Org.) *Livro de Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: CIEd – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho (7147-7155). ISBN: 978-989-8525-22-2

Students 'Mind and Teaching Practices in Higher Education

Abstract

Along the course of the students' school are expected learning and development goals that children, adolescents, young people or adults have to achieve so that they can be competent citizens in the exercise of an activity or profession. Therefore, the School is a privileged space and time for the acquisition of knowledge and languages and at the same time takes responsibility for the academic and professional formation of citizens, but also the development of their minds. In the logic of many authors the true methodology to be presented goes through "learning by doing and thinking" giving the student the opportunity to actively construct a personal way of knowing and acting. This opportunity should be given early and maintained throughout the training course. But are the teachers and the school prepared to develop entrepreneurial minds? What teaching practices are being used? The present work is limited to the context of higher education and seeks to know how the teaching practices can be stimulating the development of students' entrepreneurial intelligence. We present the results and implications of applying the Entrepreneurial Skills Questionnaire (Faria, 2011) and the Inventory of Teaching Practices (Alencar and Fleith, 2004) to 150 students of the Beja Polytechnic Institute.

Keywords: Higher Education Students; Minds; Teaching practices; Entrepreneurial Skills

Introdução

Nos últimos tempos, a investigação sobre a criatividade deixou de se focalizar somente em atributos cognitivos e de personalidade, para também, prestar atenção aos contextos sociais e às conexões dinâmicas entre os sistemas sociais e o indivíduo. Na perspectiva de Csikszentmihalyi “*a criatividade não ocorre dentro dos indivíduos, mas é o resultado da interação entre os pensamentos do indivíduo com o contexto sociocultural*”(Csikszentmihalyi 1999, 23; cit. Alencar & Fleith, , 2010, 13). De acordo com o autor, podem ser consideradas três dimensões na criatividade: *a pessoa* (características individuais/traços de personalidade que se podem mudam ao longo da vida); *o domínio* (conjunto de regras e procedimentos de uma área de conhecimento transmitidos e partilhados pela sociedade); e *o campo* (estrutura social do domínio onde um grupo de pessoas decide se a ideia é ou não criativa para ser incorporada no domínio). Por conseguinte, uma análise sistémica da criatividade pode constituir uma mais valia, quer na forma de abordagem da sua complexidade, quer no modo de como a promover em contextos identificados. O comportamento criativo pode ser apreendido e desenvolvido, só é preciso planificar as estratégias adequadas que permitam essas dinâmicas. Sternberg e Lubart (1991;cit. Alencar & Fleith, 2010, 13-14) compreendem o comportamento criativo resultante da convergência de fatores individuais (inteligência, estilo de pensamento, personalidade e motivação), características ambientais e conhecimento. Neste sentido, o ambiente educacional surge como um laboratório de criatividade, ou então não, dependendo das estratégias e dinâmicas utilizadas.

A limitação ou a falta de incentivo à criatividade, em contexto educacional nos vários níveis de ensino ou a falta de condições para a sua implementação, tem sido alvo de acesos debates e tem dado origem à proliferação de investigação sobre o assunto. No que diz respeito à situação da criatividade no ensino superior, vários autores denunciam a falta de sensibilidade dos professores para aceitarem promover a criatividade, indo muitos deles ao contrário do que seria desejável. Isto é, inibem a criatividade ou punem os alunos criativos (Paulovch, 1993;Tolliver, 1985; Cropley, 1997; cit. Alencar, 2010, 105). O potencial humano deve ser desenvolvido e não inibido. Por isso, a reprodução de conhecimentos por si só, ou a memorização de

conceitos desarticulados ou sem significado, para aos quais se recorre a uma memória de fixação recente, que depois releva para o campo do esquecimento quando já não precisa dessa informação, em nada são abonatórios da excelência do ensino superior e da formação de profissionais competentes.

Alencar e Fleith (2004) procuraram construir um instrumento que possibilitasse avaliar a percepção dos estudantes do ensino superior relativamente aos comportamentos dos seus professores e às práticas docentes por eles apresentadas em situações educativas. Assim, o *Inventário de Práticas Docentes* (Alencar & Fleith, 2004) pretendia identificar a percepção que os alunos têm sobre as práticas docentes e se estas favorecem o desenvolvimento e a expressão da criatividade do aluno.

A acção de empreender constituiu-se como uma resposta produtiva do indivíduo face aos desafios e contrariedades que o ambiente em que vive lhe apresenta, frequentemente de forma inesperada ou pouco previsível. De acordo com Bes (2008) é uma maneira de enfrentar o mundo real, de compreender a vida e saber lidar com a incerteza e a insegurança do quotidiano e do futuro. Contudo, nem todos os indivíduos estão aptos ou possuem competências empreendedoras para resolver problemas e agir, ultrapassando obstáculos sem perder de vista a direcção ao êxito e a meta a alcançar. Por conseguinte, o empreendedor é um indivíduo que possui uma inteligência empreendedora, um conjunto de características específicas da Personalidade que lhe permitem ser mais apto e competente para pensar, decidir e agir de forma produtiva e com êxito sobre o real empresarial e na tomada de atitudes na sua vida quotidiana. Gardner (2006) considera a existência de cinco mentes que permitem delinear um futuro com êxito: *a mente disciplinada* (o domínio das principais correntes de pensamento (incluindo ciências, matemática e história) e de pelo menos um ofício); *a mente sintetizadora* (capacidade de integrar ideias de diferentes disciplinas ou esferas num todo coerente e comunicar essa integração a outras pessoas); *a mente criadora* (capacidade de descobrir e esclarecer novos problemas, questões e fenómenos); *a mente respeitadora* (consciência e compreensão das diferenças entre seres humanos); e *a mente ética* (cumprimento das responsabilidades de cada um enquanto trabalhador e cidadão). Duening (2008) considerou que o desenvolvimento das cinco mentes de Gardner podem ser uma oportunidade de capacitar o indivíduo através de um ensino de empreendedorismo. No seu entender,

as cinco mentes do futuro empreendedor são: *mente identificadora de oportunidades*; *mente criadora*; *mente gestora do risco*; *mente resiliente*; e *mente orientada para a acção*. As cinco mentes providenciam um fundamento intelectual para a educação para o empreendedorismo e para o desenho e o desenvolvimento do currículo.

A investigação tem mostrado que a variável género interfere na compreensão do empreendedorismo e na acção de empreender, A construção cognitiva de uma realidade empresarial por parte de mulheres e homens diferencia-se pela sua preferência pelos valores adotados e, por conseguinte, reflecte-se nos seus comportamentos empreendedores, que se diferenciam em termos de género. Assim, a investigação tem evidenciado que o contexto socioeconómico (estrutura económica local, cultura) parece interferir na determinação de estilos de empreender e do tipo de gestão realizada por homens e mulheres (Pelisson, Aligleri, Gimenez, Machado, Gomes, & Aligleri, 2001).

6.1. Objetivos

Neste trabalho, procurámos compreender de que forma as práticas docentes no ensino superior, em particular o incentivo a novas ideias e o clima para a expressão de ideias, podem estar relacionadas com o desenvolvimento da inteligência empreendedora e criatividade dos alunos do ensino superior. Estamos diante de um estudo de cariz exploratório, transversal e quantitativo.

6.2. Método

Amostra

No estudo realizado participaram 150 estudantes do Instituto Politécnico de Beja, 126 do género feminino e 24 do masculino, sendo na sua maioria solteiros (84% solteiros, 14, 67% casados e 1,33% divorciado ou união de facto) e estudantes a tempo inteiro (79,33% de estudantes e 20,67% de estudante trabalhador). Na sua maioria são estudantes de licenciatura do 3º ano (Licenciatura: 2º ano: 36,67%; 3º ano 52,67% e Mestrado: 1º ano 10,66%) distribuídos pelos cursos das seguintes licenciaturas: Saúde Ambiental (3º ano) 10%; Serviço Social (3º ano) 16%; Educação Básica (3º ano) 26,68%; Enfermagem (2º ano) 36,67%; e do Mestrado de Educação Especial – no domínio

cognitivo e motor (1º ano) 10,66%. A idade dos participantes varia entre 19 e 49 anos, sendo a média de idades de 25 anos, com uma mediana de 22.00 e um desvio padrão de 6.69.

Instrumentos

Neste estudo foram utilizados dois instrumentos, um para avaliar as práticas docentes e um outro para avaliar as competências empreendedoras. O *Inventário de Práticas Docentes* (Alencar & Fleith, 2004) é composto por 37 itens relativos a várias dimensões da personalidade. A análise fatorial efetuada revelou cinco fatores, mas foram só considerados quatro : *Incentivo a Novas Ideias (14 itens)* ; *Clima para Expressão de Ideias (6 itens)*; *Avaliação e Metodologia de Ensino (6 itens)* e *Interesse pela Aprendizagem do Aluno (5 itens)*. Os coeficientes de fidedignidade foram superiores a .72 e o inventário mostrou que discrimina as dimensões do comportamento docente que contribuem para o desenvolvimento da criatividade. A solução para 5 fatores explicou 49,9% da variância comum. Este instrumento permite a investigação e o diagnóstico de condutas docentes favoráveis à expressão das aptidões criativas dos estudantes. As dimensões do inventário referem-se aos atributos do professor, à dinâmica da sua prática docente e ao interesse pelo aluno e pela sua aprendizagem. Estes fatores estão em sintonia com os estudos de especialistas sobre a criatividade, em particular com Torrance (1982) e as estratégias para a promover em contexto de sala de aula. Uma das mais valias do inventário é que permite dar retorno ao professor sobre as suas práticas docentes como são percebidas pelos seus alunos. No presente estudo, a escala foi aplicada de forma a que os alunos avaliassem as práticas docentes não somente de um professor, mas, do conjunto dos seus professores. Assim, no início do instrumento foi feita uma alteração, foi substituído a afirmação "Na disciplina (...), o professor, de um modo geral: (...)" por "*No curso que frequentas, os professores, de um modo geral.*"

O *Questionário de Competências Empreendedoras (QCE)* (Faria, 2010), é um instrumento de auto-resposta, que depois de se ler uma pequena introdução explicativa sobre a forma de preenchimento, inicia com a afirmação *De uma maneira geral assumo-me como uma pessoa*, onde o respondente expressa o seu grau de concordância diante de cada afirmação apresentada através de uma escala de tipo

Likert de cinco posicionamentos (1=não concordo, 2=concordo pouco; 3=concordo; 4=concordo muito e a 5=concordo muitíssimo). O instrumento é constituído por 36 itens. O tempo médio de preenchimento é de cerca de 15 minutos. A pontuação total do teste varia de 36 a 180, e vai no sentido de maior pontuação mais competências empreendedoras. O valor obtido para o *Coeficiente alpha de Cronbach* é de .927, o que quer dizer que se obteve um bom indicador de consistência interna do instrumento. Os valores obtidos respectivamente para o Coeficiente de Spearman-Brown (.908), Correlação Split-half (.831), Coeficiente de Guttman (Rullon) (.905), *Coeficiente Alpha-half1* items (.845) e *Coeficiente Alpha- alph2* items (.885) são abonatórias da consistência inter/fidelidade do QCE. A análise factorial efectuada, cuja variância encontrada foi de 56,79%, seleccionou sete factores: *Competências Criadoras* (9 itens); *Competências Realizadoras* (7 itens); *Competências de Gestão do Risco* (4 itens); *Competências Respeitadoras* (4 itens); *Competências Identificadoras de Oportunidades* (5 itens); *Competências Orientadas para a Acção* (4 itens); *Competências para Trabalhar em Grupo* (3 itens).

Procedimentos

A passagem dos instrumentos de avaliação psicológica foi realizada em contexto de sala de aula. Embora os participantes foram escolhidos de forma aleatória, contudo, houve um critério pré estabelecido, isto é, deveriam ser alunos do 2º ano ou 3º ano (1º Ciclo) de uma licenciatura e/ou alunos do 1º ano de um curso de mestrado (2º Ciclo), de forma a poder observar se o factor tempo de formação influenciaria a sua maneira de ser. Posteriormente, procedeu-se à determinação de frequências, médias, mínimos, máximos e desvio padrão para todas as variáveis, bem como o *t teste* para a observação de influências de género e tipo de estudante (trabalhador ou tempo inteiro). Efectuámos correlações de Pearson para conhecer as relações entre as dimensões dos instrumentos utilizados. Os dados foram tratados através do programa estatístico SPSS-Systat para Windows.

6.3. Resultados

No que diz respeito aos resultados da estatística descritiva, pudemos observar através da aplicação do *Inventário de Práticas Docentes* (Alencar & Fleith, 2004) que os inquiridos consideravam que os seus professores de uma maneira geral apresentavam *Práticas Docentes* positivas (PD: mínimo= 57; máximo=171; média= 125,03; dp.=18,3). Quanto à dimensão considerada de *Incentivo a Novas Ideias* verificou-se também que os alunos referem que de certa forma os docentes o fazem (INI: mínimo=19; máximo= 113; média=47,6; dp.=9,9). Na dimensão *Clima para a Expressão e Ideias* pudemos observar (CEI: mínimo=10; máximo= 28; média=19,63; dp.=3,21), o que é indicador de que de uma maneira geral os alunos consideram que os seus professores proporcionam de forma moderada este tipo de ambientes em situação educativa.

No que diz respeito à aplicação do *Questionário de Competências Empreendedoras* (Faria, 2010), os participantes apresentavam *Competências Empreendedoras* de forma muito significativa (CE-global: mínimo= 82; máximo=175; média= 129,33; dp.=17,78). Quanto à dimensão considerada *Competências Criadoras- Empreendedorismo* verificou-se também que os participantes apresentavam elevados valores nesta dimensão (CC-E: mínimo=16; máximo= 58 média=30,43; dp.=5,79), o que indica que estes indivíduos apresentavam estas aptidões empreendedoras ligadas à criatividade.

Através do *t teste* efectuado, onde se relacionou o total da nota obtida no *Questionário de Competências Empreendedoras (QCE)* com o género, verificou-se para o grupo Homens (n=24; média=137.750; desvio padrão=17.316) e para o grupo Mulheres (n= 126; média=127,730; desvio padrão=17, 481), tendo-se obtido ($t=2.577$; $gl=148$; $p=.01$). Para as *Competências Criativas-Empreendedorismo (CE-E)* observou-se que para o grupo Homens (n=24; média=34.958; desvio padrão=6. 740) e para o grupo Mulheres (n= 126; média=29.571; desvio padrão=5.187), tendo-se obtido ($t=3.7127$; $gl=28,4$; $p=.001$). O *t teste* aplicado às outras dimensões considerando o género e o fato de ser estudante a tempo inteiro ou estudante trabalhador não evidenciou nenhuma influencia significativa.

Através da aplicação de uma correlação de Pearson para melhor conhecer as relações entre as variáveis estudadas (Quadro 1), constatamos que as dimensões se encontram relacionadas de forma muito significativa ao nível das dimensões competências empreendedoras e competências criativas- empreendedorismo. Por conseguinte, tudo indica que uma personalidade com uma mente empreendedora apresenta também competências criadoras.

Quadro I – Correlações entre Práticas Docentes, Incentivo a Novas Ideias, Clima para Expressão de Ideias, Competências Empreendedoras e Competências Criativas- Empreendedorismo

	Competências Empreendedoras	Competências Criativas- Empreendedorismo	Clima para Expressão de Ideias	Incentivo a Novas Ideias
Práticas Docentes	.18*	.14	.72***	.66***
Incentivo a Novas Ideias	.12	.02	.43**	
Clima para Expressão de Ideias	.10	.09		
Competências Criativas- Empreendedorismo	.71***			

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

6.4. Discussão e Conclusões

Na presente investigação foram encontradas algumas relações positivas e significativas entre as dimensões estudadas, que foram evidenciadas pela estatística descritiva, pelas correlações de Pearson (Quadro I) e pelo *t teste* efectuado. Neste estudo, diante de estudantes de ensino superior, observamos relações muito significativas entre a mente empreendedora e as competências criadoras; entre as práticas docentes e o incentivo a novas ideias e práticas docentes e clima para a expressão das ideias. Tal facto também permitiu realizar uma validade divergente do QCE e do IPD. Constatamos ainda que a variável género interfere nas questões relacionadas, apresentando-se os homens mais competências empreendedoras e criadoras do que as mulheres, o que está de acordo com a investigação consultada.

Neste estudo os dados encontrados são apenas indicadores para que seja realizada posteriormente uma investigação mais aprofundada, com maior número de participantes, e a utilização de todas as dimensões da Escala de Práticas Docentes.

No ensino superior é preciso estar atento ao desenvolvimento da mente empreendedora e da mente criativa, proporcionando condições ao seu desenvolvimento nas várias situações educativas. Os professores devem estar conscientes da sua missão, pelo que devem encontrar estratégias viáveis de capacitar os seus alunos para o êxito de forma a que estes utilizem o seu potencial criativo e criador. O desenvolvimento destas capacidades podem ser facultado pelo ensino do empreendedorismo e pelo desenho e orientação da trajectória do currículo para obter o êxito, bem como por ambientes estimuladores de estilos de pensar, de criar e de empreender.

6.5.Referências Bibliográficas

- Alencar, E. & Fleith, D. (2004). Inventário de Práticas Docentes que favorecem a Criatividade no Ensino Superior. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (1), 105-110.
- Alencar, E. & Fleith, D. (2010). Escala de Práticas Docentes para a Criatividade na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, 9 (1), 13-24
- Bes, F. (2008). *O livro negro do empreendedor*. Lisboa: Gestãoplus, Pergaminho.
- Duening, T. (2008). Five Minds for the entrepreneurial future: cognitive skills as the intellectual foundation for next generation entrepreneurs curricula. *Proceedings*. USA SBE. (256-274).
- Faria, M.C. (2010), Questionário de Competências Empreendedoras (QCE): Aplicação a Estudantes do Ensino Superior, Leandro S. Almeida, Bento. Silva & Susana Caires (Orgs.) *I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga: CIEd Universidade do Minho, (287-301). ISBN: 978-972-8746-87-2.
- Gardner, H. (2006). *The five minds for the future*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.

- Pelisson,C.; Aligleri, L.; Gimenez, F.; Machado, H.; Gomes, V. & Aligleri,L. (2001).
Comportamento Gerencial, Gênero e Empreendedorismo, *XXIII Encontro da EnANPAD. Anais. Campinas/SP Anais* (1-14).
- Torrance, E. (1982). Hemisphericity and creative functioning. *Journal of Research and Development in Education*, 15 (3), 72-78.

Capítulo VII- Desenvolvimento de Mentes para o Futuro- Empreendedora e Criativa

(Estudo 6)⁶

Desenvolvimento de Mentes para o Futuro- Empreendedora e Criativa

Resumo

No mundo do trabalho valoriza-se cada vez mais o profissional com uma mente empreendedora e criativa. Exige-se que ele ou ela sejam competentes para lidar com os desafios e as ameaças que se colocam na sociedade competitiva, que dominem estratégias eficientes para a abordagem do imprevisto e que encontrem soluções viáveis para a resolução dos novos problemas.

A compreensão da criatividade como um processo dinâmico entre os sistemas sociais e o indivíduo e a relevância de estimular e reforçar a capacidade criativa dos estudantes dos distintos graus de ensino tem vindo a conquistar cada vez mais adeptos. Nos anos 90 Sternberg e Lubart chamaram a atenção para o fato do comportamento criativo se encontrar relacionado com uma convergência de fatores individuais, como a inteligência, estilo de pensamento, personalidade e motivação, características ambientais e conhecimento.

Curiosamente, não tem sido dada a devida importância ao desenvolvimento das mentes do futuro apresentadas por Gardner (2006). Se foram identificadas capacidades cognitivas que podem ser conquistadas e desenvolvidas para obter sucesso, então é preciso promover o pensamento empreendedor e criativo em contexto escolar, em particular, no ensino superior. O presente estudo pretende compreender as relações entre estes dois pensamentos para melhor planear e implementar práticas que favoreçam o empreendedorismo e a criatividade.

Apresentamos os resultados e implicações da aplicação do *Questionário de Competências Empreendedoras* (Faria, 2011) e da *Escala de Personalidade Criativa* (Jesus e col., 2011) a 150 alunos do Instituto Politécnico de Beja.

Palavras chave: Estudantes do Ensino Superior; Personalidade Criativa; Desenvolvimento; Mente Empreendedora; Mente Criativa

⁶ Faria, M. (2013). Desenvolvimento de Mentes para o Futuro- - Empreendedora e Criativa, . Silva, B., Almeida, L., Barca, A., Peralbo, M., Franco, A. & Monginho, R. (Org.) *Livro de Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: CIED – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho. (3357-3369) ISBN: 978-989-8525-22-2

Developing Minds for the Future- Entrepreneurial and Creative

Abstract

In the world of work the professional is increasingly valued with an entrepreneurial and creative mind. He or she is required to be competent to deal with the challenges and threats posed by competitive society, to master effective strategies for dealing with the unforeseen, and to find viable solutions to solve new problems.

The understanding of creativity as a dynamic process between social systems and the individual and the relevance of stimulating and reinforcing the creative capacity of students of different educational levels has been gaining more and more followers. In the 1990s Sternberg and Lubart drew attention to the fact that creative behavior is related to a convergence of individual factors such as intelligence, thinking style, personality and motivation, environmental characteristics and knowledge.

Curiously, the development of the minds of the future presented by Gardner (2006) has not been given due importance. If cognitive abilities have been identified that can be conquered and developed to be successful, then it is necessary to promote entrepreneurial and creative thinking in a school context, particularly in higher education. The present study intends to understand the relations between these two thoughts to better plan and implement practices that favor entrepreneurship and creativity.

We present the results and implications of applying the Entrepreneurial Skills Questionnaire (Faria, 2011) and the Creative Personality Scale (Jesus et al., 2011) to 150 students of the Beja Polytechnic Institute.

Key words: Higher Education Students; Creative Personality; Development; Entrepreneurial Mind; Creative Mind

Introdução

Nas sociedades humanas as pessoas competentes têm mais possibilidade de fazer face às adversidades da vida. Estamos a falar de inteligência e de características da personalidade que viabilizam a resolução de problemas, atitudes visionárias, ultrapassagem de fracassos e persistência em trilhar caminhos que conduzem ao êxito. Uma mente empreendedora e uma mente criativa podem fazer a diferença entre vidas de sucesso ou de mais ou menos fracasso. Mas, como promover uma inteligência empreendedora e criativa em ambientes que nem sempre são favoráveis à sua promoção e recompensa? Quando a criatividade foi aceite como uma mais valia no mundo dos negócios o pensar sobre o pensamento empreendedor e o pensamento criativo foram compreendidos como potencialidades de relevância para a inovação, produtividade e riqueza.

A psicologia do empreendedorismo tem contribuído para explicar o processo de empreender. Através da sua investigação sobre o estudo das acções decisivas (comportamento), das percepções e implementações de oportunidades (percepção, cognição, emoções, motivação) mostra como se chega a um empreendedorismo de sucesso (Frese, 2010). Observou-se que, o processo de empreender encontra-se relacionado com vários factores psicológicos, como a motivação, atitudes e comportamentos (McClelland, 1961; Moore & Buttner, 1997; Hisrich & Peters, 2002; cit. Jonathan, 2005). Assim, de acordo com vários autores, a personalidade desempenha um papel determinante no empreendedorismo e nas acções empreendedoras para se iniciar um negócio ou para obter êxito.

Na época de 60, David McClelland, um professor de Psicologia da Universidade de Harvard, escreveu um livro intitulado *"The Achieving Society"*, (1967), que se tornou numa referência para os psicólogos no estudo do empreendedorismo, em particular, na *"associação de necessidades de realização"* dos indivíduos com o empreendedorismo e com o desenvolvimento económico. McClelland (1987) identificou três tipos de necessidades motivacionais: (1) necessidade de realização (*n-achievement*), (a pessoa é motivada pela realização e procura-a, apresenta-se realista e com objectivos de desafio e de promoção do seu trabalho, sente uma grande necessidade de feedback para a sua realização e progressão, bem como a necessidade

de se sentir realizado); (2) necessidade de autoridade e poder (*n-power*), (a pessoa é motivada pela autoridade, que produz uma necessidade de ser influente, efectivo e de ter impacto, existe uma grande necessidade de liderar e, em particular, que as suas ideias prevalecerem, observa-se uma grande motivação e necessidade de aumentar o seu status pessoal e o seu prestígio); e (3) necessidade de afiliação (*n-affiliation*) (a pessoa tem necessidades de relações de amizade e é motivada pela interacção com as outras pessoas, efectivamente, a afiliação produz motivação e necessidade dos outros gostarem da pessoa, tornando-a popular, pelo que, estas pessoas são boas em equipa).

Nos anos 90 surge o livro de Miner com o tema “*A Psychological Typology of Successful Entrepreneurs*” que é mais uma referência para a continuidade dos estudos dos psicólogos sobre o empreendedorismo e o empreendedor de sucesso. Miner (1997; 2000) desenvolveu uma tipologia de empreendedores, destacando os seguintes tipos de empreendedores: *Empreendedor Real Manager* (desejo de exercer poder; elevadas capacidades de comunicação; forte necessidade de promoção e actualização; desejo de executar tarefas de gestão rotineiras; atitude positiva em direcção à autoridade); *Empreendedor Idea Generator* (ser inovador; resolver os problemas; muito inteligente; avesso ao risco); *Empreendedor Empathic Super-salesperson* (tem empatia e estilo cognitivo; tem habilidade de construir estratégias de aliança facilmente; tem o desejo de ajudar os outros; valoriza o processo social e tem uma forte necessidade de relações de harmonia, acredita que a força das vendas é uma chave de estratégia); *Empreendedor Personal Achiever* (preocupam-se mais em alcançar o sucesso do que com a possibilidade de falharem, e não se preocupam com as adversidades; preferem situações em que eles próprios podem influenciar e controlar os resultados; são motivados para alcançarem os seus próprios objectivos; preferem situações envolvendo responsabilidade individual claramente definida de tal forma que se há sucesso, isso pode ser atribuído ao seu próprio esforço).

Podemos dizer que a acção de empreender é uma maneira de enfrentar o mundo real, de compreender a vida e saber lidar com a incerteza e a insegurança do quotidiano e do futuro (Bes,2008). Por conseguinte, o empreendedor é um indivíduo que possui uma inteligência empreendedora, um conjunto de características específicas da Personalidade que lhe permitem ser mais apto e competente para

pensar, decidir e agir de forma produtiva e com êxito sobre o real empresarial e na tomada de atitudes na sua vida quotidiana. Gardner (2006) contribuiu para o melhor conhecimento desta inteligência ao defender a existência de cinco mentes que permitem delinear um futuro com êxito: a mente disciplinada (o domínio das principais correntes de pensamento (incluindo ciências, matemática e história) e de pelo menos um ofício); a mente sintetizadora (capacidade de integrar ideias de diferentes disciplinas ou esferas num todo coerente e comunicar essa integração a outras pessoas); a mente criadora (capacidade de descobrir e esclarecer novos problemas, questões e fenómenos); a mente respeitadora (consciência e compreensão das diferenças entre seres humanos); e a mente ética (cumprimento das responsabilidades de cada um enquanto trabalhador e cidadão). Segundo o autor, as competências empreendedoras podem ser desenvolvidas capacitando a personalidade para escolhas de percursos de sucesso. Duening (2008) considerou que o desenvolvimento das cinco mentes de Gardner podem ser uma oportunidade de capacitar o indivíduo através de um ensino de empreendedorismo. No seu entender, as cinco mentes do futuro empreendedor são: mente identificadora de oportunidades; mente criadora; mente gestora do risco; mente resiliente; e mente orientada para a acção. As cinco mentes providenciam um fundamento intelectual para a educação para o empreendedorismo e para o desenho e o desenvolvimento do currículo.

A investigação tem mostrado que a variável género interfere na compreensão do empreendedorismo e na acção de empreender, A construção cognitiva de uma realidade empresarial por parte de mulheres e homens diferencia-se pela sua preferência pelos valores adotados e, por conseguinte, reflecte-se nos seus comportamentos empreendedores, que se diferenciam em termos de género. Assim, a investigação tem evidenciado que o contexto socioeconómico (estrutura económica local, cultura) parece interferir na determinação de estilos de empreender e do tipo de gestão realizada por homens e mulheres (Pelisson, Aligleri, Gimenez, Machado, Gomes, & Aligleri, 2001).

Uma das mentes para o futuro colocada em destaque por Gardner (2006) e por Duening (2008) foi a *mente criadora*, que se evidencia pela manifestação de competências de descoberta, esclarecimento e resolução de novos problemas, questões e fenómenos. Assim, uma das questões que surgiu neste estudo foi a de

saber de que forma a *Mente Empreendedora* se encontra relacionada com a *Mente Criativa*. Gardner (2006) baseando-se na compreensão da criatividade proposta por Csikszentmihalyi, salienta que a criatividade não é simplesmente uma conquista de um único indivíduo ou de um pequeno grupo de pessoas, mas, o resultado ocasional que surge de três elementos autónomos: *o indivíduo* (que domina uma disciplina ou área); *o domínio cultural* (trabalho que tem em mãos, com os seus modelos, receitas e proibições); e *a área social* (os indivíduos e instituições proporcionam o acesso a experiências educacionais relevantes e oportunidades únicas para o desempenho com êxito). Assim, de acordo com o autor analisado, a criatividade acontece quando um indivíduo ou um grupo criado num domínio específico é reconhecido pela área relevante como inovador, e é só uma questão de tempo, para observar a sua influência nos trabalhos desse domínio. Por conseguinte, ao contrário dos indivíduos com estilos adaptadores, que apreciam a precisão e soluções já comprovadas, os indivíduos com estilos inovadores, procuram redefinir e resolver problemas, questionando as estruturas existentes, apresentando-se mais indisciplinados e procurando obter mudanças no seu ambiente.

O estudo da criatividade é sem dúvida um desafio interessante, mas, também uma tarefa que exige algum grau de dificuldade, dado que os autores apresentam divergências face à conceptualização e avaliação desta dimensão psicológica da personalidade e recorrem a vários modelos teóricos para a fundamentação da sua origem, funcionamento e manutenção. Na Psicologia, o estudo da criatividade surge essencialmente a partir da publicação do artigo "*Creativity*" de Guilford nos anos 50 (Guilford, 1960), que na altura assumia a Presidência da APA. Este autor apresenta a distinção entre produção convergente e divergente, hoje conhecida como pensamento convergente e divergente, e considera ainda, a criatividade como uma parte da inteligência, tendo nos anos 60 investido ao nível da avaliação deste constructo. Segundo Torrance (1982) a relação entre criatividade e estilos de pensar é dada em função da predominância dos hemisférios e da sua integração; pois, de acordo com o autor, o pensamento criativo implicaria os dois hemisférios em distintas fases do processo de resolução de problemas. Num primeiro momento, o hemisfério direito desempenhava um papel principal no sentido de perceber o problema de forma global e não linear e, depois, num segundo momento, o hemisfério esquerdo tomava a

dianteira para analisar, avaliar e colocar em ação as ideias encontradas, bem como adaptá-las a uma proposta final. Por outro lado, para Torrance a criatividade é um conceito autónomo pelo que apresenta o "*Torrance Tests of Creativity Thinking*" (Torrance, 1966, 1974, cit. Jesus, Morais, Pocinho, Imaginário, Duarte, Matos, Garcês, Gil & Sousa, 2011, 1885) que é um dos instrumentos bastante utilizado na avaliação da criatividade, mas, que em nada impede que paralelamente prolifere a criação de várias definições e instrumentos para avaliar a especificidade deste constructo. Por exemplo, nos anos 60, Rhodes define o conceito a partir do que ele designa de os "4 Ps" da criatividade: "*Process, Product, Person and Place*" ou seja, "*o Processo*" (ligação entre a pessoa e o produto através de fases: preparação, incubação, insight e verificação), "*o Produto*" (resultado da produção criativa: peça de arte, novas ideias ou soluções para os problemas), "*a Pessoa*" (sujeito criativo) e "*o Ambiente*" (condições essenciais para a criatividade) (Rhodes, 1961; Kaufman & Stenberg, 2010).

Nos últimos tempos, têm-se destacado os estudos Solange Wechsler que é uma investigadora que se tem dedicado aos modelos (Figura I) e à avaliação da criatividade. Considerando que os estilos de personalidade decorriam da aprendizagem desenvolvida em contextos familiares, educacionais e do ambiente (Millon, 1994), a autora procurou compreender os estilos de personalidade através das metas motivacionais, dos modos cognitivos e das condutas interpessoais. Os "*estilos*" são compreendidos como uma combinação entre os processos cognitivos e emocionais do indivíduo, que funcionam como uma ligação entre o cognitivo e a personalidade (Wechsler, 2008). Esta investigadora é também a autora da "*Escala dos Estilos de Pensar e Criar*" (Wechsler, 2006). Nos seus estudos iniciais com este instrumento (Wechsler, 1999) encontrou sete estilos: Confiança Motivadora; Inconformismo Inovador; Sensibilidade Interna e Externa; Fluência Flexível e Original; Investimento Intuitivo; Síntese Humorística; e Ousadia Intuitiva. Posteriormente. Os resultados apresentaram correlações significativas entre produtividade criativa e os sete estilos, que poderiam ser compreendidos como estilos de criar. Num outro estudo que procurava a identificação dos estilos de pensar e dos estilos de criar Wechsler (2006) observou cinco estilos, quatro deles configurados como estilos de criar e um como estilo de pensar: Cauteloso-Reflexivo; Inconformista-Transformador; Emocional-Intuitivo; Relacional Divergente (estilos de criar); e Lógico-Objetivo (estilo de pensar).

Neste estudo, observou também a interferência da variável género, sendo os homens mais cautelosos e inconformistas do que as mulheres, e o facto de mulheres e homens possuírem estilos diferentes ao longo da vida.

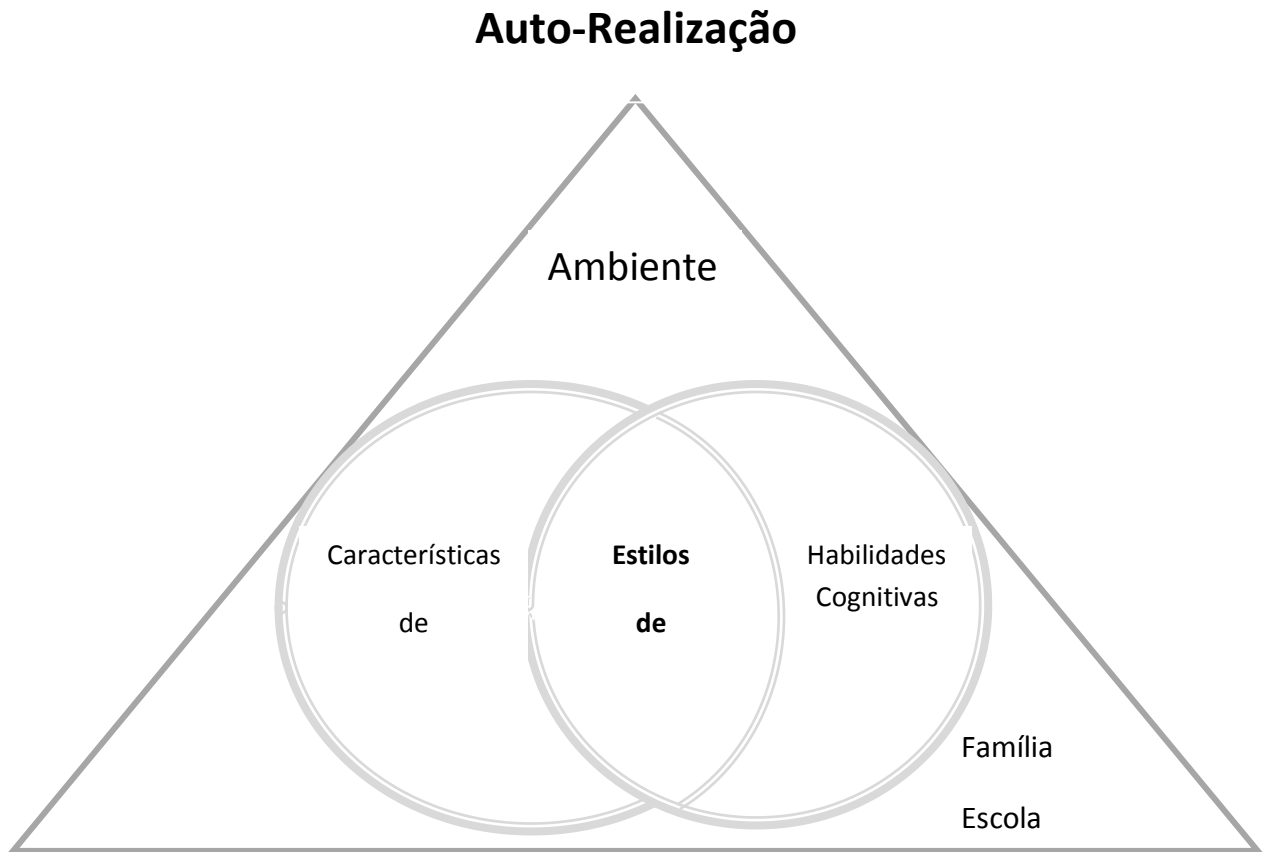


Figura I: Modelo teórico integrador de criatividade

Fonte: Wechsler (2008, 212)

Na investigação em Portugal sobre a criatividade e a Personalidade Criativa podemos destacar um estudo realizado por nove investigadores portugueses que se têm dedicado nos últimos tempos à investigação neste domínio, procurando avaliar a criatividade enquanto pessoa, e não só como processo ou produto. Neste sentido, elaboraram a partir do instrumento de Wechsler e de características da personalidade consideradas por especialistas a “Escala de Personalidade Criativa” (Jesus, Morais, Pocinho, Imaginário, Duarte, Matos, Garcês, Gil & Sousa, 2011). Estudos realizados com estudantes do ensino superior sobre criatividade, verificaram que os seus diversos tipos (Inteligência Criativa- CREA, Descoberta de Problemas e Resolução de Problemas)

desta dimensão, se encontravam relacionados entre si à excepção do CREA com a Resolução de Problemas (Duarte, Imaginário & Jesus, 2011). Considere-se que, o impacto das variáveis no desenvolvimento e expressão da criatividade no contexto educacional é ainda escasso pelo que é preciso investir na investigação para delinear melhores práticas.

Neste trabalho, procuraremos compreender as dinâmicas que se estabelecem entre a Inteligência Empreendedora e a Personalidade Criativa em estudantes do ensino superior com experiência académica.

7.1. Objetivos

Na pesquisa bibliográfica efectuada verificámos que de certa forma as competências empreendedoras de uma personalidade podem estar relacionadas com os seus estilos de pensar e estilos de criar. O objectivo desta investigação é saber de que forma as competências empreendedoras no geral e a competência criadora (empreendedorismo) em particular estão presentes numa personalidade criativa e de como podem estar relacionadas entre si. A avaliação psicológica realizada pretende identificar se os indivíduos detentores de uma mente empreendedora e de uma mente criativa, apresentam características criativas na sua Personalidade e se tal fato sofre influência da variável género e idade, para que se possa planificar intervenções adequadas que sejam facilitadoras do desenvolvimento da Inteligência Empreendedora e Criativa, que conduzam a um melhor profissionalismo e realização pessoal e profissional. Trata-se de um estudo de cariz exploratório, transversal e quantitativo.

7.2. Método

Amostra

No estudo realizado participaram 150 estudantes do Instituto Politécnico de Beja, 126 do género feminino e 24 do masculino, sendo na sua maioria solteiros (84% solteiros, 14,67% casados e 1,33% divorciado ou união de facto) e estudantes a tempo inteiro (79,33% de estudantes e 20,67% de estudante trabalhador). Na sua maioria são estudantes de licenciatura do 3º ano (Licenciatura: 2º ano: 36,67%; 3º ano 52,67% e Mestrado: 1º ano 10,66%) distribuídos pelos cursos das seguintes licenciaturas: Saúde

Ambiental (3º ano) 10%; Serviço Social (3º ano) 16%; Educação Básica (3º ano) 26,68%; Enfermagem (2º ano) 36,67%; e do Mestrado de Educação Especial – no domínio cognitivo e motor (1º ano) 10,66%. A idade dos participantes varia entre 19 e 49 anos, sendo a média de idades de 25 anos, com uma mediana de 22.00 e um desvio padrão de 6.69.

Instrumentos

Neste estudo foram utilizados dois instrumentos, um para avaliar as competências empreendedoras e um outro para avaliar as características criativas da personalidade. O *Questionário de Competências Empreendedoras (QCE)* (Faria, 2010), é um instrumento de auto-resposta, que depois de se ler uma pequena introdução explicativa sobre a forma de preenchimento, inicia com a afirmação *De uma maneira geral assumo-me como uma pessoa*, onde o respondente expressa o seu grau de concordância diante de cada afirmação apresentada através de uma escala de tipo *Likert* de cinco posicionamentos (1=não concordo, 2=concordo pouco; 3=concordo; 4=concordo muito e a 5=concordo muitíssimo). O instrumento é constituído por 36 itens. O tempo médio de preenchimento é de cerca de 15 minutos. A pontuação total do teste varia de 36 a 180, e vai no sentido de maior pontuação mais competências empreendedoras. O valor obtido para o *Coefficiente alpha de Cronbach* é de .927, o que quer dizer que se obteve um bom indicador de consistência interna do instrumento. Os valores obtidos respectivamente para o *Coefficiente de Spearman-Brown* (.908), *Correlação Split-half* (.831), *Coefficiente de Guttman (Rullon)* (.905), *Coefficiente Alpha-half1* items (.845) e *Coefficiente Alpha- alph2* items (.885) são abonatórias da consistência inter/fidelidade do QCE. A análise factorial efectuada, cuja variância encontrada foi de 56,79%, seleccionou sete factores: *Competências Criadoras* (9 itens); *Competências Realizadoras* (7 itens); *Competências de Gestão do Risco* (4 itens); *Competências Respeitadoras* (4 itens); *Competências Identificadoras de Oportunidades* (5 itens); *Competências Orientadas para a Acção* (4 itens); *Competências para Trabalhar em Grupo* (3 itens).

A *“Escala de Personalidade Criativa”* (Jesus, Morais, Pocinho, Imaginário, Duarte, Matos, Garcês, Gil & Sousa, 2011) construída a partir da escala de Wechsler (2006) e da consulta a especialistas é constituída por 30 itens, avaliados a partir de uma escala

de tipo *likert* de 5- pontos, que vão desde 1=Discordo Totalmente a 5=Concordo totalmente. A pontuação total da escala varia entre 30 e 150 e vai no sentido de quanto maior for a pontuação mais características criativas a personalidade apresenta.

