

A voz dos estudantes no Ensino Superior

*Cláudia Andrade, Joana Lobo Fernandes,
Susana Coimbra, Susana Fonseca (Coord.)*



Coleção

Estratégias de Ensino e Sucesso Académico:
Boas Práticas no Ensino Superior

**A voz dos estudantes no
Ensino Superior**

A voz dos estudantes no Ensino Superior

Coordenação

Cláudia Andrade

Joana Lobo Fernandes

Susana Coimbra

Susana Fonseca

Coimbra, 2021

Coleção

Estratégias de Ensino e Sucesso Académico:

Boas Práticas no Ensino Superior

Coord. da Coleção: Susana Gonçalves

Comissão editorial da coleção

*Helena Almeida, Paula Fonseca, Susana Gonçalves, Cândida Malça, Fátima Neves,
Carlos Dias Pereira, Marco Veloso*

Vol. 12 A voz dos estudantes no Ensino Superior

*Coordenação: Cláudia Andrade, Joana Lobo Fernandes, Susana Coimbra e Susana
Fonseca*

ISBN: 978-989-53180-2-5 (impresso)

ISBN: 978-989-53180-3-2 (ebook)

©2021, CINEP/IPC

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser impressa, fotocopiada, ou reproduzida ou utilizada de alguma forma ou por meio mecânico, eletrónico ou outro, ou em qualquer espaço de armazenamento de informação ou sistema de busca eletrónico sem permissão por escrito dos editores.

Paginação, grafismo e capa: CINEP | Isabel Santareno

Foto da capa: Susana Gonçalves

Impressão: E-Comunicar

Depósito Legal:



www.cinep.ipc.pt

Coleção

Estratégias de Ensino e Sucesso Acadêmico: Boas Práticas no Ensino Superior

Volumes Publicados

Vol. 1 Pedagogia no Ensino Superior

Coord. Susana Gonçalves, Helena Almeida, Fátima Neves

Vol. 2 Inovação no Ensino Superior

Coord. Susana Gonçalves, Paula Fonseca, Cândida Malça

Vol. 3 Ambientes Virtuais no Ensino Superior

Coord. Susana Gonçalves, Carlos Dias Pereira, Marco Veloso

Vol. 4 eLearning no Ensino Superior

Coord. J. António Moreira e Cristina Pereira Vieira

Vol. 5 Cooperação entre a Comunidade e o Ensino Superior

Coord. Silvino Capitão e Emília Bigotte

Vol. 6 Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior

Coord. António Fragoso e Sandra T. Valadas

Vol. 7 Diversidade no Ensino Superior

Coord. Susana Gonçalves e José Joaquim Costa

Vol. 8 Pedagogias Digitais no Ensino Superior

Coord. Sara Dias-Trindade, J. António Moreira e António Gomes Ferreira

Vol. 9 Docência da Matemática no Ensino Superior

Coord. Carla Fidalgo

Vol. 10 Ensino Superior em Transição: Estudantes Online | *Higher
Education in Transition: Students online*

Coord. Susana Gonçalves e Suzanne Majhanovich

Vol. 11 Pandemic and remote teaching in Higher Education

Coord. Susana Gonçalves e Suzanne Majhanovich

Vol.12 A voz dos estudantes no Ensino Superior

Coord. Cláudia Andrade, Joana Lobo Fernandes, Susana Coimbra e Susana Fonseca

Índice

Nota Introdutória	I
Cláudia Andrade, Joana Lobo Fernandes, Susana Coimbra e Susana Fonseca	
Parte I: Domínio vocacional	
Capítulo 1	7
Ready2work: projeto de desenvolvimento vocacional centrado no estudante	
Bruna Rodrigues, Bruno Abreu, Joana Rodrigues, Mariana Conceição, Mariana Garcia, Mariana Silva, Matilde Ascenso, Patrícia Silva, Pedro Martins, Rafaela Lapo, Catarina Simões e João Lima	
Capítulo 2	27
Percepções e pré-conceitos na construção da identidade profissional de jornalistas e de profissionais de relações públicas	
Joana Lobo Fernandes, Susana Borges e Gil Baptista Ferreira	

Capítulo 3	47
Quebrar um tabu: como falar sobre a saúde mental no ensino da engenharia Stephanie Batista Niño, Diana Silva, Cristina Caridade, Fátima Feliciano e Ana Paula Amaral	
Capítulo 4	69
Igualdade de género nas profissões da comunicação: as representações das jovens estudantes Rosa Maria Sobreira e Cláudia Andrade	
Parte II: Domínio social e relacional	
Capítulo 5	89
Estudo qualitativo sobre a perceção de jovens do ensino superior em relação ao uso dos espaços naturais ao ar livre face à pandemia COVID-19 Sandra Dias, Joana Lobo Fernandes, Rui Mendes e Cláudia Andrade	
Capítulo 6	107
Escola Inclusiva IPVC: cocriação, olhares e vozes de estudantes Ana Sofia Rodrigues, Ana Teresa Oliveira, Carminda Morais, Helena Sofia Rodrigues, Joana Nogueira e Sara Simões	
Parte III: Domínio da aprendizagem	
Capítulo 7	125
Programa Competências para a Vida: percepções de estudantes do ensino superior sobre competências transversais Luana Thereza Nesi de Mello, Saúl Neves de Jesus, Roberto Chiodelli e Rafaela Matavelli	
Capítulo 8	143
Motivação, organização e aquisição de competências reportadas por estudantes no âmbito da utilização do método <i>problem-based learning</i> num processo de ensino-aprendizagem à distância, em contexto clínico médico-dentário Mariana Morgado, José João Mendes e Luís Proença	

Capítulo 9

159

Comunicação de nutrição em plataformas digitais: um exercício de cidadania orientada para o bem comum. Projeto «Tira o Cavalinho da Chuva»

Joana Rodrigues, Mariana Conceição, Mariana Garcia, Rafaela Lapo, João Lima e Elsa Feliciano

Lista de Autores

173

Coordenadoras

Autores

Nota Introdutória

O papel das Instituições do Ensino Superior (IES) no desenvolvimento de um clima organizacional promotor da aquisição de competências técnico-científicas tem vindo a ser ampliado com a inclusão de oportunidades de formação e desenvolvimento dirigidas para a construção de um espaço de saber que reforça a importância da formação do estudante enquanto «cidadão-ativo». Este desafio acompanha o entendimento que o espaço de saber e de conhecimento no Ensino Superior (ES) se deve reconfigurar, para dar lugar aos desafios sociais que sustentam a importância de qualificar ao nível pessoal, social e cívico. Neste sentido, a coconstrução da educação ao nível do ES deve ser desenhada em diálogo com os seus atores, nomeadamente com os estudantes. A oportunidade de mobilização dos estudantes e da sua voz na construção de percursos de aprendizagem e desenvolvimento de competências nos domínios vocacionais, sociais e pessoais constitui-se, ainda, como um desafio para o ES pautado pela busca da qualidade e pelo sentido de agência na construção de sociedades inclusivas.

Através da docência que, desde há alguns anos, exercemos no ES, estamos em contacto com estudantes que pela sua forma de pensar e agir ao longo do seu percurso de formação nos mobilizam para a reflexão em torno das «suas vozes», e da importância da escuta atenta das mesmas nos processos de decisão e de mudança. Este é o mote que norteia este volume que se apresenta como um espaço de reflexão crítica sobre a importância da escuta da voz dos estudantes do ensino superior na coconstrução de soluções para problemas e na identificação de oportunidades de melhoria. Não sendo um tema novo no domínio da educação, acreditamos que o seu espectro pode ser ampliado, gerando um compromisso mais sólido entre os

diferentes atores do sistema de ensino superior onde o sentimento de pertença, o compromisso e a ação serão aliados na construção de um ensino superior inclusivo de e para todos.

Este livro pretende dar uma perspetiva sobre a importância de dar voz aos estudantes enquanto coautores da implementação das mudanças no ES. Está organizado em torno de três partes. A **primeira parte** – domínio vocacional – centra-se em fatores determinantes, fora e dentro do contexto de ES, que influenciam a construção das expectativas e representações no campo vocacional e que norteiam a construção de perfis profissionais e de carreira em articulação com os demais papéis de vida. No capítulo 1, Bruna Rodrigues, Bruno Abreu, Joana Rodrigues, Mariana Conceição, Mariana Garcia, Mariana Silva, Matilde Ascenso, Patrícia Silva, Pedro Martins, Rafaela Lapo, Catarina Simões e João Lima apresentam o projeto «Ready2Work - versão 20.21» que visa capacitar os estudantes para uma integração refletida no mercado de trabalho, destacando a importância das *soft skills* numa formação integral e de um envolvimento ativo do estudante na construção de expectativas vocacionais que norteiem as suas opções futuras. Já Joana Lobo Fernandes, Susana Borges e Gil Ferreira, no capítulo 2, apresentam os resultados de um questionário aplicado aos estudantes de comunicação social e comunicação organizacional que procurou perceber as perceções destes estudantes relativamente à relação entre jornalistas e profissionais de relações públicas. No estudo destaca-se a importância da formação na consolidação de relações profissionais respeitadoras e na desconstrução de estereótipos negativos com impacto relevante quer nos profissionais quer na sociedade. No capítulo 3, Stephanie Niño, Diana Silva, Cristina Caridade, Fátima Feliciano e Ana Amaral apresentam um estudo que teve como objetivo analisar lacunas, na comunidade educacional da engenharia, ao nível da reflexão em torno de problemáticas como as relações interpessoais e o apoio e oportunidades académicas com a intenção de contribuir para a melhoria da formação dos futuros engenheiros. Já no capítulo 4, Rosa Maria Sobreira e Cláudia Andrade procuram analisar e contextualizar as representações sobre a igualdade de género nas profissões de comunicação, junto de uma amostra de estudantes do sexo feminino a frequentar o primeiro ano de uma

licenciatura em ciências da comunicação.

A **segunda parte** – domínio social e relacional – mostra a importância das redes de sociabilidade dos estudantes e o modo como estas redes são promotoras de inclusão e de sucesso académico, mas também de desenvolvimento de competências pessoais e de estilos de vida dos estudantes. Sandra Dias, Joana Lobo Fernandes, Rui Mendes e Cláudia Andrade, no capítulo 5, contextualizam a perceção das vantagens do uso dos espaços naturais ao ar livre, durante a pandemia COVID-19, bem como a intenção de manutenção de novos comportamentos orientados para o uso destes espaços, numa amostra de estudantes do ensino superior. De seguida, Ana Sofia Rodrigues, Ana Teresa Oliveira, Carmina Morais, Helena Sofia Rodrigues, Joana Nogueira e Sara Simões apresentam, no capítulo 6, o projeto «Escola Inclusiva IPVC», projeto desenvolvido com equipas de estudantes, docentes e não docentes, a partir da pluralidade de vozes, em particular de estudantes.

A **terceira parte** – domínio da aprendizagem – destaca-se o envolvimento em ações e projetos de cidadania ativa, com impacto na intervenção social – e a inclusão digital – entendidas como estratégias e práticas no âmbito dos desafios do ensino-aprendizagem no ES no contexto da era digital. Também neste domínio encontramos a relevância de integrar a voz dos estudantes bem como a de fornecer linhas de atuação que permitam que estas vozes tenham efeito ao nível da implementação de estratégias e práticas para um ES mais inclusivo, participado e orientado para um impacto na sociedade. Nesta linha, no capítulo 7, Luana Nesi de Mello, Saúl Neves de Jesus, Roberto Chiodelli e Rafaela Matavelli analisam a satisfação com um curso *e-learning* para o desenvolvimento de competências transversais, em estudantes que participaram do «Programa Competências para a Vida». Seguidamente, no capítulo 8, Mariana Morgado, José João Mendes e Luís Proença analisam a motivação, organização e aquisição de competências reportadas por estudantes, no âmbito da utilização do método *problem-based learning*, num processo de ensino-aprendizagem à distância durante a pandemia COVID-19, em contexto clínico médico-dentário. Por último, no capítulo 9, Joana Rodrigues, Mariana Conceição, Mariana Garcia, Rafaela Lapo, João Lima e Elsa Feliciano apresentam o trabalho

desenvolvido no quadro do projeto de comunicação em nutrição «Tira o Cavalinho da Chuva» que procura divulgar informação nutricional junto da comunidade.

Todos os textos deste volume se constituem, também, como propostas de mobilização e de envolvimento efetivo dos estudantes sabendo que são tanto intervenientes como beneficiários principais, com a expectativa que esta participação se alargue a outras temáticas da vivência no Ensino Superior. Foi igualmente objetivo deste livro dar voz plena aos protagonistas de projetos, dinâmicas e metodologias centradas nos estudantes e no seu crescimento pessoal e profissional. Por este motivo, o livro proporciona um espaço que é partilhado por vários agentes que vivem intensamente o ES mas que é, simultaneamente, um conjunto de espaços de reflexão individual. Deste modo, cada capítulo espelha uma visão singular e é da responsabilidade dos seus proponentes que assim, e de forma empenhada, partilham a sua ação para um ES mais participativo.

Parte I - Domínio vocacional

Capítulo 1

Bruna Rodrigues, Bruno Abreu, Joana Rodrigues, Mariana Conceição, Mariana Garcia, Mariana Silva, Matilde Ascenso, Patrícia Silva, Pedro Martins, Rafaela Lapo, Catarina Simões e João Lima

Ready2work: projeto de desenvolvimento vocacional centrado no estudante

Resumo

As Instituições de Ensino Superior exercem um papel fundamental no esclarecimento e integração profissional dos estudantes, nomeadamente através de programas de *empowerment & awareness*, atribuindo-lhes uma voz ativa na construção de expectativas e representações no campo vocacional e norteando as opções profissionais e de carreira.

O projeto-piloto «Ready2Work - versão 20.21», surge assente nestas premissas, enquanto programa de *Career Training*. O programa teve como objetivo a integração de uma equipa de alunos dos diversos anos da licenciatura de Dietética e Nutrição. Numa fase embrionária do processo estes idealizaram, conceberam e concretizaram um plano de atividades de acordo com as necessidades por si identificadas, tendo em vista a preparação atempada e consciente da entrada no mercado de trabalho.

A participação dos estudantes permitiu verificar um ganho muito significativo ao nível de *soft-skills*, fatores chave de sucesso na

construção de carreira. As atividades permitiram aprofundar o conhecimento relativo à profissão e conhecer as *skills* mais valorizadas no momento da integração no mercado de trabalho, bem como aumentar a confiança relativamente ao futuro no que diz respeito à empregabilidade. Não se observaram diferenças com significado estatístico quanto a estas variáveis em função do ano curricular dos estudantes.

Palavras-chave: *Empowerment; Awareness; Nutrição; Empregabilidade; Networking; Soft-Skills.*

As Instituições de Ensino Superior (IES) exercem um papel fundamental na capacitação e integração profissional dos estudantes, nomeadamente através do desenvolvimento de programas de *empowerment & awareness*, atribuindo-lhes uma voz ativa na construção de expectativas e representações no campo vocacional e norteando as opções profissionais e de carreira. O fim da licenciatura e a entrada no mercado de trabalho são momentos ansiados por qualquer universitário e, como tal, este constitui um momento de revelação de muitas dúvidas e inseguranças (Consórcio Maior Empregabilidade, 2019; Hughes & Desbrow, 2005).

Neste sentido, novas áreas de atuação, nomeadamente no campo do desenvolvimento de carreira, têm vindo a surgir, mais concretamente no âmbito da formação de competências essenciais ao mercado de trabalho. De referir que a estrutura de competências integra várias perspetivas da literatura, distinguindo-se entre competências de carreira reflexivas, comunicacionais e comportamentais (Combes & Arespacochaga, 2012; Leggat, 2007).

Deste modo, existe uma necessidade emergente em promover a diversidade da prática na profissão para alunos do ensino superior, proporcionando um maior conhecimento sobre as vertentes teórico-práticas da profissão. Apostando numa formação integral sobre aquilo que são as oportunidades e a realidade da profissão no seu campo de atuação, a implementação de programas de gestão de carreira, de carácter empreendedor, contribuem para a preparação antecipada do mercado de trabalho, na medida em que fomentam o

enriquecimento do conhecimento dos estudantes, promovem a sua inserção e sucesso profissionais (Consórcio Maior Empregabilidade, 2019; McClain & McClain, 2007).

O profissional de saúde assume um papel primordial no garante do desenvolvimento humano, na promoção da saúde e da qualidade de vida. Esta missão pressupõe obrigatoriamente uma relação estreita entre este profissional e o paciente, portador de uma individualidade única, sedimentada pelas experiências de vida, valores, crenças, contextos socioeconómicos, entre outros. Em suma, uma série de variáveis obrigam o profissional de saúde a ter empatia pelo paciente (Akkermans et al., 2013; Consórcio Maior Empregabilidade, 2019; Ordem dos Nutricionistas, 2019).

Durante o percurso académico de um jovem que ambiciona exercer a sua atividade profissional nesta área da saúde, privilegia-se o estado de arte, essencial para um desempenho pautado pelo rigor, baseado na evidência científica. No entanto, a dimensão humana deste profissional não pode ser descurada (Akkermans et al., 2013). É necessário que esteja também capacitado com ferramentas que possibilitem a interação com o paciente, muitas vezes adquiridas enquanto *soft-skills*. Assim, é relevante que tendo esta consciência, os futuros profissionais, agora estudantes do ensino superior, as desenvolvam. Esta tomada de consciência permite iniciar um processo de gestão de carreira com vista a uma melhor adaptação às exigências do mercado de trabalho do momento, pois o emprego de hoje é diferente do emprego de ontem e será certamente diferente do emprego de amanhã. Tomemos como exemplo a pandemia que estamos a viver (COVID-19): as dinâmicas laborais, exigências e competências solicitadas ao profissional de saúde são obrigatoriamente diferentes, acarretando pressão e ansiedade para quem está prestes a iniciar esta nova fase da sua vida (Ordem dos Nutricionistas, 2020, 2021).

Assim, torna-se relevante que o estudante desde cedo tenha esta tomada de consciência da importância de aperfeiçoar as suas *soft skills* e procure integrar projetos de acompanhamento de percursos profissionais, por forma a que a sua transição para o contexto real de trabalho seja a mais orgânica possível, preferencialmente

suportada por acompanhamento técnico. Partindo do pressuposto que todos os estudantes concluem os seus percursos académicos com o mesmo nível de conhecimento, é nestas competências e experiências que se vai centrar o fator de diferenciação para com os demais. A possibilidade de refletir sobre os pontos fortes e as fragilidades individuais permite que o estudante faça uma gestão de carreira de forma consciente, clara, pensada, antecipada e com sentido (Akkermans et al., 2013; Combes & Arespacochaga, 2012; Consórcio Maior Empregabilidade, 2019; McClain & McClain, 2007).

De acordo com o Observatório da Empregabilidade da Ordem dos Nutricionistas (2019), o número de diplomados em Ciências da Nutrição, Dietética e Nutrição registou forte crescimento entre os anos de 2007 e 2014, mantendo-se nos anos posteriores constante (Ordem dos Nutricionistas, 2019). O número de diplomados anual coloca alguma pressão entre a oferta de profissionais e a procura por parte das entidades empregadoras. A adaptação a um mercado de trabalho em aceleração e mais competitivo, é um dos aspetos apontados por este documento para que se assistam a algumas alterações profissionais. A atualização tecnocientífica permanente é identificada como uma dessas formas de adaptação, o que conduz a uma forte necessidade de especialização (Ordem dos Nutricionistas, 2019).