Procedimentos

A passagem dos instrumentos de avaliação psicológica foi realizada em contexto de sala de aula. Embora os participantes foram escolhidos de forma aleatória, contudo, houve um critério pré estabelecido, isto é, deveriam ser alunos do 2º ano ou 3º ano (1º Ciclo) de uma licenciatura e/ou alunos do 1º ano de um curso de mestrado (2º Ciclo), de forma a poder observar se o factor tempo de formação influenciaria a sua maneira de ser. Posteriormente, procedeu-se à determinação de frequências, médias, mínimos, máximos e desvio padrão para todas as variáveis, bem como o *t teste* para a observação de influências de género e tipo de estudante (trabalhador ou tempo inteiro). Efectuámos correlações de Pearson para conhecer as relações entre as dimensões dos instrumentos utilizados. Os dados foram tratados através do programa estatístico SPSS-Systat para Windows.

7.3. Resultados

No que diz respeito aos resultados da estatística descritiva, pudemos observar através da aplicação do *Questionário de Competências Empreendedoras* (Faria, 2010), que os participantes apresentavam *Competências Empreendedoras* de forma muito significativa (CE-global: mínimo= 82; máximo=175; média= 129,33; dp.=17,78). Quanto à dimensão considerada *Competências Criadoras- Empreendedorismo* verificou-se também que os participantes apresentavam elevados valores nesta dimensão (CC-E: mínimo=16; máximo= 58 média=30,43; dp.=5,79), o que indica que estes indivíduos apresentavam estas aptidões empreendedoras ligadas à criatividade. Através da aplicação da *Escala de Personalidade Criativa* observámos (PC: mínimo=78; máximo=150; média=118,55; dp.= 13,9), que demonstram que os participantes são pessoas que apresentam uma personalidade com características criativas.

Através do *t teste* efectuado, onde se relacionou o total da nota obtida no *Questionário de Competências Empreendedoras (QCE)* com o género, verificou-se para o grupo Homens (n=24; média=137.750; desvio padrão=17.316) e para o grupo Mulheres (n= 126; média=127,730; desvio padrão=17, 481), tendo-se obtido ($t=2.577$; $gl=148$; $p=.01$). Para as *Competências Criativas-Empreendedorismo (CE-E)* observou-se que para o grupo Homens (n=24; média=34.958; desvio padrão=6. 740) e para o grupo Mulheres (n= 126; média=29.571; desvio padrão=5.187), tendo-se obtido ($t=3.7127$; $gl=28,4$; $p=.001$). Para a *Escala da Personalidade Criativa (EPC)* observámos que para o grupo Homens (n=24; média=125.708; desvio padrão=13.470) e para o grupo Mulheres (n= 126; média=117.183; desvio padrão=13.609) tendo-se obtido ($t=2.817$; $gl=148$; $p=.006$). Estes resultados são reveladores da mesma tendência referida pelos autores consultados em que se evidencia que os homens parecem ter ou desenvolver mais competências empreendedoras e competências criadoras do que as mulheres, bem como, parecem apresentar mais a expressão de uma Personalidade Criativa.

O *t teste* para inteligência empreendedora revelou para o grupo de estudantes a tempo inteiro (n=119; média=127.840; desvio padrão=16.895) e para o grupo de estudantes trabalhadores (n= 31; média=135.065; desvio padrão=20. 126), tendo-se obtido ($t=-2.036$; $gl=148$; $p=.04$). Para as *Competência Criativas-Empreendedorismo (CE-E)* observou-se que para o grupo de estudantes a tempo inteiro (n=119; média=30.008; desvio padrão=5.769) e para o grupo estudante trabalhadores (n= 31; média=32.065; desvio padrão=5.662), tendo-se obtido ($t=-1.774$; $gl=148$; $p=.07$). Para a *Escala da Personalidade Criativa (EPC)* observámos que para o grupo de estudantes a tempo inteiro (n=119; média=117.748; desvio padrão=13.515) e para o grupo de estudantes trabalhadores (n= 31; média=121.613; desvio padrão=15.130) tendo-se obtido ($t=-1.383$; $gl=148$; $p=.169$). Estes resultados obtidos, embora diferenciados nas duas situações nas suas médias, não evidenciam de forma significativa o fato de que o exercício de uma profissão possa estar relacionado com a oportunidade de desenvolver, experienciar e praticar as competências empreendedoras e a criatividade.

Através da aplicação de uma correlação de Pearson para melhor conhecer as relações entre as variáveis estudadas (Quadro 1), constatamos que as dimensões se encontram relacionadas de forma muito significativa. Por conseguinte, tudo indica que

uma personalidade com uma mente empreendedora é detentora também de uma mente criativa, pelo que a sua personalidade evidenciará estilos de criar.

Quadro I – Correlações entre Competências Empreendedoras, Competências Criativas- Empreendedorismo e Personalidade Criativa

	Competências Empreendedoras	Personalidade Criativa
Personalidade Criativa	.69***	
Competências Criativas- Empreendedorismo	.71***	.65***

*p< .05; **p< .01; ***p< .001

7.4. Discussão e Conclusões

Na presente investigação foram encontradas relações significativas entre as dimensões estudadas, evidenciadas pela estatística descritiva, pelas correlações de Pearson e pelo *t teste* efectuado. Neste estudo, diante de estudantes de ensino superior, observamos relações muito significativas entre a mente empreendedora e a mente criativa e de ambas com a personalidade criativa. Tal fato também permitiu realizar a validade convergente do QCE e da EPC. Constatamos ainda que a variável género interfere nas questões relacionadas, apresentando-se os homens mais competências empreendedoras e criativas e mais expressão de uma personalidade criativa do que as mulheres, o que está de acordo com a investigação consultada.

No ensino superior é preciso estar atento ao desenvolvimento da mente empreendedora e da mente criativa, proporcionando em simultâneo a expressão da personalidade criativa dos seus estudantes, futuros profissionais de uma sociedade em constante mudança e de grandes desafios. Assim, o conhecimento do empreendedor de sucesso passa pelo conhecimento da personalidade criativa. Por conseguinte, para

além da análise das aptidões intelectuais do empreendedor para possuir e distribuir, é preciso levar por diante o desenvolvimento de outras competências empreendedoras, em particular, as competências criativas.

O desenvolvimento destas capacidades podem ser facultado pelo ensino do empreendedorismo e pelo desenho e orientação da trajectória do currículo para obter o êxito, bem como por ambientes estimuladores de estilos de pensar, de criar e de empreender. Gardner (2006) refere a propósito da mente criativa uma expressão de um visionário do mundo dos negócios John Seely Brown, que referiu que no futuro diremos “*Eu crio, logo existo*”, fica aqui o desafio criativo para o ensino superior, que esse dia possa acontecer no mundo de hoje.

7.5. Referências Bibliográficas

- Bes, F. (2008). *O livro negro do empreendedor*. Lisboa: Gestãoplus, Pergaminho.
- Duarte, J., Imaginário, S., & Jesus, S. N. (2011). Criatividade, práticas docentes e bem-estar subjectivo em estudantes do Ensino Superior. *Actas do VII Congresso de Desenvolvimento Vocacional - Carreira, Criatividade e Empreendedorismo*. Braga: Universidade do Minho, p.427-436.
- Duening, T. (2008). Five Minds for the entrepreneurial future: cognitive skills as the intellectual foundation for next generation entrepreneurs curricula. *Proceedings*. USA SBE. (256-274).
- Faria, M.C. (2010), Questionário de Competências Empreendedoras (QCE): Aplicação a Estudantes do Ensino Superior, Leandro S. Almeida, Bento. Silva & Susana Caires (Orgs.) *I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*. Braga: CIEd Universidade do Minho, (287-301). ISBN: 978-972-8746-87-2.
- Frese, M. (2010). Rumo a uma psicologia do empreendedorismo – uma perspectiva da teoria da ação *Revista de Psicologia, Fortaleza*, v. 1 n. 2 jul./dez, (40-76).
- Gardner, H. (2006). *The five minds for the future*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Guilford, S. (1960). *The structure of the intellect model: its use and implications*. New York: McGraw-Hill.

- Jesus, S. N., Morais, F., Pocinho, M., Imaginário, S., Duarte, J., Matos, F., Garcês, S., Gil, H., & Sousa, F. (2011). Escala da Personalidade Criativa. Estudo preliminar para a sua construção. In Ferreira, A.S., Verhaeghe, A., Silva, D.R., Almeida, L.S., Lima, R. & Fraga, S. (Eds.), *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica, XV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp.1883-1891). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia
- Jonathan, E. (2005). Mulheres empreendedoras: medos, conquistas e qualidade de vida. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 3, set./dez. (373-382).
- Kaufman, J. & Sternberg, R. (2010). *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press
- McClelland, D. (1987). Characteristics of successful entrepreneurs. *Journal of Creative Behavior*. 3: (219-233).
- Millon, T. (1994). *Millon index of personality styles*. San Antonio, CA: The Psychological Corporation.
- Miner, J. (1997). *A Psychological Typology of Successful Entrepreneurs*. Londres: Quroum Books.
- Miner, J. (2000). Testing a psychological typology of entrepreneurs using business founders. *Journal of Applied Behavioral Science*. 36(1): (43-69).
- Pelisson, C.; Aligleri, L.; Gimenez, F.; Machado, H.; Gomes, V. & Aligleri, L. (2001). Comportamento Gerencial, Gênero e Empreendedorismo, *XXIII Encontro da ENANPAD. Anais*. Campinas/SP Anais (1-14).
- Rhodes, M. (1961). *Na analysis of creativity*. Phi Delta Kapan, 42, 305-310.
- Torrance, E. (1982). Hemisphericity and creative functioning. *Journal of Research and Development in Education*, 15 (3), 72-78.
- Wechsler, S. (1999). Avaliação da criatividade: um enfoque multidimensional. In: S. Wechsler & R. Guzzo, *Avaliação Psicológica: perspectiva internacional*. São Paulo: Caso do Psicólogo, 231-260.
- Wechsler, S. (2006). *Estilos de Pensar e de Criar*. Campinas: LAMP/PUC
- Wechsler, S. (2008). Estilos de Pensar e Criar: impacto nas áreas educacional e profissional. *Psicodebate 7. Psicología, Cultura e Sociedad*, 207-218

Capítulo VIII- Envolvimento dos Estudantes na Escola e Promoção do *Coaching* Educacional e Empreendedorial

(Estudo 7)⁷

Envolvimento dos Estudantes na Escola e Promoção do *Coaching* Educacional e Empreendedorial

Resumo

A Escola é um espaço dinâmico de conhecimentos, práticas e de relações significativas. Por isso, desempenha um papel determinante no presente e no futuro da vida dos seres humanos. Ao longo do tempo da sua existência, são memórias, aprendizagens, vivências, ambientes, sentimentos e referências que dificilmente se esquecem.

A perspetiva da Escola como construtora do bem-estar dos seus alunos e agentes educativos reflete a preocupação e a acção institucional, em valorizar a participação e o envolvimento dos estudantes em atividades académicas e não académicas, que sejam consideradas significativas para a vida dos alunos.

Neste contexto, trabalha-se para que o sentimento de pertença e de referência à Escola sejam positivos. A Educação ministrada é compreendida como um valor, um bem para o desenvolvimento de uma personalidade harmoniosa e feliz, para o seu o sucesso pessoal, académico, profissional e económico.

Quando uma Escola valoriza o envolvimento dos estudantes circunscreve a sua atuação a uma promoção de uma Educação Proactiva, que permita o respeito e o desenvolvimento de mentes empreendedoras envolvidas em projetos empreendedores. Por conseguinte, o estímulo à inovação, à resiliência, à perspetiva positiva dos acontecimentos e ao *coping* pró-activo são prioridades educativas da “nova era”. Neste contexto, alunos e professores encontram-se envolvidos na promoção da cultura da inovação e existe uma preocupação real em proporcionar ambientes de desenvolvimento de mentes empreendedoras no decurso da formação ao longo da vida. O professor para além da sua tarefa habitual surge preparado para uma nova função: a de potenciar os seus alunos de um *coping* pró-activo. O professor, seja ele um educador de infância ou um professor do ensino superior, deve estar preparado para levar por diante um *Coaching* Educativo e Empreendedorial, isto é, prestar um serviço profissional que promova o sucesso pessoal, académico, profissional e económico dos seus alunos, a partir do desenvolvimento e orientação positiva das suas mentes empreendedoras.

O presente trabalho pretende mostrar o estado de arte e estimular a reflexão sobre como viabilizar o envolvimento dos estudantes na Escola através de projetos criados pelas suas mentes empreendedoras e como envolver o “novo” professor no processo educacional e empreendedorial.

Palavras chave: estudantes; envolvimento dos estudantes; mentes empreendedoras; *coaching* educacional

⁷ Faria, M. (2014). Envolvimento dos estudantes na Escola e Promoção do *Coaching* Educacional e Empreendedorial. Livro de Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa ISBN: 978-989-98314-7-6

Students' Engagement in School and Promotion of Educational and Entrepreneurial Coaching

Abstract

The School is a dynamic space of knowledge, practices and meaningful relationships. So, it plays a decisive role in the present and in the future of human life. Over the years of its existence, there are memories, learning, experiences, environments, feelings and references that are difficult to forget. The perspective of the School as a builder of the students' welfare reflects their concern and preferential action. Focused in students' participation and engagement in academic and non-academic activities, the School is concerned about what are more significant to student's lives. In this context, school works for the positive sense of belonging and reference of life school. Education is understood as a given value, an asset to the development of a harmonious and happy personality and to promote personal, academic, professional and economic success.

The School has the mission to provide students' engagement, restricts its activities to promote a Proactive Education. That is in order to enabling the respect and to develop entrepreneurial minds and to involved students in entrepreneurial projects. Consequently, educational priorities for "à new era" are to improve the innovation stimulus and to developed the resilience, positive perspective and proactive coping. In this context, students and teachers are involved in promoting the innovation culture and there are a real concern to provide development good environments to promote and training entrepreneurial minds in the course of life. The teacher, in addition to their usual task, appears with a new look and ready for a new role: to empower their students to a proactive coping. The teacher, whether it be a kindergarten teacher or a professor of higher education, must to be prepared to carry forward an Educational and Entrepreneurial Coaching. They have the task to developed a positive guidance of enterprising minds and to provide a professional service that promotes students 's success (personal, academic, professional and economic).

This paper aims to show the state of art and to stimulate reflection on how feasible is the students' engagement in School, through projects created by its entrepreneurial minds, and how to involve the "new" teacher in the entrepreneurial and educational process.

Keywords: students; student's engagement; entrepreneurial minds; educational coaching

Introdução

No exercício de observação do real educativo da Escola contemporânea surge sempre uma panóplia de questões para as quais não temos resposta imediata. O questionamento é diversificado, mas, não muito diferente de épocas passadas. As questões prendem-se sobre assuntos, tais como, *“Por onde caminha a Escola de hoje?”*, *“Como preparar a Escola de amanhã?”*, *“Que condições são dadas à Escola para que esta possa caminhar na direção das metas do sucesso?”*, *“Estão os agentes educativos motivados e preparados para as exigências da Escola de hoje?”*, *“Como envolver os estudantes na Escola?”* e *“Como articular a família e a comunidade com a Escola visando a construção de sinergias de educação e bem-estar para todos os alunos?”*

Nos anos 90, Dubet e Martucelli (1996) constataram que na tarefa de melhor compreender a acção educativa que a Escola desempenha é preciso colocar a nossa atenção nas experiências escolares e na forma como os indivíduos se envolvem, ajustando e articulando as diversas dimensões do sistema, nas quais constroem as suas próprias experiências e se constituem a si mesmos. Contudo, a acção educativa da Escola de hoje é uma tarefa que não se prende apenas com os alunos, mas, com todos os agentes envolvidos no processo educativo e muito em particular os professores de quem se espera, pela formação, profissionalismo e humanismo, que se mostrem sempre atentos e capazes de fomentar uma participação consciente e comprometida dos seus alunos (Parreiral, 2011). Assim, a missão do professor ultrapassou as fronteiras do passado. A sua actuação tem implicações ao nível da sociedade e da pessoa e o bom desempenho das suas aulas passa, não só pelo seu esforço de um conhecimento atualizado, mas também, e de forma relevante, pela aprendizagem de técnicas de desenvolvimento pessoal.

A 12 de Julho de 2013, a paquistanesa Malala Yousafzai, fazia dezasseis anos e discursava na ONU, nove meses depois de ter sido vítima dos talibãs, que são contra a educação de meninas e de mulheres. Esta jovem dizia que os *“Nossos livros e nossas canetas são a nossa arma mais poderosa. Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo”*. A sua convicção e aposta na educação, num mundo que a parece desacreditar, e a sua confiança nos professores, uma classe profissional

tão fustigada por turbulências, mostram-nos a confiança que os jovens, os alunos depositam nos professores e indica-nos o caminho de responsabilidade destes agentes educativos no desenvolvimento das novas gerações e da Escola do presente e do futuro.

Aceitar o desafio de envolver, acompanhar e apoiar os alunos ao longo do seu percurso educativo, orientando na direção da concretização das metas do sucesso pessoal, académico e profissional, exige uma nova preparação dos professores. Por conseguinte, o “novo” professor, para realizar a tarefa de envolver os seus alunos na Escola, precisa de desenvolver competências para desempenhar com consciência as funções de um *coach* educativo e empreendedor. Neste trabalho, procuraremos mostrar como este “novo” professor, para levar por diante a sua tarefa de envolvimento dos alunos na Escola, precisa de participar numa “nova” era de formação de professores, assente na perspetiva do *coaching* educativo e empreendedorial.

8.1.A Escola como Fonte de Conhecimento, Aprendizagem, Sociabilidade e Bem-estar

Na perspectiva cognitivista, as estruturas cognitivas suportam a aprendizagem. O estudo da aprendizagem no âmbito dos processos psicológicos elementares destaca, em particular, os contributos da atenção, da memória, da motivação e do desenvolvimento cognitivo. Os modelos mentais, enquanto competências globais de pensamento, apresentam uma estrutura de conjunto que permite dar significado aos conhecimentos mais específicos (Bruner, 1983, cit. Taveira 2013, 221). Por conseguinte, é preciso utilizar os contextos de aprendizagem para ensinar os alunos a pensar e a agir, de forma coerente, consciente, motivada, orientada e produtiva. A escola de hoje é mais do que um espaço e tempo de aquisição de conhecimentos, técnicas, tecnologias e práticas. Surge também com a missão de capacitar e apoiar os seus alunos no desenvolvimento das suas aptidões, proporcionando ambientes enriquecedores, que possibilitem aprendizagens e experiências significativas de vida, que orientem o pensamento e a acção para a realização do seu projecto de vida com êxito.

Diante das situações quotidianas, os indivíduos apresentam formas preferenciais de pensar e de agir, que são designados de *estilos* (Wechsler, 2008) que, em termos

funcionais, permitem efectuar uma ligação entre o cognitivo e a personalidade. Os protagonistas dos contextos escolares de hoje movimentam-se e interagem utilizando as suas formas de pensar, agir, criar e empreender. Neste sentido, a escola e os seus agentes educativos (também eles com os seus estilos cognitivos e criativos) funcionam como orientadores do pensamento e da acção das novas gerações; pelo que se espera que conduzam as jovens mentes por percursos humanistas, criativos, empreendedores, de saúde e bem-estar, respeitando a individualidade de cada um.

Na perspectiva da teoria da aprendizagem social os humanos são agentes do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, destacando o esforço despendido por estes para controlar o seu percurso de desenvolvimento. De acordo com Bandura (2001, cit Taveira 2013, 225) *“a essência da humanidade está na agência pessoal, a capacidade de os seres humanos exercerem controlo sobre a natureza e qualidade das suas vidas”*, podendo ser consideradas vertentes, como a intencionalidade da acção, a perspectiva temporal de futuro e a auto regulação.

As expectativas em relação ao papel da escola na sociedade passam, essencialmente, por esta ser capaz de proporcionar a todas as gerações conhecimento, sociabilidade e desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Espera-se que a formação ministrada prepare os indivíduos para a obtenção de êxito na vida pessoal e profissional e para aquisição de bem-estar. As dinâmicas educativas devem ocorrer em ambiente harmonioso, enriquecedor e actual e serem dinamizadas por profissionais competentes e assertivos. O ensino ministrado deve estar próximo da realidade dos alunos e fazer face às suas necessidades educativas, através do exercício de uma cidadania democrática.

No final do século XIX e princípios do século XX, Dewey (cit. Lopes & Silva, 2009,9) considerou que o professor no exercício da sua função de ensinar *“não só educa os seus alunos como também contribui para uma vida social mais justa”*. Este pedagogo considerou duas vertentes no processo educativo: *a psicológica* (desenvolvimento de todas as potencialidades do indivíduo) e *a social* (preparar o indivíduo para realizar as suas tarefas na sociedade). São duas faces da mesma moeda, que exigem que professores e alunos aprendam e ensinem em simultâneo. O autor considera que *“(...) não há, na pedagogia tradicional, defeito mais grave que tornar o aluno incapaz de cooperar na construção dos projectos intelectuais que os seus estudos*

implicam” (Dewey, 1916, cit. Lopes & Silva, 2009,9-10). Embora já tenha passado muito tempo depois desta afirmação, muitos ambientes educativos de hoje deviam prestar-lhe a devida atenção, pois, os alunos precisam de experimentar já na escola a vida da sociedade que os espera e na qual já vivem.

A aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento de grupos cooperativos na escola, parecem ser a resposta a estas inquietações. Uma aula cooperativa requer que estejam presentes cinco elementos (Johnson & Johnson, 1989; Johnson & Holubec, 1993; cit. Lopes & Silva, 2009,15): interdependência positiva; responsabilidade individual e de grupo; interação estimuladora, preferencialmente face a face; competências sociais; processo de grupo ou avaliação do grupo. Aprender e ensinar através da organização de uma aprendizagem cooperativa é sempre estimulante e permite o envolvimento dos alunos.

A acção educativa efectuada pela escola desempenha um papel importante na forma como desenvolve, organiza e avalia os estilos cognitivos, criativos e empreendedores dos seus alunos. Assim, espera-se que a escola de hoje capacite os seus alunos para o desenvolvimento de competências, o uso de aptidões pessoais, a resolução de problemas, possibilitando-lhes uma orientação positiva do comportamento e das suas vidas.

A perspectiva da Escola como construtora do bem-estar dos seus alunos e agentes educativos reflete a preocupação e a acção institucional, em valorizar a participação e o envolvimento dos estudantes em atividades académicas e não académicas, que sejam consideradas significativas para a vida dos alunos.

Muitas das escolas de hoje não são lugares pacíficos. A investigação em psicologia tem mostrado como os recursos psicológicos dos indivíduos favorecem a saúde e o bem-estar e possibilitam enfrentar as adversidades. Os recursos psicológicos podem ser definidos como factores de protecção psicológica que se encontram associados positivamente com a saúde e o bem-estar, permitindo a resistência à adversidade, facilitando uma avaliação adequada e *coping* com a mudança ou com os acontecimentos de vida (Remor, Amorós & Carroble, 2006). Os autores chamam a atenção para variáveis que têm sido habitualmente apresentadas como recursos psicológicos, tais como: auto-estima; sentimento de coerência; capacidade de expressão emocional; autocontrolo emocional; optimismo; apoio social e

assertividade. Contudo, podem também ser considerados, outros factores determinantes, como é o caso da gerência adequada de experiência e emoção da raiva, que pode ser um factor de protecção para a saúde. Um bom preditor de saúde bem-estar é o estilo explicativo (optimista e pessimista), que o individuo habitualmente utiliza para compreender e fundamentar os seus acontecimentos de vida (Scheier y Carver, 1989; 1993; Seligman et al, 1988, cit. Remor, Amorós & Carrobles, 2006,37). Considerando a importância de saber enfrentar as adversidades da vida como um fator protector da saúde e bem-estar, a escola surge com mais uma missão, a de ensinar e desenvolver competências assertivas e de resiliência nos alunos de forma a que estes saibam lidar com conflitos, adversidades e solidifiquem um estilo positivo e optimista de vida. A questão que se coloca agora é a de saber se os professores estão preparados para desempenhar esta função.

8.2. Envolvimento dos Estudantes na Escola

Nos últimos tempos, diante da panorâmica escolar do absentismo, abandono escolar, baixo desempenho, conflitos e desajustamento escolar, a escola vê-se obrigada a encontrar novas estratégias para a resolução dos problemas escolares, indo ao encontro da superação das dificuldades e satisfação das necessidades dos alunos. No domínio da Psicologia e da Educação, a investigação e a intervenção tem dado um particular destaque ao conceito de envolvimento dos alunos na escola, como uma alternativa aos problemas da escola e como via de desenvolvimento dos seus alunos.

De acordo com Veiga, Pavlovic, García, & Ochoa (2010) este conceito é apresentado como um constructo multidimensional que agrega três dimensões: afectivas, comportamentais e cognitivas de adaptação à escola. Nesta perspectiva, é preciso compreender como o aluno se encontra ligado à escola e até que ponto ele é considerado o agente da acção. Por conseguinte, trata-se de um conceito transdisciplinar que tem sido apontado como a via de respostas aos problemas nas escolas dos nossos dias. (Veiga, 2013).

Os sentimentos positivos de pertença e referência à escola encontram-se em permanente actualização e são determinados pela vivência e resultados escolares, mas, também, pelo tipo de apoio e atenção que a escola disponibiliza a cada um dos seus alunos.

É preciso que a escola seja tempo e espaço de qualidade formativa e que direcione o seu investimento positivo nos alunos. Por conseguinte, trabalha-se para que o sentimento de pertença e de referência à escola sejam positivos. As dinâmicas do envolvimento dos alunos na escola procuram agarrar as boas ideias de cada aluno(a) e promover os seus estilos cognitivos positivos, criativos e empreendedores. A educação ministrada é compreendida como um valor, um bem para o desenvolvimento de uma personalidade harmoniosa e feliz, para o seu o sucesso pessoal, académico, profissional e económico.

Por conseguinte, uma escola que valoriza e investe no envolvimento dos estudantes, circunscreve a sua actuação na linha de uma promoção de uma educação proactiva que permita: o respeito da pessoa e da inteligência do aluno(a); o desenvolvimento dos seus estilos cognitivos, criativos e empreendedores; e o desenvolvimento de mentes empreendedoras, envolvidas em projectos empreendedores, articulados com experiências de aprendizagem integradas na comunidade.

Surgem prioridades educativas na nova era da educação. É preciso considerar no processo educativo o estímulo positivo à auto-estima, auto-confiança, auto-afirmação, inteligência emocional, inovação, resiliência, perspectiva positiva dos acontecimentos, ao *coaching* pró-activo, e ainda, viabilizar uma praxis do *coaching* educativo.

8.3. Coaching Escolar

De uma maneira geral o *coaching* pode apresentar várias definições consoante o consideramos em função de quem o pratica ou como uma técnica ou uma ferramenta poderosa de mudança, que permite orientar a pessoa em direcção ao êxito. Pode ainda, ser compreendido como uma filosofia de vida de quem “*anseia por um mundo melhor e mais justo*” ou um modo de vida que ajuda as pessoas a porem as suas consciências em ordem e a serem felizes. Nesta perspectiva, o que realmente importa é o desenvolvimento do auto-conhecimento e do conhecimento sobre o que rodeia o individuo, de forma a que este possa alcançar o seu próprio equilíbrio vital e construir uma relação de harmonia com o ambiente que o rodeia.

Considerando que o ser humano é o actor principal no seu processo de melhoria ou crescimento pessoal contínuo, o *coaching* pode ser percebido como um processo

de aprendizagem, centrado na mudança ou no estímulo ao desenvolvimento do potencial máximo de desempenho da pessoa, *“ajudando-a a aprender em vez de a ensinar”* (Whitmore, 2003, 20). Por conseguinte, de acordo com Perez (2009, 20) trata-se de *“um processo sistemático de aprendizagem, centrado na situação presente e orientado para a mudança, onde se facultam recursos e ferramentas de trabalho específicos que permitem a melhoria do desempenho nas áreas que as pessoas procuram”*; e em conformidade com Whitmore (2003, cit. Perez, 2009, 20) *“a essência do coaching consistiria em libertar o potencial de uma pessoa para aumentar ao máximo o seu desempenho, ajudando-a a aprender em vez de a ensinar”*. Neste sentido, levar por diante a tarefa do *coaching* inclui conhecer e dominar esta técnica de estímulo ao desenvolvimento pessoal, para que efectivamente o indivíduo possa alcançar as metas a que se propõe e melhorar as suas competências, comportamentos e atitudes. Por outro lado, concretizar objectivos implica a identificação e o conhecimento das verdadeiras necessidades do eu e dos outros e a potenciar os próprios recursos. Como trazer esta dinâmica para a escola?

De acordo com Catalão e Penin (2010) muitas pessoas confundem *coaching* com formação, pois, segundo os autores as pessoas pensam que o *Coaching* é a actividade do *“Coach=Treinador”*. Embora centrado no seu cliente, não se trata de um formador ou de um treinador, mas, de um facilitador que acompanha o seu cliente num percurso de análise, reflexão, desafio e operacionalização. Como explicitam os autores, *“Numa relação de Coaching, não é o Coach que estabelece os objectivos que o Cliente deve atingir, não é o Coach que ensina ou define os padrões do que está certo ou errado, não é o Coach que avalia o que são bons ou maus níveis de desempenho do Cliente (Coachee). O Coach não ensina, o Coach facilita a tomada de consciência, a identificação de potencial, a obtenção ou reforço da auto-estima, a definição de objectivos, a elaboração e monitorização de planos de acção para a performance do seu Coachee”* (Catalão e Penin, 2010, 5). Estarão os professores disponíveis e preparados para desempenhar um papel de *coach* educacional?

Em primeiro lugar, o professor deve aceitar realizar esta sua nova função a partir da prática dos valores fundamentais que o *coach* deve utilizar: honestidade, respeito pelas ideias dos outros, tolerância, paciência, solidariedade e compreensão. (Ravier, 2005; cit. Humberto, 2008, 226). Depois, como refere Gabriel (2012), o

coach/professor centra-se no desenvolvimento e no incremento do potencial da pessoa. Diante de cada individuo a pergunta principal é: *“Como vou conseguir que esta pessoa/aluno(a) tenha êxito?”*; *“Como vou ajudar a encontrar-se?”*; *“Como comprometé-lo(a) para melhorar o seu estilo?”*. Por conseguinte, *“El coach es una especie de compañero en la innovación personal, un buscador de sentido, un “partero” de la especificidad individual. Com el coach, el sujeto debate sobre sí mismo, evocando cuestiones es com las cuales se encuentra habitualmente solo y, en parte, sin ver muy bien las cosas, porque suela ocurrirnos que, al no vernos nosotros mismos, se nos escapan muchas cosas.”* (Gabriel, 2012, 13). Motivar, orientar, gerir comportamentos é um processo que exige acção contínua e programada e uma relação de confiança entre o *coach/professor* e o *coachee/aluno*.

Uma questão que se encontra em debate é a de saber se pelo fato da escolaridade ser obrigatória é preciso que o *coaching* também o seja. Dado que toda a actividade de *coaching* se baseia numa exploração activa e voluntária do individuo sobre si mesmo, tal facto não permite que se obrigue a fazer uma investigação não voluntária sobre si próprio, pois, remeteria para o campo da passividade, da obediência e da submissão. Contudo, segundo Gabriel (2012), mesmo que o *coaching* escolar seja prescrito não andarà à mesma velocidade do voluntário, pois, terá pela frente, antes de tudo, todo um trabalho de apresentar e consciencializar o aluno sobre as mais valias de realizar um *coaching* escolar.

É compreensível que o *Coaching* Escolar possa constituir uma mais valia para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos na escola, permitindo valorizar e orientar o projecto de vida de cada jovem, mas, é preciso que seja uma opção consciente e que se estabeleça uma relação de confiança entre o *coach/professor* e o *coachee/aluno* ao longo de todo o processo (Quadro I). Criar o seu projecto, o seu caminho, a sua imagem e as suas ferramentas, demora tempo, exige reflexão, diálogo com o eu e com os outros, acção, resiliência e perseverança para alcançar a meta alcançável.

Quadro I : *Coaching* Escolar



Fonte: Adaptado de Gabriel, 2012, 96

8.4. *Coaching* Empreendedorial

O *coaching* constitui uma ferramenta com uma grande possibilidade de aplicação em vários domínios, mas, em todos eles o trabalho realizado tem sempre em vista capacitar os indivíduos para atingirem com êxito as metas a que se propõem, dando curso aos seus projectos de vida.

Podemos encontrar três profissões de *coaching* (Rosinski, 2010): *peçoal* (quando um profissional de *coach* trabalha com um indivíduo que paga pela intervenção); *executivo* (o *coachee* é um executivo e a organização que o emprega paga pela intervenção de *coaching*) e de *equipa* (profissional que ajuda uma equipa atingir um desempenho superior e apoia cada membro a gerir vidas pessoas mais realizadas).

Qualquer que seja a situação, todo o processo de *coaching* tem como base o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, através de um método contínuo e sistemático de acção-reflexão-acção-reflexão, de forma a levar por diante um conjunto de iniciativas transformadoras e conscientes dirigidas no sentido de potenciar a sua capacidade de êxito e o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Lárez H., 2008). Segundo o autor, quando o professor atua como *coach* precisa ter consciência que a

sua acção deve estar orientada no sentido de acompanhar o aluno/participante no desenvolvimento de um processo que lhe permita: (a) tomar consciência progressiva das suas capacidades de investigação e potencial criativo; (b) tomar as decisões mais correctas e com responsabilidade para atingir as metas (atingir a meta com êxito e no tempo previsto); (c) a procura constante e realização do desenvolvimento pessoal e profissional; (d) fortalecimento das suas competências sociais e de automotivação; (e) materialização do pensamento em acções concretas que contribuem para alcançar êxito; (f) autonomia pessoal do participante; e (g) adaptação da pessoa ao meio físico e social em que pretende desenvolver-se.

Como pode observar-se o *coaching* possibilita um desenvolvimento pessoal e profissional, poderíamos até adiantar que apoia o desenvolvimento das mentes para o futuro de Gardner (2007), de mentes empreendedoras que fazem evoluir positivamente um individuo, um grupo e uma sociedade.

No livro *Five Minds for the future* de 2007, o psicólogo de Harvard, Howard Gardner defende a existência de cinco mentes específicas essenciais para a saúde de uma personalidade e para que esta funcione eficazmente no futuro, que são:

- *a mente disciplinada* (o domínio das principais correntes de pensamento (incluindo ciências, matemática e história) e de pelo menos um ofício);
- *a mente sintetizadora* (capacidade de integrar ideias de diferentes disciplinas ou esferas num todo coerente e comunicar essa integração a outras pessoas);
- *a mente criadora* (capacidade de descobrir e esclarecer novos problemas, questões e fenómenos);
- *a mente respeitadora* (consciência e compreensão das diferenças entre seres humanos);
- *a mente ética* (cumprimento das responsabilidades de cada um enquanto trabalhador e cidadão).

As cinco mentes são mais do que constructos teóricos, são capacidades cognitivas e competências que permitem delinear um futuro com êxito, pois, pretendem ser uma fundação intelectual para a educação geral e para o desenvolvimento do currículo.

Duening (2008) inscreve-se nesta teoria e utiliza as cinco mentes de Gardner e transporta-as para o domínio da mudança do desenvolvimento do currículo através de um ensino de empreendedorismo. As cinco mentes providenciam um fundamento intelectual para a educação para o empreendedorismo e para o desenho e o desenvolvimento do currículo. No seu entender, as cinco mentes do futuro empreendedor são:

- mente identificadora de oportunidades;
- mente criadora;
- mente gestora do risco;
- mente resiliente;
- mente orientada para a acção.

Face ao exposto, uma outra tarefa pode ser pedida ao *coach*/professor, a de perspectivar o *coaching* educativo numa dimensão empreendedora, um *coaching* educacional e empreendedorial. Isto é, prestar um serviço profissional que promova o sucesso pessoal, académico, profissional e económico dos seus alunos, a partir do desenvolvimento e orientação positiva das suas mentes empreendedoras, o mais precocemente possível e em ambientes estimulantes. Para viabilizar esta tarefa, é preciso possibilitar o desenvolvimento e melhoria das competências, atitudes e capacidades do professor nas suas aulas, para que através de uma aprendizagem experiencial este possa obter o máximo rendimento no seu trabalho e uma maior capacidade de liderança entre os seus alunos. Por conseguinte, este empreendimento exige competências técnicas especializadas no desempenho das funções docentes e o domínio de capacidades pessoais e sociais (inteligência emocional e inteligência empreendedora).

A qualidade da vida de uma pessoa depende das competências emocionais e cognitivas, isto é, da forma como gere as suas emoções, cognições e motivações, pelo que, aprender e treinar técnicas de gestão emocional, cognitiva, motivacional e empreendedorial com um profissional em quem se confia profissionalmente, pode levar o aluno a melhorar a qualidade de vida pessoal, académica e profissional.

8.5. Conclusão

Os autores estão de acordo que o envolvimento dos alunos na escola constitui uma mais valia para o seu desenvolvimento psicológico, saúde e bem-estar. Nos dias de hoje, o acompanhamento dos alunos realizado pelos professores exige um maior aprofundamento, proximidade e continuidade. Assim, o professor para além da sua tarefa habitual tem de estar preparado para uma nova função: a de potenciar os seus alunos de um *coping* pró-activo e a de praticar um *coaching* educativo e empreendedorial.

A Escola do século XXI já tem o seu caminho traçado e este passa pelos trilhos do empreendedorismo e da sustentabilidade, pelo que aposta numa Educação Proactiva, em que o desenvolvimento de mentes empreendedoras, da inovação, da resiliência e do *coping* pró-activo são prioridades.

Os seus alunos e professores promovem a cultura da inovação e existe uma preocupação real em proporcionar ambientes de desenvolvimento de mentes empreendedoras no decurso da formação ao longo da vida.

O professor deve saber e ser competente para estabelecer e construir a forma mais adequada de relação com os seus alunos num ambiente motivador, produtivo e harmonioso, numa relação que inspire confiança, desenvolva estilos cognitivos e criativos, competências e maximize as potencialidades de cada aluno(a). Por conseguinte, o envolvimento dos alunos na escola não é só uma prioridade, é uma prática educacional.

8.6. Referências

- Ballesteros, C. & Pérez, C. (2012). Pensar por ellos o com ellos? O qué puede hacer por mí el coaching educativo? *Educadores, espacio de ideas y proyectos educativos*, Enero-Marzo, nº 241
- Catalão, J. & Peni, A. (2010). Ferramentas de Coaching. Lisboa: LIDEL. ISBN:978-972-757-625-8
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire. Paris: Seuil.

- Duening, T. (2008). Five Minds for the entrepreneurial future: cognitive skills as the intellectual foundation for next generation entrepreneurs curricula. *Proceedings. USA SBE*. 256-274.
- Gabriel, G. (2012). *Coaching escolar. Para aumentar el potencial de alumnos con dificultades*. Madrid: NARCEA. ISBN: 978-84-277-1810-4
- Gadner, H. (2007). *The five minds for the future*. Cambridge, MA: Havard Business School Press.
- Lárez H. J. (2008). El coaching educativo como estrategia para potenciar el éxito durante la etapa de desarrollo y culminación del trabajo especial de grado. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, Año 9, No. 2, diciembre. 219-234
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL. ISBN: 978-972-757-590-9.
- Parreiral, S. (2011). Cidadania e participação dos alunos nos contextos escolares. *Exedra*, nº 5, 77-91.
- Pérez, J. (2009). *Coaching para Docentes. Motivar para o Sucesso*. Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-06060-0
- Remor, E., Amorós, M. & Carrobles, J. (2006). El optimismo y la experiencia de ira en relación con el malestar físico. *Anales de Psicología* vol. 22, nº 1 (junio), 37-44
- Rosinski, P. (2010). *Coaching Intercultural. Novas ferramentas para alavancar as diferenças nacionais, empresariais e pessoais*. Lousã: Monitor.
- Taveira, M. (2013). Aprendizagem; Abordagens Cognitivistas. F. Veiga (Coord.). *Psicologia da Educação, Teoria, Investigação e Aplicação, Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi.(219-261) ISBN 978-972-796-337-9
- Veiga, F. (Coord.), Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., Melo, M., Festas, M., Baía, S. & Caldeira, S. (2009). Envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: elementos de um projecto de investigação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.4272-81. ISBN- 978-972-8746-71-1
- Veiga, F. , Pavlovic, Z., García, F. & Ochoa, M. (2010). Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: primeiros elementos da adaptação portuguesa da “Student Engagement in School Scale”. *I Seminário Internacional “Contributos da*

Psicologia em Contextos Educativos". Braga: Universidade do Minho, 401-408,
ISBN- 978-972-8746-87-2401

Veiga, F. (Cord.) (2013). *Psicologia da Educação, Teoria, Investigação e Aplicação, Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi. ISBN 978-972-796-337-9

Wechsler, S. (2008). Estilos de Pensar e Criar: impacto nas áreas educacional e profissional. *Psicodebate 7. Psicología, Cultura e Sociedad.*,207-218

Whitemore, J. (2003). *Coaching: el método para mejorar el rendimiento de las personas*. Barcelona: Ed. Paidós Empresa.

Capítulo IX- *Coaching* Apreciativo e Literacia em Saúde

no caminho do Bem-estar

(Estudo 8)⁸

Coaching Apreciativo e Literacia em Saúde

no caminho do Bem-estar

Resumo

No processo positivo de mudança para alcançar saúde e bem-estar, procura-se que o indivíduo encontre a sua forma de actuar com sucesso a partir da identificação do que corre realmente bem, do que funciona, do que o motiva e do que lhe permite alcançar êxito, vigor e felicidade. Compreendemos que as pessoas conseguem realizar algo quando acham que são capazes de o fazer. Portanto, o conceito que temos sobre nós próprios, a qualidade de diálogo interno que desenvolvemos e o conhecimento sobre o Eu e o mundo que nos rodeia, surgem como fontes de criação e de percursos de saúde. O *Coaching* Apreciativo, enquanto processo positivo de mudança, está centrado na compreensão da vida presente e nas possibilidades do futuro. Assim, este método encontra-se centrado nas fronteiras do indivíduo ou na forma diferenciada de orientar os seus problemas, guiando os clientes por quatro estádios: Descoberta, Sonho, Plano e Destino. A meta é motivar os indivíduos a apresentarem uma visão apreciativa e empoderada deles próprios e do seu futuro. Contudo, capacitar para o êxito, para a felicidade e para uma vida saudável ao longo da existência humana, implica a aquisição de um conhecimento da saúde e do bem-estar que possibilite a opção pelo desenvolvimento de estilos de vida saudáveis. Assim, é preciso apresentar uma capacidade para obter, processar e entender informação básica de saúde, isto é, uma literacia em saúde. Neste trabalho procuramos mostrar de que forma pode ser uma mais valia associar o *Coaching* Apreciativo com a Literacia em Saúde.

Palavras-chave: Cidadão Saudável; Literacia em Saúde; *Coaching* Apreciativo; Bem-estar Subjectivo; Estilos de Vida Saudáveis

⁸ Faria, M.C. (2014). *Coaching* apreciativo e literacia em saúde no caminho do bem-estar. Ordem dos Psicólogos Portugueses (Ed.) *Atas do IX Congresso Iberoamericano de Psicologia/2º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses*. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses. (1918-1929), ISBN: 978-989-99037-2-2

**Appreciative Coaching and Health Literacy
in the Path of Well-being**

Abstract

In the positive change process to achieve health and well-being, the aim is to find the way to proceed successfully. To identify what motivates people and allowing them to succeed, vigor and happiness. We understand that people can do something well if they believe that it is possible and are capable of doing it. Therefore, the concept that we have about ourselves, the quality of internal dialogue that we developed and the knowledge of the Self and the world that surrounds us emerge as sources of creation and pathways to health. Appreciative Coaching as a positive process of change, is focused on understanding the present life and future possibilities. Thus, this method is centered on the borders of the individual or in a differentiated way of guiding their problems, guiding clients through four stages: Discovery, Dream, Plan and Destiny. However, to qualify for success, to happiness and a healthy life throughout human existence, implies the acquisition of knowledge of health and wellness option that enables the development of healthy lifestyles. Thus, it is necessary to present an ability to obtain, process and understand basic health information, that is, a health literacy. In this work we try to show how it can be a real asset to associate Appreciative Coaching with Health Literacy.

Keywords: Healthy Citizen; Health literacy; Appreciative Coaching; Subjective well-being; Healthy Lifestyles

Introdução

Nos primeiros tempos de vida, não fazemos ideia do que nos espera, mas, é certo que tudo o que acontece nessa altura é determinante para o nosso futuro. As preocupações sobre como viver bem e melhor são também uma constante desde sempre. Contudo, uns são mais competentes que outros para as resolver.

Os humanos da nossa época esforçam-se por alcançar saúde e usufruir de bem-estar ao longo da vida. A informação sobre como viver melhor é acessível e democrática, inunda os mundos da comunicação social e da internet.

Nunca se viveu tanto tempo e de forma tão ativa. As novas gerações são cada vez mais autónomas, saem de casa aos quatro meses e as últimas gerações procuram aproveitar a vida o melhor possível e são resistentes às contrariedades. Assim, são traçados uma diversidade de percursos de vida individuais e comunitários/colectivos com mais ou menos qualidade de acordo com a cultura, religião, economia, acesso aos cuidados de saúde, comunicação e educação. Mas, quando a saúde é ameaçada, seja a nossa ou de um ente querido, ou de uma comunidade, tudo se desmorona à nossa volta e surge a dor e o sofrimento, que é tanto maior quanto a ignorância e a falta de apoio adequado. Damos connosco a pensar na vida, a fazer balanços, reflexões filosóficas, cenários de futuro, mais ou menos positivos, a reestruturar prioridades e valores, e esperamos que os familiares, amigos e colegas sejam compreensivos e nos apoiem. Mais ainda, queremos que os profissionais de saúde estejam disponíveis para nos explicar o que se passa e o que devemos fazer para melhorar e recuperar a nossa saúde e bem-estar e que os políticos estejam atentos às necessidades de saúde efetivas e prioritárias das populações. Mas, o que é que esperamos de nós?

Na saúde e na doença é preciso ter conhecimento, a informação não basta. É preciso apresentar uma capacidade para obter, processar e entender informação básica de saúde, isto é, uma literacia em saúde. Só assim é possível compreender a realidade, tomar decisões conscientes e salutógenicas, escolher estilos de vida saudáveis e diante de um quadro patológico estar disposto enfrentar a adversidade, a mudar de comportamento e a tomar atitudes de vida. É aqui que o *Coaching* Apreciativo pode alargar as suas fronteiras de intervenção ao campo da saúde

individual, familiar e colectiva capacitando e apresentando perspectivas positivas e trilhos de construção de bem-estar, em que cada um se sinta empoderado de saúde e tome consciência do seu potencial. Para que tudo corra bem no processo de mudar é preciso que a mente de uma personalidade esteja aberta à mudança e que adote uma atitude positiva face às adversidades da vida, na saúde e na doença. Esta maneira de estar na vida pode ser observada na expressão das suas narrativas quando estas são animadas de memórias de sucesso, de esperança, otimismo, inovação pelos seus autores. As mentes das pessoas que oferecem resistência à mudança que conduz à saúde podem efectivamente estar em risco, pelo que, precisam de ser criados tempos e espaços de apoio e formação salutogénica.

9.1. Mentes que mudam

Gardner (2005) no seu livro *“Mentes que mudam”* chama-nos a atenção para as mudanças mentais significativas que realizamos no quotidiano ou ao longo da vida. O autor circunscreve a expressão *“mudar mentes”* para as situações em que os indivíduos ou grupos abandonam o seu modo de pensar habitual sobre questões importantes da sua vida e, a partir daí, passam a vê-las de uma maneira diferente. Focalizemo-nos nas mudanças mentais que ocorrem de modo consciente, e que são resultantes de forças que podem ser identificadas e não da subtilidade de uma manipulação. Quem são os agentes que conseguem mudar mentes? Os membros da família, os amigos, colegas de profissão, amigos íntimos, figuras públicas, políticos, professores, terapeutas, psicólogos, profissionais de saúde, enfim, pessoas que são significativas para nós, num determinado momento das nossas vidas ou ao longo da vida, porque as amamos, respeitamos, admiramos, confiamos ou simplesmente nos inspiram segurança e as achamos empoderadas.

Gardner (2005) adianta algumas dimensões que convém prestar atenção quando quisermos ser candidatos a realizar dinâmicas de mudança mental: (1) conteúdo presente e conteúdo desejado; (2) tamanho da audiência; (3) tipo de audiência; (4) carácter direto de mudança; e (5) alavancas de mudança e pontos cruciais para a mudança. De todas as dimensões, o maior desafio é o de saber se o conteúdo desejado foi efectivamente transmitido e realmente consolidado e quais as facetas da mudança mental que surgem quando utilizamos as sete alavancas de mudança mental, isto é,

“quando a razão (frequentemente reforçada pela pesquisa), o reforço por meio de múltiplas formas de representação, eventos do mundo real, ressonância e recursos todos empurram em uma direção – e as resistências podem ser identificadas e satisfatoriamente anuladas.” (Gardner, 2005, 207). Transportando o tema da mudança das mentes para o campo da saúde, da prevenção da doença, da manutenção e promoção de comportamentos saudáveis, verificamos que antes de mudar comportamentos é preciso mudar mentes, e os promotores de saúde têm de ser bem convincentes e apoiante, e escutar bem as narrativas, as histórias de vida, os medos e os sonhos dos seus clientes em prole da construção de atitudes salutogénicas e estilos de vida saudáveis.

9.2. Inquérito Apreciativo

Nos anos 80, David Cooperrider ao realizar um estudo sobre liderança observou que ao questionar os indivíduos sobre as suas experiências de sucesso e de fracasso existia um poder positivo das histórias relatadas sobre sucesso e sobre eficácia, o que o levou a experimentar uma nova metodologia para a intervenção em mudança organizacional, começando somente a perguntar aos indivíduos sobre a sua experiência “no seu melhor”. Posteriormente, as palavras “Inquérito Apreciativo” surgem em notas de rodapé nos relatórios realizados na Cleveland Clinic e o desenvolvimento desta prática consegue um reconhecimento internacional (Coghlan, Preskill & Catsambas, 2003; Cooperrider, 1990; cit. Marujo,; Neto; Caetano, & Rivero, 2007).

O Inquérito Apreciativo (IA) parte do princípio que a realidade é construída pela linguagem e que uma mudança de linguagem muda a realidade, pelo que se atua numa organização logo a partir da acção de “Inquirir” (ato de exploração e descoberta) e se facilita a mudança positiva ao “Apreciar”, reconhecendo e valorizando o melhor do que é vivido e experimentado; pelo que, o IA é aceite como um modelo de gestão e implementação da mudança nas organizações e comunidades (Marujo,; Neto; Caetano, & Rivero, 2007). Por conseguinte, o IA serve-se de uma abordagem que apela à memória dos sucessos alcançados pelo indivíduo, do que funciona bem na equipa e no modo de trabalhar, envolvendo todos os seus intervenientes na construção da organização visada, e ao mesmo tempo, possibilitando a descoberta e a

identificação do potencial existente e das vantagens estratégicas, visionando ganhos financeiros e sociais. Esta abordagem positiva da organização procurando “o seu melhor” nas pessoas e no seu contexto organizacional possibilita uma mudança organizacional positiva. A visão do futuro e a sua planificação partem da identificação e partilha de experiências positivas e de sucessos, pois, considera-se que *“O estímulo à mudança positiva procede da descoberta de experiências e momentos de sucesso, vivências de excelência, e aspirações positivas sobre o futuro. A forma de recolha destes elementos faz-se levando a que as pessoas partilhem em entrevista histórias sobre os seus melhores momentos e pontos altos no desempenho das suas funções e, em diálogo, sonhem colectivamente o futuro (Cooperrider, 2004).”* (Marujo,; Neto; Caetano, & Rivero, 2007, 121). Por isso, o IA recorre a três correntes de pensamento: Construtivismo Social; Teoria das Imagens do Futuro; e Investigação Qualitativa.

O IA surge como uma estratégia para a mudança diferente de “resolução de problemas”, que se encontra por vezes associada a uma “culpa” e pode ser estímulo para a resistência à mudança. Cooperrider & Srivastva (1999) distinguem as diferenças que existem entre a maneira de fazer um diagnóstico em comunicação organizacional utilizando o método tradicional e o método da teoria apreciativa (Quadro 1).

Quadro 1: Diagnósticos em comunicação organizacional
(Adaptado de Cooperrider & Srivastva, 1999)

Diagnóstico	Diagnóstico
Método Tradicional	Teoria Apreciativa
Identificação de Problemas	Descobrir o melhor que existe
Plano de Ação (Tratamento)	Construir o que deveria ser
Planeamento Básico:	Planeamento Básico:
<i>Uma organização é um problema a ser resolvido</i>	<i>Uma organização é um livro aberto que está a ser escrito</i>

O Inquérito Apreciativo surge como um facilitador da tomada do valor, força e potencial que existe nos indivíduos e nos outros, permitindo a proximidade entre os elementos e a visão de uma mudança positiva focalizada no desenvolvimento da pessoa e das organizações. Por isso, na metodologia utilizada no IA é considerado um

ciclo de actividades com quatro momentos sequenciais, designado de Modelo 4D: (1) Discovery/ Descoberta; (2) Dream/Sonho; (3) Design/Delineamento e (4) Destiny/Destino. Segundo os autores referidos, o centro da atenção da metodologia do IA é a opção pelo “Tema Afirmativo”. A escolha e o desenvolvimento deste tema permite a experiência de um diálogo positivo e gratificante servindo para: capacitar/empowering (focar nos sucessos em vez dos problemas); mobilizar (os grupos iniciam acções concretas no imediato); e dar energia (força positiva para concretizar a missão).

9.3.Coaching Apreciativo

Quando surge um problema na vida de uma pessoa este sempre a obriga a mudar, de alguma maneira, evidenciado na forma de pensar, de se comportar, sentir e agir. Neste processo, o individuo sente a necessidade de ser apoiado na procura da solução do problema, na tomada de decisão do que precisa fazer e na sua execução. Pretende-se que no final haja a percepção de sucesso e que a pessoa se sinta confortável com a mudança. Foi neste contexto que surgiu o *coach*, um profissional que ajuda a encontrar soluções práticas para desafios concretos, isto é, que atua como facilitador, em vez de dizer às pessoas o que devem fazer. Segundo Rosinski (2003, 3) *“O Coaching é um humanismo pragmático. O coaching valoriza o bem-estar e a satisfação. Enfatiza o cuidar de si próprio, a qualidade de vida e o desenvolvimento humano. Chamo a isto a dimensão “ser”. O coaching é também um método para melhorar o desempenho e um estilo de liderança que consegue resultados. A isto chamo a dimensão “fazer”. Por outras palavras, o bem-estar é importante e o desenvolvimento humano é a melhor maneira de atingir resultados.”* Por conseguinte, os *coaches* ajudam as pessoas a beneficiar ao máximo do seu tempo, a melhorar a liderança e a comunicação, a concretizar objectivos de trabalho ambiciosos, ter um melhor equilíbrio de vida, compreender e usar emoções, desenvolver o pensamento criativo, ultrapassar o *stress* prejudicial ou estabelecer relações construtivas.

Tradicionalmente os processos de *coaching* tanto individuais como colectivos (de equipa) focalizam a sua atenção em áreas nas quais se deve mudar, avançar ou melhorar. Compreendido como um processo de desenvolvimento a sua atuação passa pelo recurso à inovação. A vertente apreciativa do *coaching* traz ao processo uma dose

elevada de positivismo e complementa “o foco na solução dos problemas” mudando o *coaching* tradicional (González, 2010). Por conseguinte, o centro da atenção passa para a acção de “apreciar os pontos fortes de si mesmo e da sua equipa” no sentido de transformar a realidade. Este processo implica a utilização do autoconhecimento para compreender os “*gaps*” de cada individuo.

As premissas fundamentais no processo do *Coaching* Apreciativo (CA) vão no sentido do desenvolvimento da resiliência: (1) *Construir vs Reconstruir* (utilização do poder da imaginação humana para criar e partilhar conhecimento que possa gerar mudança); e (2) *Do monólogo ao Diálogo* (partilhar o estilo participativo, dos “diálogos transformativos” aos “monólogos reflexivos”). Assim, CA está especialmente indicado para o desenvolvimento de competências como a criatividade e a inovação. Por conseguinte, objectivo do CA é o desenvolvimento da resiliência e da atitude positiva envolvendo os intervenientes na formulação de perguntas positivas sobre o que temos de bom. Nos processos individuais ou colectivos verifica-se que quanto mais positivas são as perguntas que fazemos, mais duradouro e bem sucedido é o esforço no processo de mudança (González, 2010). De acordo com o autor as respostas estão sempre determinadas pelo tipo de questões, pelo que, as perguntas positivas evocam o melhor que há nas pessoas e são inspiradoras de respostas e soluções positivas.

Partindo do IA o CA vai guiar os seus clientes por quatro estádios (Descoberta, Sonho, Plano e Destino) permitindo que cada individuo sonhe, se centre na compreensão da sua vida presente e nas possibilidades do seu futuro. Diante da imprevisibilidade dos problemas quotidianos é preciso ter informação, compreendê-la e poder contar com alguém competente que escute, oriente e apoie, pois, é por esta via que se obtém mais saúde.

9.4.Literacia em Saúde

A saúde é a força da vida, ou como diz Loureiro (2009,81) “*a base da produtividade no trabalho, da capacidade de aprender na escola e da capacidade de crescer intelectual, física e emocionalmente*”. Mas, como adianta o autor, uma boa saúde é “*um caminho para atingir o desenvolvimento*”, isto é, trata-se de um processo ativo e consciente, que exige competência, conhecimento e determinação para alcançar uma meta saudável, seja ela, a prevenção ou cura de uma doença ou a

manutenção da saúde e bem-estar. Contudo, é preciso referir que nem todos os humanos são competentes a preservar a sua saúde e a dos outros.

Após a segunda guerra mundial, a Organização Mundial de Saúde (OMS), inovadora e em contraposição ao modelo biomédico, popularizou a ideia de que, a saúde não é apenas a ausência de doença ou enfermidade, mas um estado de completo bem-estar físico, mental e social (WHO, 1948). Curiosamente, esta definição chega aos nossos dias e é habitualmente evocada pelos indivíduos quando são questionados sobre o conceito de saúde.

Subjacente à definição da OMS podemos inferir as seguintes ideias acerca da saúde. (Ribeiro,1996): (1)Estado de bem-estar e não só ausência de doença; (2)Observa-se ao nível do bem-estar e funcionalidade apresentada pelo indivíduo; (3)Inclui as dimensões física, social e mental; (4)O físico, o social e o mental são aspectos da mesma realidade, que só têm existência no conjunto de uma personalidade, logo são interdependentes; (5)Apresenta uma dimensão subjectiva (o estado de bem-estar como processo de percepção pessoal), expressa por uma auto-avaliação realizada pelo próprio indivíduo. Esta definição foi alvo de várias críticas, nomeadamente, do modelo biomédico, não só por ser de difícil avaliação e operacionalização mas, porque remetia para o domínio da subjectividade. Um outro acontecimento foi significativo para a definição de novos conceitos e rumos no campo da saúde, foi o contributo da Carta de Ottawa, em 1986, que *“(...) define Promoção da Saúde como o processo de capacitar as pessoas para aumentarem o controlo sobre a sua saúde e para a melhorar. (...)o aumento de controlo, da responsabilidade, pessoal sobre o Estilo de Vida é um processo desenvolvimental. Logo a Promoção da Saúde é, por excelência, um conceito desenvolvimental, dinâmico e tem implícita a ideia que esta — a Saúde — se pode desenvolver ao longo do ciclo de vida.* (Ribeiro, 1996, 185)”. As investigações que começam a surgir no domínio da saúde permitiram evidenciar como a adopção dum comportamento salutar consciente é determinante em todas as idades e de como é desejável que ele seja voluntário, oportuno e se mantenha.

Na década de 70, Simonds (1974; cit. Loureiro et al., 2012) referiu-se à necessidade de educação para a saúde em contexto escolar utilizando o conceito de literacia em saúde. Mais tarde, Nutbean liga este termo á promoção e educação para a saúde, evidenciando a cidadania ativa em saúde dos indivíduos, grupos e comunidades

(Nutben; 2000; cit. Loureiro, et al., 2012). Assim, considera três níveis de literacia na saúde: *funcional* (competências para comunicar informação); *interativa* (aptidões cognitivas e sociais para recolher e aplicar informação; desenvolvimento de competências pessoais) e *crítica* (competências cognitivas mais complexas e aptidões sociais que permitem compreender a informação e usá-la para controlo dos acontecimentos de vida; capacitação pessoal e da comunidade); uma literacia que creche com a autonomia e capacitação ou empoderamento (*empowerment*) dos indivíduos.

A Organização Mundial da Saúde (WHO) (1998,10) compreende o conceito de literacia em saúde destacando o seu carácter dinâmico e processual, definindo-o como “*habilidades cognitivas e sociais que determinam a motivação e a capacidade dos indivíduos de ter acesso, compreender e utilizar a informação de forma a promover e a manter uma boa saúde*”. No entender da OMS a literacia em saúde implica também a realização de um nível de conhecimento, competências pessoais e confiança para tomar medidas que permitam melhorar a saúde pessoal e comunitária, através da mudança pessoal.

A literacia em saúde tem sido perspectivada como a capacidade que os indivíduos apresentam para *obter, processar e entender* informação básica em saúde e serviços disponíveis para tomar decisões de saúde adequadas (procura e escolha de ajuda terapêutica, de um médico, serviço de saúde, tratamento, estilos de vida saudável, interesse e implicação nos determinantes de saúde). Mas, como a obter? O desenvolvimento de competências de literacia em saúde pode ocorrer em contextos formais e informais de aprendizagem, pelo que devemos identificar os ambientes e momentos de aprendizagem em saúde ao longo da vida. Por outro lado, mais saúde está também relacionado com um conjunto de competências emocionais, cognitivas e comportamentais e capacidade de aplicar os conhecimentos com sucesso.

Uma baixa literacia em saúde está relacionada com baixa perceção de auto-eficácia na prevenção e gestão de problemas em saúde (dificuldades de compreensão dos folhetos informativos e da consulta na internet nos serviços de saúde ou e.health; uso inadequado de medicamentos; uso excessivo dos serviços de saúde; ineficácia em lidar com situações de emergência (Mancuso, 2008; Santos, 2010). Enquanto construto mediador para ganhos em saúde desempenha um papel determinante na promoção

de comportamentos individuais promotores de saúde e de educação para a saúde de adultos, jovens e crianças.

A Escola é um espaço e um tempo de conhecimento, desenvolvimento, aprendizagem e inovação, pelo que pode contribuir de forma significativa para ao incremento da literacia em saúde, possibilitando o desenvolvimento de (DGS, 2014, 29); (1)Competências básicas em promoção da saúde que facilitam a adoção de comportamentos protectores da saúde e de prevenção da doença, bem como o autocuidado; (2)Competências da pessoa com doença para se orientar no sistema de saúde e agir como um parceiro ativo dos profissionais; (3)Competências como consumidor para tomar decisões de saúde, seleccionar bens e serviços e agir de acordo com os seus direitos, caso necessário; (4)Competências como cidadão informado e conhecedor dos seus direitos em saúde, capaz de participar no debate de assuntos de saúde, integrado nas estruturas de saúde e organizações de doentes. No seu conjunto tais aptidões permitam a capacitação da comunidade educativa em literacia em saúde, e a redução dos custos à sociedade, aos sistemas de saúde, às pessoas e às famílias.

De acordo com Direção- Geral da Saúde (2014,21) *“Os profissionais de saúde devem integrar no processo de capacitação dos cidadãos as competências em saúde, em particular sobre acessibilidade aos recursos e serviços de saúde e à compreensão da informação de saúde, extensível e treinada no setting Escola”*. Esta visão sobre os profissionais de saúde implica que eles sejam competentes a comunicar saúde e estejam disponíveis para educar para a saúde os seus clientes.

Por vezes, os médicos sentem dificuldades em reconhecer níveis baixos de literacia em saúde ou até o estado de saúde do doente, por causa dos utentes terem dificuldades em se expressar, dificultando esta situação o diagnóstico. Assim, uma baixa literacia em saúde pode por em risco o paciente (Seligman et.al, 2005). A investigação tem mostrado que a baixa literacia em saúde é um fator de risco para algumas patologias, em particular, naquelas em que o comportamento se constitui como um agente patogénico e que implica auto-gestão da patologia, como é o caso da obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares e de outras doenças crónicas (Santos, 2010). Nesta área da comunicação em saúde, os psicólogos têm evidenciado os contributos da Psicologia para as profissionais de saúde, em particular, ao nível da antecipação dos comportamentos de risco, já que, *“(...)considerando a atitude como*

um predictor do comportamento, ou seja, uma predisposição para ocorrer um determinado tipo de acção (Lima, cit. Vala & Monteiro, 1993), conhecê-la poderá dar ao profissional de saúde informações importantes para antecipar os comportamentos de saúde dos utentes (e.g., uma pessoa com atitude positiva em relação à prevenção da doença tem maior probabilidade de evidenciar comportamentos tais como manter, a vacinação actualizada ou realizar check-ups).” (Grilo & Pedro, 2005, 72). Por conseguinte, o alargamento dos horizontes e responsabilidades dos profissionais de saúde implica uma formação em comunicação e literacia em saúde, já que é determinante para a saúde e empoderamento dos cidadãos e para a humanização dos serviços.

No percurso de alcançar mais saúde utilizamos estratégias de comunicação para informar e para influenciar as decisões dos indivíduos e das comunidades no sentido de promoverem a sua saúde. A comunicação em saúde inclui mensagens com diversas finalidades como por exemplo, *“promover a saúde e educar para a saúde - evitar riscos e ajudar a lidar com ameaças para a saúde; prevenir doenças; sugerir e recomendar mudanças de comportamento; recomendar exames de rastreio; informar sobre a saúde e sobre as doenças; informar sobre exames médicos que é necessário realizar e sobre os seus resultados; receitar medicamentos; recomendar medidas preventivas e atividades de autocuidados em indivíduos doentes” (Teixeira, 2004, 615).*

Santos (2010) refere que os sistemas de saúde centrados no doente esperam um papel ativo dos indivíduos envolvendo-os nos processos de tomada de decisão em áreas da saúde. Por conseguinte, o doente de apresentar competências que lhe permitam saber lidar com o sistema de saúde e com a gestão da sua saúde e doença,

Nos últimos tempos, a OMS (WHO,2013) tem visionado para a europa uma melhoria do estado de saúde das populações, em particular das mais vulneráveis, procurando delinear estratégias viáveis de forma a que no futuro cada vez mais sejam reduzidas as desigualdades. As ações desenvolvidas em torno da prevenção, do controlo das doenças transmissíveis, da promoção e protecção da saúde têm sido abonatórias para mais saúde e bem-estar das populações ao longo do ciclo de vida. Por conseguinte, é preciso que as pessoas, famílias e comunidades desenvolvam as suas potencialidades, que participem de forma consciente na melhoria dos determinantes da saúde que contribuem para o aumento do número de anos de vida saudável dos

cidadãos. Tal fato só é possível pelo investimento na literacia em saúde dos cidadãos e das comunidades, quer seja, na saúde e na doença, na formação em comunicação em saúde dos profissionais dos serviços e programas de saúde, e nas políticas de saúde.

9.5. Discussão

Após a incursão sobre o *Coaching* Apreciativo e a Literacia em Saúde apresentada no documento de “Maria Cristina Faria – Coaching Apreciativo e Literacia em Saúde no caminho do Bem-estar.docx”, pudemos observar como a articulação destes conceitos e a implementação das suas práticas podem constituir uma mais valia em comunicação em saúde. Verificamos que questionar sobre experiências de sucesso e eficácia empodera os indivíduos. Por conseguinte, esta pode ser uma boa prática comunicacional para aquisição de conhecimento salutar, mudança de mentes e comportamentos, literacia em saúde e mais saúde dos cidadãos. Consideramos relevante que é preciso que os profissionais de saúde e de educação desenvolvam competências de relação interpessoal e saibam comunicar saúde; daí a importância da formação nesta área, na qual os psicólogos da saúde adeptos da psicologia positiva podem dar a sua contribuição. Referimos que IA assenta no desenvolvimento visionário e traz abertura à ideia de mudança positiva; e que o CA se constitui como um processo positivo de mudança, centrado em primeira instância na compreensão da vida presente e nas possibilidades do futuro. Se efectivamente queremos que a meta seja a mudança positiva, esta passa pela concentração das energias no desenvolvimento da motivação dos indivíduos de forma a estes apresentarem uma visão apreciativa e empoderada deles próprios e do seu futuro. Orientar os indivíduos enquanto agentes da sua saúde e bem-estar, é um trabalho a ser levado por diante numa diversidade contextos (familiares, educativos, sociais, comunitários e de saúde). Capacitar para o êxito, para a felicidade e para uma vida saudável ao longo da existência humana, implica a aquisição consciente de um conhecimento da saúde e do bem-estar, que possibilite a opção pelo desenvolvimento de estilos de vida saudáveis e de *coping* com a doença súbita ou crónica. Por conseguinte, a organização de políticas de saúde que viabilizem a organização de programas de literacia em saúde ao longo da vida que apliquem o *coaching* apreciativo nas suas dinâmicas é um investimento na

protecção da saúde dos cidadãos do presente e do futuro. Tal fato, possibilita ganhos em saúde e a construção de uma sociedade do bem-estar para todos.

9.6.Referências

- Cooperrider, D. & Srivastva, S. (1999). Appreciative Inquiry into Organizational Life, *Research in Organizational Change and Development*. 1, 129-169
- Direção-Geral da Saúde (2014). *Programa Nacional de Saúde Escolar*. Lisboa; DGS
- Gardner, H. (2005). *Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros*. Porto Alegre; Artmed/Bookman. ISBN: 85-363-0428-6
- Grilo, A, & Pedro, H. (2005). Contributos da psicologia para as profissões da saúde. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (1), 69-89
- González, R. (2010). Coaching apreciativo. Vía para desarrollar el liderazgo resiliente. *Capital Humano*, 242 (Abril), 40-12.
- Loureiro, I. (2009), Competências para promover a saúde. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 43(2), 81-103
- Loureiro, L.; Mendes, A.; Barroso, T.; Santos, J., Oliveira, R. & Ferreira, R. (2012). Literacia em saúde mental de adolescentes e jovens: conceitos e desafios , *Revista de Enfermagem Referência - III - 6* , (157-66)
- Mancuso, J. (2008). Health literacy: A concept/dimensional analysis. *Nursing and Health Sciences*, 10,248-55
- Marujo, H.; Neto, L.; Caetano, A. & Rivero, C. (2007).Revolução positiva: Psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 13(1), 115-136.
- Ribeiro, P. (1996). Saúde e desenvolvimento. *Análise Psicológica*, 2-3 (XIV), 177-190
- Rosinski, P., (2010). *Coaching Intercultural*. Lousã: Monitor. ISBN: 978-972-9413-81-0
- Santos, O. (2010). O papel da literacia em Saúde: capacitando a pessoa com excesso de peso para o controlo e redução da carga ponderal. *Endocrinologia, Diabetes & Obesidade*. 6(3), 127-134
- Seligman H, Wang F, Palacios J, et al. (2005). Physician notification of their diabetes patients' limited health literacy. A randomized, controlled trial. *J Gen Intern Med.*; 20:1001–7

Teixeira, J. (2004), Comunicação em saúde: relação técnico de saúde-utentes. *Análise Psicológica*. 22(3), 615-620

World Health Organization. (1998). *Health promotion glossary*. Geneva, Switzerland.

World Health Organization,(2013). *Health 2020 A European policy Framework and strategy for the 21st century* . Geneva, Switzerland

Capítulo X- Temperamento, literacia emocional e desenvolvimento pessoal na escola.

(Estudo 9)⁹

Temperamento, literacia emocional e desenvolvimento pessoal na escola

Resumo

Estudos identificaram que os principais factores de risco que predispõem o indivíduo à vulnerabilidade pessoal e à adversidade são: a irritabilidade temperamental, a falta de sociabilidade, a falta de segurança emocional e ligações afectivas fortes com uma pessoa, a falta de apoio no ambiente escolar e uma situação social. Neste sentido, uma avaliação psicológica do temperamento pode constituir-se como um bom diagnóstico das vulnerabilidades de determinados indivíduos e das suas dificuldades em dar respostas adaptativas em situações mais ou menos aversivas do quotidiano, possibilitando uma intervenção psicológica o mais precocemente possível, que permita ultrapassar as suas dificuldades, prevenir os comportamentos de risco e promover a sua saúde física e mental. Por outro lado, as pessoas com níveis de Inteligência Emocional mais elevados são capazes de identificar e descrever facilmente os seus sentimentos e os dos outros, pois, conseguem regular eficazmente estados de activação emocional permitindo usar as emoções adaptativamente. Assim, apresentam capacidade de liderança, capacidade para estabelecer relações e manter amizades, capacidade para solucionar conflitos e capacidade para a análise social. As novas gerações estão abertas à comunicação e ao conhecimento, mas, a turbulência social dos dias de hoje e a falta de apoio familiar leva a que muitos jovens sejam iliterados emocionalmente, pelo que se encontram em risco. O presente trabalho procura mostrar como a Escola pode criar oportunidades e ambientes de literacia emocional que conduzam ao desenvolvimento pessoal dos jovens, através da sua capacitação e orientação de um projecto de vida positivo e prevenção de comportamentos de risco.

Palavras-chave: jovens, escola, temperamento, literacia emocional, desenvolvimento pessoal

⁹ Faria, M.C. (2015). Temperamento, literacia emocional e desenvolvimento pessoal na escola. Lourdes Mata, Margarida Martins, Vera Monteiro e José Morgado, Francisco Peixoto, Ana Cristina Silva e José Silva (Eds) *Atas XIII Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*. Lisboa: ISPA – Instituto Universitário (217-230), ISBN: 978-989-8384-34-8

Temperament, emotional literacy, and personal development at school

Abstract

Studies have identified that the main risk factors that predispose the individual to personal vulnerability and adversity are temperamental irritability, lack of sociability, lack of emotional security and strong attachment to a person, lack of support in the school environment and a social situation. In this sense, a psychological evaluation of the temperament can constitute as a good diagnosis of the vulnerabilities of certain individuals and of their difficulties in giving adaptive answers in more or less aversive situations of the daily, allowing a psychological intervention as soon as possible, their difficulties, prevent risky behavior and promote their physical and mental health. On the other hand, people with higher levels of Emotional Intelligence are able to easily identify and describe their feelings and those of others because they can effectively regulate states of emotional activation allowing the use of emotions adaptively. Thus, they have the capacity for leadership, the capacity to establish relationships and maintain friendships, the ability to resolve conflicts and the capacity for social analysis. The new generations are open to communication and knowledge, but today's social turmoil and lack of family support mean that many young people are emotionally illiterate and therefore at risk. The present work tries to show how the School can create opportunities and environments of emotional literacy that lead to the personal development of young people, through their training and orientation of a positive life project and prevention of risk behaviors.

Keywords: young people, school, temperament, emotional literacy, personal development,

Introdução

O temperamento abrange estilos e traços considerados relativamente estáveis que representam tendências que uma personalidade apresenta para *agir* e *reagir* de formas previsíveis frente aos acontecimentos, pessoas ou estímulos que lhe são apresentados ao longo do ciclo de vida. Nos estudos sobre o temperamento este é geralmente apresentado com uma carga biológica (genética) e logo, uma continuidade e estabilidade temporal, e aparece ainda relacionado com a cultura e circunstâncias de vida que afetam uma personalidade em devir. Surge também na investigação, a propósito das diferenças individuais relativas à reatividade e regulação emocional que cada pessoa apresenta. Por conseguinte, um maior conhecimento do temperamento de uma personalidade pode predizer o desenvolvimento de uma psicopatologia, e assim, permitir intervir precocemente. Em muitas situações, o importante não é tanto promover a estabilidade de um temperamento, mas, encontrar estratégias para viabilizar a sua mudança. Mas, estarão as pessoas disponíveis para mudar para melhor? Têm condições para o fazer? Muitas das respostas para os comportamentos, sentimentos e maneiras de pensar encontram-se na literacia emocional que uma personalidade apresenta. Será assim tão difícil para os humanos lerem ou compreenderem as suas próprias emoções e as dos outros? Os estudos e a realidade individual, familiar, escolar e social indicam que sim. Ser capaz de escutar com empatia e ser competente em expressar as suas próprias emoções de um modo assertivo e produtivo, parece que não é para todos. Por conseguinte, temos que democratizar a literacia emocional proporcionando a aprendizagem e o desenvolvimento de competências emocionais para todos ao longo da vida, de forma a permitir uma leitura e feitura emocional que possibilite a cada um viver bem consigo próprio (comunicação individual) e com os outros (comunicação social), e assim, alcançar bem-estar, confiança, sucesso e felicidade. As competências emocionais são deveras importantes para o exercício duma cidadania efectiva e responsável, dado que potenciam uma melhor adaptação ao contexto em que a pessoa vive e favorecem a possibilidade de enfrentar as circunstâncias da vida com mais probabilidades de êxito. Destaque particular para a relação direta e positiva que se verifica entre as competências emocionais e os processos de aprendizagem, as relações interpessoais, a resolução de

conflitos, a solução de problemas, sucesso escolar, a manutenção do trabalho. As oportunidades para aprender e realizar um desenvolvimento pessoal encontram-se relacionadas com a promoção de bem-estar e felicidade. Se a Escola proporcionar aprendizagens de competências que incluam a promoção da literacia emocional, de uma consciência emocional e desenvolvimento pessoal estará a contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, responsáveis, felizes e com êxito.

10.1.Temperamento

Nos anos 60, Allport propõe uma definição do temperamento onde o explica como um fenómeno característico de natureza emocional individual, remetendo para a sua susceptibilidade à estimulação emocional, à sua energia usual e capacidade de resposta, à qualidade do seu humor predominante e a todas as particularidades de flutuação de humor. O fenómeno tem de ser visto como dependente da feitura constitucional e do seu cariz hereditário na origem. As várias teorias do temperamento têm-no definido como a expressão prematura de diferenças individuais na personalidade, onde é destacado o fundamento biológico no qual a personalidade se estrutura. É como dizem Graziano, Jensen-Campbell e Sullivan-Logan (1998, cit. Ito, Gobitta & Guzzo, 2006, 145), *“o temperamento é o núcleo em torno do qual a personalidade se desenvolve”*. Na formulação da sua teoria do temperamento, Buss & Plomin (1984), consideram a proximidade entre a personalidade e o temperamento, e compreendem este último, segundo quatro perspectivas: emocionalidade; actividade; sociabilidade; e impulsividade, acabando este último por ser mais tarde abandonado. Na emocionalidade consideram dois altos níveis de energia das emoções, o medo e a neura, que surgem como precursoras do desenvolvimento da angústia. Admitem que na Infância a primeira componente do neuroticismo é a emocionalidade. No que diz respeito à actividade, esta é percebida simultaneamente com o andamento, ritmo de prossecução e vigor. O temperamento de sociabilidade requer uma análise das recompensas sociais, pelo que, está relacionado com a classe de recompensas e inclui a partilha de actividades e a capacidade de resposta dos outros. No desenvolvimento da sociabilidade, a vergonha e a timidez surgem distintas da capacidade de socializar-se. Sugere-se que a extroversão representa uma combinação perfeita entre a

sociabilidade e um à vontade social. Os autores defendem que a sociabilidade envolve mais interacção de reforços (a mera presença dos outros, a sua atenção, a capacidade de resposta e estimulação) do que respostas de satisfação (respeito, elogio, simpatia e afecto). Embora a vergonha seja distinta da sociabilidade, na infância a primeira componente de extroversão é a sociabilidade e o alto nível de timidez. Por conseguinte, como responder à questão, o que é que distingue o temperamento dos outros traços de personalidade? Segundo Thomas e Chess (1977) pode-se considerar o temperamento equivalente a *estilo comportamental*, que se refere mais ao *como* do que ao *quê* (aptidões e conteúdos) ou ao *porquê* (motivação) do comportamento.

O estudo do temperamento encontra-se ligado ao estudo da emoção. Os debates sobre a emoção incluem três componentes diferentes: expressões, sentimentos e energia. Os sentimentos incluem as cognições, tão centrais para explicações correntes do comportamento. Para Buss e Plomin (1984) a energia é a componente crucial, devido ao facto de ser o elemento da emoção que apresenta diferenças hereditárias individuais. Compreende-se que um reportório de respostas faciais e motoras exista desde as fases primordiais da vida, estas respostas são acompanhadas por sentimentos, que precedem as experiências de aprendizagem e por isso, são largamente dependentes do desenvolvimento genético dos organismos (Guidiano, 1987) e da qualidade das interacções estabelecidas com o meio circundante, que se poderá apresentar enriquecedor ou não. O desenvolvimento cognitivo avança em paralelo com o desenvolvimento emocional, pelo que, terá uma participação activa no processo de diferenciação emocional. Segundo Izard (1975) a emoção enquanto processo ilustra muito bem os dois tipos de comunicação intra e interindividual. O processo de emoção vai desde o domínio individual ao social, por exemplo, uma actividade facial que produz uma expressão de fúria é comunicada ao indivíduo (actor) e ao receptor (o outro observador individual).

O temperamento pode ser visto como um subdomínio da personalidade, contudo, a personalidade estende-se para além de incluir o temperamento para conter as cognições específicas, as crenças e os valores. A visão contemporânea é que o temperamento inclui os processos de atenção disposicional, como o esforço de atenção, mas não inclui as cognições específicas. A um nível mais geral os constructos motivação, emoção e atenção são mais explorados através da definição de constructos

específicos do temperamento e em níveis mais baixos, como o domínio do afecto negativo. A estrutura do modelo de temperamento emergente é determinado através da estrutura relacionada com os traços de personalidade. Os estudos mais recentes sobre a personalidade remetem-nos para o modelo de personalidade dos cinco factores: *Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness Neuroticism versus emotional stability, and Intellect/Imagination* (ou *Openness* no Modelo dos Cinco Fatores (McCrae, 1993/1994, cit. Evans & Rothbart, 2007, 869). No final da década de 90, os autores deram particular destaque ao estudo das relações que podem ser estabelecidas entre os factores de personalidade incluídos no “*Big Five*” ou Cinco Grandes Factores (neuroticismo, extroversão, realização, socialização e abertura para a experiência) e o temperamento. Neste seguimento, a propósito das relações entre temperamento e personalidade, Jan Strelau desenvolveu a Teoria Regulativa do Temperamento, que defende que o temperamento encontra-se ligado a “*traços básicos, relativamente estáveis, expressos principalmente nas características formais de reações e comportamento. Esses traços estão presentes desde cedo na criança e podem ser encontrados em animais. Primariamente determinado por mecanismos de origem biológica, o temperamento está sujeito a mudanças causadas pela maturação e pela interação entre indivíduo e genótipo específico - ambiente*” (Strelau, 1998,165, cit. Ito, Gobitta & Guzzo, 2006, 145). Uma outra faceta do temperamento, é que ele pode ser considerado um factor de risco ao interagir com outros factores; por exemplo, estudos identificaram que os principais factores de risco que predispõem o indivíduo à vulnerabilidade pessoal e à adversidade são: a irritabilidade temperamental, a falta de sociabilidade, a falta de segurança emocional e ligações afectivas fortes com uma pessoa, a falta de apoio no ambiente escolar e uma situação social (Strelau & Elias, 1994; Clarke & Clarke, 1994; cit. Ito, Gobitta & Guzzo, 2006).