A empregabilidade tem um papel central no quadro estratégico Europa 2020 e Educação e Formação 2020 (UE, 2009). Os principais objetivos estratégicos são a necessidade de promover o emprego e apoiar a mobilidade profissional e investir na educação, nas competências e na aprendizagem ao longo da vida. Também a política da Comissão Europeia enfatiza o papel do ensino superior no esforço de equipar os seus diplomados com os conhecimentos e as competências de que necessitam para serem bem-sucedidos em profissões altamente especializadas. Para além disso, salienta-se a importância de envolver os empregadores e as instituições do mercado de trabalho na conceção e organização de programas de estudo, inserindo nestes uma componente prática. A monitorização, efetuada pelas IES, do percurso profissional dos antigos estudantes demonstra-se igualmente importante, com vista a reforçar a

pertinência dos programas (Consórcio Maior Empregabilidade, 2019).

O pilar europeu dos direitos sociais consagra como primeiro princípio que todas as pessoas têm direito a uma educação, formação e aprendizagem inclusivas e de qualidade ao longo da vida, a fim de manter e adquirir competências que lhes permitam participar plenamente na sociedade e gerir com sucesso as transições que ocorrem no mercado de trabalho. Prevê igualmente que todas as pessoas têm o direito de beneficiar de formação, requalificação e educação contínua e de receber apoio na procura de emprego (Conselho da União Europeia, 2018; McClain & McClain, 2007; Parlamento Europeu e do Conselho, 2006; UE, 2009).

Embora os indicadores de empregabilidade europeus tenham vindo a apresentar uma evolução positiva desde 2014, o combate ao desemprego dos jovens e de desempregados de longa duração continua a ser uma necessidade e prioridade. Em Portugal, as taxas de desemprego jovem permanecem mais elevadas relativamente à média europeia, e terão de ser combatidas, urgentemente, para evitar a erosão de competências ao longo do tempo. O mesmo se aplica às percentagens de jovens que não trabalham, não estudam e não frequentam qualquer tipo de formação (Consórcio Maior Empregabilidade, 2019; Parlamento Europeu e do Conselho, 2006; UE, 2009).

Tendo em conta que a empregabilidade é mais do que obter um emprego e as políticas públicas e as IES não devem apenas apoiar e auxiliar os estudantes na obtenção do seu primeiro emprego, devendo igualmente apoiá-los na construção de carreiras significativas que lhes permitam ser cidadãos participativos na sociedade, verifica-se um esforço na tentativa de clarificação e descrição das competências (*skills*) e atributos que os estudantes devem ser encorajados a desenvolver para se inserirem melhor no mercado de trabalho (Akkermans et al., 2013; Combes & Arespacochaga, 2012; McClain & McClain, 2007). Na maioria das vezes, estas competências vão muito além dos conhecimentos técnicos e científicos que os licenciados adquiriram ao longo do ciclo de estudos e incluem uma ampla gama de atributos e características

personais. O desejável é que as IES e partes interessadas, evoluam de uma análise da empregabilidade através de um conjunto de competências e atributos para uma discussão mais profunda sobre a «identidade do diplomado», promovendo a transição da «identidade de estudante» para a de «cidadão e profissional» (Consórcio Maior Empregabilidade, 2019).

O Quadro de Referência Europeu estabelece oito competências essenciais para a empregabilidade, realização pessoal, cidadania ativa e responsável e inclusão social, nomeadamente: competências de literacia; competências matemáticas e no domínio das ciências, da tecnologia e da engenharia; competências de cidadania; competências multilíngues; competências digitais; competências pessoais, sociais e capacidade de «aprender a aprender»; competências de empreendedorismo; e, por fim, competências de sensibilidade e expressão culturais (Conselho da União Europeia, 2018).

Tais pressupostos encontram-se alinhados com os objetivos do desenvolvimento sustentável até 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) nomeadamente acesso a educação e emprego de qualidade, contribuindo para o bem-estar das pessoas e das comunidades, melhor nutrição e saúde, redução das desigualdades de género, maior resiliência e cidadãos mais comprometidos (Conselho da União Europeia, 2018; Parlamento Europeu e do Conselho, 2006).

Para que haja um melhor e mais eficiente desenvolvimento das capacidades dos estudantes é importante que sejam trabalhados curricularmente parâmetros relacionados com o desenvolvimento de outras competências (*skills*). O que é expectável é que as IES, e as outras partes interessadas, evoluam de uma análise da empregabilidade como um conjunto de competências e atributos para uma discussão mais profunda sobre a «identidade do diplomado», promovendo a transição da «identidade de estudante» para a de «cidadão e profissional» (Akkermans et al., 2013; Combes & Arespachaga, 2012; McClain & McClain, 2007).

Estabelecer uma melhor cooperação entre as diferentes estruturas de aprendizagem, serviços de apoio e entidades empregadoras, contribui para dinamizar contextos de aprendizagem e de gestão de

carreira promotores da empregabilidade.

Esta deve ser promovida pelas IES, as quais possuem a responsabilidade de «publicar, regularmente, informação quantitativa e qualitativa, atualizada, imparcial e objetiva sobre os ciclos de estudo», bem como a «monitorização do projeto dos seus diplomados por um período razoável de tempo, na perspetiva da empregabilidade». No caso do Instituto Politécnico de Coimbra (IPC), é através do Observatório da Empregabilidade que são recolhidos os principais indicadores que permitem aferir a qualidade da formação e, assim, adequar a sua oferta formativa às necessidades do mercado de trabalho (Brito-Costa, 2020a, 2020b).

É neste contexto que surge o programa de *career training*, «Ready2Work»: um projeto dinamizado por um grupo de estudantes de diversos anos da licenciatura de Dietética e Nutrição da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra (ESTeSC), supervisionado por um docente da área científica e por uma técnica da área de empregabilidade. Estes alunos auscultaram e refletiram sobre os temas que gostariam de ver abordados, esclarecidos, e delinearão e organizaram um conjunto de atividades que consideraram ser pertinentes, construtivas e esclarecedoras para a comunidade interna e externa. Em todo este processo, e em termos individuais, o desenvolvimento das suas competências e o colmatar das suas fragilidades iniciais foram amplamente alcançadas. A responsabilidade e seriedade com que todos se empenharam teve como objetivo refletir de forma atempada sobre todas as questões aqui referidas, por forma a que as tomadas de decisão futuras sejam mais conscientes, com vista à realização da sua ambição profissional individual.

O projeto-piloto «Ready2Work - versão 20.21» surge de uma necessidade identificada pelos estudantes e diplomados na tentativa de se aproximarem mais precocemente da sua futura profissão.

Esta é também uma preocupação identificada pelo Observatório de Empregabilidade do IPC, transversal a várias formações académicas, e pelo Observatório da Profissão e Empregabilidade da Ordem dos Nutricionistas. Ao trabalhar a gestão de carreira desde a entrada no ensino superior e reconhecendo que a mesma vai além

do desenvolvimento das chamadas *soft-skills*, o projeto encontra-se alinhado com o referido no Livro Verde sobre Promoção da Empregabilidade de Diplomados do Ensino Superior (Consórcio Maior Empregabilidade, 2019).

O projeto integrou desde o momento da sua conceção um grupo de estudantes voluntários, alunos da ESTeSC, selecionados a partir de uma carta de motivação, enviada com esse propósito e sendo considerada requisito obrigatório. Foram selecionados 10 alunos para constituir a equipa do projeto, os estudantes: Bruna Rodrigues, Bruno Abreu, Joana Rodrigues, Mariana Conceição, Mariana Garcia, Mariana Silva, Matilde Ascenso, Patrícia Silva, Pedro Martins, Rafaela Lapo, que frequentam o primeiro e terceiro anos da licenciatura de Dietética e Nutrição, orientados pelo docente Prof. Doutor João Lima e pela responsável do Gabinete de Inserção Profissional e Empreendedorismo (GIPE), Dra. Catarina Simões, que conduziram as temáticas fundamentais a abordar no projeto.

Após a seleção dos alunos, iniciaram-se as primeiras reuniões de modo a estabelecer objetivos, plano de atividades e metodologias de trabalho para a execução de um programa a realizar ao longo do ano letivo 2020-2021. Neste sentido, foram identificadas, analisadas e discutidas as necessidades e as lacunas que os alunos integrantes sentiam ao longo da licenciatura e que através deste projeto poderiam ver respondidas e retificadas.

Neste sentido foram desenvolvidas diversas atividades no âmbito da temática da empregabilidade e competências essenciais ao futuro profissional, através de um programa de *career training*, cujo principal intuito era a promoção da empregabilidade e a inserção no campo profissional após o término do Ensino Superior.

As palavras-chave desta iniciativa basearam-se sobretudo no *empowerment & awareness* das gerações futuras relativas à profissão de Nutricionista, através de metodologias *peer to peer*, reconhecida como uma estratégia vantajosa para a aquisição e aperfeiçoamento de *skills*, contribuindo para enfrentar os desafios e obstáculos que possam ocorrer na construção do seu percurso académico e profissional.

Tendo em conta os objetivos e o principal intuito do projeto desenvolveram-se as seguintes atividades: *workshops* no âmbito da gestão da marca profissional, onde se integram as ferramentas do *Curriculum Vitæ* e a plataforma digital *LinkedIn*, bem como um ciclo de conversas, denominado «Conversa Puxa Conversa», que contaram com a presença de um conjunto de profissionais conceituados e experientes nas diversas áreas de atuação das ciências da nutrição e da alimentação. Assim, durante os meses de março e abril foram realizadas diversas atividades abertas à comunidade.

Todas estas atividades foram previamente delineadas, ao longo dos meses de novembro a fevereiro, em diversas reuniões preparatórias, em que no fundo a equipa partilhava a evolução dos trabalhos, tais como ponto de situação relativamente ao contacto com todos os convidados; promoção das atividades do projeto nas redes sociais; avaliação das iniciativas, bem como as dificuldades que era necessário ultrapassar.

Este programa obrigou ao desenvolvimento de sentido de compromisso, empenho, dedicação e reunião regular por parte dos estudantes da equipa do «Ready2Work - versão 20.21», por forma a organizar as atividades, o que contribui para o desenvolvimento de capacidades de planeamento, organização e comunicação interpessoal.

Os workshops promovidos pelo GIPE em colaboração com dois membros do projeto, contaram com a presença de mais de 100 estudantes inscritos, obrigando à realização de mais do que uma edição, excedendo as expectativas iniciais relativamente ao interesse nas ações idealizadas e atraindo inclusive estudantes de outras IES do país e de áreas tão distintas como a Economia, Gestão, Comunicação Organizacional e Engenharia Biomédica.

No âmbito da rubrica «Conversa Puxa Conversa», atividade mais direcionada para os estudantes que integravam as licenciaturas de Dietética, Nutrição e de Ciências da Nutrição, foram realizadas 13 ações, que versaram sobre áreas de trabalho tão distintas como Nutrição Desportiva, Organizações Não Governamentais, Gestão, Indústria Alimentar, Distribuição Alimentar, Marketing Alimentar e Nutricional, Sustentabilidade, Investigação e Nutrição

Comunitária. Esta pluralidade de sessões para além de ter permitido a partilha de conhecimento mais técnico, permitiu o contacto com diferentes percursos profissionais e perceber como é que os diferentes convidados delinearam o seu projeto de carreira de forma a se tornarem diferenciados na respetiva área de atuação.

Para a organização de cada uma destas ações, os elementos do projeto «Ready2Work - versão 20.21», em duplas pré-estabelecidas, contactaram com os nutricionistas convidados, reuniram um leque de questões e moderaram cada conversa. Este envolvimento proporcionou aos alunos o desenvolvimento acentuado de *soft & hard-skills* que certamente serão fulcrais para a integração e movimentação no campo profissional futuro. O projeto possibilitou o reconhecimento de que os profissionais inseridos no mercado de trabalho estão acessíveis e disponíveis para orientar os estudantes e futuros profissionais na definição do percurso a realizar para uma boa e diferenciada inserção no mundo profissional, e que a inserção profissional tem início no momento de entrada no ensino superior.

Criar contactos, expor questões, demonstrar interesse e adquirir conhecimento relativamente a novas e tão diversas áreas de intervenção em Nutrição foram alguns pontos essenciais desenvolvidos, que proporcionaram os maiores ganhos aos elementos do projeto.

No seguimento de cada atividade, foi solicitado a cada participante, o preenchimento de um pequeno formulário de avaliação do evento de acordo com o requisito do Sistema Integrado de Gestão da Qualidade do Instituto Politécnico de Coimbra, procurando avaliar questões relacionadas com as expectativas, divulgação da atividade, data e horário, temas abordados, organização e pertinência do programa.

Foi com bastante satisfação que os participantes aderiram ao preenchimento deste formulário, dando *inputs* importantes quer relativamente à avaliação do evento quer para a melhoria de eventos posteriores. Globalmente, a perceção da análise das atividades implementadas foi considerada muito boa.

Quanto à análise da satisfação global das atividades implementadas recolheu-se um total de 240 respostas, sendo que a maioria dos

participantes considerou os parâmetros identificados como Muito Bom, tal como observado no gráfico 1.

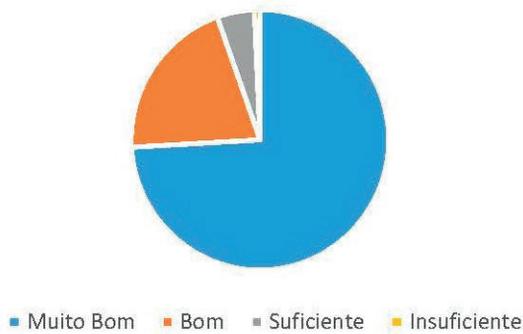


Gráfico 1. Satisfação global das atividades implementadas

Quanto à análise da satisfação dos *workshops* de *Curriculum Vitae* e *LinkedIn* recolheu-se um total de 75 respostas, onde a maioria dos participantes considerou os parâmetros identificados como Muito Bom, tal como observado no gráfico 2.

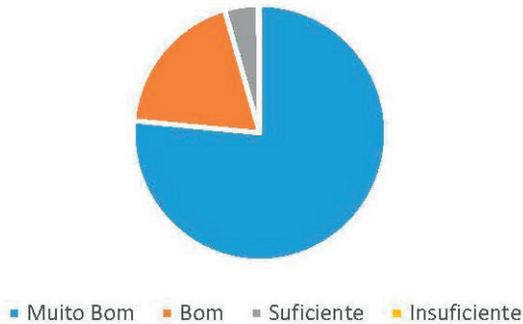


Gráfico 2. Satisfação Global dos workshops

Quanto à análise da satisfação com o ciclo de conversas - «Conversa Puxa Conversa» recolheu-se um total de 165 respostas, onde a maioria dos participantes considerou os parâmetros identificados como Muito Bom, tal como observado no gráfico 3.

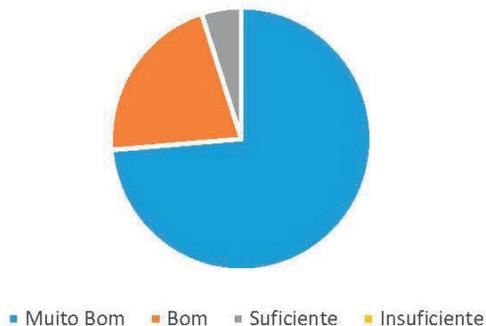


Gráfico 3. Satisfação global das atividades «Conversa Puxa Conversa»

Para além da satisfação evidenciada pela análise dos parâmetros supracitados, também foi disponibilizado no questionário um parâmetro facultativo para que os participantes pudessem deixar os seus comentários. Ao analisar cada formulário de avaliação da satisfação constataram-se comentários globalmente positivos tais como: «Gostei muito. Foi bastante útil e espero que surjam mais eventos parecidos que nos ajudem no futuro! Muitos parabéns a toda a equipa!»; «(...), adorei o cuidado que tiveram na formulação de questões no sentido de guiar a sessão, abordaram de uma forma simples e esclarecedora, obrigada por este grande contributo (...); «(...) que continuem a surgir mais oportunidades de ouvir estes grandes nomes da área da nutrição que nos mostram, de forma clara e honesta, o estado real e atual da profissão.».

No que se refere aos membros do projeto, a participação no mesmo procurou capacitá-los de igual forma, no desenvolvimento de *soft & hard-skills*, o que foi alvo de avaliação através de um questionário pré-elaborado pelo GIPE para aferição do impacto do projeto. A totalidade dos membros que integram a equipa (n=10) respondeu a este questionário, utilizado como instrumento de avaliação.

Ao implementar o questionário pretendeu-se avaliar as expectativas iniciais e o real impacto que este programa apresentou nos estudantes que o integraram, quer ao nível das *soft-skills*, quer ao nível das *hard skills*. Foi informado aos estudantes que nesta tipologia de

questionários não existem respostas certas, erradas ou politicamente corretas. Assim, torna-se numa oportunidade de autoavaliação e de reflexão sobre o real desenvolvimento de competências individuais. Para além disso, as respostas obtidas ajudam na definição de estratégias futuras do programa de *career training*.

Os dados foram tratados estatisticamente com recurso ao *Statistical Package for the Social Sciences* - versão 27 para *Windows*, considerando um nível de significância crítico de 5%, e procurando aferir o grau de correlação entre as expectativas e o desenvolvimento das *soft-skills* dos estudantes perante o projeto «Ready2Work». De realçar que foi notória a evolução de todos os membros-estudantes na maioria das *soft-skills* incidentes no projeto. Tendo em conta a tipologia das variáveis foi realizada a correlação de Spearman e considerados os valores de correlação propostos por Bryman e Cramer.

Nas tabelas 1 e 2 apresentam-se a expectativa dos estudantes quanto ao desenvolvimento das diferentes *soft-skills* e a sua perceção quanto ao desenvolvimento das mesmas após o projeto, respetivamente.

Tabela 1. Expectativa dos estudantes quanto ao desenvolvimento das diferentes *soft-skills*

	Porcentagem (%) de respostas				
	Muito Baixa	Baixa	Mediana	Elevada	Muito elevada
Autoconhecimento			80	10	10
Comunicação (habilidade de dialogar)		20	50	10	10
Liderança (inspirar os colegas)			80	20	
Flexibilidade e liderança (capacidade de adaptação às circunstâncias)		10	30	60	
Pró-atividade (arregaçar as mangas)			30	70	
Criatividade (apresentar soluções diferentes)		10	40	50	
Trabalho em equipa (cooperar com os colegas)		10	10	70	10
Atitude positiva / motivação		10	10	70	10
Pensamento crítico (questionar métodos)		10	50	30	10
Empatia (capacidade de colocar no lugar do outro)			30	60	10
Ética (respeito)			10	60	30

Tabela 2. Percepção quanto ao desenvolvimento das mesmas após o projeto

	Porcentagem (%) de respostas				
	Muito insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Autoconhecimento				80	20
Comunicação (habilidade de dialogar)			10	70	20
Liderança (inspirar os colegas)			20	70	10
Flexibilidade e liderança (capacidade de adaptação às circunstâncias)		30	50	20	
Pró-atividade (arregaçar as mangas)				80	20
Criatividade (apresentar soluções diferentes)			20	60	20
Trabalho em equipa (cooperar com os colegas)			10	70	20
Atitude positiva / motivação				70	30
Pensamento crítico (questionar métodos)			20	60	20
Empatia (capacidade de colocar no lugar do outro)				80	20
Ética (respeito)				50	50

Não se observaram diferenças com significado estatístico quanto a estas variáveis em função do ano curricular dos estudantes.