10.2.Literacia Emocional

Hoje é consensual que *pensar* e *sentir* são duas faces da mesma moeda, isto é, são uma unidade inseparável. Uma mente que pensa e outra que sente em uníssono. Precisamos de uma inteligência cognitiva e de uma inteligência emocional para compreender, interpretar e atuar sobre o que nos rodeia. As regiões do cérebro racional e emocional trabalham normalmente em equipa e de forma harmoniosa, mas,

quando as emoções falam mais alto tudo pode desmoronar-se, pois, a razão deixa de ter qualquer oportunidade de intervir. As emoções são mecanismos que nos ajudam “*a reagir com rapidez perante acontecimentos inesperados, a tomar decisões com prontidão e segurança e a comunicar de forma não verbal com as outras pessoas*” (Martin & Boeck, 2002,32). A maioria dos autores está de acordo em considerar dois tipos de emoções: as emoções positivas, que resultam do reconhecimento ou reconhecimento da significância de estados positivos (orgulho, alegria, satisfação, gozo, serenidade, entusiasmo); e as emoções negativas, que resultam do reconhecimento ou reconhecimento da significância de estados negativos (medo, raiva, fúria, ódio, tristeza, vergonha, timidez). Quando as pessoas se sentem bem com as suas estruturas cognitivas estão mais funcionais e abertas a possíveis assimilações. Por isso, as emoções podem funcionar para melhorar e aperfeiçoar a vida de uma personalidade, pelo que a distinção entre as várias tonalidades emocionais pode ter consequências para o bem-estar pessoal, relações sociais, processamento cognitivo e compreensão da emoção pelas pessoas, proporcionando a cada personalidade uma melhor definição da conveniência situacional do significado atribuído à emoção e, por conseguinte, um melhor autoconhecimento e adequação à situação social. Segundo Riviera, Possell *et al.* (1989) uma experiência emocional apresenta quatro componentes estruturais, que se sucedem umas às outras pela seguinte ordem lógica: *situação* (estrutura situacional); *transformação corporal* (relativa á mudança perceptual que implica a vivência de uma emoção e nos remete para a estrutura de transformação da emoção); *propensão ou tendência comportamental* (os impulsos são uma parte da experiência emocional que mostram como uma pessoa está inclinada a comportar-se, remetendo para o aspecto motivacional das emoções); e *função* (alterações de identidade ou das relações interpessoais induzidas pela experiência da emoção).

Nos anos noventa, Peter Salovey e o seu colega John Mayer designaram a inteligência interpessoal e intrapessoal proposta por Gardner como inteligência emocional, que abrange qualidades como a compreensão das próprias emoções, a capacidade de nos pormos no lugar das outras pessoas e a capacidade de controlarmos as emoções de forma a melhorar a nossa qualidade de vida (Martin & Boeck, 2002). No seguimento do seu estudo sobre a aptidão emocional identificaram cinco capacidades parciais diferentes: (1) *reconhecer as próprias emoções*

(*autoconsciência*); (2) *saber controlar as próprias emoções (gestão emocional)*; (3) *utilizar o potencial existente* (automotivação e qualidades como a perseverança, gostar de aprender, ter confiança em si mesmo e ser capaz de ultrapassar adversidade e derrota); (4) *saber pôr-se no lugar dos outros*; (empatia) e (5) *criar relações sociais* (gerir relacionamentos). Os indivíduos diferem nas suas capacidades em cada um destes domínios e os autores defendem que as qualidades emocionais podem aprender-se e aperfeiçoar-se através de um esforço em entender de forma consciente as próprias emoções e as dos outros, uma atenção na gestão das próprias emoções e uma consciência emocional na relação com os outros. Nessa época, surge também Daniel Goleman (2001) com o seu livro "*Inteligência Emocional*" publicado em 1995 que massifica o constructo, chamando a atenção para o alto interesse que a literacia emocional deve apresentar para os educadores, as novas gerações e a sociedade. Em particular, no seu entender, é preciso que nos asseguremos que todas as crianças aprendem minimamente a lidar com a ira e a resolver conflitos de forma positiva, ensinando-lhes a empatia, o controlo dos impulsos e as outras formas fundamentais de competência emocional. O desenvolvimento de competências emocionais desde a infância à idade adulta pode fazer a diferença para alcançar uma vida saudável, feliz e com êxito; e, permitir o avanço para uma atitude empreendedora e positiva face à existência humana. Mesmo quando a vida não corre bem, aprende-se com a experiência e com o erro, e segue-se em frente. Mas, não podemos esquecer que está subjacente em todo este dinamismo uma inteligência emocional e uma literacia emocional que se aprendeu na família, na escola e na sociedade.

A Orientação Emocional é um processo que viabiliza as interações de sucesso entre pais e filhos (Gottman & Declaire, 1999). Ocorre em cinco passos, em que os pais devem respeitar e ser competentes para: (1) tomar consciência da emoção da criança; (2) reconhecer a emoção como uma oportunidade para a intimidade e aprendizagem; (3) ouvir com empatia e validar o sentimento da criança; (4) ajudar a criança a encontrar as palavras certas para classificar a emoção que está a sentir; e (5) estabelecer limites enquanto procuram definir estratégias para resolver o problema em causa. Segundo os estudos realizados pelos autores as crianças em que os pais praticavam de forma contínua a orientação emocional eram crianças mais saudáveis e com aproveitamento académico superior às crianças cujos pais não utilizavam o

mesmo tipo de orientação. Apresentavam também, um melhor relacionamento com os colegas, menos problemas de comportamento, mais sentimentos positivos e menor violência. A orientação emocional surge como promotora de uma saúde emocional e mais resiliência. Um estilo de educação baseado na orientação emocional é abonatório do desenvolvimento da inteligência emocional.

10.3.Desenvolvimento pessoal e envolvimento dos alunos na escola

No final do século XIX e princípios do século XX, Dewey (cit. Lopes & Silva, 2009,9) considerou que o professor no exercício da sua função de ensinar “*não só educa os seus alunos como também contribui para uma vida social mais justa*”. Este pedagogo considerou duas vertentes no processo educativo: *a psicológica* (desenvolvimento de todas as potencialidades do individuo) e *a social* (preparar o individuo para realizar as suas tarefas na sociedade). São duas faces da mesma moeda, que exigem que professores e alunos aprendam e ensinem em simultâneo. O autor considera que “*(...) não há, na pedagogia tradicional, defeito mais grave que tornar o aluno incapaz de cooperar na construção dos projectos intelectuais que os seus estudos implicam*” (Dewey, 1916, cit. Lopes & Silva, 2009,9-10). Embora já tenha passado muito tempo depois desta afirmação, muitos ambientes educativos de hoje deviam prestar-lhe a devida atenção, pois, os alunos precisam de estar preparados para viver na sociedade do presente e do futuro. Paralelamente, é preciso que a escola proporcione espaços e tempos positivos e gratificantes de desenvolvimento pessoal aos seus alunos, de forma a que cada pessoa compreenda que é instrumento de si própria e assim possa “*tomar o destino nas próprias mãos, embora sabendo que a maior parte das variáveis de um sistema não é controlável e que a vida é uma aventura*” (Sequeira,1998,6). A aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento de grupos cooperativos na escola, parecem ser a resposta a estas inquietações. Uma aula cooperativa requer que estejam presentes cinco elementos (Johnson & Johnson, 1989; Jonhson & Holubec, 1993; cit. Lopes & Silva, 2009,15): interdependência positiva; responsabilidade individual e de grupo; interação estimuladora, preferencialmente face a face; competências sociais; processo de grupo ou avaliação do grupo. Aprender e ensinar através da organização de uma aprendizagem cooperativa é sempre estimulante e permite o envolvimento dos alunos e o seu desenvolvimento pessoal.

Os recursos psicológicos podem ser definidos como factores de protecção psicológica que se encontram associados positivamente com a saúde e o bem-estar, permitindo a resistência à adversidade, facilitando uma avaliação adequada e *coping* com a mudança ou com os acontecimentos de vida (Remor, Amorós & Carrobles, 2006). Os autores chamam a atenção para variáveis que têm sido habitualmente apresentadas como recursos psicológicos, tais como: auto-estima; sentimento de coerência; capacidade de expressão emocional; autocontrolo emocional; optimismo; apoio social e assertividade. Contudo, podem também ser considerados, outros factores determinantes, como é o caso da gerência adequada de experiência e emoção da raiva, que pode ser um factor de protecção para a saúde. Um bom preditor de saúde e bem-estar é o estilo explicativo (optimista e pessimista), que o individuo habitualmente utiliza para compreender e fundamentar os seus acontecimentos de vida (Scheier y Carver, 1989; 1993; Seligman et al, 1988, cit. Remor, Amorós & Carrobles, 2006,37). Considerando a importância de saber enfrentar as adversidades da vida como um fator protector da saúde e bem-estar, a escola surge com mais uma missão, a de ensinar e desenvolver competências assertivas e de resiliência nos alunos de forma a que estes saibam lidar com conflitos, adversidades e solidifiquem um estilo positivo e optimista de vida. A questão que se coloca agora é a de saber se os professores estão preparados para desempenhar esta função.

No domínio da Psicologia e da Educação, a investigação e a intervenção tem dado um particular destaque ao conceito de *envolvimento dos alunos na escola*, como uma alternativa aos problemas da escola e como via de desenvolvimento dos seus alunos. De acordo com Veiga, Pavlovic, García, e Ochoa (2010) este conceito é apresentado como um construto multidimensional que agrega três dimensões: afectivas, comportamentais e cognitivas de adaptação à escola. Nesta perspectiva, é preciso compreender como o aluno se encontra ligado à escola e até que ponto ele é considerado o agente da acção. Por conseguinte, trata-se de um conceito transdisciplinar que tem sido apontado como a via de respostas aos problemas nas escolas dos nossos dias. (Veiga, 2013).. As dinâmicas do envolvimento dos alunos na escola procuram possibilitar um desenvolvimento pessoal harmonioso e agarrar as boas ideias de cada aluno(a) e promover os seus estilos cognitivos positivos, criativos e empreendedores. Surgem prioridades educativas na nova era da educação. É preciso

considerar no processo educativo o estímulo positivo à auto-estima, auto-confiança, auto-afirmação, inteligência emocional, inovação, resiliência, perspectiva positiva dos acontecimentos, ao *coping* pró-activo, e ainda, viabilizar uma praxis do *coaching* educativo.

10.4. Escola emocional

A Escola de hoje é mais do que um espaço e tempo de aquisição de conhecimentos, técnicas, tecnologias e práticas. Surge também com a missão de capacitar e apoiar os seus alunos no desenvolvimento das suas aptidões pessoais, sociais e profissionais, proporcionando ambientes enriquecedores, que possibilitem aprendizagens e experiências significativas de vida, que orientem o pensamento, o sentimento e a acção para a realização do seu projecto de vida com êxito.

Na perspectiva cognitivista, as estruturas cognitivas suportam a aprendizagem. O estudo da aprendizagem no âmbito dos processos psicológicos elementares destaca, em particular, os contributos da atenção, da memória, da motivação e do desenvolvimento cognitivo. Os modelos mentais, enquanto competências globais de pensamento, apresentam uma estrutura de conjunto que permite dar significado aos conhecimentos mais específicos (Bruner, 1983, cit. Taveira 2013, 221). Por conseguinte, é preciso utilizar os contextos de aprendizagem para ensinar os alunos a pensar e a agir, de forma coerente, consciente, motivada, orientada e produtiva. Diante das situações quotidianas, os indivíduos apresentam formas preferenciais de pensar e de agir, que são designados de *estilos* (Wechsler, 2008) que, em termos funcionais, permitem efectuar uma ligação entre o cognitivo e a personalidade. Os protagonistas dos contextos escolares de hoje movimentam-se e interagem utilizando as suas formas de pensar, sentir, agir, criar e empreender. Neste sentido, a escola e os seus agentes educativos (também eles com os seus estilos cognitivos e criativos) funcionam como orientadores do pensamento e da acção das novas gerações; pelo que se espera que conduzam as jovens mentes por percursos humanistas, criativos, empreendedores, de saúde e bem-estar, respeitando a individualidade de cada um. Na perspectiva da teoria da aprendizagem social os humanos são agentes do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, destacando o esforço despendido por estes para controlar o seu percurso de desenvolvimento. De acordo com Bandura (2001, cit

Taveira 2013, 225) *“a essência da humanidade está na agência pessoal, a capacidade de os seres humanos exercerem controlo sobre a natureza e qualidade das suas vidas”*, podendo ser consideradas vertentes, como a intencionalidade da acção, a perspectiva temporal de futuro e a auto regulação.

As competências emocionais são um aspeto importante da cidadania efetiva e responsável, o seu domínio potencia uma maior adaptação ao contexto e favorece um enfrentamento das circunstâncias da vida com maiores probabilidades de êxito (Alzina & Escoda, 2007,69). No ISBE (Illinois State Board of Education, 2006; cit. Alzina & Escoda, 2007) os modelos de aprendizagem social e emocional deram suporte a um Plano de Desenvolvimento Emocional para ser aplicado em centros educativos, e este partia de três objetivos: (1) desenvolver competências de autoconsciência e autogestão para alcançar êxito na escola e na vida; (2) utilizar a consciência social e as habilidades interpessoais para estabelecer e manter relações positivas; e (3) demonstrar competências de tomada de decisão e comportamentos responsáveis em contextos pessoais, escolares e comunitários. Endenda-se por competências emocionais *“(...) um conjunto de conhecimentos, capacidades, aptidões e atitudes necessárias para compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenómenos emocionais.”* (Alzina & Escoda, 2007, 69). Uma personalidade precisa de ser suportada por uma consciência emocional que lhe permita tomar consciência das suas próprias emoções e das dos outros, incluindo a capacidade para captar o clima emocional de um determinado contexto.

A Escola tem de ir mais longe do que a Escola Cognitiva, Técnica e Profissional. Ela pode transformar-se também numa Escola Emocional, isto é, assumir um modelo emocional de modo a facultar a aprendizagem e o desenvolvimento da inteligência emocional e a formação de uma consciência emocional. Neste seguimento de atuação, esta Escola opta por ensinar uma Literacia Emocional para todos, criando oportunidades e ambientes de literacia emocional que conduzam ao desenvolvimento pessoal dos jovens, através da sua capacitação e orientação de um projecto de vida positivo e prevenção de comportamentos de risco. Os princípios da inteligência emocional a que fazem referência os autores remetem-nos para competências que os indivíduos devem apresentar, tais como: tomar consciência dos seus próprios sentimentos e dos sentimentos dos outros; revelar empatia e compreender os pontos

de vista dos outros; regular e enfrentar de um modo positivo os impulsos emocionais e comportamentais; ter uma orientação positiva nos seus objectivos e no seu planeamento; e utilizar competências sociais positivas nos seus relacionamentos.

10.5. Conclusão

As expectativas em relação ao papel da Escola na sociedade passam, essencialmente, por esta ser capaz de proporcionar a todas as gerações conhecimento, sociabilidade e desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Espera-se que a formação ministrada prepare os indivíduos para a obtenção de êxito na vida pessoal e profissional e para aquisição de bem-estar. As dinâmicas educativas devem ocorrer em ambiente harmonioso, enriquecedor e actual e serem dinamizadas por profissionais competentes e assertivos. O ensino ministrado deve estar próximo da realidade dos alunos e fazer face às suas necessidades educativas, através do exercício de uma cidadania democrática. Neste trabalho falamos da relevância de prestar atenção ao temperamento de uma personalidade numa perspectiva de prevenção de psicopatologia e de como o desenvolvimento da inteligência emocional dos alunos e a formação de uma consciência emocional devem estar nas prioridades de um Escola Emocional.

10.6. Referências Bibliográficas

- Alzina, R; & Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales. Educación XX1*, . 61-82.
ISSN 1139-613X
- Buss, A. & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early Developing Personality Traits*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Evans, D. & Rothbart, M. (2007). Developing a model for adult temperament, *Journal of Research in Personality*, 41, 868-888
- Guidiano, U. & Liotti, G. (1983). *Cognitive Processes and Emotional Disorders. A structural approach to psychotherapy*. New York: the Guildford Press
- Guidiano, F. (1987). *Complexity of the self, a developmental approach to Psychopathology and Therapy*. New York: The Guildford Press.
- Goleman, D. (2001). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates

- Gottman, J. & Declaire, J. (1997). *A Inteligência Emocional na Educação*. Cascais: Pergaminho, ISBN: 972-711-263-3
- Izard, C. (1975). Patterns of Emotion and Emotion Communication. Pliner, P. et al. (1975). *Non Verbal Communication of Agression, Advances in the Study of Communication and Affect*. New York. Plenum Press.
- Ito, P., Gobitta, M. & Guzzo, R. (2006). Temperamento, neuroticismo e auto-estima: estudo preliminar. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 24(2), 143-153, Abril – Junho.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL. ISBN: 978-972-757-590-9.
- Martin. D. & Boeck, K. (2002). *QE- O que é a inteligência emocional*. Cascais: Pergaminho, ISBN: 972-711-157-2
- Riviera, J., Possell, L., et al. (1989). Distinguishing Elation, Gladness and Joy. *Journal of Personality and Social Psychology*. 57, 6, 1015-1023.
- Remor, E., Amorós, M. & Carroble, J. (2006). El optimismo y la experiencia de ira en relación con el malestar físico. *Anales de Psicología* vol. 22, nº 1 (junio), 37-44
- Sequeira, J. (1998). *Desenvolvimento Pessoal*. Lisboa: Monitor, ISBN:972-9413-26-6
- Taveira, M. (2013). Aprendizagem; Abordagens Cognitivistas. F. Veiga (Cord.). *Psicologia da Educação, Teoria, Investigação e Aplicação, Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi.(219-261) ISBN 978-972-796-337-9
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Brunner/Mazel.
- Veiga, F. , Pavlovic, Z., García, F. & Ochoa, M. (2010). Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: primeiros elementos da adaptação portuguesa da “Student Engagement in School Scale”. *I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*. Braga: Universidade do Minho, 401-408, ISBN- 978-972-8746-87-2401
- Veiga, F. (Cord.) (2013). *Psicologia da Educação, Teoria, Investigação e Aplicação, Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi. ISBN 978-972-796-337-9
- Wechsler, S. (2008). Estilos de Pensar e Criar: impacto nas áreas educacional e profissional. *Psicodebate 7. Psicologia, Cultura e Sociedad.*,207-218

Capítulo XI- Temperamento e Personalidade em Estudantes do Ensino Superior

(Estudo 10)¹⁰

Temperamento e Personalidade em Estudantes do Ensino Superior

Resumo

Uma avaliação psicológica do temperamento pode constituir-se como um bom diagnóstico das vulnerabilidades de determinados indivíduos e das suas dificuldades em dar respostas adaptativas em situações mais ou menos aversivas do quotidiano. A estrutura do modelo de temperamento emergente é determinado através da estrutura relacionada com os traços de personalidade. Estudos recentes remetem-nos para o modelo de personalidade dos cinco factores. Outros autores deram particular destaque ao estudo das relações que podem ser estabelecidas entre os factores de personalidade incluídos no *Big Five* ou Cinco Grandes Factores (Extroversão, Socialização, Consciosidade, Neuroticismo ou Estabilidade Emocional, e Abertura para a experiência) e o Temperamento (Emocionalidade, Atividade e Sociabilidade). O presente estudo tem como principal objectivo analisar as relações que se estabelecem entre o temperamento e a personalidade de jovens adultos. Foi realizado com estudantes do Instituto Politécnico de Beja que frequentavam cursos de licenciatura e mestrado na área da saúde e da educação (N = 400; Média de Idade = 22,21 anos; Mínimo = 17 anos, Máximo = 56 anos), sendo que na sua maioria são do género feminino (F=321 (80,3%); M=79 (19,8%)) e de estado civil solteiro (94%). Os instrumentos utilizados foram o *Emotionality, Activity, and Sociability (EAS) Temperament Survey* de Buss e Plomin (1984) adaptado por Faria (1993) e o *Questionário de Personalidade de Eysenck – Forma Revista* (EPQ-RA) apresentada por Ibáñez, Ortet, Moro, Àvika e Parcet (1999), destacando as dimensões de extroversão, neuroticismo, psicotismo e sinceridade. A investigação evidencia as qualidades psicométricas dos instrumentos utilizados e relações estabelecidas entre o temperamento e personalidade.

Palavras chave: jovens adultos; ensino superior; temperamento; personalidade

¹⁰ Faria, M.C. (2016). Temperamento e Personalidade em Estudantes do Ensino Superior. *Atas do 3º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses*. Centro de Congressos da Alfândega do Porto. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses

Temperament and Personality in Higher Education Students

Abstract

A psychological assessment of temperament can constitute a good diagnosis of the vulnerabilities of certain people and their difficulties in responding to adaptive responses in more or less aversive situations of daily life. The structure of the emerging temperament model is determined through the structure related to the personality traits. Recent studies refer us to the personality model of the five factors. Other authors have emphasized the study of the relationships that can be established between the personality factors included in the Big Five or Five Big Factors (Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness, Neuroticism or Emotional Stability, and Openness to experience) and Temperament (Emotionality, Activity and Sociability). The present study has as main objective to analyze the relations that are established between the temperament and the personality of young adults. It was carried out with students of the Polytechnic Institute of Beja who attended undergraduate and master's degrees in health and education (N = 400, mean age = 22.21 years, minimum = 17 years, maximum = 56 years). (F = 321 (80.3%), M = 79 (19.8%)) and single marital status (94%). The instruments used were the Emotionality, Activity, and Sociability (EAS) Temperament Survey of Buss and Plomin (1984) adapted by Faria (1993) and the Eysenck Personality Questionnaire - Revised Form (EPQ-RA) by Ibáñez, Ortet, Moro, Avika and Parcet (1999), highlighting the dimensions of extraversion, neuroticism, psychoticism and sincerity. Research shows the psychometric qualities of the instruments used and relations between temperament and personality.

Keywords: young adults; higher education; temperament; personality

Introdução

Os estudos sobre a personalidade colocaram em evidência cinco factores que nos remetem para um modelo dos “Big Five” designados por “*Extraversion, Agreeableness, Conscientiousness Neuroticism versus Emotional Stability, and Intellect/Imagination* ou *Openness*” (McCrae, 1993/1994, cit. Evans & Rothbart, 2007,869). O Modelo dos Cinco Factores considera a personalidade como uma rede hierárquica de traços, entendidos como predisposições comportamentais de resposta às situações da vida, que se encontra organizada a dois níveis: 1) formado por dezenas de traços específicos da personalidade; e 2) constituído por apenas cinco traços (Trentini, Hutz, Bandeira, Teixeira, Gonçalves & Thomazoni,2009). Contudo, foi só no final da década de 90, que os autores se interessaram pelas relações que podem ser estabelecidas entre os factores de personalidade incluídos no *Big Five* ou Cinco Grandes Factores (extroversão, socialização, conscienciosidade, neuroticismo ou estabilidade emocional e abertura para a experiência) e o temperamento.

A propósito das relações entre temperamento e personalidade, Jan Strelau desenvolveu a Teoria Regulativa do Temperamento, que defende que o temperamento encontra-se ligado a “*traços básicos, relativamente estáveis, expressos principalmente nas características formais de reacções e comportamento. Esses traços estão presentes desde cedo na criança e podem ser encontrados em animais. Primariamente determinado por mecanismos de origem biológica, o temperamento está sujeito a mudanças causadas pela maturação e pela interação entre indivíduo e genótipo específico - ambiente*” (Strelau, 1998,165, cit. Ito, Gobitta & Guzzo, 2006, 145). Uma outra faceta do temperamento, é que ele pode ser considerado um factor de risco ao interagir com outros factores. Estudos identificaram que os principais factores de risco que predispõem o indivíduo à vulnerabilidade pessoal e à adversidade são: a irritabilidade temperamental, a falta de sociabilidade, a falta de segurança emocional e ligações afectivas fortes com uma pessoa, a falta de apoio no ambiente escolar e uma situação social (Strelau& Elias, 1994; Clarke & Clarke, 1994; cit. Ito, Gobitta & Guzzo, 2006). Eysenck (1970) na sua concepção da Personalidade como uma organização, destaca o *traço* de personalidade (“*um conjunto de atos*

*comportamentais co-variantes; o traço aparece assim como um princípio organizador que é deduzido a partir da generalidade do comportamento humano observado” (H. Eysenck, 1970, 9-10)) e o tipo de personalidade (“um grupo de traços correlacionados, tal como um traço era definido como um grupo de tendências de ação ou atos comportamentais correlacionados; de acordo com este ponto de vista, então, a diferença entre os conceitos de traço e tipo não assenta na continuidade ou falta de continuidade da variável hipotetizada, nem na sua forma de distribuição, mas na maior abrangência do conceito de tipo” (H. Eysenck, 1970, p.13). Nos anos 70 e 80 Hans Eysenck e seus colaboradores levaram por diante de uma forma mais produtiva, o estudo da Personalidade e a sua respectiva avaliação (H.Eysenck & M.Eysenck, 1985). Depois de vários instrumentos construídos no final dos anos 50 chegaram ao *Eysenck Personality Questionnaire* (EPQ, 90 itens; *Questionário de Personalidade de Eysenck*,1975), que desde então tem sido alvo de estudos multiculturais (Almiro & Simões, 2011). Neste sentido, o interesse em compreender a personalidade através de uma avaliação psicológica do temperamento, pode constituir-se como um bom diagnóstico das vulnerabilidades de determinados indivíduos e das suas dificuldades em dar respostas adaptativas em situações mais ou menos aversivas do quotidiano, possibilitando uma intervenção psicológica o mais precocemente possível, que permita ultrapassar as suas dificuldades, prevenir os comportamentos de risco e promover a sua saúde física e mental.*

11.1. Metodologia

Objectivos

Nesta investigação procuramos dar continuidade à adaptação do instrumento de avaliação psicológica *Emotionality, Activity, and Sociability (EAS) Temperament Survey* (Buss & Plomin, 1984) para a população portuguesa realizada por Faria (1993,2012), dando a conhecer a sua estrutura factorial e as suas qualidades psicométricas. Pretende-se ainda, o desenvolvimento da versão portuguesa do *Questionário de Personalidade de Eysenck – Forma Revista* (EPQ-RA) apresentada por Ibáñez, Ortet, Moro, Àvika e Parcet (1999), destacando as dimensões de extroversão, neuroticismo, psicotismo e sinceridade

Participantes

O estudo foi realizado com estudantes do ensino superior do Instituto Politécnico de Beja que frequentavam cursos de licenciatura e mestrado na área da saúde e da educação (N = 400; Média de Idade = 22,21 anos; DP= 5,99; Mínimo = 17 anos, Máximo = 56 anos), sendo que na sua maioria são do género feminino (F=321 (80,25%); M=79 (19,75%)) e de estado civil solteiro (94%). Quanto às habilitações literárias 82% dos estudantes são detentores do 12ºano, 16% de licenciaturas, e 2% são detentores de outros níveis de habilitações literárias.

Instrumentos

A escala *Emotionality, Activity, and Sociability (EAS) Temperament Survey* de Buss & Plomin (1984), é um instrumento de autorrelato constituído por 20 itens, que descrevem a percepção dos indivíduos sobre o modo como se sentem ou comportam em determinadas situações e se relacionam com os outros socialmente. A escala avalia três temperamentos ou traços de personalidade: a *Actividade* (itens 2,7, 10 e 17), a *Sociabilidade* (itens 1,6,15 e 20) e a *Emocionalidade*. Na avaliação da *Emocionalidade* são consideradas as suas três componentes, as subdimensões *Cólera* (itens 5,8,13 e 18), *Angústia* (itens 4, 9, 14, 11 e 16) e *Medo* (itens 3, 12, 14 e 19). Apresenta três itens reversos (6, 18 e 19). Depois de ler uma pequena introdução explicativa sobre a forma de preenchimento, o respondente expressa a sua percepção sobre as suas características temperamentais, descritas em cada afirmação apresentada, através de uma escala de tipo Likert de cinco posicionamentos (1= nada característico de mim próprio(a), 2= pouco característico ou típico de mim próprio(a); 3= bastante característico ou típico de mim próprio(a); 4= muito característico ou típico de mim próprio(a) e a 5= muitíssimo característico ou típico de mim próprio(a)). A pontuação total no teste varia de 20 a 100, direccionando o resultado com maior pontuação no sentido de uma personalidade temperamental. Para realizar a aplicação da escala EAS numa população portuguesa utilizou-se adaptação realizada por Faria (1993,2012), designada de *Escala Emocionalidade, Atividade e Sociabilidade* (EAS- versão portuguesa) que respeitou os habituais procedimentos que devem ser realizados na adaptação da versão inglesa para a versão portuguesa.

O *Inventário de Personalidade de Eysenck* (EPI, 57 itens, Forma A e B; H. Eysenck & S. Eysenck, 1964; versão portuguesa, Vaz Serra, Ponciano, & Fidalgo Freitas, 1980). Este instrumento partiu, dos resultados obtidos da revisão dos anteriores questionários (MMQ e MPI); e considera as dimensões N e E neste teste foi acrescentada uma escala de mentira, a escala L. O *Questionário de Personalidade de Eysenck* foi construído por S. Eysenck, H. Eysenck e Barrett (1985) e avalia três factores/dimensões fundamentais da personalidade – Modelo P-E-N: o Psicoticismo (P), a Extroversão (E) e o Neuroticismo (N) (H. Eysenck & M. Eysenck, 1985). A versão original inglesa do EPQ-R (S. Eysenck, H. Eysenck & P. Barrett, 1985) contém 100 itens distribuídos por quatro escalas: a P (32 itens), a E (23 itens), a N (24 itens), e uma escala de mentira/desejabilidade social, a escala L (Lie) (21 itens). Em Portugal, a versão portuguesa do *Inventário de Personalidade de Eysenck* foi estudada pela primeira vez por Vaz Serra, Ponciano e Fidalgo Freitas (1980) (57 itens). Seguiram-se outros estudos, a saber, o *Questionário de Personalidade de Eysenck* (EPQ; H. Eysenck & S. Eysenck, 1975; versão portuguesa, Fonseca, S. Eysenck & A. Simões, 1991) (90 itens), apresentando as dimensões de Neuroticismo e Extroversão, cuja revisão resultou na introdução de uma terceira dimensão da personalidade, a dimensão de Psicoticismo; este questionário contém também uma escala de mentira (L)). Estudos recentes continuam a ser desenvolvidos para o *Questionário de Personalidade de Eysenck – Forma Revista* (EPQ-R) (versão portuguesa) para compreender a sua validade concorrente e as suas qualidades psicométricas (Almiro. & Simões, 2011, 2016) considerando as dimensões N= Neuroticismo, E= Extroversão, P=Psicoticismo, e L= Mentira/Desejabilidade Social). Observámos que existem várias versões do IPQ-R, que para além da versão completa (83 itens) este instrumento apresenta também a versão abreviada (EPQ-RS) (48 itens) e versão reduzida (EPQ-RA) (24 itens) de adaptação espanhola com várias apresentações (Ibáñez, 1996; Ibñez, Ortet, Moro, Ávila, & Parcet, 1999; Sato, 2005).

O estudo exploratório e a versão experimental portuguesa do EPQ-RA (24 itens), presente nesta pesquisa, foi construída a partir da versão espanhola (Ibñez., Ortet., Moro,Ávila,& Parcet,1999). Na versão do questionário utilizada neste estudo, esta apresenta 24 itens divididos em 4 escalas: *Extroversão* (E), *Neuroticismo* (N), *Psicoticismo* (P) e *Sinceridade* (S). Cada escala tem 6 itens, distribuídos regularmente

um ponto para cada resposta positiva e um zero para cada resposta negativa, sendo o mínimo de zero e o máximo de seis. Alguns dos itens têm de ser revertidos, evidenciando um saturado sinal negativo na matriz fatorial. A pontuação é obtida a partir das seguintes fórmulas: Extroversão: $i1 + i9 + i13 + i17 + i21 + (1 - i5)$; Neuroticismo: $i2 + i6 + i10 + i14 + i18 + i22$; Psicoticismo: $i3 + i7 + i11 + i23 + (2 - i15 - i19)$; e Sinceridade: $i24 + (5 - i4 - i8 - i12 - i16 - i20)$.

Procedimento

Os itens foram alvo de um processo de tradução e retroversão. Todo o processo de construção do instrumento seguiu as normas habitualmente usadas neste tipo de investigação. A colheita dos dados foi realizada de forma individual ou em grupo, na situação de sala de aula com a colaboração do professor em espaço da Escola Superior de Educação ou da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Beja. Os participantes foram informados do objetivo do estudo e convidados a colaborar de forma voluntária. Foi garantido o sigilo e a confidencialidade das respostas.

11.2. Resultados

Na *Tabela 1*, sobre estatísticas descritivas, são apresentados os resultados obtidos para cada um dos itens da versão portuguesa da escala *Emotionality, Activity, and Sociability (EAS) Temperament Survey*. Como podemos observar os jovens adultos gostam de estar com pessoas e acham o contato com estas muito estimulante, não se afligem ou assustam com facilidade e não se exaltam.

Tabela 1-Estatísticas descritivas para EAS sobre as respostas apresentadas a cada item

Itens	%	Nada característico de mim próprio(a)	Bastante característico ou típico de mim próprio(a)	Pouco característico ou típico de mim próprio(a)	Muito característico ou típico de mim próprio(a)	Muitíssimo característico ou típico de mim próprio(a)
1. Gosto de estar com as pessoas. (M=4,05; DP=0,90)		0,5	5,0	19,8	38,8	36,0
2. Habitualmente pareço estar sempre com pressa. (M=2,71; DP=1,05)		9,3	39,8	27,8	17,0	6,0
3. Assusto-me com facilidade. (M=2,68; DP=1,86)		12,0	41,5	27,8	10,5	7,8
4. Fico frequentemente aflito(a). (M=2,24; DP=0,89)		17,5	51,3	22,0	7,3	1,8
5. Quando me desagrada o que me dizem digo-o de imediato às outras pessoas. (M=2,98; DP=1,07)		6,3	29,5	33,8	20,3	9,8
6. Sou uma pessoa solitária. (M=2,20; DP=1,20)		36,8	29,0	15,8	13,5	4,5
7. Gosto de estar todo o tempo ocupado(a). (M=3,23; DP=1,07)		4,8	20,5	35,8	25,5	13,5
8. Sou conhecido(a) por me exaltar facilmente. (M=2,09; DP=1,12)		35,3	37,8	14,0	8,3	4,5
9. Sinto-me com frequência frustrado(a). (M=1,99; DP=0,99)		36,8	39,5	13,0	9,0	1,5
10. A minha vida decorre de uma forma apressada. (M=2,49; DP=1,11)		17,8	40,0	23,0	13,0	6,0
11. Todos os problemas diários deixam-me perturbado(a) e irritável. (M=2,18; DP=0,99)		25,5	44,5	18,8	8,3	2,8
12. Sinto-me frequentemente inseguro(a). (M=2,43; DP=1,10)		21,0	37,3	25,3	11,0	5,5
13. Existem muitas coisas que me aborrecem. (M=2,70; DP=1,03)		10,0	36,0	35,5	11,5	7,0
14. Quando me sinto amedrontado(a), entro em pânico. (M=2,04; DP=1,00)		33,8	40,3	16,8	6,3	2,8
15. Prefiro trabalhar com os outros do que sozinho(a). (M=3,30; DP=1,10)		5,3	18,5	32,5	28,0	15,3
16. Fico emocionalmente transtornado(a) com facilidade. (M=2,27; DP=1,10)		26,0	40,5	18,5	10,5	4,5
17. Frequentemente, sinto-me como se estivesse a rebentar de energia. (M=2,68; DP=1,03)		10,8	36,0	34,3	12,8	6,3
18. É preciso muito para me fazerem zangar. (M=3,05; DP=1,16)		7,8	27,3	31,5	19,3	14,0
19. Tenho menos medos do que a maior parte das pessoas da minha idade. (M=2,51; DP=0,99)		13,3	41,5	29,5	11,0	4,0
20. Acho que o contacto com as outras pessoas é mais estimulante do que qualquer outra coisa. (M=3,61; DP=0,95)		1,8	9,8	32,8	37,3	18,5

Tabela 2-- Os cinco factores do EAS *Temperament Survey* para adultos

Item	Descrição	Dimensão	Saturação
F 1: Emocionalidade Angústia		(18,581% do total da variância explicada)	
9*	<i>Sinto-me com frequência frustrado(a).</i>	Emocionalidade (Angústia)	0,74
11*	<i>Todos os problemas diários deixam-me perturbado(a) ou irritável.</i>		0,74
12	<i>Sinto-me frequentemente inseguro(a).</i>		0,72
16*	<i>Fico emocionalmente transtornado(a) com facilidade.</i>		0,71
13	<i>Existem muitas coisas que me aborrecem.</i>		0,64
6	<i>Sou uma pessoa solitária.</i>		-0,56
14*	<i>Quando me sinto amedrontado(a) entro em pânico.</i>		0,50
F 2: Sociabilidade		(11,280 % do total da variância explicada)	
20*	<i>Acho que o contacto com as outras pessoas é mais estimulante do que qualquer outra coisa.</i>	Sociabilidade	0,81
1*	<i>Gosto de estar com pessoas.</i>		0,77
15*	<i>Prefiro trabalhar com os outros do que sozinho(a).</i>		0,71
F3: Actividade		(9,426 % do total da variância explicada)	
2*	<i>Habitualmente pareço estar sempre com pressa.</i>	Actividade	0,77
10*	<i>A minha vida decorre de uma forma apressada.</i>		0,67
17*	<i>Frequentemente, sinto-me como estivesse a rebentar de energia.</i>		0,55
7*	<i>Gosto de estar todo o tempo ocupado(a).</i>		0,48
19	<i>Tenho menos medos do que a maior parte das pessoas da minha idade.</i>		-0,39
F 4: Emocionalidade Medo		(8,164% do total da variância explicada)	
3*	<i>Assusto-me com facilidade.</i>	Emocionalidade (Medo)	0,67
4	<i>Fico frequentemente aflito(a).</i>		0,56
14*	<i>Quando me sinto amedrontado(a) entro em pânico.</i>		0,51
19*	<i>Tenho menos medos do que a maior parte das pessoas da minha idade.</i>		0,36
F 5: Emocionalidade Cólera-		(7,929 % do total da variância explicada)	
18*	<i>É preciso muito para me fazerem zangar.</i>	Emocionalidade (Cólera)	0,69
8*	<i>Sou conhecido(a) por me exaltar facilmente.</i>		0,61
5*	<i>Quando me desagrada o que me dizem digo-o de imediato às outras pessoas.</i>		0,59

*Itens da subdimensão da escala original.

Relativamente ao EAS, o valor obtido para o Coeficiente alpha de Cronbach é de (0,70), o que quer dizer que se obteve um indicador satisfatório de consistência interna do instrumento. Da análise factorial realizada com rotação varimax, foram identificados mais uma vez os cinco factores (*Tabela 2*) que explicam uma parte considerável da variância, ou seja, 55,38%. A análise factorial efectuada seleccionou os mesmos cinco factores da escala original, contudo, agrupa os itens de forma

ligeiramente diferente. Esta nova abordagem obriga-nos a repensar a estrutura da escala EAS para a versão portuguesa e abre a porta a novos estudos sobre a avaliação do Temperamento na população portuguesa.

Tabela 3- Estatísticas Descritivas para EPQ-RA versão portuguesa relativas às respostas dadas a cada item pelos participantes (%)

Item / ...%	Sim	Não
1 Ao fazer novas amizades, geralmente tomas tu a iniciativa?	59,6	40,4
2 O teu estado de espírito sofre altos e baixos com frequência?	60,0	40,0
3 Os limites sobre o que está bem e o que está mal são menos claros para ti do que para os outros?	22,0	78,0
4 Ao repartir, alguma vez quiseste ficar com mais do que te correspondia?	27,9	72,1
5 De um modo geral, costumavas estar calado quando estás com outras pessoas?	35,2	64,8
6 Às vezes sentes-te infeliz sem nenhum motivo?	51,8	48,3
7 Os desejos pessoais estão para ti acima das normas sociais?	31,1	68,9
8 Alguma vez ficaste com algo (nem que fosse um botão) que pertencesse a outra pessoa?	48,8	51,3
9 Consegues animar facilmente uma festa aborrecida?	59,9	40,1
10 Tens frequentemente sentimentos de culpabilidade?	36,1	63,9
11 Muitas vezes tomas decisões sem parar para pensar?	59,8	40,2
12 Já perdeste ou partiste alguma vez algo que pertencesse a outra pessoa?	65,4	34,6
13 Consegues organizar e liderar uma festa?	67,5	32,5
14 Descrever-te-ias como uma pessoa tensa ou muito nervosa?	41,4	58,6
15 Geralmente pensas antes de agir?	74,2	25,8
16 Já alguma vez fizeste batota no jogo?	71,2	28,8
17 Gostas que à tua volta haja azáfama e agitação?	45,2	54,8
18 Sentes-te muitas vezes apático e cansado sem motivo?	44,8	55,3
19 Achas que é melhor seguir as normas sociais do que fazer o que te apetece?	48,4	51,6
20 Alguma vez já te aproveitaste de alguém?	18,5	81,5
21 Os outros dizem que és uma pessoa animada?	85,4	14,6
22 Sofres dos “nervos”?	53,6	46,4
23 Opões-te com frequência aos desejos dos teus pais?	32,2	67,8
24 Fazes sempre o que dizes?	34,2	65,8

Para o total da escala do EPQ-RA (24 itens) os resultados relativos à estatística descritiva (*Tabela 3*) mostraram que se tratava de jovens adultos que na sua maioria gosta de pensar antes de agir, são considerados como pessoas animadas e gostam de comunicar com os outros.

Tabela 4— Os quatro factores do EPQ-RA versão portuguesa

Item	Descrição	Dimensão	Saturação
F 1: Neuroticismo		(10,927% do total da variância explicada)	
18*	Sentes-te muitas vezes apático e cansado sem motivo?	Neuroticismo	0,69
6*	Às vezes sentes-te infeliz sem nenhum motivo?		0,65
2*	O teu estado de espírito sofre altos e baixos com frequência?		0,64
22*	Sofres dos “nervos”?		0,62
14*	Descrever-te-ias como uma pessoa tensa ou muito nervosa?		0,59
10*	Tens frequentemente sentimentos de culpabilidade?		0,55
F 2: Extroversão		(9,298% do total da variância explicada)	
9*	Consegues animar facilmente uma festa aborrecida?	Extroversão	0,72
21*	Os outros dizem que és uma pessoa animada?		0,66
13*	Consegues organizar e liderar uma festa?		0,61
5*	De um modo geral, costumavas estar calado quando estás com outras pessoas?		0,53
1*	Ao fazer novas amizades, geralmente tomas tu a iniciativa?		0,44
11	Muitas vezes tomas decisões sem parar para pensar?		0,32
F3: Sinceridade		(9,038% do total da variância explicada)	
8*	Alguma vez ficaste com algo (nem que fosse um botão) que pertencesse a outra pessoa?	Sinceridade	0,68
16*	Já alguma vez fizeste batota no jogo?		0,60
4*	Ao repartir, alguma vez quiseste ficar com mais do que te correspondia?		0,59
20*	Alguma vez já te aproveitaste de alguém?		0,54
12*	Já perdeste ou partiste alguma vez algo que pertencesse a outra pessoa?		0,44
19	Achas que é melhor seguir as normas sociais do que fazer o que te apetece?		0,29
F 4: Psicotismo		(7,070% do total da variância explicada)	
3*	Os limites sobre o que está bem e o que está mal são menos claros para ti do que para os outros?	Psicotismo	0,60
15*	Geralmente pensas antes de agir?		0,52
7*	Os desejos pessoais estão para ti acima das normas sociais?		0,45
17	Gostas que à tua volta haja azáfama e agitação?		0,43
24	Fazes sempre o que dizes?		0,34
23*	Opões-te com frequência aos desejos dos teus pais?		0,29

*Itens da subdimensão da escala original.

Observámos no entanto que, apresentam uma certa instabilidade de espírito e sentem-se infelizes sem motivo. Registou-se para a *Extroversão* (Média= 3,83; DP=1,62), para o *Neuroticismo* (Média=2,89; DP=1,91), para o *Psicotismo* (Média=2,24; DP=1,40) e para a *Sinceridade* (Média=3,03; DP=1,56). Quanto ao EPQTotal obtivemos (Mínimo=4; Máximo=21; Média=11,99; DP=3,00). O valor obtido para o Coeficiente alpha de Cronbach para os 24 itens é de (0,43), o que quer dizer que se obteve um

baixo indicador de consistência interna do instrumento para a nota do total do questionário. Contudo., as suas subescalas apresentam respetivamente um bom ou satisfatório coeficiente apresentando diferente consistência interna da escala total. A saber, para o *Neuroticismo* (6 itens) obteve-se o valor de (0,72), para *Extroversão* (6 itens) o valor de (0,61), para *Sinceridade* o valor de (0,58) e para *Psicotismo* o valor de (0,41) (6 itens). Da análise factorial realizada com rotação varimax, foram identificados os quatro factores (*Tabela 4*) que explicam uma parte variância, ou seja, 36,33%. A análise factorial efectuada seleccionou os mesmos cinco factores da escala original, contudo, agrupa os itens de forma ligeiramente diferente. Somente o *Neuroticismo* apresenta-se igual à escala original.

Na *Tabela 5* podemos observar as correlações entre os factores da versão experimental do EPQ-RA. Foram realizadas correlações de Pearson efectuadas para os totais dos dois instrumentos utilizados e suas respectivas dimensões (*Tabela 6*). Pudemos verificar que existem relações significativas e diretas entre os dois instrumentos e as suas dimensões, evidenciando como o Temperamento e a Personalidade se encontram relacionados entre si. Em particular, ligações entre a *Sociabilidade* e a *Extroversão*; e a *Angústia-Medo-Emocionalidade* e o *Neuroticismo*

Tabela 5 -Correlações entre os fatores da Versão Experimental Portuguesa do EPQ-RA

	-Extroversão	-Neuroticismo	-Psicotismo	- Sinceridade
<i>Neuroticismo</i>	-0,22**		0,13	-,052
<i>Psicotismo</i>	0,18**	0,13*		-0,27**
<i>Sinceridade</i>	-0,07	-0,05	-0,27**	
<i>EPQ-RA total</i>	0,46**	0,56**	0,51**	0,33**

** Correlação significativa para $p < .01$ (2-tailed); * Correlação significativa para $0 < p < .,05$ (2-tailed)

Tabela 6- Correlações de Pearson entre - EAS Temperament Survey para adultos e EPQ-RA

	<i>EPQ-RA E</i>	<i>EPQ-RA N</i>	<i>EPC-RA P</i>	<i>EPQ - RA S</i>	<i>EPQ- RA Total</i>
<i>EAS-Total</i>	0,16**	0,37**	,223**	-0,047	0,42**
<i>EAS-E-Cólera0</i>	0,07	0,27**	,175**	-0,060	0,27**
<i>EAS-E- Angústia</i>	-0,14	0,52**	,158	-0,015	0,33**
<i>EAS-E-Medo</i>	-0,17**	0,38**	,074	-0,007	0,19**
<i>EAS-Emocionalidade</i>	-0,08	0,47**	,184**	-0,024	0,33**
<i>EAS- Atividade</i>	0,23**	0,10	,186**	-0,084	0,25**
<i>EAS- Sociabilidade</i>	0,50**	-0,23**	,038	0,02	0,17**

** Correlação significativa para $p < .01$ (2-tailed); * Correlação significativa para $0 < p < .,05$ (2-tailed)

11.3. Discussão

Na pesquisa bibliográfica efectuada verificámos a importância que o Temperamento tem para a melhor compreensão da Personalidade de cada indivíduo e da sua orientação para trajectórias de saúde ou de doença. Neste estudo pudemos observar como estes dois constructos se encontram relacionados entre si, evidenciando que uma competência para um temperamento de *Sociabilidade* tende a surgir numa personalidade *Extrovertida* e que um temperamento animado de *Emoções Negativas* encontra terreno propício numa personalidade ligada ao *Neuroticismo*. Por conseguinte, o temperamento pode ser considerado um factor de risco ao interagir com outros factores, com o que é o caso do factor *Neuroticismo* que se constitui como um nível crónico de desajustamento emocional e de instabilidade, que podem conduzir a níveis altos de ansiedade, depressão, hostilidade, vulnerabilidade, autocrítica excessiva e irreal, impulsividade, e encaminhar o indivíduo para uma baixa tolerância à frustração e à adopção de respostas de *coping* não adaptativas. Se baixos escores em *Neuroticismo* não são segurança de uma boa saúde mental, mas, de que os indivíduos podem ser simplesmente calmos, relaxados, estáveis e menos agitados (Nunes, 2000; cit. Ito, Gobitta & Guzzo, 2006); então, a psicologia tem aqui um caminho para explorar. Talvez tenha sido este o quadro dos nossos participantes, pelo que, seria bom aprofundar o seu temperamento e a sua personalidade para os poder orientar para a saúde. Os estudos preliminares do EPQ-RA (24 itens) da versão portuguesa sugerem algumas qualidades psicométricas que constituem um estímulo à continuidade do trabalho. O estudo de precisão identificou os quatro factores, tendo o F1-*Neuroticismo* apresentado um alfa de Cronbach de (0,72) e o F2-*Extroversão* de (0,61), o que sugere para o questionário um caminho de duas dimensões, precisamente as mesmas encontrada para o EPQR-BV (*Eysenck Personality Questionnaire Revised – Brief Version*) (24 itens) de Soto (2013). Relativamente ao EAS versão portuguesa revisitada, os dados sugerem boas qualidades psicométricas e vão na continuidade dos estudos já realizados (Faria, 2012) e da escala original (Survey de Buss & Plomin, 1984), contudo apesar da validade concorrente observada neste estudo é preciso continuar um trabalho de precisão.

11.4.Referências

- Almiro, P.A., & Simões, M.R. (2011). Questionário de Personalidade de Eysenck – Forma Revista (EPQ-R): Breve revisão dos estudos de validade concorrente [Eysenck Personality Questionnaire - Revised (EPQ-R): Brief revision of the concurrent validity studies]. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 42, 101-120. ISSN: 0872-0304.
- Almiro, P.A., & Simões, M.R. (2016). Estudo das propriedades psicométricas da versão experimental portuguesa do Questionário de Personalidade de Eysenck – Forma Revista (EPQ-R). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP · Nº41 · Vol.1 · 159-173*
- Buss, A. & Plomin, R. (1984). *Temperament: early developing personality traits*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Evans, D. & Rothbart, M. (2007). Developing a model for adult temperament, *Journal of Research in Personality*, 41, 868-888
- Faria, M.C. (1993). *Comunicação individual e comunicação social – a sua relação com o auto-conceito, temperamento, apoio social e êxito*. Dissertação de Mestrado de Ciências da Educação, na especialidade de Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. (np).
- Faria, M.C. (2012). Avaliação psicológica do temperamento, de competências emocionais e empreendedoras – suas implicações na Educação”, Almeida, Leandro, Silva, B. & Franco, a. (Org.) *Livro de Atas do II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*, Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, (802-823), ISBN: 978-989-8525-13-0
- Fonseca, A., Eysenck, S.B., & Simões, A. (1991). Um estudo intercultural da personalidade: comparação de adultos portugueses e ingleses no EPQ. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 25, 187-203.
- Ibáñez, M. I. (1996). *Adaptación al castellano del cuestionario revisado de personalidad de Eysenck: versiones extensa (EPQ-R) y abreviada (EPQ-RS) (Spanish adaptation of the Eysenck Personality Questionnaire-Revised: long (EPQ-R) and short (EPQ-RS) versions)*. Doctoral dissertation, Jaume I University of Castelló

- Ibñez, M., Ortet, G., Moro, M., Ávila, C. & Parcet, M. (1999). Versión reducida del Cuestionario Revisado de Personalidad de Eysenck (EPQ-RA). *Análisis y Modificación de Conducta*, Vol.25, Nº 104, (848-863)
- Ito, P., Gobitta, M. & Guzzo, R. (2006). Temperamento, neuroticismo e auto-estima: estudo preliminar. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 24(2), 143-153, Abril – Junho.
- Eysenck, H.J. (1970). *The structure of human personality* (3rd ed.). London: Methuen
- Eysenck, H.J., & Eysenck, S.B. (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire (Junior & Adult)*. London: Hodder & Stoughton.
- Eysenck, S.B., Eysenck, H.J. & Barrett, P.T. (1985). A revised version of the Psychoticism scale. *Personality and Individual Differences*, 6(1), 21-29.
- Sato, T. (2005). The Eysenck Personality Questionnaire Brief Version: factor structure and reliability. *Journal of Psychology*, 139(6),545-552.
- Soto, C. (2013). Análisis factorial de grupo múltiple de una versión muy breve del cuestionario revisado de personalidad de Eysenck (EPQR-BV). *INT.J.PSYCHOL.RES.* 6(2): 79-88
- Trentini, C., Hutz, C., Bandeira, D., Teixeira, M., Gonçalves, M., & Thomazoni, A. (2009). Correlações entre a EFN - Escala Fatorial de Neuroticismo e o IFP - Inventário Fatorial de Personalidade. *Avaliação Psicológica*, 8(2) 209-217
- Vaz Serra, A., Ponciano, E., & Fidalgo Freitas, J. (1980). Resultados da aplicação do Eysenck Personality Inventory a uma amostra de população portuguesa. *Psiquiatria Clínica*, 1,

Capítulo XII- Dinâmicas de Empoderamento e Motivação dos Alunos na Escola

(Estudo 11)¹¹

Dinâmicas de Empoderamento e Motivação dos Alunos na Escola

Resumo

As expectativas em relação ao papel da Escola na sociedade passam por esta ser capaz de proporcionar, de forma democrática e inclusiva, o desenvolvimento harmonioso das novas gerações e o seu bom desempenho académico. Contudo, a Escola de hoje é mais do que um espaço e tempo de aquisição de conhecimentos, técnicas, tecnologias e práticas. Surge com a missão de capacitar e apoiar os seus alunos no desenvolvimento das suas aptidões pessoais e sociais, em ambientes estimulantes, gratificantes, inovadores, enriquecedores e de segurança. Só deste modo, é possível viabilizar aprendizagens e experiências significativas de vida, que orientem e estimulem o pensamento e a acção de cada aluno no sentido de se sentir motivado a desenhar o seu projeto de vida.

Sabemos que, para pensar e agir de forma produtiva é preciso estar motivado, só assim, se consegue estudar, aprender e investir. Movidos por uma motivação intrínseca, espera-se que os alunos aceitem o desafio, para obter e exercitar as suas próprias capacidades. Contudo, é preciso perceber o sentido do que se faz e saber que se pode contar com uma estrutura de apoio positivo, em particular, na altura de persistir em alcançar os objetivos. Por isso, as dinâmicas diversificadas de empoderamento, motivação e envolvimento dos alunos na Escola procuram agarrar as boas ideias de cada um e promover os seus estilos cognitivos positivos, criativos e empreendedores. Cada aluno é chamado a participar no desafio de construir a sua própria formação. Assim, a educação ministrada é compreendida como um valor, uma responsabilidade pessoal, um bem para o desenvolvimento de uma personalidade feliz e como uma condição para obter sucesso pessoal, académico, profissional e económico.

Uma Escola que valoriza, apoia e investe no envolvimento dos estudantes, circunscreve a sua atuação na linha da promoção de uma educação proativa, do respeito da pessoa e da inteligência do aluno. As dinâmicas educativas de empoderamento devem também ser dinamizadas por profissionais competentes e assertivos. O presente trabalho, tem como principal objetivo o levantamento e apresentação de estratégias de empoderamento e motivação, que podem ser desenvolvidas na Escola em articulação com a família e comunidade envolvente.

Palavras chave: Alunos; Motivação; Envolvimento dos alunos; Empoderamento.

¹¹ Faria, M.C, (2016). Dinâmicas de Empoderamento e Motivação dos Alunos na Escola. Feliciano Veiga (Eds). *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola- Perspetivas da Psicologia e da Educação- Motivação para o Desempenho*. (819-848) Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 978-989-8753-35-9, URI: <http://hdl.handle.net/10451/27813>

Dynamics of Empowerment and Motivation of Students in School

Abstract

Expectations regarding the role of the School in society go through this to be able to provide, in a democratic and inclusive way, the harmonious development of the new generations and their good academic performance. However, the School is more than a space and time to acquisition knowledge, techniques, technologies and practices. It comes with a mission to empower and support their students in developing their personal and social skills, in stimulating, rewarding, innovative, enriching and security environments. Only in this way can facilitate learning and meaningful life experiences, to guide and stimulate thought and action of each student in order to feel motivated to design their life project.

We know that to think and act productively you have to be motivated, just like that, one can study, learn and invest. Driven by an intrinsic motivation, it is expected that students accept the challenge to obtain and exercise their own abilities. However, one must realize the meaning of what you do and know that you can count on a positive support structure, in particular, the time to persist in achieving the objectives. Therefore, the diverse dynamics of empowerment, motivation and engagement of students in School seek to grasp the good ideas of each and promote its positive cognitive, creative and enterprising styles. Each student is required to participate in the challenge of building their own training. Thus, the education provided is understood as a value, personal responsibility, an asset to the development of a happy personality and as a condition for personal, academic, professional and economic success.

The School, that values supports and invests in student involvement, limited its actions in line with the promotion of a proactive education which respect the person and the student's intelligence

Educational empowerment dynamics should also be streamlined by competent and assertive professionals. This work has as main objective the collection and presentation of empowerment strategies and motivation, which can be developed at the School in conjunction with the family and the surrounding community.

Keywords: Students; Motivation; Student Engagement; Empowerment.

Introdução

No período de transição para o século XX, Dewey (cit. Lopes & Silva, 2009,9) considerou que o professor no exercício da sua função de ensinar *“não só educa os seus alunos como também contribui para uma vida social mais justa”*. Este pedagogo considerou duas vertentes no processo educativo: *a psicológica* (desenvolvimento de todas as potencialidades do individuo) e *a social* (preparar o individuo para realizar as suas tarefas na sociedade). São duas faces da mesma moeda, que exigem que professores e alunos aprendam e ensinem em simultâneo, e que se constituam e se vejam como uma equipa. Mas também, que não ignorem os interesses, os significados e os motivos da área pessoal e social de cada um na sua acção educativa. O autor considera que *“(...) não há, na pedagogia tradicional, defeito mais grave que tornar o aluno incapaz de cooperar na construção dos projectos intelectuais que os seus estudos implicam”* (Dewey, 1916, cit. Lopes & Silva, 2009,9-10). Sem dúvida que este pedagogo era um visionário, pois, continua muito actual em pleno século XXI. Na perspectiva da teoria da aprendizagem social os humanos são agentes do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, destacando o esforço despendido por estes para controlar o seu percurso de desenvolvimento. De acordo com Bandura (2001, cit. Taveira, 2013, 225) *“a essência da humanidade está na agência pessoal, a capacidade de os seres humanos exercerem controlo sobre a natureza e qualidade das suas vidas”*, podendo ser consideradas vertentes, como a intencionalidade da acção, a perspectiva temporal de futuro e a auto regulação. Para que a autonomia da aprendizagem possa acontecer é preciso que o(a) aluna(a) estejam motivados para aprender e tomar sobre sua responsabilidade o curso do seu próprio processo de aprendizagem. É claro, que durante este percurso precisa de estímulo, orientação positiva e apoio da Escola e da Família. Esta caminhada será tanto mais gratificante e realizada com êxito, quanto maior for a qualidade de atenção e intervenção disponibilizada pelos atores pais, professores, pessoas próximas da criança e do jovem e comunidade.

Centremo-nos agora na Escola e nas suas prioridades. Estarão elas em continuidade com as intenções e projetos de vida dos seus alunos? De acordo com Faria (2014) *“uma escola que valoriza e investe no envolvimento dos estudantes, circunscreve a sua actuação na linha de uma promoção de uma educação proativa que permita: o respeito da pessoa e da inteligência do aluno(a); o desenvolvimento dos*

seus estilos cognitivos, criativos e empreendedores; e o desenvolvimento de mentes empreendedoras, envolvidas em projectos empreendedores, articulados com experiências de aprendizagem integradas na comunidade” (Faria, M.C. 2014,1627). Os estudos têm chamado a atenção de como ser detentor de um autoconceito acadêmico positivo pode ser a peça fundamental para o êxito, dado que este contribui para uma melhor competência percebida, promovendo confiança no *self* acadêmico e no desempenho individual (Marsh, Byrne, & Shavelson, 1988; Pajares & Schunk, 2001; cit. Stocker & Faria, L., 2012, 116). Por outro lado, a auto-eficácia acadêmica definida como o conjunto de expectativas que os alunos constroem acerca das suas capacidades pessoais para realizar tarefas, concretizar objectivos e alcançar resultados no domínio da realização escolar (Pina Neves & Faria, L. 2007; Stocker, Pina Neves, & Faria, L. 2010; cit. Stocker & Faria, L., 2012, 117) parece determinar o tipo de trajetórias na vida de um estudante. Mas, transformar a motivação dos alunos em aprendizagem de êxito é uma tarefa complexa.

Neste trabalho aceitou-se o desafio de conhecer melhor as possíveis ligações que podem existir entre empoderamento e motivação em alunos do ensino superior, e ainda, de que forma é que outras variáveis associadas a estas podem contribuir para o sucesso pessoal, académico e profissional destes jovens adultos.

12.1. *Mindset* ou Atitude Mental

Comparando os recém-nascidos com os estudantes do ensino superior Dweck (2008) questionou porque é que ao contrário dos últimos, não encontramos recém-nascidos desmotivados. É bom lembrar que todos nascemos aprendizes, ou seja, com uma mentalidade de crescimento. A autora explica este fato através da uma nova perspectiva da psicologia do sucesso a que chamou o poder da nossa “*Mindset*” (Mentalidade ou Atitude Mental), isto é, uma atitude mental determina como uma pessoa interpreta e responde às situações da sua vida. Por conseguinte, nem sempre boas aptidões levam ao sucesso, pois, tudo depende de como efetuámos a abordagem, com uma mentalidade fixa (a inteligência é um traço fixo) ou de crescimento (a inteligência é uma qualidade que pode ser mudada e desenvolvida) (Fig. 1). Como a autora refere a este propósito “*Becoming is better than being.*”

(*Tornar-se é melhor do que ser*), e esta atitude mental com que abordamos a vida, influencia decisivamente o êxito pessoal, acadêmico e profissional.

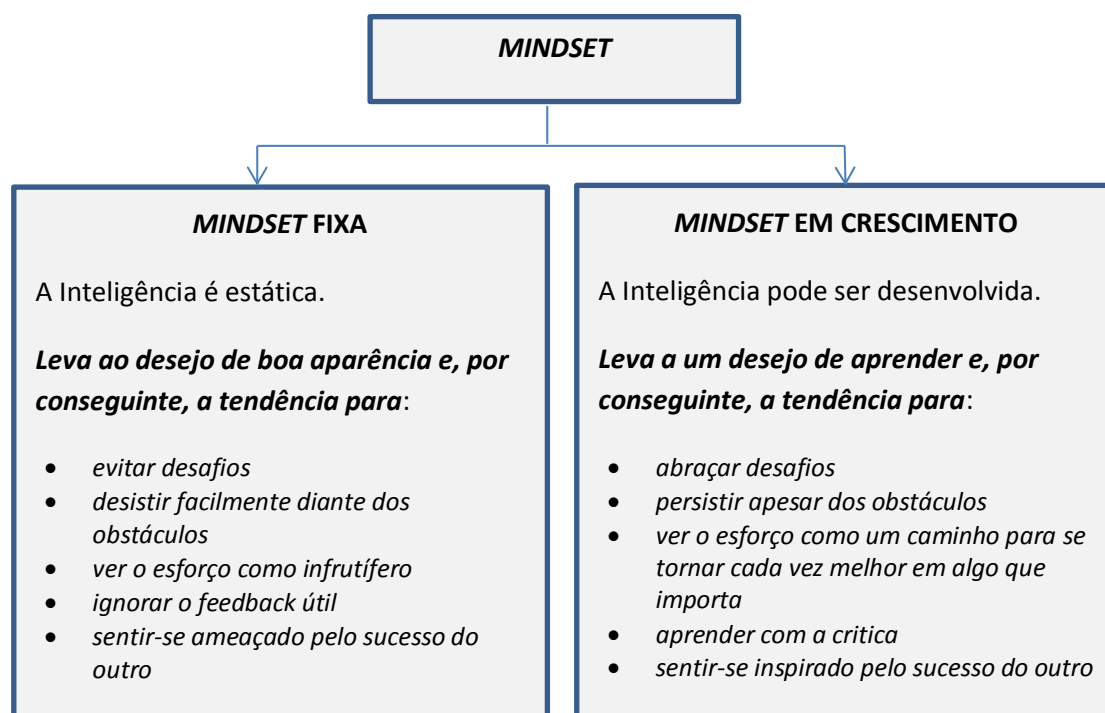


Fig. 1- Mindset (adaptado de “Mindset: the new psychology of success” de Dweck de 2006).

Os estudos de Dweck chamam-nos também a atenção para o fato de que embora o sucesso possa reforçar o sentimento de competência pessoal, o fracasso debilita-o, aumentando o risco de fuga ou evitamento de situações adversas, susceptíveis de desafiar e vulnerabilizar a competência pessoal (Dweck, 1999, 2008). De acordo com a autora, existe uma crença de que os alunos com elevadas competências têm maior probabilidade de apresentarem qualidades que os orientam para a aprendizagem ou que lhes permitam apreciar os desafios e ser perseverantes diante dos contratemplos. Ora o que se passa, é que muitos destes alunos são os mais preocupados com o fracasso e os mais propensos a questionar as suas capacidades e a esmorecer quando embatem em obstáculos. Quando alguém está envolvido numa tarefa e se encontra a usar as suas aptidões ao máximo na procura de algo que se valoriza, a auto-estima, mesmo para quem tem uma elevada inteligência, não é algo

que se possa dar, por isso, é preciso equipar as pessoas para que elas a possam obter para si próprias. O que pode ser feito é ensinar os alunos a valorizar as suas aprendizagens, considerando a sua inteligência presente nos momentos em que experimenta o desafio e o esforço e, também, quando a utiliza diante dos erros, compreendidos e perspectivados como rotas para a aprendizagem (Dweck, 1999; Dweck, 2006). É preciso levar os professores a pensarem sobre os alunos utilizando uma nova abordagem. Deverão identificar quais os alunos que têm (ou tiveram no passado) com ambas as mentalidades fixas e / ou de crescimento e interrogarem-se sobre o que podiam ou podem fazer por eles. Pretende-se que participem no desenvolvimento de um talento ou habilidade dos seus alunos de forma a que estes apresentem uma atitude mental de crescimento. Mas, até que ponto os professores estão disponíveis para esta tarefa, terão eles uma atitude de progresso? Talvez, alguns também precisem de um apoio e orientação.

Recentemente, Steimer e Mata (2016) realizaram uma investigação que encontrou evidências consistentes sobre a motivação e a maleabilidade da personalidade: As pessoas estudadas percebem as suas fraquezas como mais maleáveis do que os seus pontos fortes. Além disso, a motivação também influencia a maneira como as pessoas se vêem no futuro, isto é, de que modo eles esperam que os seus pontos fortes do presente permaneçam uma constante e que os seus pontos fracos do presente possam melhorar no futuro. Estas diferentes atitudes mentais sugerem a natureza motivacional destes efeitos e como eles se irão desenvolver no futuro. As constatações referidas anteriormente podem ser trazidas para as *abordagens positivas* da Escola, motivando e preparando os alunos para identificarem as aptidões a manter e aquelas que interessa mudar, de forma a estarem dispostos a aprender, a apresentarem aprendizagens significativas e comportamentos positivos que possibilitam ultrapassar os obstáculos. Neste seguimento, ao valorizar a aprendizagem efectuada por cada aluno sobre a aparência de inteligência, consideramos relevante propor a triangulação entre motivação, empoderamento e envolvimento dos alunos na escola (Fig. 2) como vertentes dinâmicas a considerar para apetrechar os alunos de aprendizagens conducentes à obtenção do êxito académico e do sucesso na sua vida pessoal e profissional, contemplando a inteligência, a sua disponibilidade para aprender e a sua *mindset*.

12.2. Motivação para o Desempenho Académico

A motivação do aluno é uma variável relevante do processo ensino/aprendizagem, na medida em que o rendimento escolar não pode ser explicado unicamente por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconómica. (Lourenço & Paiva, 2010,133). No contexto educacional a motivação dos alunos é um desafio que a Escola deve aceitar, dado que vai ter implicações directas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem. Sabemos que um aluno motivado é ávido de curiosidade e direcciona a sua ação para a procura de novos conhecimentos e oportunidades, procurando realizar as suas tarefas e concretizar os seus projetos. Neste tipo de aluno podemos observar um envolvimento com o processo de aprendizagem, uma participação nas tarefas com entusiasmo e uma disposição para novos desafios (Alcará & Guimarães, 2007). Para melhor conhecer este processo dinâmico da motivação e desempenho situemo-nos agora nas suas bases teóricas, nas quais assentam boas práticas. O conceito de motivação remete-nos para : (1) *Movimento* - “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso” (Bzuneck, 2000, 9); (2) *Processo* -a motivação pode ser entendida como um processo e, como tal, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido (Balanchó & Coelho, 1996); e (3) *Dinâmica*- toda atividade requer um dinamismo, uma dinâmica, que se define por dois conceitos: o de energia e de direcção, que remete para a motivação (Not ,1993) .

Consideremos agora a *Teoria da Atribuição de Causalidade* (TAC) (Weiner, 1985) que defende que as atribuições mais frequentemente utilizadas pelos alunos em situações de sucesso ou fracasso escolar são a inteligência, o esforço, a dificuldade da tarefa e a sorte. Como são inúmeras as causas concebíveis para o sucesso ou fracasso escolar, Weiner (1985; cit. Martini, 2008,479) sugeriu um esquema de classificação das atribuições, definindo a existência de três dimensões: 1) *Internalidade* (causas internas ou externas ao sujeito); 2) *Estabilidade* (causas estáveis ou instáveis); e 3) *Controlabilidade* (causas controláveis ou incontroláveis pelo sujeito).

Várias dimensões psicológicas apresentam ligações com a motivação, como é o caso das necessidades psicológicas de autonomia, competência e de vínculo, bem como, os níveis de regulação comportamental e o bem-estar subjectivo e psicológico (Ramos, Paixão & Simões, 2011). Para Deci e Ryan (2000) a autonomia é autodeterminação e volição. Estes autores apresentaram a sua *Teoria da Autodeterminação* (TAD) abordando a personalidade e a motivação humana focalizadas nas tendências evolutivas, nas necessidades psicológicas inatas (base para a motivação e integração da personalidade) e nas condições contextuais benéficas a esse tipo de motivação, ao funcionamento social e ao bem-estar pessoal (Guimarães & Bzuneck, 2002). Neste seguimento, surge a designação de dois tipos de motivação: a intrínseca e extrínseca, considerando a internacionalização dos processos motivacionais e de autodeterminação. A motivação intrínseca diz respeito à realização de forma voluntária das atividades, pela sua própria satisfação, prazer ou interesse que o seu desempenho proporciona, encontrando-se intimamente relacionada com as necessidades (psicológicas) de autonomia ou autodeterminação, de competência e de relacionamento. São estas necessidades que estão na base da aprendizagem, dos comportamentos exploratórios e do empenho que os indivíduos colocam no desenvolvimento de interesses e capacidades. (Deci & Ryan, 1985, cit. Ramos, Paixão & Simões, 2011). Quanto à motivação extrínseca esta refere-se aos comportamentos cujo objectivo ou “ganho” se situa para além da realização da actividade em si mesma, ou pelo interesse que tem, assumindo um cariz eminentemente instrumental (Deci & Ryan, 1985, cit. Ramos, Paixão & Simões, 2011; Deci & Ryan 2000). Convém referir que estas duas orientações motivacionais propostas pelas abordagens sócio-cognitivistas, não são consideradas pelos autores como aditivas, mas sim com interativas (Martinelli & Bartholomeu, 2007). Por outro lado, uma nova abordagem da motivação compreende a motivação intrínseca e a extrínseca ao longo de um *continuum* de autonomia com diferentes níveis de regulação. Assim, podemos assinalar três posições: (1) num extremo do *continuum* temos a regulação externa (padrão clássico da motivação extrínseca, ou seja, a natureza instrumental do comportamento, voltado para a obtenção ou evitação de eventos externos); (2) no extremo oposto está a regulação integrada, compartilhando os mesmos determinantes e indicadores da motivação intrínseca (a flexibilidade cognitiva, o processamento profundo de

informações e a criatividade); e (3) entre os extremos situam-se as duas condições intermediárias e sequenciais da regulação introjetada e da regulação identificada. (Guimarães & Bzuneck, 2002). De acordo com os autores, depois de efetuada uma adequada avaliação do tipo de motivação do aluno, pode-se adiantar que condições ambientais, que incluam determinadas estratégias de ensino, têm o potencial de conduzir o aluno da motivação por regulação externa até à regulação integrada.

A investigação desenvolvida em contexto de aprendizagem escolar tem utilizado os seguintes indicadores para avaliação da motivação intrínseca: a curiosidade para aprender, a persistência dos alunos nas tarefas (mesmo em situação de dificuldades), o tempo despendido a prossecução da atividade, a ausência de recompensa ou incentivo para iniciar ou completar a tarefa, o sentimento de eficácia em relação às ações exigidas para o desempenho, o desejo de realizar aquela actividade particular e, a combinação de todas as variáveis anteriormente referidas (Martinelli & Bartholomeu, 2007). No que respeita à motivação extrínseca, podemos dizer que, de um modo geral, um aluno extrinsecamente motivado procura uma tarefa escolar com o intuito de melhorar suas notas ou receber recompensas e elogios e/ou evitar punições.

Nesto contexto educacional, como é que os alunos compreendem a sua competência e qual o valor que lhe atribuem? De que forma está relacionada com a motivação? A competência percebida no domínio académico foi alvo do estudo de Harter (1992) e o autor considera que se evidencia uma relação direta entre a competência percebida e a motivação do aluno (Harter, 1992). Trata-se de uma dimensão auto-avaliativa que diz respeito às percepções e juízos que os alunos constroem acerca das suas capacidades e competências pessoais nos domínios da realização escolar (Faria, L. 2008). Desenvolvendo-se através das avaliações pessoais de experiências anteriores, a competência percebida funda-se na interpretação dos sucessos e dos fracassos, nas percepções de controlo das realizações, no *feedback* dos agentes de socialização e na reacção afetiva perante as consequências do desempenho individual (Stocker & Faria, L. 2012,114). Através da Figura 2 podemos observar o *Continuum* entre o polo cognitivo e o polo emocional para a *Competência Percebida* e respetivas dimensões implicadas na continuidade, que de certa forma se podem compreender a partir de uma abordagem interativa.

De acordo com Martini (2008,400), a promoção da motivação e do desempenho acadêmico dos alunos passam pelos seguintes requisitos: a) o oferecimento de apoio, incentivo e orientação aos alunos; (b) a promoção de ações educacionais que visem ao aprimoramento pessoal do aluno e ao domínio da tarefa, em um ambiente de cooperação; (c) a elaboração de atividades de aprendizagem com nível adequado de complexidade, interessantes e desafiantes para os alunos; (d) o desenvolvimento de avaliações que também promovam oportunidades de participação, aprendizagem e melhora do desempenho dos alunos; e (e) o oferecimento de feedbacks positivos sobre a competência e a auto-eficácia dos alunos nas tarefas, incentivando relativamente o esforço e o uso adequado de estratégias de aprendizagem.

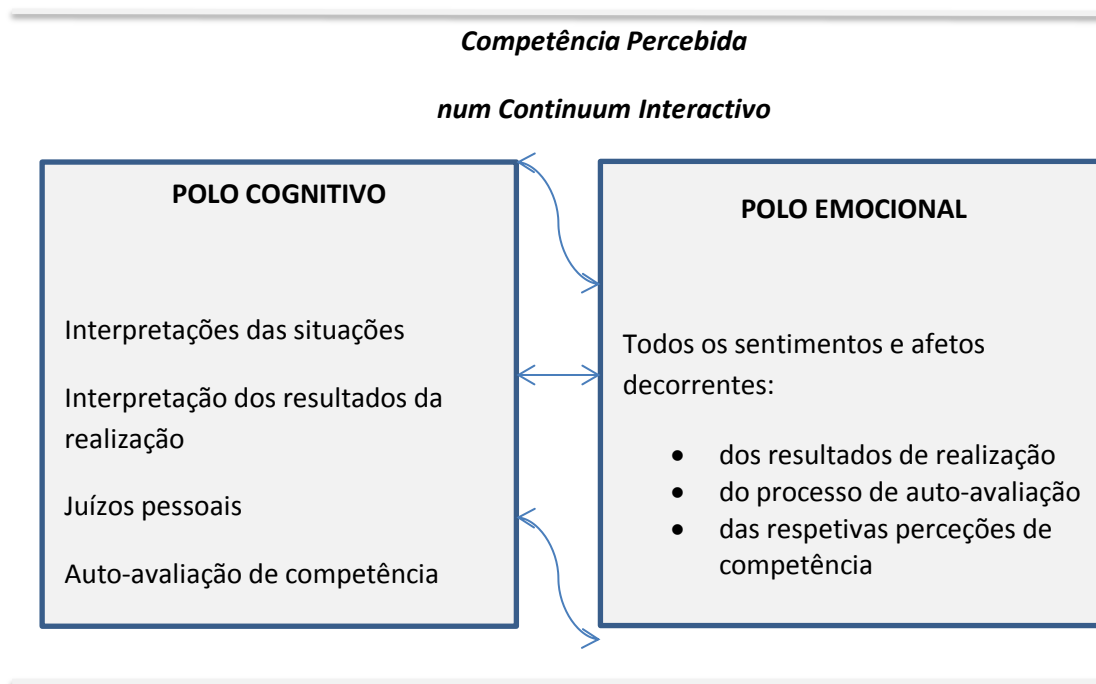


Fig. 2- Competência Percebida num *Continuum* Interactivo

12.3. Empoderamento em Contextos Educativos

Havia o prazo de 2015 para alcançar as metas de Educação Para Todos, mas, o tempo passou e agora a UNESCO direciona as suas preocupações para uma agenda de desenvolvimento pós-2015. Na sua publicação sobre *Educação para a Cidadania Global* (ECG) (UNESCO, 2015) o Diretor-geral assistente para Educação, Qian Tang,

refere no prefácio que “ *Embora aumentar o acesso à educação continue a ser um importante desafio em muitos países a melhoria da qualidade e da relevância da educação atualmente vêm recebendo mais atenção do que nunca, com a devida ênfase na importância de valores, atitudes e habilidades que promovam o respeito mútuo e a coexistência pacífica. Além de habilidades e conhecimentos cognitivos, a comunidade internacional tem instado por uma educação que contribua para a resolução dos desafios globais já existentes e emergentes que ameaçam o planeta e, ao mesmo tempo, ajude a aproveitar com sabedoria as oportunidades que essa educação oferece.*” (UNESCO, 2015,8). As novas gerações precisam de desenvolver novas competências que lhes permitam fazer face ao mundo atual, daí, que a UNESCO, em resposta ao pedido dos seus Estados membros “*por apoio para empoderar alunos e a torná-los cidadãos globais responsáveis*”, fez da ECG um de seus principais objetivos educacionais para os próximos oito anos (2014-2021). Nesta perspectiva, a educação tem a missão de equipar os indivíduos, desde cedo e para toda a vida, com conhecimentos, habilidades, atitudes e comportamentos de que eles(as) necessitam para serem cidadãos informados, envolvidos, empenhados e com empatia. Temos de nos munir de uma pedagogia transformadora e de empoderamento, que capacite os alunos a solucionar desafios que persistem na sua vida pessoal, na sua Escola, na comunidade e sociedade, mas, que se espraia por toda a humanidade. De que forma vamos capacitar a Escola para empoderar os seus alunos? Temos que nos focalizar nos jovens, envolvê-los, compromete-los, responsabilizá-los e promover iniciativas lideradas por eles e orientadas por professores. Mas também, temos de compreender o significado e o alcance do empoderamento.

De acordo com Zimmerman (1990, 1995; cit. Jesus & Menezes, 2010,528) o empoderamento pode ser compreendido como “*o processo pelo qual os indivíduos ganham mestria ou controlo sobre as suas vidas, autonomamente acedem aos recursos da comunidade e participam democrática e ativamente na vida da sua comunidade*” de acordo com os autores, podemos considerar três níveis de empoderamento: (1) o *Empoderamento comunitário* (envolve todo o comportamento coletivo desenvolvido no sentido de favorecer uma maior qualidade de vida dos membros da comunidade); (2) o *Empoderamento organizacional* (forma como as instituições e organizações das comunidades tendem a proporcionar aos seus membros recursos e bens de qualidade

e a promover uma participação ativa de todos os elementos nas tomadas de decisão e na definição das políticas da organização); e (3) o *Empoderamento psicológico* (análise individual que remete para o domínio percepção de controlo da vida, para uma atitude pró-ativa na vida e uma compreensão crítica do ambiente sociopolítico). O nível de empoderamento psicológico compreende três componentes, a saber: (1) *componente intrapessoal* (inclui variáveis de personalidade (locus de controlo), cognitivas (auto-eficácia) e motivacionais; (2) *componente interacional* (integra a forma como as pessoas utilizam as suas competências para influenciar os seus ambientes e aceder aos recursos); e (3) *componente comportamental* (ação de exercer controlo na participação ativa das atividades das suas comunidades).

A linguagem da Pedagogia da Libertação proposta por Paulo Freire foi visionária e propõe dois conceitos, o de empoderamento (*empowerment*) e o de conscientização. De acordo com Roso e Romanini (2014) Freire não nega a importância de se partir da noção de empoderamento, colocando-a *“como absolutamente necessária para o processo de transformação social. Ou seja, não basta ao oprimido saber-se oprimido. A conscientização exige um engajamento que deve inseri-lo em um processo de transformação da realidade. A educação e a conscientização são, para Freire, uma contribuição às ações culturais libertadoras e aos movimentos de ruptura com as práticas domesticadoras”*. (Rosa & Romanini, 2014,93). A abordagem dinâmica do empoderamento permite visionar o indivíduo como alguém competente e capaz de se tornar empoderado, mesmo em circunstâncias adversas ou em ambientes aparentemente desfavoráveis. Tudo isto porque ele(a) é capaz de desenvolver um sentido de controlo e mestria na sua própria vida, aprender a utilizar competências para influenciar os acontecimentos da vida (Rappaport, 1981, cit. Jesus & Menezes, 2010), e tudo de uma forma, livre, consciente e com sentido de responsabilidade.

12.4 Envolvimento dos Alunos na Escola

Os sentimentos positivos de pertença e referência à Escola encontram-se em permanente atualização e são determinados pela vivência e resultados escolares, mas, também, pelo tipo de apoio e atenção que a Escola disponibiliza ao desenvolvimento e aprendizagem de cada um dos seus alunos. Por conseguinte, uma Escola que valoriza e investe no envolvimento dos estudantes, circunscreve a sua atuação na linha de uma

promoção de uma educação proativa que permita: o respeito da pessoa e da inteligência do aluno(a); o desenvolvimento dos seus estilos cognitivos, criativos e empreendedores; e o desenvolvimento de mentes empreendedoras, envolvidas em projectos empreendedores, articulados com experiências de aprendizagem integradas na comunidade (Faria, M.C., 2014).

Nos últimos tempos, a investigação e a intervenção nos domínios da Psicologia e da Educação, têm dado um particular destaque ao conceito de *engagement*, o Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE), como uma alternativa aos problemas da Escola e como via de desenvolvimento dos seus alunos (Veiga, 2013a). Assim, este conceito é apresentado cinco vertentes, como: (1) um construto multidimensional que agrega três dimensões (afetivas, comportamentais e cognitivas de adaptação à escola); (2) uma solução para problemas de baixo desempenho académico e abandono escolar; (3) um fator contra o mau desempenho e desajustamento escolar; (4) uma perspetiva integrada da investigação e intervenção; e (5) a vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas como a cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa (o aluno como agente de ação) (Veiga 2013a, 2013b, Veiga *et al.*, 2014). Neste sentido, é preciso compreender como o aluno se encontra ligado à Escola e até que ponto ele é considerado o agente da ação, se o queremos orientar para rotas de desenvolvimento e aprendizagem com êxito.

Ao longo do processo educativo é relevante trabalhar com os alunos no sentido do estímulo positivo da sua auto-estima, auto-eficácia, inteligência cognitiva e emocional, inovação, resiliência, permitindo o visionamento de uma perspetiva positiva dos acontecimentos, através do *coping* pró-ativo e de uma praxis do *coaching* educativo (Faria, M.C. 2014). Nesta Escola, procura-se agarrar as boas ideias de cada aluno(a) e promover os seus estilos cognitivos positivos, criativos e empreendedores. Por conseguinte, as dinâmicas da ligação do aluno ao sucesso (Fig. 3) estão fixadas e vão na direcção da motivação, do empoderamento e do envolvimento dos alunos na Escola.