Destaca-se que quanto maior a expectativa dos estudantes quanto ao desenvolvimento da *soft-skill* de comunicação ou habilidade em dialogar, maior a expectativa de desenvolvimento da *soft-skill* de vir a trabalhar em equipa ($r=0,799$; $p=0,006$). Tais resultados parecem revelar que os estudantes associam o desenvolvimento de capacidades comunicacionais ao facto de virem a trabalhar em equipa, razão pela qual este projeto poderá ter contribuído para o desenvolvimento de competências chave neste domínio. Por outro lado, os estudantes que apresentaram uma maior expectativa quanto ao desenvolvimento de *soft-skills* de comunicação ou habilidade em dialogar foram aqueles que consideraram ter um menor resultado no desenvolvimento de *soft-skills* de pró-atividade ($r=-0,659$; $p=0,038$), empatia ($r=-0,659$; $p=0,038$) e ética/respeito ($r=-0,716$; $p=0,020$), possivelmente por já terem esta competência mais desenvolvida a priori.

Observa-se ainda que quanto maior a expectativa dos estudantes quanto ao desenvolvimento da *soft-skill* de capacidade de adaptação

às circunstâncias, maior o resultado do desenvolvimento da *soft-skill* da capacidade de pensamento crítico ($r=0,693$; $p=0,026$). Tais resultados parecem revelar que a expectativa de desenvolvimento de capacidade de adaptação às circunstâncias poderá ser assegurada por um maior resultado no desenvolvimento de pensamento crítico. De facto, o pensamento crítico é fundamental para a adaptação a novas circunstâncias/situações.

Os estudantes que apresentaram uma maior expectativa relativamente ao aumento das competências de trabalhar em equipa apresentaram também uma maior expectativa quanto a vir a desenvolver uma atitude positiva e motivação ($r=0,706$; $p=0,022$), o que revela a importância para os estudantes e para o sucesso de projetos desta natureza da utilização de metodologias de trabalho em equipa.

Por outro lado, verificou-se que os estudantes com uma maior expectativa do desenvolvimento de *soft-skills* relacionadas com a criatividade foram aqueles que consideraram ter um menor resultado no desenvolvimento de competências relacionadas com trabalho em equipa ($r=-0,650$; $p=0,042$) e atitude positiva/motivação ($r=-0,714$; $p=0,020$). Os estudantes com maior expectativa quanto ao aumento das competências de pró-atividade apresentaram um maior resultado no desenvolvimento do pensamento crítico ($r=0,690$; $p=0,027$).

Os estudantes que apresentaram uma maior expectativa quanto ao aumento das competências de empatia apresentaram também uma maior expectativa quanto ao aumento de competências de desenvolvimento de pensamento crítico ($r=0,743$; $p=0,014$) e de ética e respeito ($r=0,659$; $p=0,038$). Aqueles que apresentaram uma maior expectativa quanto ao aumento de competências de pensamento crítico, apresentaram também uma maior expectativa ao aumento da competência da ética e respeito ($r=0,720$; $p=0,019$).

Visando complementar a autoavaliação de cada um dos membros do projeto, foram ainda tidos em conta os resultados obtidos referentes às diversas estratégias delineadas, de forma, a atingir os objetivos do projeto e a melhoria da perceção relativamente à temática da empregabilidade que as ações realizadas durante o projeto proporcionaram. Mais uma vez, a perspetiva geral foi bastante positiva e destacou-se a aprovação por unanimidade dos

seguintes tópicos: a obtenção de uma nova visão sobre a profissão de nutricionista; a percepção que os percursos profissionais são construídos por diversas etapas; a percepção com maior profundidade de cada área de atuação dos nutricionistas; a sensibilização para as *skills* valorizadas no momento de integração do mercado de trabalho e o ganho de mais confiança para enfrentar o futuro.

No seguimento das questões de seleção de resposta, foi colocada à disposição dos inquiridos um campo de resposta aberta de forma a averiguar os pontos fortes e os pontos fracos ou oportunidades de melhoria do projeto, e os momentos ou experiências que tenham tido impacto positivo no desenvolvimento pessoal. Em todas as respostas foi evidente que o projeto foi um sucesso a todos os níveis e uma iniciativa fundamental para os jovens estudantes que em breve entrarão no mundo do trabalho. De destacar alguns pontos fortes como sendo um projeto criativo e inovador onde foi possível contactar com as diversas áreas da profissão, permitindo o desenvolvimento do trabalho em equipa e a capacidade de comunicar. De realçar também a rede de contactos que foi possível estabelecer e a potenciação do *networking*.

Relativamente aos pontos fracos ou oportunidades de melhoria, todas as respostas foram em torno da calendarização das atividades adotadas.

No que toca aos momentos ou experiências que tenham tido impacto positivo no desenvolvimento pessoal houve um reforço do conhecimento acerca da atuação do nutricionista nas mais diversas áreas da nutrição, desde a nutrição desportiva à incorporação de um nutricionista numa equipa multidisciplinar de uma organização não governamental, passando por tantas outras áreas.

Neste capítulo, destaca-se a mais-valia do envolvimento ativo dos estudantes em programas de *empowerment & awareness*, contribui para o desenvolvimento de *soft-skills* chave necessárias requisitadas pelas entidades empregadoras, contribuindo para uma maior efetividade da persecução dos objetivos das IES ao nível da promoção da empregabilidade.

Como tal, novas edições do projeto piloto «Ready2Work - versão

20.21» deverão ser promovidas bem como outras iniciativas semelhantes nomeadamente direcionada a outras áreas de formação académica e profissional.

Considera-se por isso, que a participação no projeto por parte dos estudantes, em breve profissionais da área, terá contribuído para que estes se sintam mais capacitados em termos das várias competências que ao nutricionista são exigidas, não só em termos de conhecimento técnico-científico, mas também em termos de competências pessoais, de comunicação, trabalho em equipa, entre outras.

As ferramentas de gestão de marca pessoal e de conhecimento de diferentes percursos profissionais, parece assim auxiliar na facilitação do ingresso no mercado de trabalho, pese embora seja necessário avaliar o impacto da participação no mesmo a longo prazo.

Referências

- Akkermans, J., Brenninkmeijer, V., Huibers, M., & Blonk, R. W. B. (2013). Competencies for the Contemporary Career: Development and Preliminary Validation of the Career Competencies Questionnaire. *Journal of Career Development*, 40(3), 245–267. <https://doi.org/10.1177/0894845312467501>
- Brito-Costa, S. (2020a). Empregabilidade e Satisfação das Pessoas diplomadas pela Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra (ESTeSC) 2017/2018. *Centro de Desenvolvimento Do Potencial Humano (CDPH): Observatório de Empregabilidade (OEIPC)*, Maio, 21.
- Brito-Costa, S. (2020b). Indicadores de Empregabilidade e Satisfação das Pessoas diplomadas pela Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra (ESTeSC) 2016/2017. *Centro de Desenvolvimento Do Potencial Humano (CDPH): Observatório de Empregabilidade (OEIPC)*, 19.
- Combes, J. R., & Arespachoga, E. (2012). Physician Competencies for a 21st Century Health Care System. *Journal of Graduate Medical Education*, 4(3), 401–405. <https://doi.org/10.4300/JGME-04-03-33>

- Conselho da União Europeia. (2018). Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida. *Jornal Oficial Da União Europeia*, 189(1), 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Consórcio Maior Empregabilidade. (2019). *Livro Verde sobre Promoção da Empregabilidade de Diplomados do Ensino Superior*. Press Forum - Comunicação Social, S.A.
- Fleming, M. L., Parker, E., Gould, T., & Service, M. (2009). Educating the public health workforce: Issues and challenges. *Australia and New Zealand Health Policy*, 6(8), 8. <https://doi.org/10.1186/1743-8462-6-8>
- Hughes, R., & Desbrow, B. (2005). Aspiring dietitians study: A pre-enrolment study of students motivations, awareness and expectations relating to careers in nutrition and dietetics. *Nutrition & Dietetics*, 62(2/3), 106–109. <https://doi.org/10.1111/j.1747-0080.2005.00015.x>
- Leggat, S. G. (2007). Effective healthcare teams require effective team members: defining teamwork competencies. *BMC Health Services Research*, 7(17), 10. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-7-17>
- McClain, C. R., & McClain, M. A. (2007). Allied Health Care Employees' Workplace Skills and Competencies: Are They Prepared? *Career and Technical Education Research*, 32(2), 99–113. <https://doi.org/10.5328/CTER32.2.99>
- Ordem dos Nutricionistas. (2019). 2o Estudo do Percurso Socioprofissional dos Membros da Ordem dos Nutricionistas - Relatório Preliminar. *Observatório Da Profissão e Da Empregabilidade (OPE)*, Setembro, 1–38.
- Ordem dos Nutricionistas. (2020). *COVID-19 Impactos na Atividade Profissional dos Nutricionistas*. Ordem dos Nutricionistas.
- Ordem dos Nutricionistas. (2021). Impactos da COVID-19 na atividade profissional dos nutricionistas. *Inquérito à Situação de Emprego Dos Membros Da Ordem Dos Nutricionistas*, Fevereiro, 1–7.

Parlamento Europeu e do Conselho. (2006). Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida - Quadro de Referência Europeu. In *Jornal Oficial da União Europeia*.

UE. (2009). Quadro Estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e formação (EF2020). Lll, 2–10.

Capítulo 2

Joana Lobo Fernandes, Susana Borges e Gil Baptista Ferreira

Perceções e pré-conceitos na construção da identidade profissional de jornalistas e de profissionais de relações públicas

Resumo

A relação entre jornalistas e profissionais de relações públicas, na vertente da assessoria de imprensa, é determinante num contexto de democracia e para o exercício da liberdade de expressão e de informação. Embora a literatura relate e enfatize uma tensão entre estes profissionais, identifica-se uma história comum e propósitos partilhados, mas orientados por lógicas distintas. O momento de formação académica parece ser relevante para a construção de um conhecimento mútuo entre estas duas profissões da comunicação e terá implicações na qualidade do relacionamento profissional futuro. A voz dos futuros profissionais revela entendimentos prévios sobre esta relação e permite identificar pré-conceitos que podem enformar a construção prévia de um exercício profissional mais, ou menos, favorável à colaboração entre jornalistas e profissionais de relações públicas. Este estudo analisa os resultados de um questionário aplicado a estudantes de licenciatura em Comunicação Social e em Comunicação Organizacional (n=267) de uma mesma

instituição de ensino superior portuguesa, no qual se solicitou o grau de concordância relativamente a afirmações sobre a relação entre jornalistas e profissionais de relações públicas. Em particular, foram analisadas as percepções sobre o reconhecimento público destes profissionais e a igualdade de estatuto das duas profissões. Os resultados apontam para uma valorização da cooperação entre as duas profissões, por parte dos estudantes dos dois cursos, embora seja notória uma discrepância entre a percepção do respeito do público pelas duas profissões, a favor da profissão de jornalista. Os resultados apontam ainda, e de forma expressiva, para uma discordância no reconhecimento de um estatuto equivalente entre as duas profissões. Esta análise vai dotar o corpo docente de informação relevante para uma formação conducente a uma prática de mútuo entendimento e contribuir para uma compreensão da relação entre jornalistas e profissionais de relações públicas.

Palavras-chave: percepções dos estudantes; jornalistas; profissionais de relações públicas; colaboração; reconhecimento público; estatuto profissional.

Introdução

A relação entre jornalistas e profissionais de relações públicas/ assessores de imprensa (adiante profissionais de relações públicas) é central para as duas profissões e caracteriza-se por uma mútua dependência (Koch et al., 2017). Alterações às rotinas produtivas dos jornalistas acentuaram a sua dependência de conteúdos informativos preparados pelos profissionais ao serviço das organizações/fontes de informação (McCoy et al., 2011; Johnston & Forde, 2017) e conduziram a uma «RP-ização do jornalismo» (Blessing & Marren, 2013). Ao contrário, a profissão de relações públicas segue em crescimento acentuado do número de profissionais e com condições salariais quase sempre mais apelativas. As duas profissões gozam de um reconhecimento público diferenciado e a ausência de um enquadramento ético referencial para os profissionais de relações públicas tem prejudicado a afirmação de um espaço próprio e uno para estes (Sebastião, 2021).

A etapa de formação académica para o exercício destas profissões é determinante. A aquisição de um conhecimento e de valores profissionais é veiculada através da educação (Nygren & Stigbrand, 2013), designadamente através de contacto com profissionais seniores. Contudo, Shaw e White (2004) afirmam que o antagonismo entre estas profissões já se observa na academia pelo que será fundamental aprofundar o conhecimento relativo às perceções sobre a profissão que se constroem durante a formação. Estas perceções incluem aquelas que remetem para a rede de relacionamentos em que assenta o exercício profissional e que enformam as práticas futuras.

Este capítulo analisa as perceções dos estudantes de Comunicação Social e de Comunicação Organizacional sobre a relação entre as duas profissões. Especificamente, avalia-se a valorização da colaboração entre os profissionais das duas áreas, as perceções sobre o reconhecimento público de cada profissão e ainda se ambas gozam de estatuto idêntico. Os resultados permitirão refletir sobre a formação de pré-conceitos sobre esta relação e capacitarão para uma intervenção durante a formação que promova um entendimento baseado num conhecimento mútuo aprofundado. Entendemos que esse conhecimento constituirá uma base informada, e crítica, na qual assentará um relacionamento profissional respeitador, como concluem Supa e Zach (2009) e que o estudo de McCoy et al. (2011) veio igualmente demonstrar.

O capítulo está estruturado em três partes: a primeira apresenta uma revisão da literatura para enquadramento da relação entre as duas profissões, destacando a importância do momento formativo para a construção/desconstrução de estereótipos que interferem nessa relação; num segundo momento apresentam-se os resultados obtidos no estudo e finalmente, num terceiro momento, registam-se as principais conclusões e implicações para repensar a formação para o exercício das profissões de jornalista e de relações públicas.

Enquadramento teórico

A relação entre jornalistas e profissionais de relações públicas, uma das suas mais importantes fontes de informação, é complexa e

caracteriza-se por uma dinâmica tensional (Macnamara, 2014) à qual estão associadas as percepções ambivalentes que existem de parte a parte. Resumidamente, pode dizer-se que se trata de uma relação pautada quer pela dependência mútua, quer por problemas de confiança. Os jornalistas dependem dos profissionais de relações públicas para estabelecerem contactos ou recolherem informação, enquanto esses precisam dos jornalistas para comunicarem com o público em geral. Estudos indicam que quando os jornalistas avaliam positivamente esta relação aumenta a influência exercida pelos profissionais de relações públicas, o que evidencia que as percepções mútuas influenciam a relação que se estabelece (Koch et al., 2017). Existe também uma desconfiança relativa às presumidas motivações do outro, que radica no *ethos* de cada profissão: os jornalistas posicionam-se ao serviço do «interesse público», percecionado os profissionais de relações públicas como promotores dos interesses «privados» das organizações que representam. Já os profissionais de relações públicas consideram que os jornalistas têm uma visão estreita e hipócrita do seu trabalho, sabendo pouco sobre as relações públicas, nomeadamente quanto aos seus padrões éticos (DeLorme & Fedler, 2003).

No núcleo desta relação tensional está a questão do poder de influência sobre a formação da opinião pública. Os jornalistas tendem a encarar com reserva a informação disponibilizada pelos profissionais de relações públicas, receando que a sua dependência desse material conduza à perda da sua independência (Lewis et al., 2008; Reich, 2010). Contudo, a revisão de estudos realizados nos últimos 100 anos sobre a influência dos profissionais de relações públicas na cobertura noticiosa concluiu que entre 40% a 75% do conteúdo de media informativos tinha como fonte ou era influenciado por esses profissionais (Macnamara, 2014). Isto resulta da capacidade dos profissionais de relações públicas, conhecedores dos critérios de noticiabilidade e das rotinas produtivas dos jornalistas, darem resposta às necessidades das organizações noticiosas. Esgotados por longos dias de trabalho, confrontados com prazos apertados, em situação de precariedade e de escassez de recursos humanos nas redações, os jornalistas encontram nos materiais prontos a publicar preparados pelos profissionais das relações públicas uma

solução expedita para assegurar um ciclo noticioso *non stop*. A publicação, sem verificação, desse material, denominada, em língua inglesa, «churnalismo», é uma das várias práticas de «reciclagem» da informação que caracterizam o jornalismo na era digital (Johnston & Forde, 2017). Uma prática deontologicamente reprovável e que preocupa quer jornalistas, quer profissionais de relações públicas, dado que a consequente erosão de confiança no jornalismo é negativa para toda a sociedade (Jackson & Moloney, 2015). Não por acaso se fala da «RP-ização do jornalismo» (Blessing & Marren, 2013). Afigura-se, assim, problemática a relutância dos jornalistas em assumirem a sua dependência destas importantes fontes de informação que, amiúde, são eles/elas próprios antigos/as jornalistas o que ajuda à compreensão de que ambos os grupos profissionais partilham valores comuns (DeLorme & Fedler, 2003).

Do lado dos profissionais de relações públicas não será de desvalorizar a própria história e evolução da profissão que, em grande parte, se tem feito a partir de um trabalho incessante de negociação de fronteiras com diversas outras áreas do campo da comunicação, nas quais se inclui o jornalismo (Bourne, 2019). Tal impede o reconhecimento inequívoco de um espaço próprio/território para a profissão de relações públicas. O facto de se tratar de uma profissão sem restrições de acesso e em que o associativismo profissional não desempenha um papel decisivo na organização da profissão tem contribuído para um fraco reconhecimento público (Bourne, 2019), inclusive por parte dos jornalistas (Sebastião, 2021).

Acresce que se observa nos jornalistas um desconhecimento generalizado da função de relações públicas, tendendo a reduzi-la à dimensão tática da relação com os jornalistas e não captando a sua, substancialmente mais abrangente, dimensão estratégica (DeLorme & Fedler, 2003; Shaw & White, 2004). A relação entre jornalistas e profissionais de relações públicas envolve aspetos quer de competição, quer de colaboração e a não assunção pública por parte dos jornalistas dessa ambivalência traduz-se numa opacificação das suas práticas que prejudica a capacidade do público interpretar e atribuir significado à informação por desconhecer o modo como essa é produzida. É assim do interesse público a promoção de uma relação escrutinável entre as duas profissões o que tem de ser antecedido

de um melhor conhecimento e do estabelecimento de relações de confiança entre ambas, assentes em princípios éticos e de respeito mútuo.