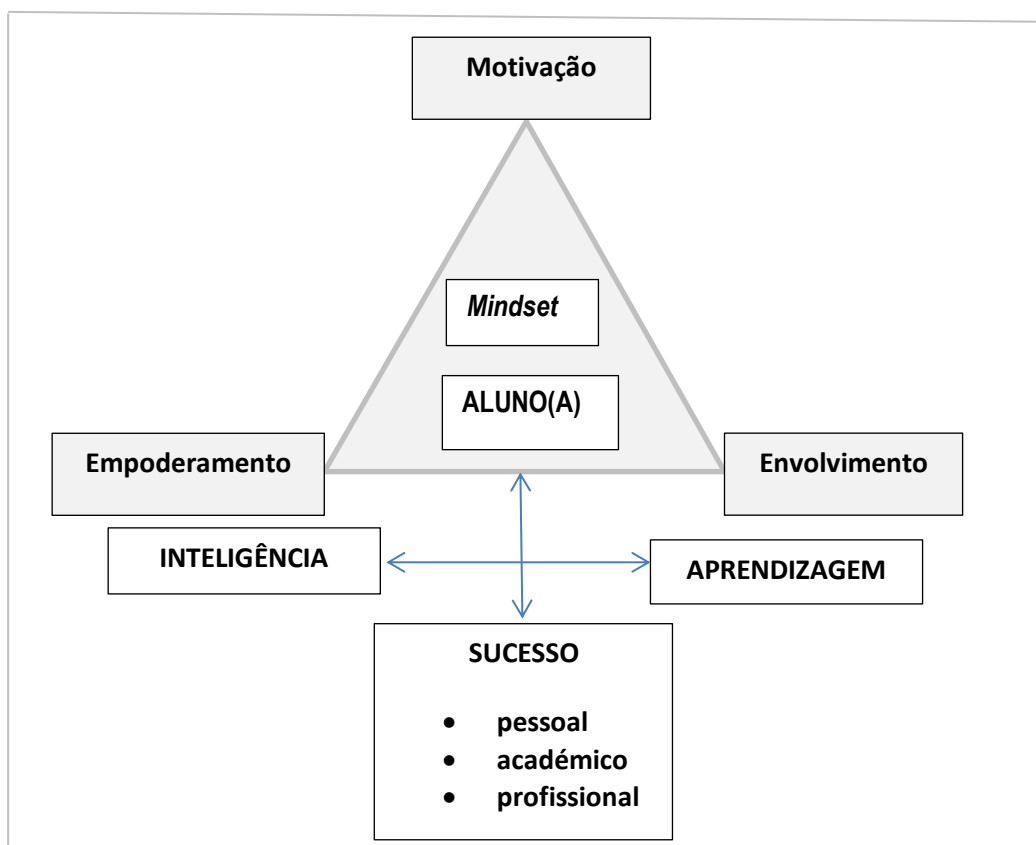


Fig. 3 - Modelo racional teórico da triangulação das relações entre a Motivação, o Empoderamento e o Envolvimento dos alunos na Escola (MEAE) com o Sucesso, contemplando a Inteligência, a Aprendizagem e a *Mindset* dos alunos(as).

12.5. Discussão

A Escola tem como função a ação educativa dos cidadãos mais jovens da sociedade e o desenvolvimento de uma formação ao longo da vida de todos os outros. Assim, no que diz respeito às expectativas em relação à Escola, a investigação remetem-nos para vários domínios, a saber: (1) espaço e tempo de aquisição de conhecimentos, técnicas, tecnologias e práticas; (2) missão de capacitar e apoiar os seus alunos no desenvolvimento das suas aptidões, em ambientes estimulantes, gratificantes, inovadores, empreendedores e de segurança; e (3) viabilizar aprendizagens e experiências significativas de vida, que possibilitam uma orientação e estímulo do pensamento e da ação de cada aluno, de forma a que este se sinta motivado a desenhar o seu projeto de vida. É preciso que os alunos aceitem o desafio para estarem motivados e porem à prova as suas competências e realizarem as suas aprendizagens, e também, que saibam que podem contar com uma estrutura de apoio

positivo na sua Escola. Para melhor perceber o funcionamento da instituição educativa é preciso centrar a nossa atenção nas experiências escolares e na forma como os indivíduos se envolvem, compondo e articulando as diversas dimensões do sistema, com as quais constroem as suas próprias experiências e se constituem a si mesmos (Dubet & Martuccelli, 1996). No entanto, esta é uma tarefa que não se prende apenas com os alunos, mas, com todos os envolvidos no processo educativo (Parreiral, 2011; Faria; 2013). Estamos a falar dos professores de quem se espera, pela formação, profissionalismo e humanismo, que se mostrem em contínua atenção e sejam capazes de incentivar uma comprometida participação dos seus alunos.

A investigação realizada nos últimos tempos (Remor, Amorós & Carrobes, 2006, Faria, 2015) tem cada vez mais evidenciado como os recursos psicológicos podem constituir-se como fatores de proteção psicológica. Esta mais-valia psicológica deve-se ao fato de estes se encontrarem associados positivamente com a saúde e o bem-estar, permitindo assim a resistência à adversidade, facilitando uma avaliação adequada das situações e um *coping* com a mudança ou com os acontecimentos de vida. Por conseguinte, a educação tem que encontrar na psicologia a sua orientação para a Escola poder empoderar, motivar e envolver os seus alunos. No seu livro “*Mindset: the new psychology of success*” a psicóloga Dweck (2006) mostra como é preciso ir para além das competências de uma personalidade se quisermos alcançar sucesso. O poder e influência da nossa *Mindset*, a atitude mental com que abordamos a vida, influencia decisivamente o êxito pessoal, académico e profissional. Afinal, tudo vai depender do tipo de abordagem do potencial da personalidade, isto é, das suas aptidões e do modo como as vamos processar, com uma mentalidade fixa ou uma mentalidade de crescimento. Os que acreditam que o talento pode ser desenvolvido, estão no bom caminho, os outros, ficam na estagnação e na desmotivação. Por conseguinte, já vimos que é possível incentivar uma atitude mental progressiva, potenciando a auto-estima, a motivação e a capacidade de concentração, gerando resiliência e paixão pela aprendizagem. Ao trazer esta psicologia do sucesso para a Escola, as dinâmicas a desenvolver implicam uma nova abordagem da aprendizagem dos alunos e do estímulo à motivação para a tarefa. Mas, só assim, é possível poder trabalhar com gosto e ter ânimo para concretizar todos os objetivos e alcançar sucesso.

12.6.Referências

- Alcará, A. & Guimarães, S. (2007). A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar Educacional*, 11 (1), 177-178.
- Bzuneck, J. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. In: F.F. Sisto, G. de Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes
- Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora
- UNESCO (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. New York: Random House
- Dweck, C. S. (2008). Brainology transforming students' motivation to learn. *Independent School*, 67, 110-119.
- Faria, M.C. (2013). Desenvolvimento de Mentres para o Futuro - Empreendedora e Criativa. Bento Silva; Leandro Almeida; Alfonso Barca; Manuel Peralbo, Armando Franco & Ricardo Monginho (Org.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (3357-69) Braga: CIEd/Instituto de Educação, Universidade do Minho, ISBN 978-989-8525-22-2.
- Faria, M. (2014). Envolvimento dos estudantes na Escola e Promoção do Coaching Educacional e Empreendedorial. *Livro de Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*, (1621-1633) Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa ISBN: 978-989-98314-7-6

- Faria, M.C. (2015). Temperamento, Literacia Emocional e Desenvolvimento Pessoal na Escola. In L. Mata, M. A. Martins; V. Monteiro, J. Morgado; F. Peixoto; A. C. Silva & J. C. Silva (Eds.) *Atas XIII Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*.(217-230). Lisboa: ISPA – Instituto Universitário. ISBN: 978-989-8384-34-8
- Guimarães, S. & Bzuneck, J. (2002). Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. *Psico-USF*, v. 7, n. 1, p. 01-08
- Harter, S.(1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social- - development perspective* (pp. 77-114). New York, NY: Cambridge University Press.
- Jesus, M. & Menezes, I. (2010). A experiência de sem-abrigo como promotora de empoderamento psicológico. *Análise Psicológica*, 3 (XXVIII): 527-535
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL. ISBN: 978-972-757-590-9.
- Martini, M. (2008). Promovendo a motivação do aluno: contribuições da teoria da atribuição de causalidade. *Psicol. Esc. Educ.*, 12 (2), 479-480.
- Martinelli, S. & Bartholomeu, D. (2007). Escala de Motivação acadêmica: uma medida de Motivação Extrínseca e Intrínseca. *Avaliação Psicológica*, 6(1), pp.21-31.
- Not, L. (1993). *As pedagogias do conhecimento*. São Paulo: DIFEL
- Parreiral, S. (2011). Cidadania e participação dos alunos nos contextos escolares. *Exedra*, nº 5, 77-91.
- Ramos, L.; Paixão; M. & Simões, M. (2011). Os Mecanismos Sóciocognitivos e o Bem-Estar Psicológico:Proposta de um Modelo Integrativo. *Revista Portuguesa de Pedagogia* 45-2, 133-147.
- Roso, A. & Romanini, M.(2014). Empoderamento individual, empoderamento comunitário e conscientização:um ensaio teórico. *Psicologia e Saber Social*, 3(1), 83-95
- Steimer, A. & Mata, A. (2016). Motivated Implicit Theories of Personality,My Weaknesses Will Go Away, but My Strengths Are Here to Stay. *Pers Soc Psychol Bull April*, vol. 42 no. 4, 415-429. doi: 10.1177/0146167216629437

- Stocker, J. & Faria, L. (2012). Competência percebida no ensino secundário: do conceito à avaliação através de um questionário compósito. *PSICOLOGIA*, Vol. XXVI (2)
- Veiga, F. (Org.) (2013a). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação — Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi Editora. ISBN 978-972-796-337-9
- Taveira, M. (2013). Aprendizagem; Abordagens Cognitivistas. F. Veiga (Cord.). *Psicologia da Educação, Teoria, Investigação e Aplicação, Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi.(219-261) ISBN 978-972-796-337-9
- Veiga, F. H. (2013b). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-450.
- Veiga, F., Almeida, A., Carvalho, C., Galvão, D., Goulão, F., Marinha, F., Festas, I., Janeiro, I., Nogueira, J., Conboy, J., Melo, M., Taveira, C., Bahía, S., Caldeira, S., & Pereira, T. (2014). *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN: 978-989-98314-7-6
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-543.
- Weiner, B. (2008). Reflections on the history of attribution theory and research: People, personalities, publications, problems. *Social Psychology*, 39, 151-156.

Estudo XIII – Contributos dos Professores para a Promoção de Competências Empreendedoras e Desenvolvimento Socioprofissional de Estudantes do Ensino Superior

(Estudo 12)¹²

Contributos dos Professores para a Promoção de Competências Empreendedoras e Desenvolvimento Socioprofissional de Estudantes do Ensino Superior

Resumo

Na observância das mudanças constantes no mundo contemporâneo os profissionais de hoje são confrontados com um desenvolvimento científico e tecnológico à escala global para o qual são impelidos a realizar uma actualização constante sob pena se o não fizerem de saírem do mundo da empregabilidade. As instituições formadoras são responsáveis pela boa condução da formação e da actualização dos profissionais do presente e do futuro pelo que devem oferecer uma formação inicial e ao longo da vida articulada com as transformações sociais que capacite os profissionais para a realização pessoal e profissional, empreendedorismo e êxito.

Os educadores e os professores são chamados a desempenhar um novo papel, o de facilitador da aprendizagem da criatividade, da inovação e do empreendedorismo. Até que ponto eles se encontram preparados para educar para o empreendedorismo? Centralizada no contexto do ensino superior a presente investigação procurou saber de que forma se realiza o desenvolvimento socioprofissional dos futuros profissionais e de como é viabilizada a promoção de competências empreendedoras dos estudantes do ensino superior de cursos de licenciaturas e mestrados das áreas da educação e da saúde. Trata-se de um estudo exploratório, transversal de carácter qualitativo e quantitativo. Para o efeito realizou-se a elaboração de um Guião de Entrevista Semiestruturada que foi aplicada a nove professores do ensino superior que pertenciam a comissões de coordenação de curso das áreas referidas. As problemáticas consideradas foram as seguintes: (1) *Definição de Profissional de Sucesso*; (2) *Educação para o Empreendedorismo no Ensino Superior*; (3) *Desenvolvimento Socioprofissional*; (4) *Professor como dinamizador de empreendedorismo*; e (5) *Papel do professor para a promoção de competências profissionais*. A investigação evidencia o papel do professor no estímulo ao empreendedorismo e desenvolvimento socioprofissional dos estudantes, e identifica dificuldades e estratégias para a realização de uma educação para o empreendedorismo no ensino superior.

Palavras chave: Professores; Ensino Superior; Competências Empreendedoras; Desenvolvimento Socioprofissional, Carreira

¹² Faria, M.C. & Jesus, S.N. (2018). Contributos dos Professores para a Promoção de Competências Empreendedoras e Desenvolvimento Socioprofissional de Estudantes do Ensino Superior. *Educação e Pesquisa*. (a aguardar publicação)

Teachers' Contributions to the Promotion of Entrepreneurial Skills and Socio-professional Development of Higher Education Students

Abstract

In keeping with the constant changes in the contemporary world today's professionals are confronted with a scientific and technological development on a global scale for which they are impelled to carry out constant updating under penalty if they do not make them leave the world of employability. The training institutions are responsible for the good conduct of the training and the updating of the professionals of the present and of the future, so they must offer an initial and lifelong formation articulated with the social transformations that enable the professionals for personal and professional fulfillment, entrepreneurship and success.

Educators and teachers are called upon to play a new role, that of facilitating the learning of creativity, innovation and entrepreneurship. To what extent are they prepared to educate for entrepreneurship? Centralized in the context of higher education the present investigation sought to know how the socio-professional development of future professionals is carried out and how it is possible to promote the entrepreneurial skills of undergraduate and graduate students in the areas of education and health. It is an exploratory, cross-sectional qualitative and quantitative study. For this purpose, a Semistructured Interview Guide was elaborated, which was applied to nine higher education professors who belonged to commissions of course coordination in the mentioned areas. The issues considered were as follows: (1) *Definition of Successful Professional*; (2) *Education for Entrepreneurship in Higher Education*; (3) *Socioprofessional Development*; (4) *Professor as entrepreneur*; and (5) *The role of the teacher in promoting professional skills*. The research highlights the role of the teacher in stimulating entrepreneurship and socio-professional development of students, and identifies difficulties and strategies for undertaking entrepreneurship education in higher education.

Keywords: Teachers; Higher education; Entrepreneurial Skills; Socioprofessional Development, Caree

Introdução

Hoje temos consciência de que o crescimento, a produtividade e a felicidade da Europa dependem do investimento realizado ao nível da saúde, da educação e da formação ao longo da vida. É nesta linha que a Comissão Europeia (2014) tem desenvolvido os seus esforços no sentido de promover uma educação para o empreendedorismo de forma que os jovens e os futuros profissionais sejam mais empreendedores e assim contribuam para uma Europa inovadora, moderna e empreendedora. Pretende-se em que os cidadãos do mundo sejam detentores de conhecimento e se apresentem como agentes inovadores e de mudança positiva.

De uma maneira geral podemos dizer que a educação para o empreendedorismo considera todas as formas de aprendizagem, educação e formação que permitam o desenvolvimento de mentes, competências e comportamentos empreendedores, quer seja com um objetivo comercial ou não. Por conseguinte, os Estados-Membros têm sido convidados a promover as competências empresariais através de formas novas e criativas de ensino e aprendizagem, e a investir no capital humano desde o ensino pré-escolar até ao ensino superior, visando a oportunidade de criação de empresas como uma opção de carreira. Ao valorizar uma aprendizagem assente na resolução de problemas e ligada às empresas parte-se do pressuposto que esta tem de ser integrada em todas as disciplinas e adaptada a todos os níveis de ensino.

Os educadores e os professores são chamados a desempenhar um novo papel, o de facilitador da aprendizagem do empreendedorismo, a de multiplicador de ideias e de condutor do desenvolvimento destas e da sua concretização com êxito. Contudo, estimular os professores para a educação do empreendedorismo implica que seja realizado um trabalho a anteriori na implementação de uma educação para o empreendedorismo na formação de professores dos diversos níveis de ensino de forma a adquirirem os conhecimentos, as competências e as atitudes possibilitadoras de desenvolverem ações de ensino e aprendizagem de empreendedorismo.

Considerando que as instituições de ensino superior assentam os seus princípios na missão de tornar realidade a cultura empreendedora, neste trabalho pretendemos conhecer de que forma os docentes compreendem e realizam a sua missão de possibilitar uma educação empreendedora no ensino superior que conduza ao

desenvolvimento socioprofissional empreendedor dos seus alunos. Por conseguinte, aceitámos o desafio de conhecer a realidade do desenvolvimento de competências empreendedoras dos estudantes no ensino superior, em particular em cursos de formação com proximidade no trabalho directo com o desenvolvimento humano, nomeadamente, os relacionados com a educação e a saúde. Centrámos a nossa atenção na percepção dos professores de ensino superior pertencentes a comissões de curso de licenciaturas e mestrados e procurámos saber de que forma se realiza o desenvolvimento socioprofissional dos futuros profissionais e de como é viabilizada a promoção de competências empreendedoras nos respetivos cursos que coordenam.

13.1. Desenvolvimento Socioprofissional na Escola

O escritor, matemático e fotógrafo inglês Charles Lutwidge Dodgson (1832-1898) era um homem polivalente, que adoptou o pseudónimo de Lewis Carroll. Num dos seus livros clássicos de literatura juvenil, "Alice no País das Maravilhas"(1865), apresenta uma situação problema, a dada altura do percurso da aventura a protagonista pede educadamente ajuda e questiona "Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?" e a resposta que obtém é "Isso depende muito de para onde queres ir (...)" (Carroll, 2008). Transpondo esta situação para a realidade de cada ser humano podemos dizer que cada individuo pode ser o decisor do seu percurso de vida, mas, para isso acontecer precisa de tomar consciência de si próprio e ser detentor de competências que lhe possibilitem alcançar as suas metas com êxito. Efetivamente, esta problemática acompanha-nos ao longo da vida e da qualidade das escolhas que realizamos, mais ou menos conscientes, e em função do apoio que nos é dado construímos o nosso caminho pessoal e profissional. Claro que as respostas que são dadas às perguntas pessoais e às solicitações da sociedade em que vivemos encontram-se ligadas às competências chave que os indivíduos apresentam num dado momento das suas vidas enquadradas num contexto socio-histórico. Mas, nem todas as pessoas são detentoras de competências promotoras de sucesso ou conseguem delinear um projecto de vida. É bom lembrar que o cidadão do século XXI vive num ambiente de constante imprevisibilidade onde se cruzam a diversidade, a contingência, o impensado, a insegurança, o risco, a inovação e a competitividade, e por conseguinte, é cada vez mais difícil projetar e planificar o futuro com rigor e

confiança. O cidadão deste século vive cada vez mais a certeza do momento presente, com consciência que se encontra em constante transformação. Por conseguinte, é compreensível que na contemporaneidade sejam desenvolvidas estratégias para “os indivíduos se adaptarem às mudanças e para aproveitarem as oportunidades que se apresentam, construindo e reconstruindo sentidos de si e da carreira ao longo da vida” (Oliveira, Melo-Silva & Coleta, 2012,224). Contudo, é neste clima do imprevisto e da nova oportunidade que os jovens e os adultos têm de escolher e desenvolver a(s) sua(s) carreira(s) a curto, médio e longo prazo. Sem dúvida que a escola, a educação ministrada e os agentes educativos vão estar na base das escolhas, das tomadas de decisão e do desenvolvimento socioprofissional ao longo da vida.

Nos últimos anos, assistimos a uma fragilização da noção de emprego herdada da sociedade industrial, resultando daí situações de ambiguidades e tensões no mundo laboral. Neste seguimento, os trabalhadores são impelidos a desenvolver estratégias de adaptabilidade de carreira, em função do momento histórico, situações à esfera global e local, papéis sociais e surgimento de novas profissões. De acordo com Bendassolli (2009) é relevante realizar a “recomposição” da relação sujeito-trabalho dos modelos emergentes de carreira gerados na convergência de tradições sociológicas, psicológicas e gerenciais. O conceito de carreira deixou de ser uma sequência estável de posições e papéis ocupacionais para abranger os sentidos que os indivíduos atribuem às suas experiências de vida e de trabalho, que se observam cada vez mais transitórias na sociedade contemporânea (Bendassolli, 2009). Nos anos 50 do século passado Donald Super e os seus colaboradores apresentaram uma abordagem desenvolvimentista de carreira, chamando a atenção para o facto de que a escolha profissional pode ser concebida como um processo de desenvolvimento desde a infância até à vida adulta. Ao longo do tempo, o autor foi aperfeiçoando a sua ideia, de forma a explicar o melhor possível como se processa o desenvolvimento e o comportamento vocacional (Balbinotti, 2003; Oliveira, Melo-Silva & Coleta,2012). Super (1990) compreende a carreira como um sequencial de posições ou papéis que o indivíduo desempenha ao longo da vida e no seu espaço vital, contribuindo para a mudança de paradigma da compreensão da carreira. Para melhor entendimento da sua teoria vocacional o autor concetualizou dois modelos de representação gráfica do

desenvolvimento de carreira: o Arco-Íris da Vida e Carreira (Life Career Rainbow) (Figura 1) e o Arco Normando (Archway Model) (Figura 2).

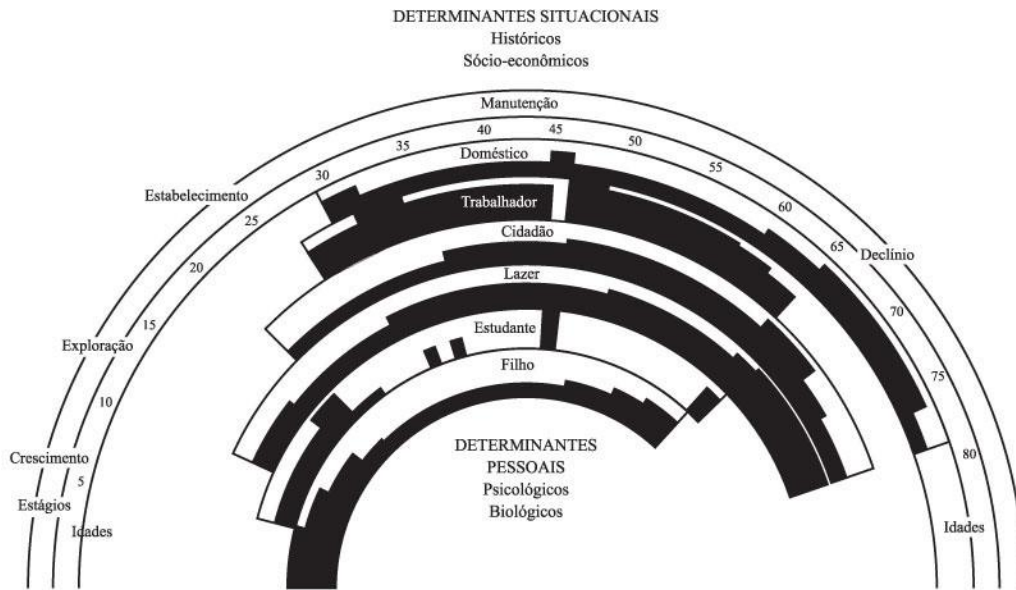


Figura 1 : Modelo do Arco- Íris da Vida e Carreira (Super, 1990)
 Fonte:Adaptado de Oliveira, Melo-Silva & Coleta,2012, 226

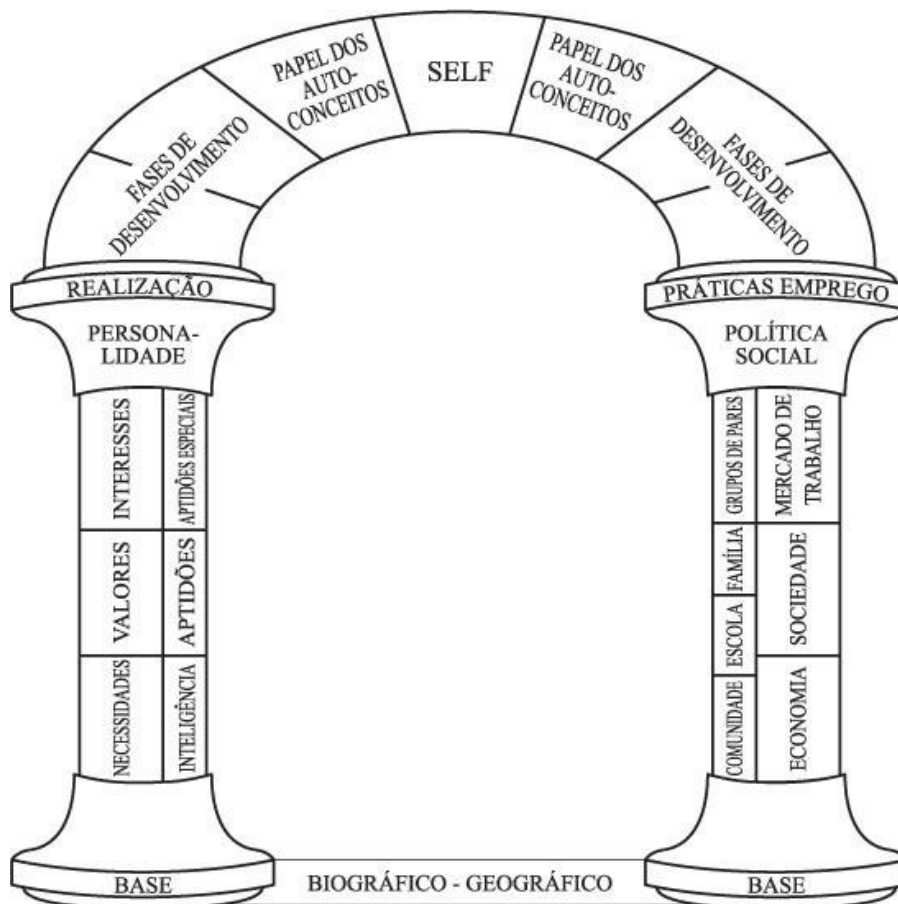


Figura 2 : Modelo do Arco Normando (Super, 1990)
 Fonte:Adaptado de Oliveira, Melo-Silva & Coleta,2012, 228

Na sua primeira teoria foram evidenciadas as características de cada etapa da carreira que se desenvolvem ao longo da vida. Depois, na segunda, é colocada a ênfase no auto-conceito e formação, tradução e implementação das escolhas. Por fim, na terceira teoria, são realçados, os papéis sociais e a importância de ampliar a visão do desenvolvimento da carreira construída ao longo de todo o ciclo de vida e em diferentes contextos (Super, 1990; Savickas, 1997; cit. Oliveira, Melo-Silva & Coleta, 2012). Nesta abordagem do processo de carreira é destacado o papel e a relevância do *Self* (curso de vida e espaço de vida) para a articulação entre a realização e as práticas profissionais. As pessoas mudam e fazem transições o que as leva a refletirem sobre o papel do trabalho e do emprego nas suas vidas, conduzindo-as a uma maturidade e adaptabilidade à carreira e ao emprego.

Na proximidade dos conceitos de trabalho e de empregabilidade encontramos o conceito de competência. Parte-se do pressuposto de que quanto mais competências o indivíduo possuir, mais apto está para a resolução dos seus problemas e inserção no mercado de trabalho. De acordo com Dias (2010), no mundo acadêmico, a ativação de competências em estudantes do ensino superior deve ser uma prioridade, dado que fomenta a autonomia cognitiva e permite o desenvolvimento pessoal e profissional, incentivando os indivíduos a três principais ações: (1) identificar aspectos positivos e menos positivos em si próprios; (2) valorizar os aspectos pessoais positivos; e (3) promover a escuta ativa.

Cada geração apresenta os seus requisitos profissionais a que o professor deverá estar atento para poder viabilizar o desenvolvimento de competências socioprofissionais e o êxito de carreira. Ao falar de competências estamos a referirmo-nos a capacidades suportadas pelo conhecimento, saberes (práticos, teóricos e técnicos) e maneira de ser possibilitadoras de inserção profissional. De acordo com Silva (1999) as competências são “capacidades de natureza cognitiva, sócio-afectiva e psico-motora que se expressam, de forma articulada, em acções profissionais, influenciando, de forma significativa, na obtenção de resultados distintivos de qualidade”. (Silva, 1999,60). A questão que agora se nos coloca é a de saber se os professores são detentores das competências chave para promover o desenvolvimento socioprofissional dos seus alunos e alunas. É bom lembrar que os

professores e os alunos vivem num mundo onde as mudanças de natureza tecnológica, económica e de bem-estar, têm implicações e imposições diretas para a escola, e manifestam-se com um carácter permanente, de surgimento imprevisível, pelo que obrigam a capacidades de resolução de problemas a tempo certo.

13.2. Desenvolvimento da Carreira do Professor

A literatura sobre a profissão docente, condições de trabalho do professor, desenvolvimento profissional, carreira e mudança na prática educativa, remete-nos para o facto de uma exigência e uma necessidade da construção de uma escola actualizada, atenta às demandas de seu tempo. Exige-se ainda que considere a promoção do desenvolvimento profissional do professor, possibilitando-lhe qualidade das condições de exercício da docência (Nunes & Oliveira, 2017). Os estudos mostram que os professores devem apresentar quatro tipos de competências (intuitiva, intelectual, prática, emocional) (Fazenda, 1994; cit. Bonito & Trindade, 2008) tendo ainda em consideração a dimensão da própria competência (técnica, estética, ética, e política) (Rios, 2001; cit. Bonito & Trindade, 2008). Schön (1987) chega até a propor um modelo do profissional reflexivo, fundamentado numa triangulação reflexiva em que os vértices são o conhecimento em ação; reflexão sobre a reflexão em ação; e a reflexão em ação. Esta visão pressupõe que o aluno aprende com a orientação de um professor experimentado.

Na literatura sobre a carreira docente são vários os autores que chamam a atenção para o facto dos professores diminuírem a sua entrega profissional e envolvimento com o passar dos anos, evidenciando os efeitos negativos do clima de trabalho em que realizam a sua atuação (Jesus, 2000; Jesus & Lens, 2005; Gonçalves, 2000, 2009). Lens (1994; cit. Jesus, 2000) verificou que 40% dos professores gostam menos da profissão docente do que quando iniciaram a sua carreira, evidenciando um desinvestimento progressivo e uma menor inovação. Huberman (1989 cit. Jesus, 2000) procurou encontrar fases no ciclo profissional dos professores delineando os seguintes marcos no percurso associados à idade: (1) Exploração (primeiros três anos de serviço); (2) Estabilização (quatro e seis anos de prática profissional); (3) Dinamismo (sete e vinte e cinco anos de serviço); (4) Conservadorismo (entre os vinte e cinco e os trinta e cinco anos de experiência

profissional); e (5) Desinvestimento (35 e 40 anos de serviço). Na sua investigação Gonçalves (2000, 2009) (re)delineou as trajetórias profissionais: Fase 1: O “Início” (1 a 4 anos de serviço); Fase 2: Estabilidade (5 a 7 anos de serviço); Fase 3: Divergência (8 a 14 anos de serviço); Fase 4: Serenidade (15 a 22 anos de serviço); e Fase 5: Renovação do “interesse” e desencanto em fim de carreira (23 e 31 anos de serviço).

Como podemos observar na representação das etapas de carreira apresentadas na Figura 3 elas apresentam-se de uma forma dinâmica podendo os percursos profissionais pessoalmente vivenciados e socialmente construídos depender de factos circunstanciais da vida do próprio indivíduo e de factores aleatórios. Por conseguinte, os estádios apresentados não devem ser considerados de forma determinística, porque a sua configuração pode ser alterada sempre que a estrutura da carreira e/ou algumas das suas condicionantes se modificam.

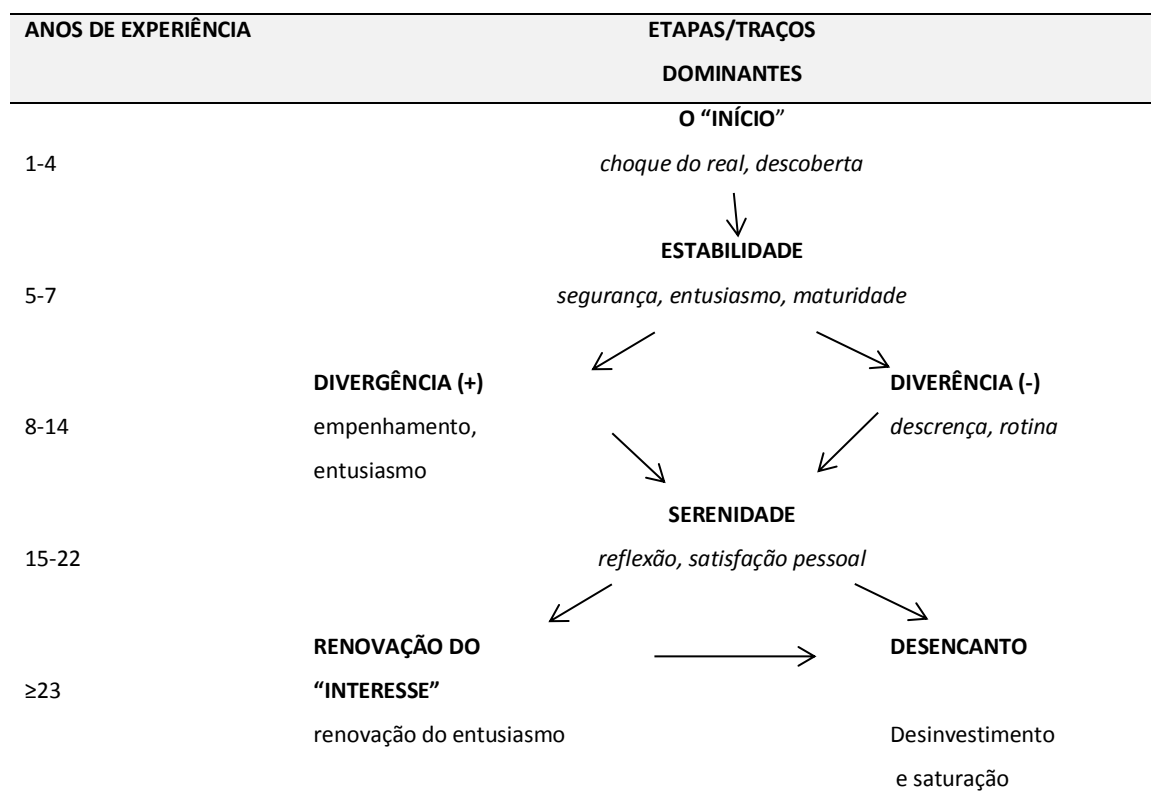


Figura 3: Etapas da Carreira
Fonte: Adaptado de Gonçalves, 2000, 438

Em todo caso, este desenvolvimento profissional do professor alerta-nos para o facto de que no mundo atual estes profissionais estão a envelhecer e , efetivamente, são eles que cada vez mais que asseguram o ensino e a formação das novas gerações e

dos futuros profissionais. No modelo das etapas de carreira proposto, mais de 23 anos de serviço docente remete-nos para a etapa e traço dominante relacionado com “Renovação do “interesse” (renovação do entusiasmo)”, mas, as evidências mostram que observamos cada vez mais cedo os professores a entrar no “Desencanto (desinvestimento e saturação)”. Pode ser relativo ao desgaste da profissão, mas também, a novas competências que os professores precisam de desenvolver, como por exemplo, cinco mentes para o futuro (Gardner, 2007), e, em particular, uma mente empreendedora. A motivação e o bem-estar dos professores passa a estar na ordem do dia, mas, é preciso colocá-la na agenda política e da formação de professores ao longo do ciclo de vida e dos diversos graus de ensino.

13.3. Educação e Ensino do Empreendedorismo

Na compreensão sobre o empreendedorismo apresentada pela Comissão Europeia (2005a; 2005b) é evidenciado o papel de uma capacidade individual para colocar as ideias em prática e os requisitos para levar por diante a tarefa empreendedora: criatividade; inovação; o assumir de riscos; a capacidade para planear e gerir projectos com vista a atingir determinados objectivos. Nesta perspetiva a Educação para o Empreendedorismo surge como promotora de atividades que se constituem como oportunidades concretas de aprendizagem e de contactos com contextos autênticos da realidade. Pretende-se que em circunstâncias reais seja proporcionado o desenvolvimento de atividades que possam reforçar a atitude dos jovens face à vida, à comunidade e, ao mesmo tempo, se contribua para melhorar a sua autoestima, possibilitando que acreditem nas suas competências para alcançar sucesso nas suas escolhas. Para levar por diante a iniciativa empreendedora é preciso tomar consciência desta oportunidade de educação das novas gerações e da formação dos futuros profissionais. Assim, para realizar uma educação para o empreendedorismo é preciso observar o itinerário, aqui compreendido como “sequências possíveis de ação”, e refletir de forma atualizada sobre o tipo de competências comportamentais e curriculares que podem ser desenvolvidos, para que os estudantes possam utilizar o seu potencial, desenvolver competências e viabilizar os seus próprios itinerários com sucesso. Os agentes educativos, em particular os professores, estão presentes no acompanhamento destes itinerários e dinamizam a

sua boa condução e concretização de metas individuais. Pressupõem-se que também os professores são empreendedores ou podem ser alvo de uma formação empreendedora ao longo da sua carreira, que os faça estar ligados ao real e apoiar o desenvolvimento empreendedor das novas gerações.

Os professores empreendedores centram-se em experiências reais, por isso, constituem-se como bons modelos profissionais e são inspiradores para os seus alunos. Ensinam com paixão, apresentam-se confiantes, flexíveis, responsáveis, ocasionalmente arriscados, são bons ouvintes, competentes a explorar e vender ideias, a desenvolver um trabalho orientado para os alunos, e, essencialmente, apresentam uma mente aberta (Comissão Europeia, 2014). Por isso, ao apoiar os processos de aprendizagem individuais dos seus alunos e ao promover o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, é considerado mais como um tutor (*coach*) do que um professor que se dedica exclusivamente à docência.

De uma maneira geral o ensino do empreendedorismo é baseado nos seguintes temas e formas de atuação (Comissão Europeia, 2014,9): (1) A educação para o empreendedorismo proporciona aprendizagens de desenvolvimento de atitudes, competências e conhecimentos empresariais viabilizando a passagem das ideias à ação; (2) Só os professores empreendedores podem ensinar os alunos a serem empreendedores; (3) As competências empresariais requerem o domínio de métodos ativos que estimulem os estudantes à criatividade e inovação; (4) As aptidões e competências empresariais só podem ser adquiridas ou desenvolvidas através de experiências de aprendizagem reais no terreno; (5) As competências empresariais podem ser ensinadas em todas as unidades curriculares ou sob a forma de uma disciplina distinta; (6) A educação para o empreendedorismo deve considerar os intraempreendedores e os empreendedores; (7) Os métodos e processos de avaliação devem ser concebidos com o objetivo de ajudar os professores a progredirem na aquisição de conhecimentos, competências e atitudes empresariais. (8) A agenda da educação para o empreendedorismo deve ser promovida para além das instituições de formação de professores, junto de empresas e da comunidade; (9) Os professores e escolas devem cooperar entre si, e possibilitar a cooperação de parceiros, empresas e outras partes interessadas, através do desenvolvimento de acordos com estas entidades. Na promoção de uma educação empreendedora acabamos sempre por ter

de respeitar as seguintes vertentes: resultados de aprendizagem; currículo inovador e métodos; e reconhecimento e avaliação.

De acordo com Lamas (2015) a concretização de uma cultura empreendedora passa pela formação de indivíduos autónomos, criativos, com visão social, capazes de serem líderes e de criar influência empreendedora na sociedade. Por conseguinte, o autor destaca no seu “Modelo de Formação de professores do Ensino Superior em Empreendedorismo” uma dialéctica educação/empreendedorismo, como forma de potenciar a educação, desafiando os professores e alunos a serem empreendedores, enquanto intervenientes do processo de ensino/aprendizagem. Considerando a formação integral do indivíduo e a complementaridade das diferentes modalidades de aprendizagem (a formal, a não formal e a informal) o autor apresenta quatro dinâmicas que integram o modelo proposto: (1) a transdisciplinar (as situações em que o ensino/aprendizagem é desenvolvido, indo a formação ao encontro do meio socioeconómico em que a instituição de ensino se integra); (2) a interdisciplinar (recorrendo à diversidade das áreas dos currículos dos alunos, de forma a ter em atenção a complexidade do conhecimento necessário para o desenvolvimento de competências que permitam a sua aplicação em contexto); (3) a colaborativa (prevê potenciar a partilha de saberes, a interacção de sujeitos diversificados com potencialidades e conhecimentos específicos, através da construção da intersubjectividade que viabiliza a abertura a múltiplas formas de aprendizagens); (4) a transformativa (ao viver na sociedade do conhecimento, em que a abertura à constante transformação dos saberes tem de estar presente, viabilizando a aprendizagem ao longo da vida / *longlife learning* e a adequação às multifacetadas realidades com as quais os alunos se confrontam / *life wide learning*) (Lamas,2015, 160).

O processo de empreender envolve várias dimensões psicológicas relacionadas com a personalidade, temperamento, inteligência, motivação, atitudes, representações e comportamentos (McClelland,1961; Hisrich & Peters, 2002; Gardner, 2007; Faria, 2010) e parece estar relacionado com o género (Moore & Buttner,1997; Faria, 2012). Na Figura 4 podemos observar uma possível representação das características e dos elementos a considerar para levar por diante uma educação empreendedora (Schaefer & Minello, 2016). Nesta educação devem ser consideradas

quatro vertentes: 1) Natureza da educação empreendedora; 2) Novas metodologias e práticas pedagógicas; 3) Educação centrada no aluno; e 4) Professor como catalisador facilitador.



Figura 4: Características e elementos envolvidos na educação empreendedora
Fonte: Adaptado de Schaefer & Minello, 2016, 77

Ao nível global e até local, a educação para o empreendedorismo tem sido colocada como prioritária nas agendas e debates políticos, económicos e académicos, contudo é preciso passar à ação e disponibilizar condições desde cedo para que a sua concretização seja efetiva e resulte na dinamização de carreiras empreendedoras ao longo da vida e em profissionais realizados promotores de uma cultura empreendedora. Por conseguinte, pretende-se que toda a educação pode ser empreendedora e ligada ao empreendedorismo.

13.4. Metodologia

Objectivos

Partindo de uma metodologia qualitativa para a exploração/compreensão das perspectivas dos agentes educativos do ensino superior e do significado que dão ao fenómeno em estudo, foi considerado o seguinte objetivo: Identificar os contributos do professor para a promoção de competências empreendedoras e desenvolvimento socioprofissional em estudantes do ensino superior em áreas de proximidade com o trabalho com humanos. Foram delineados os seguintes objetivos específicos: (1) Caracterizar o profissional de sucesso; (2) Saber a relevância da educação para o empreendedorismo no ensino superior; (3) Saber como é realizado o desenvolvimento socioprofissional e o empreendedorismo; (4) Conhecer o papel do professor para a promoção de empreendedorismo; (5) Conhecer o papel do professor para a promoção do desenvolvimento competências profissionais; e (6) Identificar reflexão sobre o assunto visado.