A literatura revela diferenças no modo como cada profissão vê essa relação de interdependência, sobretudo quanto aos valores e aos princípios éticos (veja-se a este propósito Shaw & White (2004) para quem a tensão entre os dois grupos profissionais é essencialmente uma questão ética). Estudos indicam que os jornalistas têm os profissionais de relações públicas em baixa conta, não os considerando iguais em estatuto – ao contrário dos profissionais de relações públicas cuja visão é mais favorável à relação, para além de serem maioritariamente apologistas da igualdade de estatuto entre as profissões (Aronoff, 1975; Shin & Cameron, 2005; Valentini, 2014; Koch et al., 2017). Constata-se também que os jornalistas têm, em geral, uma opinião neutra em relação à eventual manipulação da informação por parte dos profissionais de relações públicas - algo rejeitado por esse grupo profissional – embora questionem o seu nível de transparência (Valentini, 2014). Mas há também investigação que indica que ambos sofrem de «ignorância pluralística» sobre o outro grupo - um conceito clássico da psicologia social para dar conta de como membros de um grupo social adotam o que pensam ser a opinião consensual, em vez de agirem de acordo com as suas próprias opiniões -, e que os profissionais de relações públicas subestimarão a opinião dos jornalistas sobre si, considerando a relação mais adversarial do que realmente é (Verčič & Colić, 2016). Acresce que, embora existam diversos códigos éticos e deontológicos que regulam a profissão de relações públicas, estes não são, habitualmente, conhecidos pelos jornalistas e é com frequência que a profissão é acusada de comportamentos menos éticos, o que corrobora o entendimento que um conhecimento pouco aprofundado da atuação profissional do outro potencia a tensão ou pelo menos uma atitude de desconfiança por parte dos jornalistas em relação aos profissionais que trabalham para as organizações. Neste contexto, o momento de formação destes profissionais revela-se determinante para a compreensão de princípios partilhados que permitam sustentar relações pautadas pela confiança mútua. Isso começa no entendimento que os professores de cada profissão têm acerca da

relação. Enquanto estudos das décadas de 70 e 80 do século passado revelavam uma visão mais negativa dos professores de jornalismo em relação aos profissionais de relações públicas, dados mais recentes indiciam que, pese embora as divergências em matérias éticas ou sobre a função social desses profissionais, a sua opinião não difere substancialmente da dos seus colegas que formam os profissionais de relações públicas (Shaw & White, 2004). O estudo de Macnamara (2014) confirmou, a partir de entrevistas a jornalistas e a profissionais de relações públicas, ambos seniores, a necessidade de intensificar a formação sobre relações públicas na educação superior dos jornalistas, quer para uma melhor compreensão entre as duas partes, quer como fator promotor de um trabalho em cooperação contrário à relação de amor-ódio amiúde referenciada na literatura (Koch et al., 2017).

Em Portugal, a formação ao nível do ensino superior é feita em percursos separados. O mesmo se passa na instituição de ensino superior em que se realizou este estudo, na qual os futuros jornalistas são formados no curso de Comunicação Social, enquanto os futuros profissionais de relações públicas frequentam o curso de Comunicação Organizacional o que não propicia um conhecimento profundo entre os dois grupos dado não existirem unidades curriculares partilhadas. Neste estudo, partiu-se da auscultação dos estudantes sobre a importância atribuída à colaboração entre as duas profissões, bem como da perceção acerca do estatuto público concedido a cada uma. Considerou-se fundamental ouvir a voz dos estudantes para uma compreensão do impacto destas questões na construção das respetivas identidades profissionais.

Engelbertink et al. (2021) destacam a importância de condições que promovam uma reflexão individual e coletiva durante os processos formativos para o reforço da identidade profissional. Quando forte e fundamentada, a identidade profissional estabelece as bases para uma maior conexão entre profissionais e com a sociedade. Igualmente, é ponto de partida para uma compreensão acrescida da rede de interações profissionais onde cada profissão se move. Proporcionar momentos e tempos de reflexão sobre a profissão conduz a um exercício profissional mais consciente e mais interconectado. Em particular, destaque para dois dos cinco aspetos que Engelbertink et al. (2021) incluem no construto «identidade profissional» e que são

particularmente relevantes neste estudo: a autoimagem e a percepção da tarefa. A primeira compreende a forma como o futuro profissional se vê a si próprio e é fortemente influenciada pela percepção que o sujeito tem da percepção dos outros sobre si; a segunda considera as tarefas e os deveres que o sujeito associa à sua profissão, incluindo obrigações morais, valores e normas que enformam/informam a profissão. As questões colocadas neste estudo permitem identificar dados relevantes para sustentar um trabalho futuro, na formação de jornalistas e de profissionais de relações públicas. Esse trabalho terá sempre de ser realizado de forma colaborativa e envolvendo ativamente os estudantes no seu percurso reflexivo sobre a sua (futura) profissão.

Metodologia

Objetivos do estudo

Tomando como referência a literatura descrita, e visando compreender os pressupostos da relação de colaboração previamente à entrada no mercado de trabalho, propõem-se as seguintes questões de investigação:

RQ1: Como percebem os futuros profissionais de relações públicas e jornalismo a colaboração entre as duas profissões e que impacto tem a experiência profissional (quando existe)?

RQ2: Como percebem o reconhecimento público das respetivas profissões e a igualdade de estatuto e que impacto tem a experiência profissional (quando existe)?

RQ3: Como percebem o reconhecimento que merecem as profissões a que, respetivamente, são candidatos e que impacto tem a experiência profissional (quando existe)?

Este estudo consiste numa adaptação do estudo de McCoy et al. (2011) após uma experiência formativa realizada na Universidade de Nebraska - Lincoln com estudantes de relações públicas e de jornalismo. O estudo original é constituído por duas partes, a primeira de natureza qualitativa e a segunda de natureza quantitativa, compreendendo esta última um conjunto de onze afirmações

para as quais se solicitava o grau de concordância. Apenas essa segunda parte foi aplicada neste trabalho. Esse conjunto de onze afirmações sobre a relação entre jornalistas e profissionais de relações públicas foi proposto aos estudantes das licenciaturas de Comunicação Organizacional (CO) e Comunicação Social (CS), obtendo-se 267 respostas válidas (Comunicação Organizacional, n=170, correspondendo a 57% dos estudantes do curso, que funciona em dois regimes - diurno e pós-laboral - o que justifica o número mais elevado de respondentes; Comunicação Social, n=97, correspondendo a 71% dos estudantes do curso). Dos inquiridos, 23,6% pertencem ao sexo masculino e 76,4% ao sexo feminino. 91,8% dos respondentes situa-se no intervalo etário de 18-25 anos, distribuindo-se os restantes entre o intervalo 26-35 (3,4%) e mais de 35 anos (4,9%). Relativamente à distribuição por anos do curso, observa-se em CO: 1º ano - 26,2%; 2º ano - 23,6%; 3º ano - 13,9% e em CS: 1º ano - 14,6%; 2º ano - 15,4%; 3º ano - 6,4%. Foram ainda obtidas informações relativas a eventual experiência profissional na área de estudos. Responderam afirmativamente 18% do total de respondentes. Destes, 62,5% estudam CO e 37,5% estudam CS.

Para cada afirmação foi solicitado o grau de concordância com recurso a uma escala de Likert de cinco pontos onde 1 corresponde a discordo completamente e 5 a concordo completamente. Para efeitos de análise dos resultados, foram agregados os valores obtidos nos dois pontos de discordância (discordo completamente e discordo) assim como os dois pontos de concordância (concordo e concordo completamente).

O estudo foi realizado através de um questionário *Google Forms* e foi solicitada a colaboração dos estudantes por duas vias: em contexto de sala de aula para os estudantes de 1º e 2º anos e por convite via notificação pela plataforma académica para os estudantes do 3º ano que realizavam estágio curricular. Os resultados foram tratados através do programa *IBM SPSS Statistics 25*, apresentando-se aqui exclusivamente aqueles respeitantes às dimensões de «valorização da colaboração», «respeito público pelas profissões» e «igualdade de estatuto entre as profissões». Tendo em conta os objetivos específicos do estudo, procedeu-se apenas à comparação dos dados

dos estudantes dos 1º e 3º anos, na medida em que serão os que melhor indiciam as suas perceções inicial e de saída, face ao percurso formativo de licenciatura.

Resultados

Foram analisadas as frequências de respostas agregadas em três grupos (discordo, intermédia e concordo). Esta análise permite identificar perceções partilhadas e destacar especificidades por curso. Igualmente, é relevante verificar as variações que se observam à entrada e à saída da formação (estudantes dos 1º e 3º anos), nas quais focaremos a atenção.

Quando questionados os estudantes sobre a valorização dada à cooperação entre os dois perfis profissionais («Profissionais de relações públicas e jornalistas devem trabalhar em conjunto para informar o público»), verifica-se uma concordância expressiva (67% dos respondentes de CS e 87,1% de CO), o que permite dar resposta à RQ1: concretamente, os futuros profissionais de relações públicas e de jornalismo valorizam a colaboração entre as profissões. Porém, quando analisados os níveis de concordância dos respondentes de 1º e 3º anos dos cursos (ver tabela 1), verifica-se uma progressão oposta consoante o curso: a valorização da cooperação diminui do 1º para o 3º ano em CS (64,1% no 1º ano e 52,9% no 3º ano), mas aumenta ligeiramente em CO (90% no 1º ano e 94,6% no 3º ano).

Tabela 1. Valorização da cooperação entre jornalistas e profissionais ao longo da formação em CS e em CO

		Valorização cooperação * curso e ano							Total
		curso e ano							
		CS 1º ano	CS 2º ano	CS 3º ano	CO 1º ano	CO 2º ano	CO 3º ano		
Valorização cooperação	Discordo	frequência	3	1	4	1	2	1	12
		% curso e ano	7,7%	2,4%	23,5%	1,4%	3,2%	2,7%	4,5%
	Concordo	frequência	25	31	9	63	50	35	213
		% curso e ano	64,1%	75,6%	52,9%	90,0%	79,4%	94,6%	79,8%
	Nem concordo nem discordo	frequência	11	9	4	6	11	1	42
		% curso e ano	28,2%	22,0%	23,5%	8,6%	17,5%	2,7%	15,7%

Refira-se que, se considerada como variável a existência de experiência profissional no respetivo domínio específico, tal não parece contribuir para uma valorização da cooperação, já que se observam os mesmos resultados em sentido oposto: com experiência profissional são 55,6% os respondentes de CS que concordam com a afirmação, em comparação com 69,6% daqueles que sem experiência profissional na área de estudo. De igual modo, e em sentido contrário, em CO a experiência profissional acentua a valorização da cooperação, observando-se que a concordância passa de 86,4% para 90% quando comparadas as respostas de estudantes sem e com experiência profissional, respetivamente.

Relativamente à perceção do respeito público pelas profissões, questionaram-se os estudantes sobre as afirmações: «O público respeita a profissão de relações públicas»/«O público respeita a profissão de jornalista». Os resultados integram a tabela 2.

Tabela 2. Perceção do respeito do público pelas profissões de jornalista (CS) e de relações públicas (RP) por curso

Curso * Respeito CS			Respeito CS			Total
			discordo	concordo	intermédio	
Curso	Comunicação Social	frequência	7	58	32	97
		% curso	7,2%	59,8%	33,0%	100,0%
	Comunicação Organizacional	frequência	28	85	57	170
		% curso	16,5%	50,0%	33,5%	100,0%
Curso * Respeito RP			Respeito RP			Total
			discordo	concordo	intermédio	
Curso	Comunicação Social	frequência	17	30	50	97
		% curso	17,5%	30,9%	51,5%	100,0%
	Comunicação Organizacional	frequência	51	47	72	170
		% curso	30,0%	27,6%	42,4%	100,0%

Observam-se resultados bastante diferentes consoante a profissão, respondendo assim à RQ2, destacando-se a existência de uma perceção mais positiva, tanto em CS como em CO, acerca do respeito do público pela profissão de jornalista. Obtiveram-se os seguintes resultados relativamente ao respeito do público pela profissão de relações públicas: 30,9% dos estudantes de CS percebem-no positivamente, por comparação com 27,6% dos respondentes de CO. Já em relação ao respeito público pela profissão de jornalista, 59,8% dos estudantes de CS concordam que esse existe e 50% dos estudantes de CO corroboram.

Para perceber o impacto da experiência profissional neste reconhecimento, considerou-se esta variável através de uma tabela de contingências, combinando-se a existência de experiência profissional com as percepções sobre cada profissão. Os dados encontram-se enunciados nas tabelas 3 e 4.

Tabela 3. Percepção do respeito do público pela profissão de Jornalista (CS)/experiência profissional dos respondentes de CS e de CO

Curso * Respeito CS*com experiência profissional						
		Respeito CS			Total	
		discordo	concordo	intermédio		
Curso	Comunicação Social	frequência	3	10	5	18
		% curso	16,7%	55,6%	27,8%	100,0%
	Comunicação Organizacional	frequência	4	12	14	30
		% curso	13,3%	40,0%	46,7%	100,0%
Curso * Respeito CS*sem experiência profissional						
		Respeito CS			Total	
		discordo	concordo	intermédio		
Curso	Comunicação Social	frequência	4	48	27	79
		% curso	5,1%	60,8%	34,2%	100,0%
	Comunicação Organizacional	frequência	24	73	43	140
		% curso	17,1%	52,1%	30,7%	100,0%

Tabela 4. Percepção do respeito do público pela profissão de RP/ experiência profissional dos respondentes de CS e de CO

Curso * Respeito RP* com experiência profissional						
		Respeito RP			Total	
		discordo	concordo	intermédio		
Curso	Comunicação Social	frequência	5	3	10	18
		% curso	27,8%	16,7%	55,6%	100,0%
	Comunicação Organizacional	frequência	10	6	14	30
		% curso	33,3%	20,0%	46,7%	100,0%
Curso * Respeito RP* sem experiência profissional						
		Respeito RP			Total	
		discordo	concordo	intermédio		
Curso	Comunicação Social	frequência	12	27	40	79
		% curso	15,2%	34,2%	50,6%	100,0%
	Comunicação Organizacional	frequência	41	41	58	140
		% curso	29,3%	29,3%	41,4%	100,0%

Analisados os dados, constata-se que a sua distribuição parece seguir um padrão idêntico. A existência de experiência profissional traduz-se na diminuição da percepção positiva do respeito existente pelas profissões (no respeito pelas relações públicas verifica-se uma concordância de 34,2% e de 16,7% assim como de 29,3% para 20%,

respetivamente nos estudantes sem/com experiência profissional e de CS/CO; já na perceção do respeito público pela profissão de jornalista encontramos uma concordância de 60,8% e de 55,6% nos estudantes de CS e de 52,1% e 40% nos estudantes de CO, em ambos os casos sem e com experiência profissional, respetivamente).

Por fim, interessava perceber se os níveis de concordância com o respeito público das duas profissões sofreram variações ao longo do período de formação académica, tendo-se comparado as respostas nos anos de entrada e de saída.

Relativamente à perceção de respeito pelo público da profissão de relações públicas, observa-se uma diminuição de concordância entre os dois momentos, sendo mais acentuada nos estudantes que se preparam para serem relações públicas: respetivamente de 25,6% para 17,6% nos estudantes de CS e de 38,6% para 18,9% nos estudantes de CO. Já quanto ao respeito do público pelo jornalista, observa-se um padrão de resposta bastante diferente: os estudantes de CS reforçam a sua concordância ao longo da formação (em CS evoluem de 53,8% no 1º ano para 58,8% no 3º ano; em CO evoluem desde 48,6% no 1º ano para 56,8% no 3º ano (tabela 5).

Tabela 5. Percepção do respeito pelas profissões de jornalista (CS) e de RP

curso e ano * Respeito RP		Respeito RP			Total
		discordo	concordo	intermédio	
CS 1º ano	Frequência	6	10	23	39
	% curso e ano	15,4%	25,6%	59,0%	100,0%
CS 2º ano	Frequência	8	17	16	41
	% curso e ano	19,5%	41,5%	39,0%	100,0%
CS 3º ano	Frequência	3	3	11	17
	% curso e ano	17,6%	17,6%	64,7%	100,0%
CO 1º ano	Frequência	16	27	27	70
	% curso e ano	22,9%	38,6%	38,6%	100,0%
CO 2º ano	Frequência	21	13	29	63
	% curso e ano	33,3%	20,6%	46,0%	100,0%
CO 3º ano	Frequência	14	7	16	37
	% curso e ano	37,8%	18,9%	43,2%	100,0%
curso e ano * Respeito CS		Respeito CS			Total
		discordo	concordo	intermédio	
CS 1º ano	Frequência	3	21	15	39
	% curso e ano	7,7%	53,8%	38,5%	100,0%
CS 2º ano	Frequência	2	27	12	41
	% curso e ano	4,9%	65,9%	29,3%	100,0%
CS 3º ano	Frequência	2	10	5	17
	% curso e ano	11,8%	58,8%	29,4%	100,0%
CO 1º ano	Frequência	12	34	24	70
	% curso e ano	17,1%	48,6%	34,3%	100,0%
CO 2º ano	Frequência	13	30	20	63
	% curso e ano	20,6%	47,6%	31,7%	100,0%
CO 3º ano	Frequência	3	21	13	37
	% curso e ano	8,1%	56,8%	35,1%	100,0%

Observa-se assim que a formação dos jornalistas e dos profissionais de relações públicas acentua a percepção do respeito do público/da sociedade pela profissão de jornalista, o que não se verifica na percepção do respeito do público/da sociedade pela profissão de relações públicas, na medida em que a formação académica em ambos os cursos parece acentuar uma percepção negativa do respeito do público/da sociedade pelos profissionais ao serviço das organizações.

Interessava ainda perceber a perceção dos estudantes sobre a eventual igualdade de estatuto das duas profissões. Deste modo, foi apresentada a afirmação «As profissões de relações públicas e de jornalista gozam de igual estatuto e reconhecimento». Os resultados constam da tabela 6.

Tabela 6. Perceção da igualdade de estatuto por Curso

curso * igualdade de estatuto			Igaldade de estatuto			Total
			discordo	concordo	intermédio	
curso	Comunicação Social	frequência	71	5	21	97
		% curso	73,2%	5,2%	21,6%	100,0%
	Comunicação Organizacional	frequência	127	6	37	170
		% curso	74,7%	3,5%	21,8%	100,0%

Como é possível observar, os estudantes dos dois cursos discordam fortemente que seja reconhecido um estatuto idêntico a ambos: apenas 5,2% dos estudantes de CS e 3,5% dos estudantes de CO afirmam concordar com um reconhecimento igual. Estes valores, sendo residuais, não são significativos para uma análise comparativa entre 1º e 3º anos de cada curso ou mesmo quando cruzados com a experiência profissional. A partir destes elementos, é possível dar resposta à RQ3.

Discussão

Os resultados deste estudo, nomeadamente no que respeita à valorização da cooperação entre os dois grupos profissionais, indiciam um entendimento similar ao de estudos realizados este século que têm revelado uma menor perspectiva adversarial acerca da relação entre jornalistas e profissionais de RP (Shaw & White, 2004; Valentini, 2014; Verčič & Colić, 2016) do que se verificava anteriormente. Contudo, são ainda os estudantes de CO quem mais valoriza essa colaboração, o que se explicará, nomeadamente, pelo facto de a sua preparação académica incidir, entre outras matérias, no estabelecimento de relações profícuas com os *media*. A pertinência de dar formação aos jornalistas sobre as relações públicas (Macnamara, 2014) é reforçada e será considerada pelos autores deste estudo na delineação de estratégias formativas que estimulem a confiança entre os estudantes de CS e de CO.

Os dados associados a elementos da «identidade profissional», revelam-se consonantes com estudos anteriores, concretamente quanto ao baixo número de estudantes de CS que avaliam positivamente o respeito social da profissão de relações públicas. Seria, porém, de esperar que a maioria dos alunos de CO tivesse uma autoimagem positiva; mas constata-se que isso não acontece o que poderá explicar-se pelo conceito de «ignorância pluralística». Isto é, a resposta destes estudantes poderá ser uma reação à sua percepção da opinião (negativa) de outros (Engelbertink et al., 2021; Verčič & Colić, 2016). Outros fatores identificados para esta fraca autoimagem são quer a formação académica quer a experiência profissional. Já quanto à imagem dos jornalistas, os resultados são mais favoráveis, embora mais positivos entre os estudantes de CS do que entre os alunos de CO. A experiência profissional revela-se também, neste caso, um fator que contribui para uma avaliação menos positiva do jornalismo, enquanto a formação académica, *a contrario*, motivará uma melhor percepção acerca do respeito social dos jornalistas, por parte dos dois grupos de estudantes. Estes resultados revelam ser necessário analisar o modo como estas identidades profissionais são apresentadas pelos docentes de cada uma das licenciaturas (Goffman, 1993), bem como estudar as representações de cada profissão nos materiais didáticos de suporte à lecionação (Shaw & White, 2004).

Finalmente, os dados quanto à igualdade de estatuto são consentâneos com estudos anteriores (Aronoff, 1975; Shin & Cameron, 2005; Valentini, 2014; Koch et al., 2017) que apontavam para uma diferente percepção sobre as duas profissões. Não são por isso menos úteis na compreensão das percepções mútuas dos futuros jornalistas e profissionais de relações públicas. Antes reforçam a necessidade de encetar práticas de diálogo e de reflexão que fomentem um conhecimento menos baseado em pré-conceitos e eventuais estereótipos entre os estudantes de CS e de CO. Os autores deste capítulo, como docentes destes futuros profissionais, equacionarão alterações nos *curricula*, contribuindo para esse desiderato.

Conclusão

Embora de natureza descritiva exploratória, o estudo apresenta

resultados importantes para uma reflexão sobre as implicações das opções formativas nos dois cursos e subsequentes impactos na construção precoce de pré-conceitos que determinam, em grande parte, o agir profissional de dois grupos cuja interação é fundamental. A opção por captar a voz dos estudantes e assim conhecer as respetivas percepções revela-se adequada aos propósitos que guiaram a realização de um estudo levado a cabo por docentes dos dois cursos.

Pese embora o momento da formação não pareça ser determinista para a construção definitiva de uma forma de atuar e trabalhar nestes profissionais, dado que as atitudes e comportamentos destes profissionais parecem depender mais ainda da própria socialização da convivência entre ambos, é no momento inicial de formação que são fornecidos os conteúdos cognitivos, mas igualmente reflexivos, que constituem a base de atuação do profissional. Nesse sentido, pensamos que este estudo poderá desencadear o repensar da formação e das estratégias formativas que têm sido privilegiadas e criar uma dinâmica de maior participação de todas as partes envolvidas.

O estudo apresenta algumas limitações, desde logo pelo facto de o número de respondentes em CO ser substancialmente mais elevado, podendo dificultar uma interpretação comparativa dos dados. Por outro lado, a opção metodológica de replicar a dimensão quantitativa do estudo original deverá ser conjugada com outras abordagens de natureza qualitativa para aprofundamento da interpretação que cada respondente faz das afirmações apresentadas.

Referências

- Aronoff, C. (1975) Credibility of public relations for journalists. *Public Relations Review*, 1: 45-56. [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(75\)80023-3](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(75)80023-3)
- Blessing, K., & Marren, J. (2013) More Bullshit: Political Spin and the PR-ization of Media. In J. Holt (Ed.) *The Ultimate Daily Show and Philosophy*. <https://doi.org/10.1002/9781118617380.ch10>
- Bourne, C. (2019) The public relations profession as discursive

- boundary work. *Public Relations Review*, 45(5), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2019.05.010>
- DeLorme, D., & Fedler, F. (2003) Journalists' hostility toward public relations: an historical analysis. *Public Relations Review*, 29(2), 99-124. [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(03\)00019-5](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(03)00019-5)
- Engelbertink, M. M. J.; Colomer, J.; Woudt-Mittendorff, K. M.; Alsina, A.; Kelders, S. M.; Ayllón, S. & Westerhof, G. J. (2021) The reflection level and the construction of professional identity of university students. *Reflective Practice*, 22:1, 73-85, <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1835632>
- Goffman, E. (1993) *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Relógio d'Água.
- Jackson, D. & Moloney, K. (2015) Inside Churnalism: PR, journalism and power relationships in flux. *Journalism Studies*, 17(6), 763-780. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2015.1017597>
- Johnston, J. & Forde, S. (2017) Churnalism. *Digital Journalism*, 5:8, 943-946. <https://doi.org/10.1080/21670811.2017.1355026>
- Koch, T., Obermaier, M. & Riesmeyer, C. (2017) Powered by public relations? Mutual perceptions of PR practitioners' bases of power over journalism. *Journalism*, 21(10), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1464884917726421>
- Lewis, J.; Williams, A. & Franklin, B. (2008) A compromised fourth estate? UK news journalism, public relations and news sources. *Journalism Studies*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/14616700701767974>
- Macnamara, J. (2014) Journalism-PR relations revisited: the good news, the bad news, and insights into tomorrow's news. *Public Relations Review*, 40(5), 739-750. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2014.07.002>
- McCoy, B. R.; Renaud, J.; Wagler, A.; Struthers, A. & Baker, J. (2011) Student Perceptions of Public Relations and Journalism: A Pilot Study of Attitude Shifts Through Curriculum Innovation. *Journal of Media Education*, 2 (4). Disponível em <http://digitalcommons.unl.edu/journalismfacpub/91>

- Nygren, G. & Stigbrand, K. (2013) The Formation of a Professional Identity. *Journalism Studies*, 15:6, 841-858. <https://doi.org/10.1080/1461670X.2013.834163>
- Reich, Z. (2010) Measuring the impact of pr on published news in increasingly fragmented news environments: A multifaceted approach. *Journalism Studies*, 11(6), 799-816. <https://doi.org/10.1080/14616701003760550>
- Sebastião, S. P. (2021) Confiança e transparência na profissão e nos profissionais de comunicação estratégica. *Estudos em Comunicação*, 32, 23-50. <https://doi.org/10.25768/21.04.03.32.02>
- Shaw, T. & White, C. (2004) Public relations and journalism educators' perceptions of media relations. *Public Relations Review*, 30(4), 493-502. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2004.08.004>
- Shin, J.-H. & Cameron, G. T. (2005) Different sides of the same coin: Mixed views of public relations practitioners and journalists for strategic conflict management. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 82(2), 318-338. <https://doi.org/10.1177/107769900508200206>
- Supa, D. W. & Zoch, L. M. (2009) Maximizing Media Relations Through a Better Understanding of the Public Relations-Journalist Relationship: A Quantitative Analysis of Changes Over the Past 23 years. *Public Relations Journal*, 3(4)
- Valentini, C. (2014) Do Public Relations and Journalism's converging roles affect how they perceive each other? An Italian Outlook. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 4(8), 111-138. <https://doi.org/10.5783/RIRP-8-2014-07-111-138>
- Verčič, A. T. & Colić, V. (2016) Journalists and public relations specialists: A coorientational analysis. *Public Relations Review*, 42(4), 522-529. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2016.03.007>

Capítulo 3

Stephanie Batista Niño, Diana Silva, Cristina Caridade, Fátima Feliciano e Ana Paula Amaral

Quebrar um tabu: como falar sobre a saúde mental no ensino da engenharia

Resumo

Na Engenharia, o desenvolvimento e a criação de novas tecnologias e ferramentas para o bem-estar e para a qualidade de vida da sociedade é crucial, e fala-se frequentemente de lógica, ciência e razão, mas onde estão os sentimentos? Como é verdade, os engenheiros têm a capacidade de pensar mais profundamente sobre como satisfazer as necessidades dos outros: o que pode ser criado ou melhorado para facilitar os processos, reduzir os custos e otimizar o tempo? Mas geralmente a educação na engenharia não cria oportunidades para os estudantes se desenvolverem a pensar em si próprios, nos seus sentimentos e emoções e, se necessário, pedir ajuda (a agentes académicos e/ou apoio psicológico para além de profissional).

O preâmbulo desta investigação baseia-se no aproveitamento das circunstâncias atuais, que, embora não sendo ideais, permitem a obtenção de uma análise geral dos erros como comunidade educacional da engenharia (tanto dos professores como dos estudantes) que temos, em termos de relação interpessoal, apoio e oportunidades académicas,

e de como podemos melhorar, com a intenção de preparar os estudantes para se tornarem engenheiros que se sintam realizados e não temam o sucesso dos outros, mas consideram-no uma fonte de inspiração. Apesar do stresse e da incerteza sobre o que o futuro reserva para eles, é importante aprender a lidar com a ansiedade e com os pensamentos negativos, isto com o objetivo de causar um impacto positivo no seu desempenho pessoal e profissional.

Palavras-chave: Educação na engenharia, saúde mental, desempenho académico, expectativas profissionais.

I. Introdução

Num mundo em constante evolução, é importante que a educação também evolua e se adapte às necessidades das novas gerações. Escusado será dizer que a Engenharia não pode ser ensinada no presente da mesma forma que foi ensinada há dez anos, e como a Lei de Darwin expressa, no futuro só os mais aptos sobreviverão, sendo estes os que têm maior capacidade de adaptação, pelo que é necessário «quebrar o tabu» e a conceção errada de que falar (ou ter a necessidade de falar) sobre saúde mental é para os mais fracos.

Numa sociedade em que se fala constantemente de competitividade, desempenho e superação, as necessidades pessoais e emocionais são subestimadas, justificando que, se investirem tempo a cuidar de si próprios, quer seja para descansar ou para distrair a sua mente, correm o risco de que os outros os ultrapassem, mas afinal, o que significa superação? Como muitas coisas na vida, a sua definição é subjetiva. Para algumas pessoas, consiste em ser o melhor naquilo que fazem, para outras é sentir-se satisfeito com os seus resultados, mas o que está em questão neste caso não é a sua definição, mas as consequências que pode trazer quer emocional, cognitiva e comportamental na organização e funcionamento da própria vida.

Considerando a necessidade de ir além das ideias e criações dos engenheiros, esta investigação surge com o objetivo de compreender melhor a perspetiva dos professores e estudantes pertencentes à área da engenharia, para entender como a saúde mental influencia (como base do ser e do fazer/funcionar) no desempenho e na produtividade

da comunidade do Ensino Superior, mais especificamente no ensino da Engenharia.

Depois de ter levantado esta problemática, surge a questão «como falar e sensibilizar os agentes das universidades sobre a saúde mental no ensino da Engenharia?», a fim de divulgar a importância do bem-estar mental dos estudantes e professores para que possam apresentar um desempenho otimizado (acadêmico e profissional).

II. Revisão Bibliográfica

Nos últimos anos, tem havido um reconhecimento crescente do importante papel que a saúde mental desempenha no alcance das metas de desenvolvimento global, conforme ilustrado pela inclusão da saúde mental nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável segundo a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2021). Globalmente os transtornos mentais, neurológicos e por uso de substâncias são responsáveis por 31% do total de doenças não fatais e estima-se que aumente nos próximos anos (World Bank, 2016). No entanto, a integração da saúde mental nos cuidados de saúde primários ainda não é uma realidade em muitas partes do mundo (WHO Press, 2009; Wainberg et al, 2017; Beauer, 2020; Brouwers, 2020).

Os estudos com a saúde mental e o bem-estar dos estudantes universitários têm aumentado (Deziel et al., 2013; Flaherty, 2018; Maxson & Tomasko, 2020, Park, et al., 2020, Miguel et al., 2021). Em muitas universidades tem sido revisto o currículo de saúde mental para os estudantes relativamente à cobertura do conteúdo, métodos de ensino e padrões de avaliação no sentido de ajudar a avaliar a situação atual da educação em saúde mental e a necessidade da sua inclusão com maior atenção nos currículos profissionais (Gairin, 2004; Álvarez, 2008; Ritonga et al., 2020; Theodoratou et al., 2020, Marahatta, 2021). Devido à pandemia de COVID-19, os estudantes de engenharia ficaram numa situação sem precedentes. Além dos fatores stressantes relacionados ao currículo de engenharia (Jensen & Cross, 2018), os estudantes foram solicitados a trocarem o ensino presencial no campus universitário por um ensino à distância.

Ao mesmo tempo, o distanciamento social limitou a capacidade de socialização, a capacidade de se envolverem em relacionamentos românticos, a capacidade de praticar esporte e a capacidade dos próprios alunos ou dos seus pais permanecerem empregados e de financiarem os estudos. Vários trabalhos têm sido apresentados nos últimos dois anos sobre a influência da pandemia do COVID-19 na saúde mental dos estudantes de engenharia (Aristovnik, 2020; Baloran, 2020; Ferrinho, 2020; Merry et al., 2020). Entre eles se destacam os vários estudos realizados por Danowitz & Beddoes (Danowitz & Beddoes, 2018; Danowitz & Beddoes, 2020a, 2020b) e os estudos realizados a estudantes de engenharia em Portugal (Reis et al., 2019; Esanu et al., 2020; Passos et al., 2020).

Além de um cenário de crise, durante a pandemia do COVID-19, considerado por si só um agente stressante, o ensino torna-se remoto e o impacto na saúde mental é visível nos profissionais (Santos et al., 2021). Muitos professores têm sofrido mentalmente em silêncio, em decorrência da pressão para atingir os objetivos impostos pelas universidades, das estruturas inadequadas nas instituições para o ensino à distância e da evasão dos alunos (Silva et al., 2020). A saúde mental do pessoal acadêmico também deve ser investigada com o objetivo de verificar não apenas os níveis de saúde geral e bem-estar prevalentes nas universidades em todo o mundo, mas também quais são as principais causas de stresse, de forma a ajudar a mudar a mentalidade dos formadores e das políticas das escolas (Urbina-Garcia, 2020).

Medo, preocupações e stresse são alguns dos sintomas evidentes com as mudanças significativas na nossa vida diária no contexto da pandemia COVID-19. Diante da realidade do trabalho em casa e da educação remota, o impacto na saúde mental dos professores e estudantes universitários foi abalada. Estudos recentes, como o de Sahu, (Sahu, 2020), Chaturvedi (Chaturvedi et al., 2021), Hall (Hall, 2021) e Wang (Wang et al., 2021) demonstram a necessidade urgente de avaliar e documentar a saúde mental no ensino da engenharia.

Toda a revisão da bibliografia anteriormente mencionada, foi uma parte importante da inspiração para prosseguir com este projeto.

III. Metodologia

O estudo abrangeu a opinião de 260 estudantes com idades compreendidas entre 18 e 50 anos, sendo 66.9% dos estudantes do género masculino e 33.1% do género feminino, sendo estudantes de cursos de engenharia entre os quais se destacam Engenharia Biomédica, Engenharia Eletrotécnica, Engenharia Informática, Engenharia Mecânica, Engenharia Química e Biológica, Engenharia e Gestão Industrial, de diversas instituições de Ensino Superior Português, entre os quais estão a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP), a Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra (FCTUC), o Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), o Instituto Superior de Engenharia de Coimbra (ISEC), a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Oliveira do Hospital (ESTGOH), a Universidade do Minho (UM), o Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (IPCA), o Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL), a Faculdade de Engenharia da Universidade Lusófona (FEG) e a Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (FCUL). Por outro lado, abrangeu a opinião de 60 professores, com idades compreendidas entre 25 e 65 anos, sendo 60% dos professores do género masculino e 40% do género feminino, sendo estes educadores na área da Engenharia em instituições de Ensino Superior em Portugal, com maior incidência no ISEC.

A opinião dos participantes no estudo foi considerada através de questionários e entrevistas. Foram feitas perguntas específicas e perguntas de desenvolvimento, nas quais os inquiridos podem dar a sua opinião e sugestões, não como objetos de crítica, mas como reconhecimento de possíveis fraquezas e pontos fortes, para fazer propostas de melhoria na educação na engenharia através de uma investigação transparente e justa para ambas as partes envolvidas, começando a obter uma introdução do conhecimento realista e científico para programar uma mudança prática baseada em evidências.

Os questionários foram divididos em três secções: a primeira parte correspondia a uma introdução concisa à investigação; a segunda parte consistia em perguntas diretas (dados sociodemográficos e

acadêmicos tais como idade, gênero, curso de engenharia, instituição de ensino superior, entre outros); a terceira parte consistia em perguntas sobre o grau de concordância numa escala Likert de 5 pontos de 0 (Discordo) a 4 (Concordo totalmente), diferindo a abordagem entre ambos os questionários (professores e estudantes) nos seguintes aspectos:

A. No caso dos estudantes

1. Questões pessoais (emocionais e relacionais)

Interesse no seu curso de engenharia, assiduidade e motivação nas aulas, relacionamento interpessoal com colegas, atividades de integração, gestão do tempo e do stress antes e durante as avaliações.

2. Perguntas sobre a instituição de ensino

Opinião sobre as condições das instalações da instituição, salas de aula, estado do material de laboratório e divulgação de projetos e desafios extracurriculares.

3. Questões sobre o método educativo

Concordância com a duração e a carga de trabalho do seu curso de engenharia, o número de disciplinas por período, a estruturação do programa para a preparação profissional dos estudantes e a aptidão para o ingresso no campo laboral.

4. Questões sobre o desempenho relacional e pedagógico dos professores

A interação entre professores e alunos, a relevância que os estudantes consideraram que os professores dão à sua opinião, organização e preparação antes das aulas pelos professores, quanta motivação os professores refletem nos seus alunos nas aulas e quanta atenção, os professores conseguem captar dos estudantes.

B. No caso dos professores

1. Questões pessoais (emocionais e relacionais)

Frequentar um curso de pedagogia, interesse na sua profissão como educador, relação interpessoal com outros professores, motivação para ensinar, interesse na opinião dos estudantes sobre a sua disciplina, gestão do tempo, organização antecipada das aulas, e

adaptações anuais com base nas necessidades dos seus estudantes.

2. Perguntas sobre a instituição de ensino

Parer sobre as condições das instalações da instituição, salas de aula, estado do material de laboratório, e divulgação de projetos e desafios extracurriculares.

3. Questões sobre o método educativo

Concordância com a duração e carga de trabalho do seu programa de engenharia, o número de disciplinas ensinadas por período, eficácia do seu método de ensino, e com a estruturação do programa para preparar profissionalmente os estudantes.

4. Questões sobre o desempenho relacional e académico dos alunos

A interação entre alunos e professores, o feedback dos alunos durante as suas aulas, e o quão responsáveis são os alunos na opinião dos professores.

A cada um destes aspetos foi também associada uma questão de desenvolvimento, na qual se questiona como o estudante/professor considera que pode melhorar pessoalmente a nível académico/profissional, bem como o que poderia ser melhorado no seu ambiente, quer em termos de instalações, quer no sistema educativo para captar o seu interesse e sentir-se mais motivado. No caso do questionário para professores, foram feitas perguntas nestes mesmos aspetos que o questionário dos estudantes, tendo como diferença a abordagem da situação, sendo alguns exemplos das perguntas realizadas:

- Considera o seu método de ensino eficaz na aula?
- O que acha que poderia melhorar a fim de atrair mais atenção dos seus estudantes?
- Que sugestões poderia dar aos seus estudantes para se sentirem mais autoconfiantes e preparados para o futuro?

As entrevistas realizadas a estudantes e professores tiveram três fases, sendo a primeira estabelecida para uma apresentação pessoal, académica e profissional do entrevistado, a segunda para que falassem da sua perspetiva sobre os seus deveres e direitos como estudante ou

como professor, e finalmente a terceira cuja base foi a sua opinião sobre a relação entre professores e estudantes e como consideravam que isso afetava a saúde mental das pessoas envolvidas (Almeida & Duran, 2020; Fonte & Macedo, 2020).