Participantes

O estudo foi realizado com professores do ensino superior de três Escolas (Escola Superior de Educação, Escola Superior de Saúde e Escola Superior de Tecnologia e Gestão) de uma instituição de ensino superior politécnico, pertencentes às Comissões de Coordenação de um total de onze cursos, ministrados nas duas primeiras Escolas, sendo que duas formações são de licenciaturas em áreas da saúde (Cursos de 1º Ciclo: Terapia Ocupacional e Enfermagem) e nove formações são da área da educação ou afim (Cursos de 1º Ciclo: Educação Básica; Serviço Social; Educação e Comunicação Multimédia; Artes Plásticas e Multimédia; e de 2º Ciclo: Psicogerontologia Comunitária; Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico; Ensino Especial; e Desenvolvimento Comunitário e Empreendedorismo). Num total de nove participantes, quatro do género feminino e cinco do género masculino, com uma idade média de (50,0) anos (dp= 8,75; Mínimo =38 anos, Máximo =61 anos), e uma média de (18,44) anos na profissão de docente do ensino superior (dp=7,72; Mínimo =6 anos, Máximo =29 anos). Quanto às habilitações literárias dos docentes (77,8%) são

detentores do grau de doutor (Psicologia, Filosofia, Enfermagem, Gestão, Educação, Serviço Social, Atividade Física) e (22,2%) encontram-se a finalizar o doutoramento (Multimédia e Terapia Ocupacional), sendo especialistas nas referidas áreas dos cursos considerados.

Instrumento

Para proceder à colheita de informação considerou-se que seria oportuno uma abordagem de proximidade aos docentes responsáveis pela boa condução da formação académica e profissional dos cursos de saúde e educação de forma a conhecer a realidade institucional da promoção do empreendedorismo dos futuros profissionais, pelo que optámos pela técnica da auscultação, recorrendo à entrevista semidirretiva. Para o efeito foi criado um Guião de Entrevista que tinha como principal objetivo conhecer de que forma é conduzida a educação empreendedora e o desenvolvimento socioprofissional empreendedor nos cursos da instituição visada nas áreas da saúde e da educação. Foram considerados os seguintes objetivos específicos da Entrevista: (1) Caracterizar o profissional de sucesso; (2) Saber a relevância da educação para o empreendedorismo no ensino superior; (3) Saber como é realizado o desenvolvimento socioprofissional e o empreendedorismo; (4) Conhecer o papel do professor para a promoção de empreendedorismo; (5) Conhecer o papel do professor para a promoção do desenvolvimento competências profissionais; e (6) Identificar reflexão sobre o assunto visado.

Procedimento

Neste estudo, foram tomadas as disposições necessárias para proteger os direitos e liberdade das pessoas que participaram. A amostragem foi por conveniência e circunscreveu-se aos docentes ligados à coordenação dos cursos da Escola Superior de Educação e da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Beja que pertenciam às Comissões de Coordenação de Cursos, da educação e da saúde, que se mostraram disponíveis para responder no momento. Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, esclarecendo que as informações fornecidas seriam mantidas em sigilo e que só seriam utilizadas para fins de investigação.

13.2. Resultados

Apresentamos de seguida os resultados da análise descritiva das entrevistas realizadas a partir de um Guião de Entrevista Semiestruturada que foi aplicada a nove professores do ensino superior (Entrevistados: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, e E9) que pertenciam a comissões de coordenação de curso das áreas da saúde e da educação do Instituto Politécnico de Beja. As problemáticas abordadas foram as seguintes: (1) Definição de Profissional de Sucesso; (2) Educação para o Empreendedorismo no Ensino Superior; (3) Desenvolvimento Socioprofissional; (4) Professor como dinamizador de empreendedorismo; e (5) Papel do professor para a promoção de competências profissionais; e (6) Identificação da reflexão sobre o contributo dos professores para a promoção de competências empreendedoras e desenvolvimento socioprofissional de estudantes do ensino superior. Os dados resultam da análise de conteúdo efetuada e da utilização de estatísticas descritivas.

Caracterização do Profissional de Sucesso

No sentido de compreender o entendimento que os professores tinham sobre o que é um profissional de sucesso foram questionados sobre o assunto. Através de uma análise de conteúdo às suas respostas foram identificadas quatro tipos de características e competências que um profissional de sucesso deve preferencialmente apresentar, em particular, ligadas: (1) à pessoa; (2) aos ganhos; (3) à educação e formação; e (4) ao trabalho (Tabela1).

Como se pode observar, um profissional de sucesso é compreendido, essencialmente, como uma pessoa que evidencia características e competências ligadas ao trabalho (43,90%) e à pessoa (37,40%). Especificamente, destacam-se a “*Capacidade de Relação e Comunicação*” (9,90%), a “*Criatividade*” (7,70%), a “*Gestão e Organização (do tempo, prioridades e planeamento)*” (6,50%) e a “*Capacidade de trabalhar em grupo, em equipa e em rede*” (5,50%).

É também evidenciado que um profissional de sucesso é uma pessoa que investe e é detentora de educação e formação na área do seu trabalho (12,10%) e de que se precisa de incentivos para percorrer o caminho do sucesso (6,60%). Em particular, para

além do aspecto económico, do reconhecimento dos outros significativos, decisores institucionais, pares e *stakeholders*. Surge ainda, num mesmo patamar de incidência, a ligação do profissional de sucesso à “Realização e Satisfação Pessoal” (4,40%), à “Motivação” (4,40%), ao “Conhecimento Técnico e da Especialidade” (4,40%), ao “Empenho e Dedicção” (4,40%), e à “Inovação e Desenvolvimento” (4,40%).

Tabela 1 – Evocações do Profissional de Sucesso

Dimensão Características e Competências de um Profissional de Sucesso	Evocação <i>Um profissional de sucesso é uma pessoa que apresenta</i>	n	%
LIGADAS À PESSOA	Realização e Satisfação Pessoal	4	4,40
	Felicidade	1	1,10
	Capacidade de Relação e Comunicação	9	9,90
	Inteligência Emocional	2	2,20
	Sentido de Vida	1	1,10
	Criatividade	7	7,70
	Responsabilidade	1	1,10
	Pensamento Divergente	2	2,20
	Motivação	4	4,40
	Versatilidade	2	2,20
	Dinâmica	1	1,10
			37,40
LIGADAS AOS GANHOS	Reconhecimento (pelos outros, decisores, pares e <i>stakeholders</i>)	3	3,30
	Capacidade em conciliar diferentes dimensões da vida	1	1,10
	Recompensado (economicamente ou com ganhos de saúde e educação)	2	2,20
			6,60
LIGADAS À EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO	Conhecimento	1	1,10
	Conhecimento Técnico e da Especialidade	4	4,40
	Formação na área do trabalho	3	3,30
	Transversalidade	3	3,30
			12,10
LIGADAS AO TRABALHO	Empenho e Dedicção	4	4,40
	Iniciativa, Identificação de Oportunidades e Aceitação de Desafios	3	3,30
	Concretização (da Ideia ou Tarefa)	3	3,30
	Satisfação com o desempenho no trabalho	3	3,30
	Gestão e Organização (do tempo, prioridades, visão estratégica e planeamento)	6	6,50
	Produtividade e Bem-estar	3	3,30
	Inovação e Desenvolvimento	4	4,40
	Espírito de liderança	3	3,30
	Utilidade	2	2,20
	Adaptação	2	2,20
	Capacidade de trabalhar em grupo, em equipa e em rede	5	5,50
	Capacidade Política	1	1,10
	Competitividade	1	1,10
			43,90

Educação para o empreendedorismo no ensino superior

Antes de darmos início ao assunto da “Educação para o Empreendedorismo” quisemos saber o que é que os professores entrevistados pensavam sobre o conceito de empreendedorismo. Encontrámos seis definições de empreendedorismo em que este: (1) é compreendido como uma capacidade para criar o novo, para desenvolver projetos pessoais e profissionais inovadores e produtivos (E1; E2; E3;E8); (2) surge de uma necessidade ou de uma insatisfação com o *status quo* e orienta-se para a ação com vista à resolução de problemas (E4; E5); (3) nasce para a criação e manutenção de um emprego (E6;E7); (4) está assente em capacidades próprias para desenvolver algum tipo de atividade sem o recurso ao que está instituído; (5) tem a ver com a capacidade de identificar oportunidades de negócio, pô-los em prática e levá-los para o mercado com competitividade (empreendedorismo económico) (E9); e (6) é um desafio (E9), uma “aventura bem pensada e fundamentada” (E4).

Os professores entrevistados compreendem de forma consensual que a Educação para o Empreendedorismo (EPE) é a criação de uma mentalidade empreendedora através da aquisição e do desenvolvimento de competências para a inovação e para a realização do trabalho com sucesso contextualizadas no real.

O professor (E8) alertou para o fato de que é bom lembrar que a ação de educar remete para a sequência do “formar e empreender”, pelo que, nesta perspetiva a EPE seria diferente de Empreendedorismo, apresentando-se como uma educação que valoriza os valores relacionados com a autonomia, a resiliência, o incentivo à melhoria, e se constitui como a capacidade de desenvolver projetos educativos que sejam focados na realização pessoal. Nesta linha, é realçado que se trata de uma educação que tem de ser iniciada na infância e continuada ao longo da vida (E3;E4;E6;e E8).

Para o professor (E4) a EPE remete, para uma educação para o pensamento. Por conseguinte, EPE pode ser compreendida como uma outra designação para o “Design da Educação para o Presente e Criatividade”. Nesta perspetiva é entendida como uma orientação para o inconformismo, numa lógica construtivista da resolução dos problemas e do *Design Thinking* (DT). Em todo o caso, é também referido que para viabilizar esta educação, é necessário realizar uma formação específica em

empreendedorismo e um desenvolvimento de competências para sua implementação. Como refere (E9) a “EPE tem que dar ferramentas, tem de dotar os alunos de ferramentas indiferenciadas para se poderem envolver no processo empreendedor. Estas competências são muito diversas, são da área do empreendedorismo económico ou social. E têm de formar alunos para uma avaliação crítica e um espírito crítico sobre as ideias de negócio”. Foi também perspectivada uma formação que pode ser organizada por um ciclo de três fases: 1º) Sensibilização/motivação; 2º) Aquisição da informação necessária para se trabalhar em projectos; e 3º) Uma parte prática, sempre interdisciplinar.

Neste seguimento, podemos dizer que é consensual para os professores entrevistados, que a Educação para o Empreendedorismo no Ensino Superior (EPEES) tem como missão pôr os alunos a pensar em cada unidade curricular, promovendo a criatividade, a autonomia, a resolução de problemas, a observação e o contacto com o real profissional, bem como, proporcionar a oportunidade de implementar as suas ideias e projectos. De uma maneira geral, os participantes consideram também que a EPE é o ensino do empreendedorismo trabalhado de uma forma transversal e que depende da sensibilidade dos professores e dos alunos e de como eles agarram os temas económicos e sociais. Parte de contextos reais, do trabalho real, onde são identificadas situações para resolução de problemas e utilização de questões de simulacro e do contacto com os empreendedores de sucesso e observação do seu trabalho.

Relativamente ao assunto de como seria desejável ministrar EPEES, uma disciplina única ou a transversalidade nas unidades curriculares, os professores consideram que seria desejável uma EPEES transversal no currículo onde fossem adquiridas competências e oportunidades de empreendedorismo em todas as Unidades Curriculares do curso. Contudo, dado que não acreditam que seja viável, são unânimes em propor uma Unidade Curricular de Empreendedorismo específica do curso e relacionada com o exercício da profissão (E9-“A sensibilização para o empreendedorismo pode ser feitas em várias UC’s, mas, parece importante existir no curso, pelo menos uma UC onde os alunos possam pôr em prática. Não se pode excluir uma UC onde são aprofundados aspetos de metodologia, situações particulares e o processo de planeamento da ideia empreendedora.”).

Os professores foram ainda inquiridos sobre se consideravam os alunos do ensino superior empreendedores e se o género influenciava. Na sua maioria (67%), os participantes consideram que os seus alunos não são de uma maneira geral empreendedores. Na sua opinião, esta situação deve-se ao facto de os alunos do ensino superior: (1) estarem inseridos num sistema educativo tipo “dentro da caixa” e esperarem um emprego dado (E1- “O ensino em Portugal encaixa muito os estudantes, não os faz pensar “fora da caixa”, fora de serem funcionários públicos. Quando se vai para a escola primária os comportamentos têm que encaixar. E a partir daí é sempre a encaixar.”); (2) não são apoiados nas suas ideias e respectiva concretização (E6- “Têm uma predisposição mas, não existe uma estrutura que os enquadre. Têm vontade de fazer, pensar sobre os problemas e necessidades e não há quem balize os passos para a concretização dessa ideia”); e (3) não são educados para o empreendedorismo ao longo de toda a escolaridade (E1;E4;E5;E6; E7 e E8).

Na sua maioria (78%), ao primeiro impacto, e observando como referência a nossa cultura, os professores consideram que relativamente ao empreendedorismo não existe diferença de género nos estudantes do ensino superior. No entanto, há quem refira que são mais as alunas e outros que acham que são mais os alunos, afetando ao género determinadas características ou situações empreendedoras: (1) *Empenho e Pragmatismo* (E2- “Acho que os rapazes empenham-se mais nas ideias e elas mais na concretização em termos práticos em construção de materiais.”); (2) *Criação de Oportunidades* (E4- Há muito a ideia de que são dadas muito mais oportunidades aos rapazes do que às raparigas. A questão do género. Mas, depende das áreas.); (3) *Estímulo ao empreendedorismo* (E5- “Os rapazes tornam-se empreendedores mais cedo do que as raparigas, elas são menos empreendedoras, mas mais assertivas. Eles são mais importantes se forem empreendedores, são estimulados para serem empreendedores”); (4) *Concretização das ideias* (E6- “Há na efectivação das ideias, elas são mais estruturadas, conseguem efectivar as respostas. Mais fechadas na criatividade mas, efectivam muito mais.”); (5) *Conquista da independência* (E8- “Acho que são mais elas, porque acho que isso é uma característica do género feminino que eu associo às novas gerações. Pode ser visto como uma luta pela independência); e (6) *Vocação empreendedora* (E9- Na nossa cultura não há diferença. Eventualmente, os rapazes estejam mais vocacionados para isso, embora

não haja um desequilíbrio muito grande. Na Arábia Saudita as mulheres não podem ser empreendedoras. Noutras sociedades o empreendedorismo tem mais importância para o masculino e noutras é apoiado o feminino.”).

Desenvolvimento socioprofissional e o empreendedorismo

De acordo com os professores entrevistados, na sua instituição e nos cursos que acompanham, existe a preocupação em investir no desenvolvimento socioprofissional dos alunos realizando um contacto de proximidade com a realidade profissional e a ligação entre a Escola e a Comunidade, através de estágios, de práticas pedagógicas, de visitas de estudo às instituições, da escuta de testemunhos de profissionais e empreendedores de sucesso, do contacto *in loco* com o exercício da atividade laboral de profissionais de êxito, que foram ex-alunos da instituição de ensino superior, bem como, através da participação e organização de eventos na área profissional ou afim, simulacros, observação de filmes e videogramas, criação de unidades curriculares de seminários e optativas.

É salientado que nos cursos de 2º ciclo existe a mais valia dos alunos trazerem para a situação da sala de aula de cada unidade curricular as suas vivências quotidianas e experiência profissional diversificada, o que constitui uma oportunidade única para atualização e para a articulação dos conhecimentos teóricos e técnicos com a realidade profissional.

Foi referido que existe a preocupação do desenvolvimento de competências e oportunidades de empreendedorismo em algumas unidades curriculares onde se articulam os conteúdos programáticos com a realidade da prática profissional estimulando ao desenvolvimento da autonomia, da criação de emprego e do empreendedorismo. Contudo os participantes identificam alguns obstáculos que podem bloquear a articulação entre o empreendedorismo e o desenvolvimento socioprofissional e que urge ultrapassar. Destacam-se as seguintes preocupações:

- (1) *Necessidade de Desenvolvimento de competências pessoais para a vida profissional:* (E3) - “Quando falamos de questões relacionadas com as oportunidades de emprego, estas têm a ver com competências das pessoas. Já não há um emprego para a vida, o que remete para o desenvolvimento da autonomia”; (E4) -“. Mas, ser empreendedor é

também levantar de manhã e ir trabalhar na instituição, que muitas vezes acolhe-nos mal, e aproveita-se muitas vezes da precaridade do emprego e da instabilidade. Existe uma capacidade de resistência, o que implica o desenvolvimento dessas competências. Não deixam de ter ideias, conseguem partilhar as ideias no sentido da mudança da própria instituição”.

- (2) *Facultar Informação sobre empreendedorismo na área da profissão: (E7)* - “Nesta área específica deste curso trabalha-se muito em função do emprego para trabalhar numa instituição já existente. Por exemplo, há pouca informação de como criar uma escola, um colégio. Juntar o sonho de ter um colégio deles, uma cooperativa de ensino. Desenvolver competências para criar uma instituição educativa, mas, preferem a já montada. É importante, criar, trabalhar a ideia de criar um colégio e de como fazê-lo. Mas, estamos a formar alguém para ir para uma instituição já montada. Não há informação nem Unidade Curricular que fale sobre o assunto”.
- (3) *Ultrapassar o Preconceito sobre o Empreendedorismo: (E7)* - “Há reservas relativas ao empreendedorismo porque metem na cabeça o trabalho virado para a competitividade, a agressividade do mundo empreendedor, mas, deviam ser desenvolvidas competências de trabalho cooperativo a associativo.”; E8- Sobre empreendedorismo, vejo mais algum interesse nos alunos do que nos professores. Tenho sido abordada por alunos que me perguntam programas e oportunidades desse nível. Mas, na minha área existe preconceito sobre estas questões. Há um sector ideológico na minha área que considera estas questões do empreendedorismo e do empreendedorismo social como uma forma de aproveitamento das pessoas mais vulneráveis. Que eu tento desmistificar. Existe muito na minha área.”; E8-“ Ainda há a ideia que o empreendedorismo não dá um emprego seguro.”; E9- “Empreendedorismo Social é uma estratégia a desenvolver, o crescimento inteligente no âmbito da inovação e empreendedorismo social. As oportunidades de valor emergem com todo o potencial. Mas,

os docentes estão mais preocupados com outras matérias e não dão tempo das suas disciplinas do curso. Se não tiverem sensibilidade aos aspetos ligados ao empreendedorismo, este não é desenvolvido.”).

Face aos testemunhos apresentados relativos ao desenvolvimento socioprofissional e empreendedorismo podemos adiantar que, em particular, este assunto remete-nos para: (1) o desenvolvimento da autonomia, resiliência e robustez psicológica dos profissionais; (2) a sensibilização e formação em empreendedorismo na área da profissão; e (3) a desmistificação do empreendedorismo acompanhada da promoção de ações viáveis do empreendedorismo, intraempreendedorismo e empreendedorismo social.

O Curso de licenciatura em Terapia Ocupacional é o único curso que apresenta Unidades Curriculares de conteúdos programáticos de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais ao longo do curso. Nos outros cursos de licenciatura e mestrado não estão previstos do ponto de vista formal e curricular conteúdos programáticos que visem o desenvolvimento de competências pessoais e de empreendedorismo. Salienta-se, a formação apresentada pelo Mestrado de Desenvolvimento Comunitário e Empreendedorismo que surge como uma inovação e uma mais valia para a formação em empreendedorismo económico e social.

Foi referido que as evidências mostram uma preocupação para o desenvolvimento de competências empreendedoras no pré-escolar, mas, a partir daí a educação para o empreendedorismo desaparece. Esta opção política dos agentes decisores traz implicações na formação da personalidade e, depois, os estudantes do ensino superior, futuros profissionais, chegam a este nível de ensino com dificuldades em apresentar uma mente empreendedora. Como refere (E4) - “A partir do 1º ciclo não querem que eles (alunos) tenham muitas ideias. Há uma diferença muito grande. Ao longo do tempo a Escola andou a tirar-lhes a capacidade de ter ideias. É o manual, as fichas e o que chega ao ensino superior é o resultado de doze anos. Podem ter um ou outro professor que faça a diferença. E a EPE não pode começar no ensino superior. A dificuldade que se tem na formação inicial a pôr os alunos a expressar as suas ideias é imensa. É uma falta de confiança imensa. Eles não nascem assim, alguém os tornou”.

De acordo com os participantes, de uma maneira geral, nos cursos de formação inicial a articulação entre o mundo académico e o profissional é realizada através de estágios e da ligação das unidades curriculares com a prática profissional. A este propósito é referido por (E8) que essencialmente é “Realizada por excelência com o Estágio, mas, depois, em todas as Unidades Curriculares há preocupação do desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, sempre que possível com situações práticas, com recurso a profissionais no trabalho e nos próprios trabalhos que haja uma ligação profunda com o que vai ser o seu trabalho futuro.”. Nos cursos de mestrado é feita essencialmente a partir da realização de eventos científicos e de proximidade com a comunidade organizados pelos alunos, pelos trabalhos de investigação no âmbito das unidades curriculares e através do projeto de intervenção ou da dissertação de mestrado. Por outro lado, a este propósito, voltou a ser referido que os mestrandos que estão a trabalhar no terreno trazem para a discussão/reflexão sobre o mundo laboral e fazem necessariamente a ligação dos conteúdos programáticos com o contexto real do trabalho.

Na transição para o mundo do trabalho foi referido a relevância do acompanhamento do jovem profissional na integração no mercado profissional, em particular, no seu primeiro ano de trabalho e depois ao longo da vida pela instituição que lhe prestou a formação. Como menciona (E4), “Agora, neste momento, defende-se muito que no primeiro ano em que os profissionais estão inseridos na profissão devam ser acompanhados pela instituição que os formou e por um colega a tutoriar. Ao abrigo da formação ao longo da vida, mas, através de um acompanhamento efectivo da prática. Um ano de indução”. Esta é sem dúvida uma ideia interessante a amadurecer e viabilizar de modo formal pela instituição de ensino superior.

O papel do professor para a promoção de empreendedorismo

Os entrevistados consideram que o papel do professor para a promoção do empreendedorismo é inquestionável. De acordo com (E9) o “O papel do professor é fundamental. Estamos numa faixa etária de um público jovem adulto para uma vida futura, se mostrarmos a situação pode caminhar nesses sentido, se não souberem o caminho, não o ponderam.” Contudo, deparamos com uma posição paradoxal, dado que de acordo com os entrevistados (78%), na realidade, e de uma maneira geral, os

professores do ensino superior não são empreendedores. Por outro lado, em sua opinião, os que tentam ser empreendedores debatem-se com muitos obstáculos a serem ultrapassados, a nível institucional e dos seus pares (E1- “Há pessoas que estão em todas as frentes. Dinamismo e vontade de ir para a frente. Depois, outras desligam. Parece que estão muito no dia a dia e pouco centradas para o futuro. (...) Preocupadas com o futuro numa questão básica, reforma, mas, pouco em deixar algo de novo. Estão muito no aqui e no agora. Uma falta de visão. Os que têm visão são criticados porque estão em todas. Uns não querem fazer mas, também não querem deixar fazer.”; E2- “Não é um factor de idade o dinamismo. Todos sentimos que temos de lutar pela nossa profissão e temos lutado.”).

Relativamente ao papel do professor para a promoção do empreendedorismo é evidenciado o facto do professor do ensino superior não sentir a necessidade, o estímulo ou a recompensa para ser empreendedor. Os professores do Curso de Terapia Ocupacional pelo contrário são referidos como empreendedores pois, têm a missão de afirmar a profissão. Por isso, também referenciam os seus alunos como empreendedores, pois eles são envolvidos na situação. Refira-se que este curso tem seis Unidades Curriculares de Desenvolvimento Pessoal ao longo do curso. E como dizia o (E3) – “Quando estamos a promover uma educação para a autonomia também estamos a promover o empreendedorismo. Está ligado à capacidade da pessoa ser autónoma, independente, capaz de pensar por ela própria em projetos individuais ou profissionais. Tem a ver com muitas dimensões de interdisciplinariedade. Auto-estima. Nível de confiança em si próprio. Autoconfiança. Capacidade de arriscar. Tem que superar essas dificuldades com que todos nos confrontamos. Os medos de falhar, de não conseguir, de errar,... essas coisas todas! Resiliência. São situações com que se é confrontado ao longo da vida.”

Por outro lado, quando o currículo não proporciona a oportunidade de desenvolvimento de competências pessoais e de empreendedorismo na profissão, talvez seja preciso o professor de certa forma “transgredir o currículo”. É esta a opinião do E5 quando refere que é preciso ter uma atitude inconformista, isto é, “Transgredir o currículo. Nós conseguimos proporcionar situações do tal simulacro mais disruptivas. Agitar o *status quo*. Ser empreendedor é ter a capacidade de diferenciação. Podem fazer e diferenciar mais do que em qualquer outra disciplina.”

É ainda referido que o professor não pode esquecer que é um modelo para os seus alunos e muitos docentes não têm essa consciência na promoção do empreendedorismo. Como refere (E8)- “Para ser empreendedor tem que se ter tempo para pensar. (Já é uma sorte fazer algo para além do mesmo). O professor tem uma grande responsabilidade, porque acaba por ser um modelo. O nosso papel, para além de transmitir o conhecimento sobre esse âmbito é abrir as mentes dos alunos e não fechá-las. É termos a capacidade de não castrarmos as ideias deles, mesmo que não concordemos com elas. É mostrar-lhes que é possível. No fundo tem a ver com isso. Não devemos castrar nenhum aluno, isso pode marcá-lo para o resto da sua vida. Os professores não têm consciência disso. Uma palavra de desânimo tida com o aluno pode servir para nunca mais tornar a tentar. Nós somos os ditos modelos.”

No que diz respeito à preparação dos professores para estimular o empreendedorismo nos seus alunos os participantes consideram que no geral as formações de base dos professores do ensino superior não estão viradas para o empreendedorismo, e este assunto não parece ser valorizado. Por isso, como refere E3 - . “Deveria haver uma formação para os professores poderem interiorizar e melhor compreenderem a importância do empreendedorismo e as competências que lhes são associadas.” Mas, um outro problema é evidenciado, é que os professores do ensino superior podem não estar disponíveis para a mudança pessoal, atualização, aquisição de novas competências e desenvolvimento de competências pessoais e de empreendedorismo profissional. Como diz (E6) - “Humildade de aprender e de ouvir com atenção. Existe um grande egocentrismo de uma forma geral. Estar despretos para os outros seria melhor. Estar atento ao que se passa à nossa volta. Estudar, actualizar o conhecimento de espectro largo, não ser só a nossa área. Novas tecnologias, novas formas de resolver problemas, ...ser divertido, ter prazer”. Por outro lado, é referido que nem todos os professores têm que ter obrigatoriamente experiências empreendedoras no terreno, contudo, no mínimo, têm de apresentar uma consciência do empreendedorismo (E9-“É muito importante o aspeto da prática. Ou o aspeto prático apresentado por alguém. Pelo menos, que os professores reconheçam a importância desse aspeto prático. Trazer pessoas da área. Não é obrigatório que os professores tenham experiência em empreendedorismo, mas que

tragam essas pessoas. Estarem com consciência da importância do empreendedorismo e trazer a pessoa com esse perfil à instituição.”).

Considerando as múltiplas tarefas a desempenhar pelo professor do ensino superior, que vão para além da docência, e a carga lectiva dos alunos, os participantes do estudo foram questionados sobre se existia tempo para estimular, desenvolver e promover o empreendedorismo no ensino superior, em particular, com os seus alunos. Relativamente ao assunto em questão os entrevistados dividiram-se em “Não” (56%), “Sim” (33%) e “São obrigados a arranjar tempo para empreender” (11%). Salientam que efetivamente não se dispõe de muito tempo e, como é lembrado, “para se desenvolver o espírito empreendedor, precisa-se de tempo”(E8). Contudo, (E7) chama a atenção para o facto de que o mais importante não é o tempo que se dispõe, os recursos materiais, os equipamentos ou falta de tecnologia, o que realmente importa, é possuir uma mentalidade empreendedora. E segundo ele é precisamente isso que está em falta nos professores do ensino superior. Se houver uma mentalidade empreendedora a promoção do empreendedorismo no ensino superior pode até acontecer na própria aula (E4-“Não era um tempo à parte da aula, é a própria aula. Com uma organização, planificação, já se pode contemplar na aula o desenvolvimento das competências dos alunos, onde pode entrar também o empreendedorismo, cidadania, desenvolvimento pessoal, e há tempo. A metodologia deve permitir o desenvolvimento de outras aprendizagens que não são só as da disciplina.”). Mas, no seguimento deste fio condutor positivista entra também a importância do querer do professor (volição), do apoio e da valorização pessoal, institucional, dos dirigentes e pares no reconhecimento e viabilização do trabalho empreendedor dos professores e alunos (E1- Existe tempo? Não. Faz mais quem quer do que quem pode. Pode-se dar disponibilidade de tempo pessoal, mas, chega a uma altura que uma pessoa se desgasta. Quando uma atividade depende das outras pessoas é importante a valorização que os outros dão ao que se faz. A valorização que nós damos ao que fazemos e ao que os outros dão. Muitos não querem fazer nada. E as chefias não realizam o reconhecimento do nosso trabalho”). Houve ainda um professor que referiu que o “tempo para o professor empreender” pode ser visto de várias maneiras, dado que, se os professores não têm formação em empreendedorismo então encontram-se na mesma situação lacunar que os seus alunos, o que de certo modo implica outro tipo

de abordagem e intervenção em empreendedorismo no ensino superior ao nível dos docentes (E9- “Os professores que não sejam destas áreas têm as mesmas limitações que os alunos, o mesmo tipo de lacunas. Há que haver vários enfoques mais na prática. É preciso ser um professor diferente”).

Tabela 2- Listagem das Competências do Professor(a) para viabilizar a promoção do desenvolvimento socioprofissional e do empreendedorismo no ensino superior

Competências do Professor do Ensino Superior	Listagem das Competências Principais
Competências Pessoais	Criatividade Atualização Atenção à dinâmica social Não fazer juízos de valor Dinamismo Autonomia Resiliência Abertura da mente a novas oportunidades
Competências Motivacionais	Motivação Capacidade de Motivar os Outros
Competências de Atendimento aos Alunos	Compreensão dos alunos Diferencia o atendimento aos alunos de acordo com as suas especificidades Conhecer as turmas
Competências no Trabalho	Competência profissional Capacidade de trabalhar Saber trabalhar em equipa Espírito de liderança Ser capaz de trabalhar em rede. Visão da estratégica da organização Persistente no trabalho. Ser um professor empreendedor
Competências em Metodologias Ativas	Utilizar Dinâmicas de Grupo Promover aulas dinâmicas Por os alunos a trabalhar e a “fazer coisas” Promoção de trabalho interdisciplinar Pragmatismo
Competências em Resolução de Problemas	Pôr o(s) aluno (a)(s) a pensar Fazer o grupo pensar em conjunto Fomentar a reflexão crítica sobre vários temas Ser competente no delinear para estratégias de <i>design thinking</i> Ser competente na resolução de problemas
Competências de Interação	Comunicação (pessoal e social) Competências de relações interpessoais Inteligência emocional Bom ouvinte Marketing de ideias Resolução de conflitos
Competências Empreendedoras	Mente empreendedora Receptivo à inovação (vista como desafio) Empenho em projectos concretos Capacidade de criar e concluir tarefa empreendedora Preparação para o empreendedorismo Por em execução os conhecimentos de empreendedorismo Gosta de correr riscos calculados Estar alerta para as oportunidades

Quando questionámos os professores sobre as características e aptidões que um professor devia apresentar para poder estimular o empreendedorismo dos seus alunos surgiu uma listagem de capacidades principais que foram agrupadas em sete tipos de competências: pessoais; motivacionais; de atendimento aos alunos; no trabalho; em metodologias ativas; em resolução de problemas; de interação; e empreendedoras. (Tabela 2).

***O papel do professor para a promoção do desenvolvimento
de competências profissionais***

Os participantes do estudo são unânimes em considerar que o professor do ensino superior é por excelência um promotor do desenvolvimento de competências profissionais, até porque se constitui como um modelo para os seus alunos e um exemplo de boas práticas. Contudo, consideram que é importante que tenha a consciência dessa missão ou faculdade, em particular, a de promover a criatividade e a inovação a partir de projetos que realiza com os seus alunos ligando-os ao real profissional.

O professor do ensino superior ao focar-se no desenvolvimento de competências profissionais dos seus alunos, utiliza estratégias para as levar por diante. As tarefas que propõe aos seus alunos evidenciam a sua formação profissional e a sua maneira de ser. O modo como se apresenta à turma, deverá ser a de um professor autónomo, criativo, inovador e resiliente, que prepara os seus alunos para a futura profissão e os contagia com a sua motivação para o trabalho e o mundo laboral. É como refere (E4) – “Se o professor estiver a ver nos seus alunos o futuro engenheiro, professor, assistente social, contextualizando as próprias aulas, já está a fazer a ligação e a promover muitas coisas. Se não estiver, não é o mesmo público. Não vão existir os mesmos profissionais. Deveria haver essa diferenciação.”; e (E8) - “Acho que há sempre uma estratégia a que funciona muito bem, é o exemplo de boas práticas. Que é o mostrar que os outros conseguiram. Tem resultado muito bem, quando eu mostro as boas práticas. (que trago as pessoas, mostro um filme, reportagem, os manuais que têm exemplos de práticas). Vendo um exemplo prático é uma forma estimulante.”

Foi mencionado que existe um obstáculo que se coloca ao professor quando pretende levar por diante o desenvolvimento profissional dos seus alunos. Um curso

pode estar cada vez mais afastado do contexto real do trabalho, porque os seus professores do ensino superior, devido à exclusividade, não podem exercer a profissão no terreno. (E6- “A “exclusividade” é castradora. Não nos permite actualização. Não é o trabalho diário. Colaborar com a instituição e ser pago por isso, permitiria fazer um melhor trabalho.”

Foi indicado que o desenvolvimento profissional se encontra relacionado com o empreendedorismo e a mudança e que para os levar por diante pode ser necessário construir uma escola diferente. (E7- Se eu privilegio o empreendedorismo cooperativo, social, penso em empreendedorismo e não só no económico. Deve-se fomentar sempre a capacidade de resolução de problemas e trabalho cooperativo. Porque senão o empreendedorismo pode ser nocivo tipo capitalismo selvagem. É importante saber que há modelos pedagógicos alternativos. Escolas diferentes. O Modelo da Pedagogia e das Escolas Waldorf é um exemplo “).

***Reflexão sobre os contributos dos professores para a promoção
de competências empreendedoras***

Numa última questão colocada aos participantes sobre se gostariam de evidenciar alguma ideia ou reflexão do assunto em causa, seis professores partilharam a sua reflexão destacando-se os seguintes temas: (1) *Relação pedagógica* com qualidade empreendedora dos agentes implicados; (2) *Promoção do empreendedorismo contextualizado na profissão* a acontecer na sala de aula (transversal ao currículo) e como unidade curricular específica; (3) *Promoção de uma mente empreendedora numa escola empreendedora*; e (4) *Estratégias para desenvolver competências e empreender*.

No que diz respeito à relação pedagógica com qualidade empreendedora dos seus agentes, considerou-se que há professores no ensino superior que são empreendedores com os seus “alunos empreendedores” porque é preciso assentar o empreendedorismo na qualidade e excelência da relação pedagógica. Na reflexão efetuada por (E3) é explicado que “Para ser empreendedor, não é fazer coisas realmente diferentes, extraordinárias, inovadoras, é trabalhar essas competências. Aos professores não lhes cabe criar empregos para empregar os seus alunos. A questão do empreendedorismo, motivação e inovação está na relação pedagógica. Os professores

são mais ou menos empreendedores, ou mais ou menos motivados, dependendo dos alunos que têm. Encontramos muitas diferenças nos nossos alunos. Os nossos alunos são “normais”, mas, há instituições que têm alunos com nível pessoal, com uma capacidade empreendedora diferente. Pôr tudo nos professores, não pode ser. A relação pedagógica é dos dois lados. Não é só de um lado. Quando os alunos dizem que há professores estimulantes, motivadores. Eu digo o mesmo dos alunos. O investimento pode ser posto em projetos. O professor não é um empreendedor sozinho.”

Na reflexão partilhada por (E5) sobre promoção do empreendedorismo contextualizado na profissão é colocada a ênfase na qualidade da pedagogia do professor para levar por diante a promoção do empreendedorismo no ensino superior. Seja na sala de aula, no contexto da disciplina que ministra, seja numa unidade curricular de empreendedorismo contextualizada na profissão a que se destina o curso. Para ter a certeza que a promoção do empreendedorismo acontece sugere-se uma disciplina integrada no curso de licenciatura e mestrado (E4-“ Uma disciplina, porque sei que não é tratado de uma forma integrada. Em tempos falou-se de educação para a cidadania de forma integrada, mas, depois não havia tempo. Não me parece que essa disciplina de empreendedorismo no curso deva ser dada da mesma maneira em todos os cursos. Porque são perspectivas diferentes de empreendedorismo, Os passos não se adequam a qualquer curso. A especificidade de cada curso deve ser trabalhada.”).

Foi também, mais uma vez, posta a ênfase na promoção de uma mente empreendedora que acontece numa escola empreendedora (E7-“Promoção de uma mente empreendedora, no sentido de fazer coisas diferentes, úteis, interessantes em termos pessoais, dar identidade às coisas. A questão financeira é secundária. Promoção de um empreendedorismo cultural, para montar uma revista, clube, dentro da escola.”).

Na reflexão sobre estratégias para desenvolver competências e empreender partilhada por (E6) é colocada uma questão pertinente relativa à promoção do empreendedorismo em contexto do ensino superior: “Quem é que são os empreendedores? Somos nós que formamos ou os outros que estão no terreno?” Talvez o professor do ensino superior ganhasse em aprofundar o estado atual do

exercício da sua profissão no terreno, sendo-lhe dada a oportunidade de experienciar a profissão e de “reciclar no terreno” de forma oficial. Ao se aproximar mais da prática, do contexto de trabalho e do exercício da sua profissão estaria mais apto e atualizado para realizar a formação dos futuros profissionais.

Uma outra perspectiva da promoção do empreendedorismo no ensino superior tem a ver com a sensibilidade do topo para dar directrizes, realizar um planeamento e concretizar as ações empreendedoras tornando a instituição de ensino superior que se dirige numa instituição empreendedora. Seja a nível da formação de professores do ensino superior, seja ao nível da introdução de uma Unidade Curricular de Empreendedorismo ligada à profissão é preciso o envolvimento, o compromisso e o planeamento dos agentes decisores institucionais (E9- “Tem de existir uma sensibilidade de topo, para fazer uma directriz. Se não houver um envolvimento do topo e directrizes nesse sentido (do topo para os directores de escola, directores de departamento, coordenadores de curso), não há empreendedorismo. Há esse impedimento. Para o empreendedorismo ter sucesso as pessoas têm de ter formação adequada, específica. Alguém vai falar uma coisa situada e conduzir à realização. A tomada de iniciativa de trazer colaboradores empreendedores para dentro da instituição de ensino, empreendedores de sucesso, para que o empreendedor seja ensinado com sucesso e se observem resultados”).

Ao longo das entrevistas foram sugeridas várias ideias e estratégias para promover o empreendedorismo e o desenvolvimento profissional para além do que está previsto no currículo. Pretende-se que os futuros profissionais sejam detentores de uma consciência empreendedora e que a instituição de ensino superior seja facilitadora do desenvolvimento de um profissional de sucesso.

Foram seleccionadas algumas propostas para desenvolver uma consciência empreendedora e profissional de alunos e professores que apresentamos de seguida:

- Promover cursos de férias de verão para jovens (que já acabaram as aulas e não sabem como ocupar o tempo) seria uma boa estratégia para desenvolver competências e empreender.
- Promoção de um empreendedorismo cultural apoiado pela escola, para montar uma revista, uma rádio, um clube (dança, cante alentejano, morna) dentro da escola.

- Desenvolver o espírito de associação dos estudantes. (Ex. Revista da associação de estudantes, trabalho social).
- Promover a disponibilidade do professor para dar 10% das suas aulas para um trabalho de projecto “verdadeiro”, isto é, partir de um problema real, estudá-lo e resolvê-lo em tempo útil.
- Promover o trabalho em rede.
- Criar uma disciplina de Empreendedorismo ligada à profissão em cursos de licenciatura e mestrado.
- Realizar exposições, visitas de estudo, palestras, testemunhos e mostras de boas práticas na profissão.
- Propocionar ações para o desenvolvimento de competências em linha artística como a do modelo da pedagogia da escola Waldorf.
- Ações de formação de professores para a resolução de problemas e para saber delinear estratégias de *design thinking*.
- Ações lúdicas para fomentar a reflexão crítica sobre temas e dar oportunidade de pôr os alunos a pensar.
- Dinamizar e organizar formação em empreendedorismo na instituição de ensino superior para alunos, professores, funcionários e comunidade baseada na realidade e apoiada pelos decisores institucionais.
- Organização do debate público sobre empreendedorismo na instituição para professores do ensino superior.

É claro que a listagem de estratégias e ações empreendedoras apresentadas devem estar contextualizadas no real. Dependem da mente empreendedora, da criatividade e da inovação dos agentes educativos e dos decisores institucionais. O ambiente empreendedor criado na instituição também deve ser considerado. Precisa de ser constantemente atualizada, apoiada e adaptada às necessidades formativas dos futuros profissionais, pelo que nunca se encontra finalizada (E9-“ Uma instituição empreendedora é aquela com maior potencial, que apoia os alunos e que apoia os docentes.”).

13.6.Discussão

A introdução do ensino do empreendedorismo, de uma pedagogia empreendedora e de uma disciplina de empreendedorismo ligado à profissão, em cursos de licenciatura e de mestrado em instituições do ensino superior, parece ser uma ideia estratégica que, de um modo geral, é bem aceita. Nesta fase só é idealizada a possibilidade dos estudantes desenvolverem o estudo de viabilidade e de um trabalho efetivo para o desenvolvimento de produtos, serviços ou processos inovadores. Os professores do estudo parecem estar em sintonia com as características e os elementos de educação empreendedora apresentadas por Shaefer e Minello (2016). Porém, quando passamos a ação a realidade transforma-se e os obstáculos surgem, como também evidenciaram os testemunhos dos nove professores participantes.