IV. Resultados

Considerando o presente estudo preliminar, os questionários mostraram que a comunicação entre professores e estudantes deveria ser fortalecida através da melhoria e reforço, uma vez que os resultados dos professores e estudantes diferem em aspetos relacionados com o método de ensino e avaliação, bem como o interesse e motivação no ensino da Engenharia em Portugal.

A. Desempenho e motivação dos estudantes

As opiniões dos estudantes e dos professores convergem: os estudantes consideram que não estão motivados e, conseqüentemente, isto reflete-se na opinião dos professores, que pensam que os estudantes têm um desempenho inferior ao esperado (figura 1 A e B).

Da perspetiva dos professores, o seu objetivo é adotar estratégias como a divisão dos estudantes em grupos para resolver os desafios do conteúdo ensinado para cativar a atenção dos alunos, concentrando as lições na interação e no encorajamento, na participação. Desta forma, acreditam que os seus estudantes são capazes de melhorar a sua capacidade de trabalhar em equipa e atribuir tarefas e responsabilidades, para além do facto dos estudantes se sentirem frequentemente mais interessados quando estão diretamente envolvidos no seu processo de aprendizagem, enquanto põem em prática o que aprendem de forma autónoma, desenvolvendo o seu processo analítico e crítico.

Na opinião dos estudantes é necessário realizar uma revisão do número de avaliações por semana e a distribuição das avaliações ao longo do período académico para evitar a aglomeração de avaliações que resulta prejudicial para os estudantes. Com a responsabilidade de um número excessivo de avaliações que devem ser realizadas ao mesmo tempo e que todas requerem dedicação, o estudante acaba por não ter muitas escolhas: escolher quais as avaliações a realizar de

modo a entregar um trabalho de qualidade, fazer todas as avaliações com o básico, porque não há tempo para se concentrar em cada uma com atenção tendo em conta o tempo devido para cada avaliação, ou dedicar todo o tempo a realizar todas as avaliações da forma mais eficaz possível, deixando completamente de lado a sua vida pessoal e social porque não há margem de tempo para realizar o trabalho e organizar o estudo de modo a cumprir com todas as suas responsabilidades e, ao mesmo tempo, ter tempo para descansar.

Os estudantes consideram que existe uma necessidade de comunicação assertiva entre professores, porque se organizarem e estabelecerem períodos de entrega de avaliações diferentes, os estudantes poderiam organizar-se melhor para cumprir todas as suas responsabilidades, sem ter de abdicar de algumas delas para cumprir outras. O que os estudantes pedem não é que lhes sejam atribuídas avaliações mais fáceis, mas sim uma melhor organização da carga horária e dos prazos para cada avaliação. Na opinião comum dos estudantes, «os professores pensam que só temos uma disciplina: a deles», e embora este argumento não seja necessariamente correto, deveria surgir a iniciativa de melhorar a interação e organização entre os professores.

Os estudantes concordaram com a importância da interação com os colegas. Quem pode ser melhor para apoiar os estudantes do que outros estudantes que estão a passar pela mesma situação e que talvez tenham sido capazes de encontrar estratégias úteis que possam partilhar com outros? É muito importante reforçar o companheirismo, o apoio mútuo. Deve ensinar-se aos estudantes que a competitividade e a inveja entre colegas não deve existir, porque todos eles se encontram temporariamente no mesmo caminho.

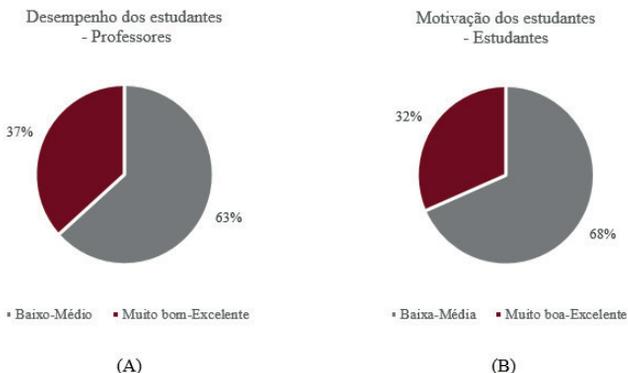


Figura 1. Desempenho dos alunos na opinião dos professores (A)
Motivação dos estudantes na sua opinião (B).

B. Influência do método de ensino e das avaliações nos estudantes

Na opinião dos professores, a maioria considera que o seu método de ensino e avaliação é eficaz, e não sentiram a necessidade de alterar o plano de conteúdo ou a organização da sua disciplina porque o consideram excelente (figura 2A). Por outro lado, para os estudantes, o stress e a falta de tempo são fatores que influenciam o seu sucesso durante a vida académica, uma vez que a sobrecarga de avaliações que é imposta aos estudantes é extremamente degradante para a sua autoestima, bem como para a sua saúde mental e física, tornando difícil ter tempo para conviver com colegas, amigos, ou mesmo para fazer exercício ou relaxar, devido à quantidade de trabalhos a serem avaliados em conjunto (figura 2B).

Enquanto os professores comentam que «os estudantes devem aprender a trabalhar autonomamente, ser responsáveis e organizar melhor o seu tempo», os estudantes argumentam que não é necessariamente falta de responsabilidade, mas sim falta de tempo: «Atingimos um ponto em que temos de escolher entre ter boas notas, ter uma vida social, ter tempo para a nossa família, ter tempo para nós próprios e descansar». Portanto, só deve ficar claro que os professores são humanos que merecem respeito e têm o direito de ter

uma vida pessoal, mas também é relevante considerar a vida pessoal dos estudantes.

Os estudantes com responsabilidades excessivas ou com cargas de trabalho semanais exorbitantes não aprendem mais ou melhor, pelo contrário, sentem-se sobrecarregados e muitas vezes a semana ainda nem sequer começou e já estão exaustos porque não há um limite em que possam deixar de pensar ou fazer coisas relacionadas com a sua vida académica, porque sentem que se não fizerem algo todos os dias, vão ficar muito para trás, e isto, acrescentando também as cinco-seis disciplinas que têm por período académico, ou seja, sete dias por semana não são suficientes para cumprir todas as suas responsabilidades e pensar em algo para além disso.

«Quem no seu perfeito juízo tem tempo para dormir entre sete e oito horas por dia, dedicar aproximadamente uma hora por dia a cada disciplina e ainda tem tempo e vontade de estar rodeado de pessoas, sabendo que tem muitas disciplinas com conteúdo e responsabilidades acumuladas?», comentaram os estudantes.

Para os professores, tudo se tornará mais fácil para os estudantes, se estes assistirem às suas aulas, prestarem atenção, e tentarem resolver as questões e não apenas estar na aula para copiar o que o professor faz. Para eles, se os estudantes fizerem as suas avaliações e estudarem durante todo o período académico, não vão acumular tudo ao mesmo tempo. «No ensino superior, os estudantes devem receber formação sobre como gerir o tempo, tarefas, esforço e mesmo sobre os melhores métodos de estudo, existindo várias possibilidades que devem ser adaptadas ao perfil de cada estudante (por exemplo, a técnica Pomodoro, método Scrum, mapas mentais...)» disseram eles.

Os professores acreditam que a criação de grupos de discussão e a partilha de sugestões/experiências também seria benéfica (desde que não seja para promover maus hábitos ou técnicas académicas de «batota»). Quanto a sugestões concretas para os alunos: a mais simples, mas mais importante, é aproveitar ao máximo as aulas - estar atento e empenhado, fazer perguntas, registar num caderno organizado o máximo de informação possível (que mais tarde o ajudará a estudar), assim como o trabalho sistemático. Criar um calendário de trabalho exigente, com objetivos bem definidos, e

ater-se a ele.

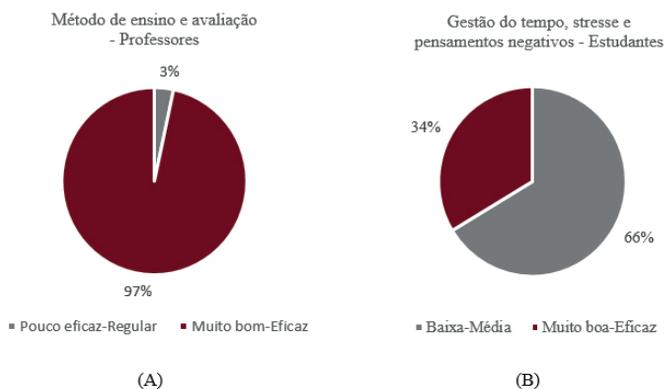


Figura 2. Método de Ensino e avaliação dos professores na sua opinião (A).

Gestão do tempo, stresse e pensamentos negativos dos estudantes na sua opinião (B).

C. Estruturação do curso e sua preparação para o campo laboral

Os professores revelam medo e desconfiança quando se trata de recomendar estudantes do seu estabelecimento de ensino a empresas (figura 3A). A esta indecisão, pode também estar interligada a indecisão na opinião dos estudantes sobre a boa estruturação do curso que frequentam, porque alguns estudantes consideram que ainda não houve um ajustamento do plano curricular aos tempos atuais, assim como, os estudantes consideram que os professores, também não evoluíram, com a evolução da tecnologia. A indecisão dos professores ao recomendar um estudante a uma empresa deve-se essencialmente à imaturidade dos estudantes, mesmo no final do curso (figura 3B).

É papel do professor, sempre que possível, apresentar exemplos e/ou estabelecer alguma discussão com os estudantes sobre esta ligação. Não é fácil, porque não há muito tempo para além do estritamente necessário para cumprir o programa. Para tal, a estruturação

profunda dos cursos de engenharia aplicada deve ser levada a cabo, adaptando-os aos novos tempos.

A fim de melhorar as instalações das instituições de ensino superior, é proposto pelos professores que as instituições façam um uso mais eficaz dos espaços exteriores, as salas de aula devem ser climatizadas e insonorizadas, bem como ter mais espaços e melhores condições são também necessárias para fazer face ao elevado número de alunos e uma melhoria das condições dos laboratórios e equipá-los com mais e melhores equipamentos.

O principal objetivo do ensino é proporcionar aos estudantes competências relevantes para o seu futuro profissional e ajudá-los a crescer e amadurecer como seres humanos. O processo de ensino e aprendizagem envolve dois atores principais (os professores e os estudantes), e ambos têm responsabilidades partilhadas neste processo.

Os professores devem tentar tornar o processo de aprendizagem interessante e atrativo, o que alcançarão em maior ou menor grau, dependendo de muitos fatores. Mas estão limitados pelo objetivo principal acima referido e não podem correr o risco de comprometer esse objetivo em favor da acessibilidade. Por esta razão, o ensino pode ocasionalmente e em certas situações revelar-se menos apelativo e/ou mais laborioso, tendo em consideração os objetivos a alcançar. É importante que os estudantes adquiram rapidamente a maturidade e a perspetiva de que é do seu próprio interesse que tenham a perseverança de persistir diligentemente no seu estudo, mesmo nessas circunstâncias, o que certamente ocorrerá. Por outras palavras, nem tudo é fácil e tudo o que vale a pena exige trabalho.

«Os estudantes, para além de precisarem de aprender o conteúdo das unidades curriculares do seu curso, devem obter muitas outras competências durante a sua formação para os preparar para o campo laboral. Competências como capacidades de comunicação, trabalho de equipa, pensamento crítico, gestão do tempo, vontade de aprender e criatividade são algumas das competências que devem ser adquiridas durante o ensino superior. Atividades tais como desporto, cultura, arte e solidariedade devem ser encorajadas nos estudantes», comentaram os professores.

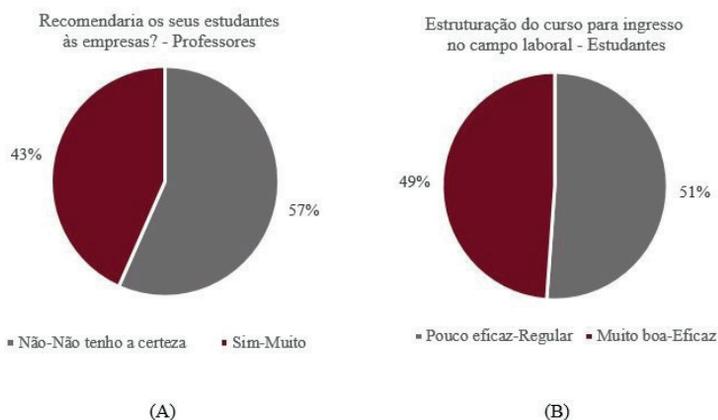


Figura 3. «Recomendaria os seus estudantes às empresas?» para os professores (A).

Estruturação do curso para o ingresso no campo laboral na opinião dos estudantes (B).

D. Ingresso dos estudantes no campo laboral

Mais uma vez, a indecisão dos professores sobre a maturidade dos estudantes no período culminante da sua vida académica é enfatizada. No entanto, os professores consideram que ao longo do curso, os estudantes adquirem competências, responsabilidades, e consequentemente tornam-se mais maduros (figura 4A).

Na opinião dos estudantes, o salto da vida académica para o campo laboral gera algumas inseguranças e incertezas, e houve sugestões de que os professores e a instituição de ensino deveriam providenciar visitas de estudo e atividades extracurriculares a fim de compreender a utilização de certos conteúdos no campo laboral, que, à primeira vista, seriam considerados conteúdos inúteis no futuro na profissão dos estudantes (figura 4B).

Em geral, os professores consideram que os estudantes adquirem maturidade ao longo do curso e que, portanto, no final do curso revelam uma capacidade de trabalho e um sentido de responsabilidade que lhes permite estar em condições de entrar

no campo laboral e desempenhar bem as suas funções. Deve ser dada prioridade às atividades complementares (competências duras) que o ensino superior proporciona (seminários, workshops, formação complementar, etc.), mas também a outras atividades não diretamente relacionadas com a sua área de formação - competências leves (por exemplo, empreendedorismo e inovação, voluntariado, atividades culturais e artísticas, entre outras) - que são fundamentais para o seu crescimento pessoal e cada vez mais valorizadas pelos empregadores.

A responsabilidade é fundamental para as boas práticas profissionais em Engenharia, uma vez que as ações dos engenheiros podem ter consequências perigosas. Assim, comprometer-se durante o curso de uma forma responsável e ética é o primeiro passo para se tornar um profissional responsável e ético. As aulas de ética são também fundamentais, uma vez que a prática profissional implica dilemas éticos complexos. Uma pessoa que é responsável e eticamente correta está empenhada na sua aprendizagem e, portanto, será também um bom profissional do ponto de vista técnico-científico. Mas uma pessoa que não é responsável nem ética, tende a recorrer a métodos ilegais e antiéticos para obter uma aprovação sem fazer um esforço para aprender o conteúdo técnico-científico, e é, portanto, suscetível de ser um mau profissional.

Os professores tinham como opinião comum: «Os estudantes não devem estabelecer como objetivo serem aprovados no conteúdo com uma nota mínima. Devem tirar partido das suas disciplinas e dos seus professores para aprenderem o máximo possível. Em geral, os estudantes mostram um enorme aumento de maturidade e de capacidades nos últimos anos do curso. Quando terminam, e mesmo antes, podem ser perfeitamente capazes de exercer a profissão. A dificuldade que muitos dos estudantes revelam no primeiro ano deve-se à dificuldade de adaptação a uma nova realidade, que é normal, bem como ao pouco interesse ou vocação para a área que escolheram. Por vezes os estudantes escolhem a área devido à sua elevada empregabilidade, o que é compreensível, mas acabam por revelar pouca afinidade ou interesse pela área.

Os estudantes não devem estabelecer como objetivo de serem

aprovados às disciplinas com a nota mínima. No campo do trabalho, não existe o conceito de obter uma nota de 10, 15 ou 20. Há bons ou maus resultados, e «trabalhar para um 10» não será suficiente.

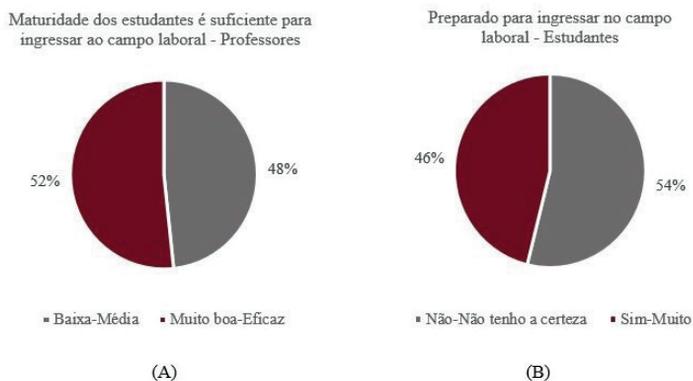


Figura 4. «Considera que a maturidade dos estudantes é aceitável para o ingresso ao campo laboral?» na opinião dos professores (A).

«Considera-se apto para ingressar no campo laboral após a culminação do curso?» na opinião dos estudantes (B).

V. Discussão, recomendações e trabalho futuro

De acordo com os resultados obtidos, é reforçado que falar de saúde mental no ensino da engenharia deve ser uma prioridade para todos, salientando que é necessário ter professores que se sintam satisfeitos com o seu trabalho, que se sintam ouvidos e respeitados pelos estudantes, bem como preparar futuros engenheiros que se sintam capazes de aceitar desafios e compreender que embora a competitividade não possa ser evitada numa área tão procurada como a engenharia, é necessário aprender a equilibrar a vida académica e profissional com a vida pessoal.

Para tal, é proposta a criação de programas de apoio entre professores, entre estudantes e entre professores e estudantes, nos quais seja possível compreender as necessidades individuais e coletivas para combater a falta de motivação no ensino e aprendizagem numa área tão diversificada e inovadora como é a engenharia.

Desta maneira, a educação seria tornada em algo que vai para além do raciocínio lógico, das equações e do desenvolvimento, mas algo em que os futuros engenheiros são apaixonados e fazem com que se sintam orgulhosos e conscientes das suas capacidades profissionalmente, o que implica o empoderamento do seu bem-estar pessoal através da promoção da saúde mental.

A saúde mental na educação em Engenharia deve ser uma prioridade para todos, considerando que é necessário ter professores que se sintam satisfeitos com o seu trabalho, que se sintam ouvidos e respeitados pelos estudantes, bem como preparar futuros engenheiros que se sintam capazes de aceitar desafios e aprender mais a cada dia. Para tal, propõe-se integrar uma disciplina de Ética e Deontologia no programa de licenciaturas de Engenharia que permita aos estudantes tornarem-se profissionais responsáveis e eticamente corretos no futuro.

Para uma melhor gestão do tempo, stresse e ansiedade, propõe-se que os estudantes organizem a sua agenda como o equivalente a uma agenda profissional, ou seja, para 24-26 horas de aulas eficazes (presença física ou presença on-line) ainda há muitas horas de exercício pessoal até atingir entre 35-40 horas de dedicação e motivação para uma aprendizagem plena e capaz. Investir tempo, aprender e fazer sacrifícios hoje, para que os estudantes possam obter o retorno a tempo, conhecimento e mais valor mais tarde.

É essencial que os estudantes tirem um momento e avaliem as suas prioridades, depois façam um plano de trabalho e mantenham-se fiéis a ele, não desistindo das primeiras dificuldades. Os estudantes contam com o apoio dos professores, pelo que devem utilizar frequentemente os horários dos gabinetes dos professores, de modo a poderem ajudá-los a combater as suas dificuldades. Assim como em colaboração com a associação académica, os psicólogos das instituições e outros responsáveis, propõe-se a criação de uma plataforma onde as preocupações dos estudantes e professores possam ser partilhadas, com panfletos informativos, questionários e artigos relacionados com a saúde mental que possam ser úteis para oferecer a toda a comunidade docente a orientação para o seu equilíbrio entre a sua vida pessoal, académica e profissional.

Como continuação deste estudo, pretende-se continuar a aplicar os questionários e a realizar entrevistas para analisar e obter mais informação sobre o assunto por diferentes estudantes/professores e em maior número para tentar quebrar o tabu: Como Falar de Saúde Mental na Educação em Engenharia.

Referências

- Almeida, A., & Duran, L., (2020). Literacia Digital em Depressão junto de Estudantes Universitários: Desenho Metodológico de Avaliação de uma Intervenção, *Journal of Digital Media I*, 9(3): 77-87.
- Álvarez, M., (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de la Educación Superior, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1): 71-88.
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L., (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective, *Journal of Sustainability*, 12(1): 1-34.
- Baloran, E., (2020) Knowledge, Attitudes, Anxiety, and Coping Strategies of Students during COVID-19 Pandemic, *Journal of Loss and Trauma*, 25(8): 635-642.
- Beauer, J., (2020). *Study: College Presidents Prioritizing Student Mental Health*. Acedido a 10 de abril, 2021. <https://www.insidehighered.com/>.
- Brouwers, E.P.M. (2020). Social stigma is an underestimated contributing factor to unemployment in people with mental illness or mental health issues: position paper and future directions. *BMC Psychol*, 8, 36. <https://doi.org/10.1186/s40359-020-00399-0>
- Chaturvedi, K., Vishwakarma, D.K., Singh, N. (2021), *COVID-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey*, *Children and Youth Services Review*, 121,105866, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105866>.

- Danowitz, A., & Beddoes, K. (2018), Characterizing Mental Health and Wellness in Students Across Engineering Disciplines. Paper presented at 2018 CoNECD - *The Collaborative Network for Engineering and Computing Diversity Conference*, Crystal City, Virginia.
- Danowitz, A., Beddoes, K. (2020a), Engineering Student Mental Wellness During the COVID-19 Pandemic. Disponível em <https://par.nsf.gov/servlets/purl/10252934>
- Danowitz A., Beddoes, K. (2020b), A Snapshot of Mental Health and Wellness of Engineering Students Across the Western United States, *2020 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*, 1-5.
- Deziel, M., Olawo, D., Truchon, L., & Golab, L., (2013). Analyzing the Mental Health of Engineering Students using Classification and Regression. University of Waterloo, Canada.
- Esanu, A., Morais, V., Araújo, J. & Ramos, E. (2020), Stigma toward people with mental disorders in adolescents: comparison between Portugal and Moldova, *Porto Biomedical Journal: November/December 2020* – 5(6): e089 <https://doi.org/10.1097/j.pbj.0000000000000089>
- Ferrinho, P., (2020), Impacto da pandemia de COVID-19 na vida dos estudantes da NOVA-IHMT, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*.
- Flaherty, C., (2018), Mental Health Crisis for Grad Students. Acedido a 15 de abril, 2021. <https://www.insidehighered.com/>.
- Fonte, C., & Macedo, I. (2020), Perceção das experiências académicas e saúde mental na adaptação ao ensino superior: que relações? *Revista Lusófona de Educação*, 49(1): 199-213.
- Gairin, J. (2004), La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1): 61-77.
- Hall, J. (2021), Importance of Student Mental Health in Higher Education. Acedido a 28 de maio, 2021. <https://timely.md>.
- Jensen, K., & Cross, K. J. (2018), Work in Progress: Understanding

- Student Perceptions of Stress as Part of Engineering Culture. *2018 ASEE Annual Conference & Exposition*, Salt Lake City, Utah.
- Marahatta, K., Pant, S.B., Basnet, M. et al. (2021), Mental health education in undergraduate medical curricula across Nepalese universities. *BMC Med Educ* 21, 304. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02743-3>
- Maxson, A., & Tomasko, D. L. (2020), Supporting the Mental Health and Wellness of Chemical Engineering Students at the Department and College Levels. Paper presented at *2020 ASEE Virtual Annual Conference Content Access*, Virtual On line. 10.18260/1-2—35257
- Merry, S., Cargo, T., & Christie, G. (2020). Debate: Supporting the mental health of school students in the COVID-19 pandemic in New Zealand – a digital ecosystem approach, *Journal of Child, and Adolescent Mental Health*, 25(4): 267-269.
- Miguel, C., Castro, L., Marques dos Santos, J.P., Serrão, C. & Duarte, I. (2021), Impact of COVID-19 on Medicine Lecturers' Mental Health and Emergency Remote Teaching Challenges. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 6792. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136792>
- Park, J.J., Park, M., Jacksoin, K. & Vanhony, G. (2020), Remote Engineering Education Under COVID-19 Pandemic Environment, *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 5(1): 160-166. <https://ojsed.org/jimphe>
- Passos L., Prazeres F., Teixeira A. & Martins C. (2020), Impact on Mental Health Due to COVID-19 Pandemic: Cross-Sectional Study in Portugal and Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 17(18):6794. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186794>
- Reis, M., Matos, M.G. & Ramiro, L. (2019), Worries, mental and emotional health difficulties of portuguese university students, *Advances in Social Sciences Research Journal*, 6(7): 558-569, <https://doi.org/10.14738/assrj.67.6818>

- Ritonga, M., A. Lahmi, Ayu Bambang, S. Firdaus, D. Asmaret, & S. Afdhal. (2020), Curriculum Development Strategy Management for Student Mental Health in Covid-19 Pandemic. *International Journal of Pharmaceutical Research* 12 (Special Issue 2): 4489–4494. <https://doi.org/10.31838/ijpr/2020.SP2.562>
- Sahu P. (2020), Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Cureus*. 12(4):e7541. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Santos, G.M.R.F., silva M.E., Belmonte, B. R. (2021), COVID-19: emergency remote teaching and university professors' mental health, *Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.* 21 (Supp 1). <https://doi.org/10.1590/1806-9304202100S100013>
- Silva A.F., Estrela F., Lima N.S., Abreu C.T.D.A. (2020), Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. *Physis*. 30(2): 1-4.
- Theodoratou M, Kalafatis D, Panitsa G. (2020), The impact of physical activity on mental health and psychological well-being, perspectives on improving the educational curriculum. *J Psychol Neurosci*; 2(2): 1–9.
- Urbina-Garcia, A. (2020), What do we know about university academics' mental health? A systematic literature reviews. *Stress Health*, 36, 563–585.
- Wainberg, M.L., Scorza, P., Shultz, J.M., Helpman, L., Mootz, J.J., Johnson, K.A., Neria, Y., Bradford, J. E., Oquendo, M.A., & Arbuckle, M.R. (2017), Challenges and Opportunities in Global Mental Health: a Research-to-Practice Perspective. *Current psychiatry reports*, 19(5), 28. <https://doi.org/10.1007/s11920-017-0780-z>
- Wang C., Tee M., Roy A.E., Fardin M.A., Srichokchatchawan W., et al. (2021), The impact of COVID-19 pandemic on physical and mental health of Asians: A study of seven middle-income countries in Asia. *PLOS ONE* 16(2): e0246824. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246824>

WHO. World Health Organization, 2021. <https://www.who.int/health-topics/mental-health>

WHO Press. Integração da saúde mental nos cuidados de saúde primários. Uma perspectiva global, 2009. ISBN 978-989-96263-3-1. Disponível em: https://www.who.int/eportuguese/publications/Integracao_saude_mental_cuidados_primarios.pdf

World Bank, Out of the shadows. making mental health a global development priority (English). The World Bank. 2016. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/270131468187759113/Out-ofthe-shadows-making-mental-health-a-global-development-priority>.

Capítulo 4

Rosa Maria Sobreira e Cláudia Andrade

Igualdade de género nas profissões da comunicação: as representações das jovens estudantes

Resumo

Partindo das perspetivas das jovens estudantes de comunicação, o presente estudo pretende conhecer as representações sobre a igualdade de género nas profissões de comunicação. Recorrendo-se a um questionário com questões abertas, junto de uma amostra de estudantes do sexo feminino a frequentar o primeiro ano de uma licenciatura em ciências da comunicação, foi possível obter as representações das mesmas em torno de três temas principais: igualdade de género no acesso às profissões de comunicação, igualdade de género no exercício das profissões de comunicação e igualdade de género na gestão do trabalho e da vida pessoal e familiar. Os resultados, que apontam para a persistência de estereótipos de género em todas as dimensões analisadas evidenciam, também que as participantes no estudo sentem que o facto de serem mulheres condiciona o acesso às profissões da comunicação, a progressão na carreira e a conciliação entre o trabalho e vida familiar. Os resultados são analisados à luz da importância da promoção da igualdade de género tanto ao nível da formação como ao nível das práticas em contexto de trabalho.

Palavras-chave: estudantes; igualdade de gênero; representações

Introdução

Os valores, as atitudes e os comportamentos associados ao exercício das profissões e dos papéis profissionais são de grande relevância e afetam a vida dos indivíduos em todas as suas dimensões – individual, relacional, social. Neste quadro torna-se necessário analisar os fundamentos da sua relevância crescente nas sociedades contemporâneas, onde o gênero e a construção social dos papéis de gênero, que destacam imagens diferenciais do feminino e do masculino, contribuem para a atribuição de um significado normativo para os comportamentos que homens e mulheres assumem nos contextos de trabalho.

A psicologia social veio contribuir, de forma decisiva, para a análise dos processos sociais que enquadram a categorização social de gênero. Acima de tudo, procurou esclarecer o modo como as categorias são criadas e recriadas através de representações de gênero bem como o modo como estas sustentam a construção das atitudes e as práticas comportamentais.

O impulso proveniente das ciências do comportamento não foi ignorado por outros domínios científicos, como o das ciências da comunicação. Entre as profissões da comunicação, a discussão de gênero no âmbito das relações públicas também não pode deixar de ser enquadrada no contexto de mudanças mais amplas, como foi a feminização do mercado de trabalho. Essa premissa traduziu-se numa intensa investigação que descreve as percepções e atitudes dos profissionais da comunicação sobre a predominância de mulheres no campo profissional das relações públicas. São exemplos dessa pesquisa os trabalhos de Saita, Polic, Topic e Moreno (2019); Place e Vanderman-Winter (2017); Grunig, Toth e Hon (2013); Grunig e Grunig (2011); Wrigley (2010); Serini, Toth, Wright e Emig (2009); Aldoory e Toth (2002); Toth, Serini, Wright e Emig (1998).

Considerando que a participação igualitária de gênero nos diferentes domínios da vida social corresponde ao desiderato de uma sociedade que se acredita pluralista e igualitária é importante refletir sobre o

modo como a construção dos modelos do masculino e do feminino, envoltos em assimetrias de género, tardam a atualizar-se. No quadro deste pressuposto importa analisar com mais detalhe a importância da construção social no quadro das profissões da comunicação e em particular dos futuros profissionais.

No âmbito das profissões da comunicação, os estudantes de relações públicas e comunicação representam uma maioria feminina. Neste sentido é relevante aprofundar o conhecimento sobre as perceções de género e as relações de género no espaço educacional, pois essas visões podem continuar a influenciar os estudantes aquando do ingresso no mercado de trabalho. Este entendimento é mais importante quando resultados recentes, no contexto europeu, mostram «que as mulheres enfrentam exclusões e discriminação nas experiências» no mercado de trabalho (Topic, 2020, p.6).

Este estudo propõe-se explorar as diferenças na forma como as estudantes portuguesas de comunicação e relações públicas representam a igualdade de género no âmbito do seu futuro profissional, mais especificamente: a) igualdade de género no acesso às profissões de comunicação, b) igualdade de género no exercício das profissões de comunicação e c) igualdade de género na conciliação trabalho família.

Este trabalho assume, assim, uma abordagem transdisciplinar que procura o diálogo entre diferentes disciplinas e teorias. O objetivo principal é investigar a temática sob diferentes ângulos, a fim de fornecer representações mais complexas e, idealmente, mais completas sobre o tema. Assume-se, assim, que nem todas as perspetivas convergirão, mas podem contribuir para o alargar da discussão em torno do tema (Duff, 2008). Com esta triangulação de diferentes domínios das ciências sociais, procura-se ter uma visão mais alargada do tema.

A construção social dos papéis de género

A problemática da construção social dos papéis de género faz-se com recurso a crenças acerca de papéis apropriados para homens e mulheres, abrindo um espaço e criando um mundo simbólico

a partir do qual é possível incorporar não apenas aspetos que se referem à caracterização de cada género como, também, das relações entre estes. A aceitação deste sistema de crenças sociais, que confirma que homens e mulheres desempenham papéis sociais diferentes numa lógica de interação dialética entre forças individuais e sociais, pode assumir uma maior ou menor saliência em diferentes períodos históricos e contextos culturais. Contudo, como refere Amâncio (1994) pode contribuir para a legitimação, em determinados casos, a supremacia masculina ao nível do poder social onde este atua como qualquer outro sistema diferenciador de grupos sociais. Na psicologia social a preocupação prendeu-se mais com a análise dos processos que estão subjacentes à formação das identidades masculinas e femininas e como a construção das mesmas adquire contornos sistémicos. De facto, a psicologia social americana, a partir dos anos 70, destacou o género com o propósito de identificar os processos de categorização social que, partindo de uma matriz de diferenciação biológica, se transformaram ao nível cognitivo dando origem a comportamentos. Assim, desenvolveu-se a noção de género que já inclui aspetos de natureza cognitiva formados por quadros de referência sociais e culturais. Nesta linha, por exemplo, a formação de estereótipos revelou que, se por um lado parece ser importante distinguir os determinismos biológicos da diferenciação sexual da construção social do género, por outro é também importante analisar se estes estereótipos não criam, eles próprios, novos determinismos para o desempenho dos papéis de género pelo seu poder regulador e uniformizador ao nível da sua caracterização. De facto, como refere Amâncio (1994) as representações do «ser homem» e «ser mulher» resultam de processos cognitivos de análise das representações e das identidades de género que confluem na existência de uma assimetria dos modelos de masculino e de feminino. Esta perspetiva assimétrica perpetua, deste modo, à explicitação do relevo dado às mulheres que ocupam ou desempenham papéis sociais associados a profissões ou a domínios que são considerados atípicos para o género feminino. Vários autores debruçaram-se sobre este tema destacando a importância dos estereótipos enquanto crenças associadas a papéis e atividades que se consideravam serem característicos dos homens e das mulheres (Amâncio, 1994; West & Zimmerman, 1987).

Se as alterações no mercado laboral, como, por exemplo, a entrada das mulheres no mercado de trabalho para desempenhar atividades que eram tradicionalmente consideradas masculinas vieram introduzir alguns ajustes na definição dos papéis de género neste contexto, estas foram mais visíveis no domínio público, como é o caso do trabalho remunerado, do que no domínio privado, onde a ausência mais ou menos generalizada da partilha das tarefas domésticas persiste (Andrade, 2013; Matias, Andrade & Fontaine, 2010).

Os indicadores demográficos revelam, por exemplo, que as mulheres portuguesas apresentam uma taxa de participação no mercado de trabalho de 48% o que as aproxima mais dos valores encontrados para os países do Norte do que dos países do Sul da Europa (Eurostat, 2017). Para além disto, no que se refere à participação feminina no mercado de trabalho de mulheres-mães de crianças até aos 6 anos de idade, os dados do Eurostat (2017) apontam para uma das taxas mais elevadas da União Europeia, respetivamente 75%. Como referido anteriormente por Amâncio (1994), «o alargamento dos papéis de género no âmbito social não faz com que uma mudança num dos domínios, neste caso o público, implique necessariamente uma mudança generalizada, nem no plano dos comportamentos, nem no plano subjetivo e que, portanto, a entrada das mulheres no mundo do trabalho não seja suficiente para a mudança nas representações relativas aos sexos, porque os seus significados se estendem tanto aos valores do mundo do trabalho e às expetativas dos comportamentos de homens e mulheres nesse contexto, como à divisão sexual do trabalho no seio da família e às expetativas associadas ao desempenho da parentalidade pelos pais e pelas mães» (p. 72 e 73). A diferenciação de papéis de género traduz, deste modo, uma divisão entre a esfera pública e a esfera privada no seio da vida familiar e profissional (Amâncio, 1994).

A reflexão e os estudos em torno desta realidade produziram um conjunto de modelos explicativos. Como documenta Matias, Andrade e Fontaine (2012) o facto do número de horas passadas no trabalho remunerado serem menores para as mulheres, por comparação com os homens, poderia dar origem a uma maior disponibilidade de tempo para investir no trabalho familiar ou ainda, o facto das mulheres tenderem a ter salários mais baixos do que os homens

levaria a um maior investimento no trabalho familiar. Contudo, estas relações parecem ser complexas, dependendo mais de ideologias associadas aos papéis de género do que de uma mera alocação de recursos (West & Zimmerman, 1987). A proposta associada ao *doing gender* enfatiza, entre outros aspetos, que o predomínio de um modelo social construído em torno da importância do envolvimento feminino ativo nas tarefas familiares, reforça a identidade feminina fortemente conotada neste domínio (West & Zimmerman, 1987).

Também para os contextos e atividades profissionais a identificação de padrões de atuação diferenciados em função do género tem sido alvo de vários estudos, tanto de carácter mais académico como outros mais orientados para a intervenção social e política.

As questões de género no campo da relações públicas

A problematização da temática da igualdade de género no campo das relações públicas é uma consequência da feminização do mercado de trabalho, no contexto norte-americano, a partir da década de 1970. A *Public Relations Society of America* (PRSA) desempenhou um papel importante na emergência desse debate. Ainda na década de 1970, esta organização criou a *Task Force for Women* com a responsabilidade de estudar a situação das mulheres nas relações públicas (Grunig et al, 2013). Até a década de 1980, os objetivos desse organismo procuravam entender de que forma a profissão de relações públicas entendia o papel das mulheres, mas a partir dessa década verificou-se a uma mudança de objetivos, tendo o grupo de trabalho passado a designar-se como *Committee on Work, Life and Gender* e recentrando-se na tarefa de entender como as mulheres afetavam o campo das relações públicas (Grunig et al, 2013).