A introdução do empreendedorismo em cursos do ensino superior surge geralmente porque o coordenador de curso considerou importante, e assim o decidiu, ou então, porque emanou uma exigência ou recomendação da agência responsável pela avaliação e creditação dos cursos. Efectivamente, a prática do empreendedorismo pressupõe a existência de um meio envolvente onde estejam disseminados os valores do empreendedorismo e seja observada a valorização das políticas de investigação e desenvolvimento, inovação e empreendedorismo (Bilau & Santos, 2017). De acordo com os autores, motivar os professores do ensino superior para incluírem o empreendedorismo nas suas estratégias de ensino ou na estrutura curricular do curso que coordenam ou a concretização de boas práticas empreendedoras, implica em primeira instância que exista uma consciência empreendedora e a formação em empreendedorismo por parte dos docentes, e que a instituição e os seus responsáveis estejam sensibilizados para a mudança, se envolvam com ela, disponibilizem os recursos necessários e incentivem os responsáveis pela sua implementação.

Efectivamente, o empreendedor (ela ou ela) apresenta uma imagem positiva na sociedade em que vivemos, que tem sido veiculada e aumentada pela comunicação social. Talvez por isso, os estudantes aceitem uma educação em empreendedorismo como forma de ampliar as suas perspectivas de carreira e delinear as suas escolhas profissionais e empreendimentos. Mas, têm sérias dúvidas e dificuldade em escolher

entre o que é melhor para si: “ser empresário” ou “ser um empregado numa empresa” (Vieira e Rodrigues (2014). Uma educação para o empreendedorismo no ensino superior deve possibilitar a abertura de uma mente empreendedora, o desenvolvimento da autonomia e capacitar os seus alunos para que saibam escolher e ultrapassar a dialécticas e os conflitos laborais, munindo-os de ferramentas pessoais, empreendedoras e profissionais, que lhes permitam por em prática uma boa ideia e alcançar o êxito. Estamos no domínio da personalidade, da atitude empreendedora e da aquisição de ferramentas diversificadas, mas, também no domínio da valorização de um ambiente estimulante, de apoio e incentivo à concretização da inovação proporcionado pela competência profissional dos agentes e da entidade formadora.

Tudo indica que um profissional de sucesso é um profissional empreendedor. Ao refletir sobre as dinâmicas do empreendedorismo em instituições do ensino superior são sobressaem os agentes principais: os professores, os alunos e os decisores da instituição. Em conformidade com as evidências e as ações empreendedoras em contexto do ensino superior podemos destacar um certo consenso sobre o facto dos professores serem empreendedores se tiverem alunos empreendedores e vice-versa. Mas também, se a instituição e os seus decisores estiverem abertos à promoção e desenvolvimento do empreendedorismo. Assim, o desafio ao empreendedorismo e a passagem para a ação parecem estar na dependência da qualidade da relação pedagógica construída, da relação e apoio dos pares, (dos outros colegas dos alunos e dos outros colegas dos professores), do suporte institucional e do interesse e apoio da comunidade envolvente na abertura e adesão a ideias e práticas inovadoras.

Só é possível estimular os profissionais a investir no empreendedorismo ao longo da vida, quando estes apresentam uma mente e uma consciência empreendedora, uma necessidade constante de atualização e um conjunto de competências profissionais e empreendedoras identificadoras de um perfil de sucesso (Tabela 1), que lhe permite agir de forma conducente a boas práticas em prol do êxito. O professor do ensino superior enquanto formador das novas gerações de profissionais deve conduzi-las no sentido do desenvolvimento de uma mente empreendedora e no apoio e concretização de ações inovadoras que visem o profissionalismo, o emprego e a constante renovação do entusiasmo pela sua carreira. Para isso, o professor do ensino superior têm de se apresentar com um perfil adequado, possuir um conhecimento do

mundo da profissão e estar disponível para desenvolver as suas próprias competências empreendedoras (Tabela2), para assim poder viabilizar a promoção do desenvolvimento socioprofissional e do empreendedorismo no ensino superior.

A investigação ficou circunscrita à realidade e ao contexto dos professores e alunos do ensino superior, em que os primeiros pertenciam à comissão de coordenação dos respetivos cursos. Neste estudo, estava subjacente a recolha de informação privilegiada para num outro momento construir um instrumento de avaliação no formato de um “Questionário de Competências Socioprofissionais e Empreendedoras no Ensino Superior”, que poderia ser aplicado a professores do ensino superior e seus alunos, e desta forma, abranger um maior número de participantes e alargar o estudo a outras instituições de ensino superior. Poderia também constituir-se como uma ferramenta útil para triagem, de identificação de pontos fortes a manter e de fragilidades a colmatar através de intervenção especializada e contextualizada.

13.7.Referências

- Balbinotti, M. C. (2003). A noção de maturidade vocacional na teoria de Donald Super. *Psicologia Reflexão e Crítica*,16, 461-473.
- Bendassolli, P. F. (2009). Recomposição da relação sujeito-trabalho nos modelos emergentes de carreira. *RAE*. 49,387-400.
- Bilau, J.J. & Santos, M.T. (2017). Ensino do empreendedorismo nos cursos de engenharia: fatores críticos de sucesso. *Atas do XVII Congreso Latino-Iberoamericano de Gestión Tecnológica-Gestión de la Innovación para la competitividad: Sectores estratégico, tecnologías emergentes y emprendimientos*. Ciudad de México: ALTEC (1-7).
- Bonito, J. & Trindade, V. (2008). Desenvolvimento profissional e formação de professores. In Callapez, P., Rocha, R., Marques, J., Cunha, L., e Dinis, P. (Eds.), *A Terra: conflitos e ordem*. (351-360). Coimbra: MMGUC. ISBN: 978-989-95994-0-6.
- Carroll, L. (2008). *Alice no País das Maravilhas*. Porto: QN III. ISBN: 978-989-628-069-7
- Comissão Europeia (2005a). *Projecto do Procedimento Best: “Mini- Empresas no ensino secundário” – Relatório final do grupo de peritos*, Publicações DG Empresa. Bruxelas.

- Comissão Europeia (2005b). *Implementation of Education and Training 2010 – Work Programme – Focus Group on Key Competences Report*. Bruxelas.
- Comissão Europeia (2014). *Educação para o empreendedorismo. Guia para educadores*. Unidade: Empreendedorismo 2020. Direção –Geral das Empresas e da Indústria. Bruxelas: Comissão Europeia-Bélgica, ISBN 978-92-79-30921-2,
- Dias, M. (2010). Intervenção no Ensino Superior: promoção de competências com jovens adultos. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 5, 2, 4-14.
- Faria, M.C. (2010). Contributos da Psicologia para a Promoção de Competências Empreendedoras, Leandro S. Almeida, Bento. Silva & Susana Caires (Orgs.) I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”. Braga: CIEd Universidade do Minho, (472-486). ISBN: 978-972-8746-87-2.
- Faria, M. (2012). Promoção do Empreendedorismo Feminino em Contexto de Ensino Superior. *Livro de Atas do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária Ensino Superior - Inovação e qualidade na docência, Enseñanza Superior - Innovación y calidad en la docência*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE) e da Associação IberoAmericana de Didáctica Universitária (AIDU). Porto: Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto. ISBN: 978-989-8471-05-5 ISBN 978-989-8471-06-2 Depósito Legal 347361/12
- Gardner, H. (2007). *The five minds for the future*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Gonçalves, J. A. (2000). *Ser professora do 1º. Ciclo. Uma carreira em análise*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Gonçalves, J.A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, 8, 23-36, ISSN 1646-4990. Consultado em 11 de dezembro de 2017, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Hisrich, R. D. & Peters, M. P. (2002). *Entrepreneurship*. Boston, MA: Irwin/McGraw Hill.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Dela- Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professoras*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (1), 119-134.
- Lamas, M. (2015). Contributos de diferentes intervenientes no processo. Modelo de Formação de professores do Ensino Superior em Empreendedorismo. *Atas- Investigação Qualitativa em Ciências Sociais//Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, Volume 3, (159-161). ISBN // 978-972-8914-55-4. doi:10.2769/81681
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. Princeton, New Jersey: Van Nostrand.
- Moore, D. P. & Buttner, E.H. (1997). *Women entrepreneurs: moving beyond the glass ceiling*. Thousand Oaks, CA: SagePublications
- Nunes, C. & Oliveira, D. (2017). Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 66-80 .<https://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201604145487>
- Oliveira, M., Melo-Silva, L. & Coleta, M. (2012). Pressupostos teóricos de Super: Dados ou aplicáveis à Psicologia Vocacional contemporânea? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13,2, 223-234, Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issues&pid=1679-3390&lng=pt&nrm=iso
- Schaefer, R. & Minello, I (2016). Educação Empreendedora: premissas, objetivos e metodologias. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 10 ,3, 60-81 . ISSN 1982-2596. DOI: <http://dx.doi.org/10.12712/rpca.v10i3.816>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Silva, J. B. (1999). *Abrindo Janelas à Noção de Competência para a Construção de um Currículo Interdisciplinar*, dissertação de Mestrado não publicada, São Paulo, PUC.
- Super, D. E. (1990). The life span, life space approach to career development. In: D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development*, (2nd ed., pp.197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Taveira, M. C. (2010/2011). Análise crítica do modelo Life Designing: Contributos para reflexão. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 42, 71-81.

Vieira, D. F. & Rodrigues, C.S. (2014). Os Estudantes de Engenharia e as suas Intenções Empreendedoras. *Revista Científica Electrónica de Engenharia da Produção*, 14 (1), 242-263.

Conclusões e Implicações

Na perspectiva da teoria da aprendizagem social os humanos são agentes do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, destacando o esforço despendido por estes para controlar o seu percurso de desenvolvimento. De acordo com Bandura (2001, cit Taveira 2013, 225) *“a essência da humanidade está na agência pessoal, a capacidade de os seres humanos exercerem controlo sobre a natureza e qualidade das suas vidas”*, podendo ser consideradas vertentes, como a intencionalidade da acção, a perspectiva temporal de futuro e a autoregulação. Efetivamente, é preciso lembrar que as expectativas em relação ao papel da escola na sociedade passam por esta ser capaz de proporcionar a todas as gerações conhecimento, sociabilidade, florescimento e desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Espera-se que a formação ministrada prepare os indivíduos para a obtenção de êxito na vida pessoal e profissional e para aquisição de bem-estar. Por conseguinte, as dinâmicas educativas devem ocorrer em ambiente harmonioso, enriquecedor e actual. Por outro lado, a educação e formação deve ser dinamizada por profissionais competentes, assertivos com uma mente empreendedora. É preciso que o ensino ministrado esteja atento à realidade dos alunos e fazer face às suas necessidades educativas, através do exercício de uma cidadania democrática e empreendedora.

Comparando os recém-nascidos com os estudantes do ensino superior Dweck (2008) questionou porque é que ao contrário dos últimos, não encontramos recém-nascidos desmotivados. É bom lembrar que todos nascemos aprendizes, ou seja, com uma mentalidade de crescimento. A autora explica este fato através da uma nova perspectiva da psicologia do sucesso a que chamou o poder da nossa *“Mindset”* (Mentalidade ou Atitude Mental), isto é, uma atitude mental determina como uma pessoa interpreta e responde às situações da sua vida. Por conseguinte, nem sempre boas aptidões levam ao sucesso, pois, tudo depende de como efectuámos a abordagem, com uma mentalidade fixa (a inteligência é um traço fixo) ou de crescimento (a inteligência é uma qualidade que pode ser mudada e desenvolvida).

Estamos na linha da autora, como ela refere a este propósito “*Becoming is better than being.*” (Tornar-se é melhor do que ser), e esta atitude mental com que abordamos a vida, influencia decisivamente o êxito pessoal, académico e profissional.

As cinco mentes propostas por Gardner (2007) pautaram o presente trabalho de investigação. Estas mentes (disciplinada; sintetizadora; criadora; respeitadora; e a ética) para além de constructos teóricos, constituem-se como capacidades cognitivas e competências que permitem delinear um futuro com êxito, pois, pretendem ser uma fundação intelectual para a educação geral e para o desenvolvimento do currículo. Uma personalidade ao possuir estas capacidades e ao aceitar o desafio de as aperfeiçoar, estará mais apta para enfrentar o imprevisto, o clima de insegurança e adversidade e estará mais apta para lidar com o futuro. Foi também considerado como referência a proposta de Duening (2008) de utilizar as cinco mentes de Gardner (2007) e de as transportar para o domínio da mudança do desenvolvimento do currículo através de um ensino de empreendedorismo. Na perspetiva do autor, as cinco mentes do futuro empreendedor são: mente identificadora de oportunidades; mente criadora; mente gestora do risco; mente resiliente; e mente orientada para a acção. As cinco mentes providenciam um fundamento intelectual para a educação para o empreendedorismo e para o desenho e o desenvolvimento do currículo. Esta abordagem fica enriquecida com a proposta de Newman (2010) sobre o capital emocional intrapessoal (energia positiva e centralizada que se investe no trabalho e na vida pessoal). Onde é valorizada a criação da riqueza emocional, de modo a que esta possa resultar numa vantagem competitiva na esfera empresarial, sendo assim, associada ao perfil do empreendedor de sucesso. Consequentemente, as ferramentas a disponibilizar para a formação de um empreendedor com energia criativa empresarial passam por fomentar a inteligência emocional das pessoas.

No sentido de compreender melhor como pode ser realizado o desenvolvimento de uma personalidade empreendedora em contexto de ensino superior criou-se um Modelo racional teórico da promoção de competências empreendedoras no ensino superior fundamentado na literatura e investigação consultada em vários domínios do saber que se encontra representada na Figura 1 do Capítulo I. Para levar por diante a tarefa do conhecimento da mente empreendedora e como a desenvolver, em particular, a mente dos estudantes do ensino superior, foram delineados doze estudos:

A Inteligência Empreendedora e o Questionário de Competências Empreendedoras (*Estudo 1*); Promoção do Empreendedorismo Feminino em Contexto de Ensino Superior (*Estudo 2*); Avaliação Psicológica do Temperamento, de Competências Emocionais e Empreendedoras- suas implicações na Educação (*Estudo 3*); *Coaching* empreendedorial no ensino superior (*Estudo 4*); Mentes dos Estudantes e Práticas Docentes no Ensino Superior (*Estudo 5*); Desenvolvimento de Mentes para o Futuro- Empreendedora e Criativa (*Estudo 6*); Envolvimento dos Estudantes na Escola e Promoção do *Coaching* Educacional e Empreendedorial (*Estudo 7*); *Coaching* Apreciativo e Literacia em Saúde no caminho do Bem-estar (*Estudo 8*), Temperamento, literacia emocional e desenvolvimento pessoal na escola (*Estudo 9*), Temperamento e Personalidade em Estudantes do Ensino Superior (*Estudo 10*); Dinâmicas de Empoderamento e Motivação dos Alunos na Escola (*Estudo 11*); e Contributos dos Professores para a Promoção de Competências Empreendedoras para o Desenvolvimento Socioprofissional de Estudantes do Ensino Superior (*Estudo 12*).

No *Estudo 1* sobre a “A Inteligência Empreendedora e o Questionário de Competências Empreendedoras” foi realizada a apresentação do Questionário de Competências Empreendedoras (QCE, Faria, 2010) que constitui uma tentativa positiva para a compreensão e avaliação psicológica da mente empreendedora. Este instrumento de avaliação psicológica permite a identificação da existência de competências empreendedoras e possibilita o estudo e o desenvolvimento do empreendedorismo e do intraempreendedorismo em contextos educacionais, organizacionais e empresariais, de emprego e de trabalho. O QCE para além de apresentar características psicométricas bastante satisfatórias e de administração fácil e rápida, permitindo que cada participante avalie a sua inteligência empreendedora e diligencie estratégias para a desenvolver. A consistência interna obtida foi de um $\alpha=.93$ e a análise factorial realizada permitiu seleccionar sete factores cujas dimensões encontradas vão ao encontro das competências empreendedoras e intraempreendedoras propostas por Moreland (2006) e da perspectiva de Duening (2008) das cinco mentes para o futuro do empreendedor que quiser alcançar êxito. Neste estudo que contou com 256 estudantes do ensino superior foram encontradas diferenças de género evidenciando que os homens têm mais competências empreendedoras do que as mulheres.

No *Estudo 2* sobre a “Promoção do Empreendedorismo Feminino em Contexto de Ensino Superior” a atenção foi colocada no empreendedorismo feminino, uma vez que existem estereótipos associados à acção empreendedora da mulher que levam a práticas de discriminação. Apesar da população estudada apresentar na sua maioria competências empreendedoras, um t teste efectuado mostrou que as alunas apresentavam escores mais baixos do que os alunos, evidenciando a interferência da variável género nas competências empreendedoras, confirmando mais uma vez os estudos que evidenciam este facto, pelo que importa delinear estratégias de intervenção para a promoção do empreendedorismo no feminino no ensino superior, através de programas que facultem a informação, estimulem a inovação e o desenvolvimento de competências transversais.

O *Estudo 3* sobre a “Avaliação Psicológica do Temperamento, de Competências Emocionais e Empreendedoras- suas implicações na Educação” teve como principal objectivo compreender as relações entre as dimensões psicológicas do “Temperamento”, “Inteligência Empreendedora” e “Inteligência Emocional” e determinar as suas implicações na Educação. Partiu-se de uma amostra de 150 alunos do ensino superior, a quem se aplicou a escala Emotionality, Activity, and Sociability (EAS) Temperament Survey de Buss & Plomin (1984; adap. M. Cristina Faria, 1993; 2012), o Questionário de Competências Empreendedoras (M. Cristina Faria, 2010), e o Questionário de Competências Emocionais (Lima Santos & Luísa Faria, 2005). Os resultados mostraram que se tratava de uma população que na sua maioria apresentava traços temperamentais, tratando-se de indivíduos com uma personalidade temperamental mediana, com destaque para a sociabilidade e expressão de alguma actividade, cólera e medo. Quanto às competências emocionais verificou-se uma elevada competência ao nível da “Capacidade para Lidar com a Emoção”, uma elevada Expressão Emocional e uma significativa “Percepção Emocional”. Relativamente às competências empreendedoras os participantes apresentavam-nas de forma muito significativa. As correlações entre os constructos mostraram que as dimensões estudadas se encontram de uma maneira geral relacionadas entre si de forma significativa ou muito significativa, ou ainda com uma orientação positiva ou negativa. Contudo, podemos destacar as ligações que se estabelecem entre as dimensões Temperamento, Competência Emocional e

Competências Empreendedoras e, em particular, as relações evidenciadas entre a inteligência empreendedora e a inteligência emocional e suas respectivas dimensões.

No *Estudo 4* sobre o “*Coaching* empreendedorial no ensino superior” foi apresentada uma revisão da literatura que evidenciou a relevância da qualidade da abordagem pedagógica da tarefa do professor do ensino superior para a génese de profissionais detentores de mentes empreendedoras determinadas a inovar com êxito e a participar no progresso positivo da sociedade contemporânea. Neste seguimento, foi proposta uma formação de professores do ensino superior em coping proactivo e coaching empreendedorial de modo a proporcionar a atualização e uma melhor preparação para o exercício da sua actividade docente. No Modelo de Educação Proactiva e Empreendedora apresentado o professor surge com uma nova função: a de potenciar os seus alunos de um coping pró-activo. Neste sentido, o professor do ensino superior deve estar preparado para realizar um *Coaching* Empreendedorial, isto é, prestar um serviço profissional que promova o sucesso pessoal, académico e profissional dos seus alunos, a partir do desenvolvimento e orientação das suas mentes empreendedoras. Por conseguinte, é especializado em gestão emocional e empreendedorial que exerce de forma pedagógica.

O *Estudo 5* sobre “Mentes dos Estudantes e Práticas Docentes no Ensino Superior” encontra-se circunscrito ao contexto do ensino superior e procurou saber de que forma as práticas docentes podem ser estimuladoras do desenvolvimento da inteligência empreendedora dos estudantes. Foi realizada a aplicação do Questionário de Competências Empreendedoras (Faria, 2011) e do Inventário de Práticas Docentes (Alencar e Fleith, 2004) a alunos do Instituto Politécnico de Beja. Pudemos observar através da aplicação do Inventário de Práticas Docentes (Alencar & Fleith, 2004) que os inquiridos consideravam que os seus professores de uma maneira geral apresentavam “Práticas Docentes” positivas. Quanto à dimensão considerada de “Incentivo a Novas Ideias” verificou-se também que os alunos referem que de certa forma os docentes o fazem. Na dimensão “Clima para a Expressão e Ideias” pudemos observar que de uma maneira geral os alunos consideram que os seus professores proporcionam de forma moderada este tipo de ambientes em situação educativa. No que diz respeito à aplicação do Questionário de Competências Empreendedoras (Faria, 2010), os participantes apresentavam Competências Empreendedoras de forma muito

significativa. Quanto à dimensão considerada “Competências Criadoras- Empreendedorismo” verificou-se também que os participantes apresentavam elevados valores nesta dimensão evidenciando-se a ligação entre as aptidões empreendedoras e criatividade. Verificou-se que os homens parecem apresentar mais competências empreendedoras e criativas-empreendedorismo do que as mulheres. Foram observadas relações muito significativas entre a “mente empreendedora” e as “competências criadoras”; entre as “práticas docentes” e o “incentivo a novas ideias” e “práticas docentes” e “clima para a expressão das ideias”. Este facto facto permitiu a realização da validade divergente do QCE e do IPD. Também aqui a variável género interfere nas questões relacionadas, apresentando-se os homens mais competências empreendedoras e criadoras do que as mulheres, o que está de acordo com a investigação consultada. É conveniente referir que os dados encontrados foram considerados apenas como indicadores, sugerindo-se a relevância de dar continuidade à investigação utilizando um maior número de participantes e considerando todas as dimensões da Escala de Práticas Docentes.

Considerámos que as capacidades cognitivas podem ser conquistadas e desenvolvidas ao longo da caminhada para obter êxito na vida. Por conseguinte, é preciso promover o pensamento empreendedor e criativo em contexto escolar, em particular, no ensino superior para que todos possam ser competentes em alcançar o sucesso. No *Estudo 6* sobre o “Desenvolvimento de Mentes para o Futuro- Empreendedora e Criativa” pretendeu-se compreender as relações que se podem estabelecer entre estes dois pensamentos para melhor planear e implementar práticas que favoreçam o empreendedorismo e a criatividade. Os resultados foram obtidos a partir da aplicação do Questionário de Competências Empreendedoras (Faria, 2011) e da Escala de Personalidade Criativa (Jesus e col., 2011) aplicadas a 150 alunos do Instituto Politécnico de Beja. Foram encontradas relações significativas entre as dimensões estudadas, evidenciadas pela estatística descritiva, pelas correlações de Pearson e pelo t teste efectuado. Registaram-se relações muito significativas entre a mente empreendedora e a mente criativa e de ambas com a personalidade criativa. Tal fato também permitiu realizar a validade convergente do QCE e da EPC. Observou-se ainda que a variável género interfere nas questões relacionadas, apresentando-se os homens mais competências empreendedoras e criativas e mais expressão de uma

personalidade criativa do que as mulheres, o que está de acordo com a investigação consultada.

No *Estudo 7* sobre “Envolvimento dos Estudantes na Escola e Promoção do Coaching Educacional e Empreendedorial” foi realizada uma revisão da literatura registando-se que os autores estão de acordo que o envolvimento dos alunos na escola constitui uma mais valia para o seu desenvolvimento psicológico, saúde e bem-estar. O professor para além da sua tarefa habitual tem de estar preparado para uma nova função: a de potenciar os seus alunos de um coping pró-activo e a de praticar um coaching educativo e empreendedorial. Por conseguinte, a instituição do ensino superior surge com a missão de viabilizar o envolvimento dos estudantes na Escola através de projetos criados pelas suas mentes empreendedoras, de envolver o “novo” professor no processo educacional e empreendedorial dos seus alunos e de realizar o apoio à concretização de projetos empreendedores propostos pelos alunos e professores. Por outro lado, é bom lembrar que a escola e os seus agentes educativos (também eles com os seus estilos cognitivos e criativos) funcionam como orientadores do pensamento e da acção das novas gerações; pelo que se espera que conduzam as jovens mentes por percursos humanistas, criativos, empreendedores, de saúde e bem-estar, respeitando a individualidade de cada um. Foi considerado como referência o trabalho de Gardner (2005) no seu livro “Mentes que mudam” no qual ele nos chama a atenção para as mudanças mentais significativas que realizamos no quotidiano ou ao longo da vida. O autor circunscreve a expressão “mudar mentes” para as situações em que os indivíduos ou grupos abandonam o seu modo de pensar habitual sobre questões importantes da sua vida e, a partir daí, passam a vê-las de uma maneira diferente. Gardner (2005) adianta algumas dimensões que convém prestar atenção quando quisermos realizar dinâmicas de mudança mental: (1) conteúdo presente e conteúdo desejado; (2) tamanho da audiência; (3) tipo de audiência; (4) carácter direto de mudança; e (5) alavancas de mudança e pontos cruciais para a mudança. De todas as dimensões, o maior desafio é o de saber se o conteúdo desejado foi efectivamente transmitido e realmente consolidado. Dado que questionar sobre experiências de sucesso e eficácia empodera os indivíduos.

No *Estudo 8* sobre o “Coaching Apreciativo e Literacia em Saúde no caminho do Bem-estar” foi realizado um levantamento da literatura e investigação no sentido de

compreender de que forma pode ser uma mais valia associar o Coaching Appreciativo com a Literacia em Saúde. O Coaching Appreciativo, é aqui entendido enquanto processo positivo de mudança, que se encontra focado na compreensão da vida presente e nas possibilidades do futuro. É um método centrado nas fronteiras do individuo ou na forma diferenciada de orientar os seus problemas, guiando os clientes por quatro estádios: Descoberta, Sonho, Plano e Destino. Por conseguinte, a meta é motivar os indivíduos a apresentarem uma visão apreciativa e empoderada deles próprios e do seu futuro. No entanto é alertado para o facto de que, capacitar para o êxito, para a felicidade e para uma vida saudável ao longo da existência humana, implica a aquisição de um conhecimento da saúde e do bem-estar que possibilite a opção pelo desenvolvimento de estilos de vida saudáveis.

O *Estudo 9* sobre o “ Temperamento, literacia emocional e desenvolvimento pessoal na escola” focou-se na relevância de prestar atenção ao temperamento de uma personalidade numa perspetiva de prevenção de psicopatologia e de como o desenvolvimento da inteligência emocional dos alunos e a formação de uma consciência emocional devem estar nas prioridades de um Escola Emocional. Procurou mostrar a partir da reflexão sobre a revisão da literatura consultada de que forma a Escola pode criar oportunidades e ambientes de literacia emocional que conduzam ao desenvolvimento pessoal dos jovens, através da sua capacitação e orientação de um projecto de vida positivo e prevenção de comportamentos de risco. É evidenciado que os recursos psicológicos definidos como factores de protecção psicológica que se encontram associados positivamente com a saúde e o bem-estar permitem a resistência à adversidade, facilitando uma avaliação adequada e coping com a mudança ou com os acontecimentos de vida (Remor, Amorós & Carrobles, 2006). Nesta óptica, os recursos psicológicos de um individuo devem ser observados se quisermos orientar as pessoas num percurso positivo de vida e apoiar a prevenção de comportamentos de risco e ultrapassar a exposição à adversidade. Assim, é preciso prestar atenção à personalidade de uma pessoa e identificar a sua auto-estima, sentimento de coerência, capacidade de expressão emocional, autocontrolo emocional, optimismo, apoio social e assertividade. E ainda, identificar a forma como é realizada a gerência de experiência de emoção da raiva, dado que pode ser um factor de protecção para a saúde. Por conseguinte, saber enfrentar as adversidades da vida

surge como um fator protector da saúde e bem-estar, a Escola surge com mais uma missão, a de ensinar e desenvolver competências assertivas e de resiliência nos alunos de forma a que estes saibam lidar com conflitos, adversidades e solidifiquem um estilo positivo e optimista de vida.

No *Estudo 10* sobre o “Temperamento e Personalidade em Estudantes do Ensino Superior” partiu da preocupação em aprofundar a importância que o Temperamento tem para a melhor compreensão da Personalidade de cada indivíduo e da sua orientação para trajetórias de saúde ou de doença. Neste estudo pudemos observar como estes dois constructos se encontram relacionados entre si, evidenciando que uma competência para um temperamento de Sociabilidade tende a surgir numa personalidade Extrovertida e que um temperamento animado de Emoções Negativas encontra terreno propício numa personalidade ligada ao Neuroticismo. É evidenciado que o temperamento pode ser considerado um factor de risco ao interagir com outros factores. É o caso do factor Neuroticismo que se constitui como um nível crónico de desajustamento emocional e de instabilidade, que pode conduzir a níveis altos de ansiedade, depressão, hostilidade, vulnerabilidade, autocrítica excessiva e irreal, impulsividade, e assim, encaminhar o indivíduo para uma baixa tolerância à frustração e à adopção de respostas de coping não adaptativas. Considerou-se que se baixos escores em Neuroticismo não são segurança de uma boa saúde mental, mas, de que os indivíduos podem ser simplesmente calmos, relaxados, estáveis e menos agitados (Nunes, 2000; cit. Ito, Gobitta & Guzzo, 2006). Então, a Psicologia tem aqui um caminho para explorar e um espaço para intervir. Considerando a probabilidade deste o quadro ser o dos participantes do estudo, faltou aprofundar o seu temperamento e a sua personalidade e a ação psicológica para os poder orientar para a saúde. Relativamente aos estudos preliminares do EPQ-RA (24 itens) da versão portuguesa sugerem algumas qualidades psicométricas que constituem um estímulo à continuidade do trabalho. Relativamente ao EAS versão portuguesa revisitada, os dados sugerem boas qualidades psicométricas e vão na continuidade dos estudos já realizados (Faria, 2012) e da escala original (Survey de Buss & Plomin, 1984), contudo apesar da validade concorrente observada neste estudo é preciso continuar um trabalho de precisão.

No *Estudo 11* sobre “Dinâmicas de Empoderamento e Motivação dos Alunos na Escola” teve como principal objetivo o levantamento e apresentação de estratégias de empoderamento e motivação, que podem ser desenvolvidas na Escola em articulação com a família e comunidade envolvente. É reforçada a ideia de que uma Escola que valoriza, apoia e investe no envolvimento dos estudantes, circunscreve a sua atuação na linha da promoção de uma educação proactiva, do respeito da pessoa e da inteligência do aluno. As dinâmicas educativas de empoderamento devem também ser dinamizadas por profissionais competentes e assertivos. Uma das referências apresentadas destacada foi a do livro “Mindset: the new psychology of success” da psicóloga Dweck (2006) onde ela evidencia como é preciso ir para além das competências de uma personalidade se quisermos alcançar sucesso. O poder e influência da nossa Mindset, a atitude mental com que abordamos a vida, influencia decisivamente o êxito pessoal, académico e profissional. Ao trazer esta psicologia do sucesso para a Escola, as dinâmicas a desenvolver implicam uma nova abordagem da aprendizagem dos alunos e do estímulo à motivação para a tarefa e ao seu envolvimento na Escola.

O *Estudo 12* sobre o tema “Contributos dos Professores para a Promoção de Competências Empreendedoras para o Desenvolvimento Socioprofissional de Estudantes do Ensino Superior” centralizou-se no contexto do ensino superior e procurou saber através de professores do ensino superior de que forma se realiza o desenvolvimento socioprofissional dos futuros profissionais e de como é viabilizada a promoção de competências empreendedoras dos estudantes do ensino superior em cursos de licenciaturas e mestrados das áreas da educação e da saúde. Chegou-se à conclusão de que uma educação para o empreendedorismo no ensino superior deve possibilitar a abertura de uma mente empreendedora, o desenvolvimento da autonomia e capacitar os seus alunos para que saibam escolher e ultrapassar a dialécticas e os conflitos laborais, disponibilizando-lhes ferramentas pessoais, empreendedoras e profissionais, que lhes permitam por em prática a sua boa ideia e alcançar o êxito. Ao refletir sobre as dinâmicas do empreendedorismo em instituições do ensino superior destacam-se os agentes principais que as viabilizam: os professores, os alunos e os decisores da instituição. Existe um certo consenso sobre o facto dos professores serem empreendedores se tiverem alunos empreendedores e vice-versa,

contudo, só é possível tornar realidade o empreendimento se a instituição e os seus decisores estiverem abertos à promoção e desenvolvimento do empreendedorismo. O desafio ao empreendedorismo e a passagem para a ação também parecem estar na dependência da qualidade da relação pedagógica construída, da relação e apoio dos pares, (dos outros colegas dos alunos e dos outros colegas dos professores), do suporte institucional e do interesse e apoio da comunidade envolvente na abertura e adesão a ideias e práticas inovadoras. Neste seguimento, chegou-se à conclusão de que só é possível estimular os profissionais a investir no empreendedorismo ao longo da vida se eles estiverem disponíveis ao desenvolvimento de uma mente e de uma consciência empreendedora, sentirem uma necessidade constante de atualização e adquirirem um conjunto de competências profissionais e empreendedoras identificadoras de um perfil de sucesso (Tabela 1 do Estudo 12). A introdução do empreendedorismo e de uma pedagogia empreendedora em cursos de licenciatura e de mestrado em instituições do ensino superior é apontada como uma mais valia a ser implementada através de uma Unidade Curricular de Empreendedorismo ligada à profissão que poderá ser ministrada em codocência de dois especialistas, um professor da área do empreendedorismo e outro da área da profissão. É também salientado que para além do desenvolvimento de uma mente empreendedora é importante desenvolver competências pessoais dos futuros profissionais e dos professores. É neste campo que a Psicologia ligada ao empreendedorismo constitui uma mais valia na formação e no desenvolvimento socioprofissional dos estudantes e professores do ensino superior. Um outro aspecto que ficou em alerta foi a referência na literatura sobre a carreira docente de vários os autores chamarem a atenção para o facto dos professores diminuírem a sua entrega profissional e envolvimento com o passar dos anos, evidenciando os efeitos negativos do clima de trabalho em que realizam a sua atuação (Jesus, 2000; Jesus & Lens, 2005) o que em nada é abonatório da promoção do empreendedorismo.

Esteve sempre na mira deste projecto de investigação o desenvolvimento de profissionais competentes, inovadores e empreendedores, que consigam fazer face aos problemas do mundo laboral contemporâneo. Da recolha e análise da literatura científica na área da psicologia, relacionada com o desenvolvimento socioprofissional e empreendedorismo, partiu-se para o desenvolvimento de estudos empíricos com o

intuito de estar mais próximo da realidade profissional do contexto do ensino superior contemporâneo. Visionava-se que em função dos resultados encontrados, se pudessem propor estratégias e linhas de intervenção no âmbito do desenvolvimento socioprofissional e da formação em empreendedorismo no ensino superior. Concretamente, desejava-se conhecer e poder contribuir para a criação de condições para o desenvolvimento de competências empreendedoras, apoio à gestão de carreira e promoção do bem-estar de um Eu realizado. Com a informação registada nesta investigação poderemos realizar a tarefa, se houver vontade e interesse dos decisores institucionais. Caso contrário fica um registo de como a psicologia pode contribuir para o desenvolvimento de uma mente empreendedora e de um profissional de sucesso.

A construção de uma consciência empreendedora atualizada do(a) aluno(a), do(a) professor(a) e do agente decisor institucional parece ser um trabalho que só é possível realizar se os indivíduos tiverem vontade em desenvolver uma mente empreendedora, disponibilidade para a ação, motivação para edificar-se enquanto profissional de sucesso, oportunidade de acesso democrático a ferramentas empreendedoras e apoio especializado ao nível da profissão e do mercado de trabalho. Mas, também, um apoio psicológico de orientação profissional e de carreira. Para além da importância deste estudo poder ser alargado a outras instituições de ensino superior e de sugerir várias estratégias para passar à ação encontrou a limitação de não ter tido oportunidade para levar por diante um planeamento de ações a nível psicológico, que em função dos resultados obtidos proporcionasse o desenvolvimento da mente empreendedora dos agentes das dinâmicas de formação em contexto de ensino superior. Ficou esta tarefa em aberto e a intenção de a levar por diante em prol do florescimento (Seligman, 2012) das pessoas (alunos, professores e agentes decisores) e das instituições do ensino superior.

Referências Bibliográficas Principais

- Brito, I. (2016). *Arigato, eu*. Lisboa: Fundação Manuel dos Santos, ISBN: 978-989-8838-52-0
- Duening, T. (2008). Five Minds for the entrepreneurial future: cognitive skills as the intellectual foundation for next generation entrepreneurs curricula. *Proceedings*. USA SBE. 256-274.
- Gardner, H. (2005). *Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas ideias e as dos outros*. Porto Alegre; Artmed/Bookman. ISBN: 85-363-0428-6
- Gardner, H. (2007). *The five minds for the future*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: the new psychology of success*. New York: Random House
- Dweck, C. S. (2008). Brainology transforming students' motivation to learn. *Independent School*, 67, 110-119.
- Faria, M.C. (2010a). Contributos da Psicologia para a Promoção de Competências Empreendedoras, Leandro S. Almeida, Bento. Silva & Susana Caires (Orgs.) / *Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga: CIEd Universidade do Minho, (472-486). ISBN: 978-972-8746-87-2.
- Faria, M.C. (2010b). Questionário de Competências Empreendedoras (QCE): Aplicação a Estudantes do Ensino Superior, Leandro S. Almeida, Bento. Silva & Susana Caires (Orgs.) / *Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"*. Braga: CIEd Universidade do Minho, (287-301). ISBN: 978-972-8746-87-2.
- Faria, M. (2011). A Inteligência Empreendedora e o Questionário de Competências Empreendedoras. A.S. Ferreira, A. Verhaeghel, D.R. Silva, L.A. Almeida, R. Lima & S. Fraga (Editores) *Livro de Atas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica e XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Psicologia, (613-624), ISBN: 978-989-20-2702-9

- Faria, M.C. (2012a). Promoção do Empreendedorismo Feminino em Contexto de Ensino Superior. *Livro de Atas do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária Ensino Superior - Inovação e qualidade na docência, Enseñanza Superior - Innovación y calidad en la docência*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), Centro de Investigação e Intervenção Educativa (CIIE) e da Associação IberoAmericana de Didáctica Universitária (AIDU). Porto: Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto. ISBN: 978-989-8471-05-5 ISBN 978-989-8471-06-2 Depósito Legal 347361/12
- Faria, M.C. (2012b). Avaliação Psicológica do Temperamento, de Competências Emocionais e Empreendedoras – suas implicações na Educação”, Almeida, Leandro, Silva, B. & Franco, a. (Org.) *Livro de Atas do II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*, Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, (802-823), ISBN: 978-989-8525-13-0
- Faria, M.C. (2012c). Coaching Empreendedorial no Ensino Superior. Almeida, Leandro, Silva, B. & Franco, a. (Org.) *Livro de Atas do II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*, Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, (824-8834), ISBN: 978-989-8525-13-0
- Faria, M.C. (2013a). Mentores dos Estudantes e Práticas Docentes no Ensino Superior, Silva, B., Almeida, L., Barca, A., Peralbo, M., Franco, A. & Monginho, R. (Org.) *Livro de Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: CIEd – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho (7147-7155). ISBN: 978-989-8525-22-2
- Faria, M.C. (2013b). Desenvolvimento de Mentores para o Futuro- - Empreendedora e Criativa. Silva, B., Almeida, L., Barca, A., Peralbo, M., Franco, A. & Monginho, R. (Org.) *Livro de Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: CIEd – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho. (3357-3369) ISBN: 978-989-8525-22-2

- Faria, M.C. (2014a). Envolvimento dos estudantes na Escola e Promoção do Coaching Educacional e Empreendedorial. Livro de Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação, Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa ISBN: 978-989-98314-7-6
- Faria, M.C. (2014b). Coaching apreciativo e literacia em saúde no caminho do bem-estar. Ordem dos Psicólogos Portugueses (Ed.) Atas do IX Congresso Iberoamericano de Psicologia/2º Congresso da Ordem dos Psicólogos Portugueses. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses. (1918-1929), ISBN: 978-989-99037-2-2
- Faria, M.C. (2015). Temperamento, literacia emocional e desenvolvimento pessoal na escola. Lourdes Mata, Margarida Martins, Vera Monteiro e José Morgado, Francisco Peixoto, Ana Cristina Silva e José Silva (Eds) Atas XIII Colóquio Internacional de Psicologia e Educação. Lisboa: ISPA – Instituto Universitário (217-230), ISBN: 978-989-8384-34-8
- Faria, M.C. (2016a). Dinâmicas de Empoderamento e Motivação dos Alunos na Escola. Feliciano Veiga (Eds). Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola- Perspetivas da Psicologia e da Educação-Motivação para o Desempenho. (819-848) Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 978-989-8753-35-9, URI: <http://hdl.handle.net/10451/27813>
- Faria, M.C. (2016b). Dinâmicas de Empoderamento e Motivação dos Alunos na Escola. Feliciano Veiga (Eds). *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola- Perspetivas da Psicologia e da Educação-Motivação para o Desempenho*. (819-848) Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 978-989-8753-35-9, URI: <http://hdl.handle.net/10451/27813>
- Faria, M.C. & Jesus, S.N. (2018). Contributos dos Professores para a Promoção de Competências Empreendedoras e Desenvolvimento Socioprofissional de Estudantes do Ensino Superior. *Educação e Pesquisa* (a aguardar publicação)
- Ito, P., Gobitta, M. & Guzzo, R. (2006). Temperamento, neuroticismo e auto-estima: estudo preliminar. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 24(2), 143-153, Abril – Junho.

- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (1), 119-134.
- Newman, M. (2010). *Capitalismo Emocional – Os Novos Líderes*. Lisboa: SmartBook. ISBN:978-989-8297-16-7
- Remor, E., Amorós, M. & Carrobles, J. (2006). El optimismo y la experiencia de ira en relación con el malestar físico. *Anales de Psicología* vol. 22, nº 1 (junio), 37-44
- Seligman, M. (2012). A vida que floresce- Um novo conceito visionário da felicidade e do bem-estar. Alfragide: Estrela Polar. ISBN:978-989-2068-1-7
- Taveira, M. (2013). Aprendizagem; Abordagens Cognitivistas. F. Veiga (Cord.). *Psicologia da Educação, Teoria, Investigação e Aplicação, Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi.(219-261) ISBN 978-972-796-337-9

Anexos

Apêndices