Numa profissão que atingiu um desequilíbrio de género de mais 70% mulheres para 30% de homens, os homens e mulheres das relações públicas relatam discrepâncias em vários aspetos, tais como as condições de contratação, os salários, as funções desempenhadas, a promoção e a satisfação profissional (Grunig et al 2013; Dozier & Sha, 2010). Por outro lado, as mulheres e os homens que trabalham em relações públicas percebem de forma diferente a importância

de questões como: oportunidades no contexto do trabalho (Topic, 2020; Aldoory & Toth, 2002); o assédio sexual (Serini et al., 1997) e as políticas «favoráveis à família» ou equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal (Aldoory, Jiang, Toth, & Sha, 2008; Dozier, Sha & Okura, 2007; Grunig, Grunig & Dozier, 2002). Como descreve Topić (2021), as diferenças são também perceptíveis do ponto de vista da socialização em contexto de trabalho, na medida que as mulheres relatam diferenças nas interações sociais entre mulheres e homens, assinalando, assim, que as diferenças sociais influenciam a cultura do escritório e as interações de trabalho que tendem a ser de género. Topić (2021) conclui que as organizações das relações públicas ainda funcionam segundo uma matriz masculina, onde as mulheres lutam para se integrarem e obterem reconhecimento. De acordo com Topić, Cunha, Reigstad, Jelen-Sanchez, e Moreno (2020), as múltiplas investigações realizadas, desde o início da década de 1980 até 2019, resultam das experiências vividas por mulheres que trabalham na indústria das relações públicas e refletem assim a situação profissional dessas mulheres. Os estudos dos anos 80 estabeleceram que as mulheres relações públicas ganhavam menos e experienciavam mais estereótipos de género relativamente à funções desempenhadas e à possibilidade de serem promovidas. Na década de 1990, os investigadores centraram-se em dois grandes tópicos: o desenvolvimento da teoria feminista de relações públicas - *feminist theory of public relations* - (com subtemas de perspectiva feminista radical, as mulheres como comunicadoras simétricas, e crítica ao feminismo liberal) e o desenvolvimento de uma teoria organizacional em relações públicas - *organisational theory in public relations* - (com subtemas do «tecto de vidro» e a diferença salarial, satisfação no trabalho e poder). Os artigos publicados na primeira década do milénio evidenciaram a preocupação com a «profissionalização» e as «causas» da teoria feminista. No entanto, no último período analisado (2010-2019), os temas principais identificados nas publicações científicas do domínio da comunicação, sobre as mulheres relações públicas, foram, novamente, a discriminação no trabalho (com subtemas de cargos técnicos versus de gestão, «tecto de vidro», diferença salarial, cultura de trabalho masculina e diversidade) e os preconceitos contra as mulheres (com subtemas de estereótipos sobre capacidades de

organização das mulheres, poder, estereótipos sobre capacidades de comunicação). De acordo com as autoras, a literatura científica publicada demonstra que a posição das mulheres relações públicas atingiu um círculo completo em quatro décadas de investigação e regressou ao ambiente de trabalho discriminatório (Topić, Cunha, Reigstad, Jelen-Sanchez, & Moreno, 2020). Topić (2021) chama atenção para a necessidade de uma maior consciencialização da indústria das relações públicas porque muitas mulheres não reconhecem a opressão sob a forma de interações sociais, nem o seu efeito na posição das mesmas nessa indústria tão feminizada.

Neste sentido a feminização das relações públicas e suas implicações deve ser investigada, também, no âmbito da antecipação da entrada no mercado de trabalho das futuras profissionais, ou seja, no âmbito da formação dos profissionais de comunicação e relações públicas. Exemplos disso são os estudos que avaliam as perceções das novas gerações sobre temas associados ao género nas relações públicas (Brown, Wayne & Zhou 2019; Andrade & Sobreira, 2013; Sha & Toth, 2005; Golombisky; 2002, Farmer & Waugh, 1999).

Diferenças de género entre estudantes de comunicação e relações públicas.

No final da década de 1990, os estudos realizados por Farmer e Waugh (1999) concluíram que não havia diferenças estatisticamente significativas nos desejos dos estudantes do sexo masculino e feminino desempenharem funções de gestão. No entanto, estes investigadores encontraram diferenças significativas noutras questões. Por exemplo, as estudantes entravam no mercado de trabalho já com a expectativa de ganhar menos dinheiro e acreditavam que seriam promovidas mais lentamente do que os seus homólogos masculinos. Os resultados evidenciaram, também, que as estudantes eram mais propensas a acreditar que teriam de adiar a constituição de família a favor de uma consolidação das carreiras.

Já neste milénio, as pesquisas levadas a cabo por Sha e Toth (2005) confirmaram estes resultados, na medida em que os estudantes masculinos e femininos diferiram significativamente nas suas opiniões

sobre equidade de género relativamente à progressão na carreira, ao equilíbrio trabalho-família e aos salários. Esta consonância não foi tão evidente na pesquisa de Andrade e Sobreira (2013), que incidiu sobre estudantes de comunicação e relações públicas portuguesas. Os resultados encontrados apontam, desde logo, para uma tendência geral a favor da perceção da ausência de diferenças nos papéis de género, entre estudantes do sexo masculino e do feminino. No entanto, foram identificadas diferenças de género significativas na questão da conciliação dos papéis trabalho família e questão do apoio organizacional que pode ser dado ao acompanhamento das crianças, sendo este aspeto mais valorizado pelas estudantes.

Estes resultados sugerem que a consciencialização dos profissionais de relações públicas e comunicação, sobre os desafios do género no campo profissional, deve ocorrer em contexto de trabalho, mas igualmente, e desde logo, no âmbito da sua formação. Para Sha e Thot (2005), o facto de as mulheres serem menos otimistas e relativamente neutras em relação às questões de género no local de trabalho sugere que já estão imbuídas de expectativas sociais predefinidas do que podem esperar ou do que «fazer» com as suas escolhas profissionais.

As políticas e a «agenda mediática» para a igualdade do género promovidas em diferentes pontos do globo, têm, com certeza, produzido efeitos positivos. No entanto, conforme mostra a problematização teórica anterior, há ainda muito a fazer para compreender as implicações desta prevalência feminina no acolhimento e disponibilização de um ambiente de trabalho bem sucedido e equitativo para as futuras profissionais de relações públicas. É este ambiente dissonante que suscita e justifica esta investigação feita a partir de vozes de estudantes portuguesas.

Metodologia

Para a concretização dos objetivos do presente estudo e, assumindo a sua natureza exploratória, considerou-se importante ouvir as estudantes a frequentar uma licenciatura de comunicação na Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra.

Foram considerados os seguintes critérios de inclusão no estudo: ser estudante inscrita no primeiro ano e não ter uma atividade profissional. Estes critérios permitem que a amostra a considerar seja mais homogênea, tanto em termos de contacto com formação no domínio específico como ao nível da experiência em contexto laboral.

Procedimentos

O estudo foi realizado com recurso a um questionário de questões abertas. Os objetivos do estudo foram explicitados no contacto inicial com as estudantes que voluntariamente se disponibilizaram para participar no estudo sendo, ainda, solicitado o consentimento informado escrito das participantes. Para assegurar o anonimato, a cada estudante foi atribuído um nome fictício. A análise efetuada foi realizada de acordo com os objetivos do presente em torno de três temas principais: igualdade de género no acesso às profissões de comunicação, igualdade de género no exercício das profissões de comunicação e igualdade de género na gestão do trabalho e da vida pessoal e familiar.

Amostra

Participam no estudo 15 estudantes do sexo feminino com idades compreendidas entre os 18 e os 21 anos. Uma das estudantes está inscrita no primeiro ano pela segunda vez, sendo que as restantes frequentam o ensino superior pela primeira vez. Todas as participantes indicaram que a escolha da frequência da uma licenciatura em ciências da comunicação foi a sua primeira opção. Duas estudantes residem com os pais, sendo que as restantes partilham habitação, durante o período de estudos com outros estudantes.

Apresentação e discussão dos resultados

Na tabela que se segue apresentam-se alguns excertos do discurso das participantes em função de cada tema.

Tema	Unidades de contexto	Unidades de registo
<p>Igualdade de género no acesso às profissões de comunicação.</p>	<p>“Acho que em Portugal a situação não é muito diferente de outros países. Estamos sempre a ouvir falar de oportunidades que são dadas a uns e não a outros, por motivos vários, nos quais o facto de ser mulher, de ter ou não uma boa aparência física, de ter ou não uma família, são por certo limitações que afetam as oportunidades de emprego para as mulheres”.</p> <p>“O acesso até pode ser para todos, homens e mulheres, mas depois quem fica e quem sobe na carreira são os homens, as mulheres ficam sempre prejudicadas”.</p> <p>“O acesso à profissão é muitas vezes condicionado por estereótipos: por exemplo, ser relações públicas ou pivot de um canal de televisão pode ser visto como mais adequado para uma mulher porque pode atrair a atenção. Mas, no fundo, o que se está a fazer é perpetuar os estereótipos.”</p> <p>“Sem querer as preferências ocorrem e o mundo da comunicação não é uma exceção. As mulheres são ainda vistas como mais aptas para determinadas funções nas profissões da comunicação”</p>	<p><i>Imagem feminina</i></p> <p><i>Família como condicionante</i></p> <p><i>Acesso desigual à profissão</i></p> <p><i>Estereótipo de género</i></p> <p><i>Estereótipo de género no acesso</i></p>
<p>Igualdade de género no exercício das profissões de comunicação</p>	<p>“Talvez um dos principais problemas seja ao nível dos salários. Tal como em outras profissões os homens ganham mais mesmo tendo as mesmas responsabilidades. Isso é muito injusto e acaba por desmotivar”.</p> <p>“Depende da atividade. Em algumas áreas até pode ser mais paga uma mulher, mas quando se vai subindo na carreira são sempre os homens que avançam e chegam ao topo. Há sempre uma desculpa para justificar que as mulheres fiquem para um segundo plano, e tal parece que acontecer já há muitos anos sem que nada mude assim tanto”</p> <p>“Já devia ser um tema ultrapassado, mas acho que não é, infelizmente. Tem havido muitas campanhas, muita pressão mas, quando olhamos para os números, por exemplo, nas diferenças de salários, o problema persiste. Por vezes, parece mesmo que nunca se vai resolver e que quem é mais novo, por mais que lute, pouco irá mudar.”</p> <p>“Existem muitas vezes, em séries e filmes, a imagem de mulheres que trabalham nos media serem bem sucedidas e terem posições de topo. É</p>	<p><i>Discriminação salarial</i></p> <p><i>Discriminação na progressão de carreira</i></p> <p><i>Discriminação salarial</i></p>

	<p><i>verdade que acontece para algumas, mas é isso mesmo, só para algumas. A maioria não chega lá porque os obstáculos são enormes e estão em todo lado, nas empresas, na sociedade, na família, e por vezes até na cabeça de algumas mulheres!"</i></p>	<p><i>Discriminação na progressão da carreira</i></p>
<p>Igualdade de género na gestão do trabalho e da vida pessoal e familiar.</p>	<p><i>"Podem ser profissões muito exigentes em termos de horários, e de dedicação. Por vezes as mulheres, sobretudo se são mães podem não conseguir chegar a tudo e terem de fazer opções".</i></p> <p><i>"No início, quando não se tem grandes compromissos familiares, acho que há igualdade. Mas mesmo aí às vezes existem escolhas que são feitas pelos superiores em função do que acha mais adequado para uma mulher ou um homem. Mas, quando se tem filhos, aí sim, as mulheres ficam sempre para trás"</i></p> <p><i>"Hoje em dia já há mais partilha das responsabilidades em casa, e talvez isso ajude as mulheres a arriscarem mais nas candidaturas a posições de chefia. Mas, isto não é verdade para todas. E sem apoio pode ser muito difícil."</i></p> <p><i>"Ter crianças pequenas em casa e trabalhar em horários desregulados, por projetos, ou ser freelancer é muito difícil. Os filhos, sobretudo se forem pequenos precisam de muita atenção e só possível de fazer uma boa gestão entre a família e o trabalho quando se tem um horário estável e apoio por parte da organização. Caso contrário não dá, e acaba sempre por prejudicar as mulheres".</i></p>	<p><i>Profissões exigentes para as mães.</i></p> <p><i>A maternidade condiciona a progressão na carreira</i></p> <p><i>Apoio familiar é excepção e condiciona progressão na carreira.</i></p> <p><i>Sem apoio e compreensão da entidade patronal, a vida familiar prejudica as mulheres do ponto de vista profissional.</i></p>

A igualdade de género nas profissões da comunicação surge nos estudos da especialidade como um tema que mantém grande interesse uma vez que, apesar do processo de feminização destas profissões, a igualdade nem sempre está assegurada (Topić, 2021; Topić, Cunha, Reigstad, Jelen-Sanchez, & Moreno, 2020; Grunig, Toth, & Hon, 2001; Toth, 2001; Wrigley; 2010; Farmer & Waugh, 199; Ventura, 2012). Os resultados do estudo aqui apresentado evidenciam que as representações das estudantes de comunicação sobre a igualdade de género no seu futuro campo de atuação profissional caracterizam este domínio como sendo alvo de desigualdades que permanecem ao longo do tempo. Dado o enfoque exploratório deste estudo, os dados obtidos apenas nos permitem uma leitura caracterizadora da representação que as estudantes apresentam sobre a igualdade de género nas profissões de comunicação, entendidas num sentido

abrangente. Assim, verificamos desde logo que em relação ao acesso igualitário, entre homens e mulheres, às profissões da comunicação o discurso varia entre uma perspectiva mais igualitária e uma menos igualitária. Estes resultados vão ao encontro do que tem sido referenciado em alguns estudos que indicam que no domínio do trabalho as desigualdades permanecem, por exemplo, ao nível do acesso a certos tipos de profissões e de condições de progressão nos contextos de trabalho, com situações de salários desiguais e desigualdade na profissão e nas carreiras profissionais, situação, em geral, desfavorável para as mulheres (Amâncio, 1994). De um modo geral, estes estudos documentam o facto dos estereótipos de género permanecerem ao nível dos contextos profissionais. No caso das profissões da comunicação, os estudos indicam que, para o contexto nacional, as profissões da comunicação começaram por ser profissões «masculinas» (Correia & Baptista, 2007; Sobreira, 2003; Ventura, 2012). No entanto, a partir da década de 1970, e tal como aconteceu noutros países, estas profissões acabaram por viver um processo de feminização. No caso português esta alteração tem sido constatada em algumas profissões, como por exemplo, jornalismo ou relações públicas (Correia & Baptista, 2007; Sobreira, 2003; Ventura, 2012).

Sobre a igualdade de género no acesso às profissões da comunicação, as estudantes deste estudo reconhecem, ainda, que persistem estereótipos de género, como terem «boa aparência física», chamarem «mais a atenção», serem «mais aptas para determinadas funções», «terem família». No entanto, parece que o processo de feminização de algumas profissões poderá ter contribuído para uma representação de que o acesso à profissão é igualitário, entre homens e mulheres. Embora, como referem algumas participantes, tal possa não ser generalizado a todas as profissões da comunicação.

Relativamente à igualdade de género no exercício das profissões de comunicação os resultados revelam consenso entre as participantes ao considerarem, de um modo geral, que a igualdade ainda não foi alcançada. Estas estudantes estão conscientes de que vão ingressar em profissões «muito exigentes para as mulheres». Os seus testemunhos revelam expectativas que confirmam que as mulheres enfrentam exclusões e discriminações nas suas experiências profissionais,

nomeadamente «na progressão da carreira e nos salários que vão auferir» como o descrito por Tópic, (2020), Sha e Toth (2005), Farmer e Waugh (1999).

Quanto ao tema da igualdade de género na gestão do trabalho e da vida pessoal e familiar os resultados apontam para que os compromissos familiares, nomeadamente de assistência aos filhos, se constituam como obstáculo para a boa articulação entre as exigências profissionais e familiares com impactos negativos na vida profissional. As estudantes reconhecem de forma inequívoca que a maternidade lhes dificulta a vida profissional, em particular «a progressão na carreira» (Tópic, 2020; Sha & Toth, 2005; Farmer & Waugh, 1999). Os seus testemunhos revelam, também, a perceção clara de que o problema pode ser ultrapassado com «apoio» e «compreensão» tanto por parte das entidades patronais, como das famílias, através da «partilha de responsabilidade». Alguns estudos, no contexto nacional, evidenciam esta realidade para as mulheres profissionais que apontam para a existência de filhos como um momento decisivo a partir do qual a conciliação de papéis se apresenta como algo a ser pensado ou repensado (Andrade, 2013; Matias et al., 2010).

Síntese Conclusiva

Considerando o modo como as estudantes percecionam a temática da igualdade de género nas profissões da comunicação os resultados indicam que estas estudantes portuguesas de comunicação estão pouco otimistas em relação às questões de género no seu futuro profissional, o que sugere que, de acordo com Sha e Toth (2005), a frequência universitária, não melhora as expectativas sociais do que podem esperar ou do que podem «fazer» no seu futuro profissional. Estes resultados dão conta do que já tinha sido identificado por alguns estudos realizados no contexto nacional, embora tenham incidido sobre domínios profissionais específicos da área da comunicação (Andrade e Sobreira, 2013; Sobreira e Andrade, 2014).

Apesar do potencial contributo que este estudo poderá dar para uma melhor compreensão das perceções das jovens estudantes de comunicação sobre a igualdade de género nas profissões da

comunicação a análise dos resultados obtidos deverá ser cautelosa uma vez que se trata de um estudo de natureza exploratória. Dentro das limitações que este estudo encerra destaca-se, desde logo, o facto do grupo estudado ser muito específico: jovens estudantes de comunicação do sexo feminino, não sendo assim possível perceber a perspetiva dos estudantes do sexo masculino sobre o mesmo tema. Em segundo lugar, o uso de uma metodologia de questionário com perguntas abertas, não permite efetuar generalizações destes resultados, pelo que o alargar do método, por exemplo com recurso a focus groups com grupos mais diversificados, será, desde logo, benéfico.

Referências

- Aldoory, L., & Toth, E. (2002). Gender discrepancies in a gendered profession: A developing theory for public relations. *Journal of Public Relations Research*, 14 (2), 103-126. https://doi.org/10.1207/S1532754XJPRR1402_2
- Aldoory L., Jiang H., Toth E. & Sha B. (2008). Is It Still Just a Women's Issue? A Study of Work-Life Balance Among Men and Women in Public Relations. *Public Relations Journal*, 39 (2).
- Amâncio, L. (1994). *Masculino e Feminino: A construção social da diferença*. Porto: Afrontamento.
- Andrade, C. e Sobreira, R. (2013). Igualdade de género na profissão de relações públicas: estudo exploratório com estudantes de comunicação organizacional. *Revista Exedra*, 7, 42-50.
- Andrade, C. (2013). *Relações trabalho-família e género: Caminhos para a conciliação*. Lisboa: Editora Coisas de Ler.
- Brown, A. K., Wayne D., & Zhou, Z. (2019). Racial and Gender-Based Differences in the Collegiate Development of Public Relations Majors: Implications for Underrepresented Recruitment and Retention. *Journal of Public Relations Education*, 5 (1), 1-30.
- Brunner, B. (2006). Where Are The Women? A Content Analysis of Introductory Public Relations Textbooks. *Public Relations*

- Quarterly*, 51(3), 43-47.
- Dozier, D., Sha, B.-L., & Okura, M. (2007). How much does my baby cost? An analysis of gender differences in income, career interruption, and child bearing. *Public Relations Journal*, 1(1), 1–16.
- Duff, P.A. (2008). *Case study research in applied linguistics. In the series Second language acquisition research: Theoretical and methodological issues*. Lawrence Erlbaum
- Farmer, B. & Waugh, L. (1999). Gender differences in public relations students' career attitudes: A benchmark study. *Public Relations Review*, 25(2), 235-249. [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(99\)80164-7](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(99)80164-7)
- Golombisky, K. (2002). Gender equity and mass communication's female student majority. *Journalism & Mass Communication Educator*, 56, 53–66. <https://doi:0.1177=107769580205600405>
- Grunig, L. Toth, E., Childers, L, & Hon, L. (2013). *Women in Public Relations: how gender influences practice*. Routledge.
- Grunig J., Grunig, L. (2011). Characteristics of excellent communication, in Gillis (Ed.). *The IABC Handbook of Organizational Communication: A Guide to Internal communication, Public Relations, Marketing and Leadership*. Jossey-Bass.
- Grunig, J. E. (1992). *Excellence in public relations and communication management*. Lawrence Erlbaum.
- Matias, M., Andrade, C. & Fontaine, A. M. (2012). The interplay of gender, work and family in Portuguese families. *Work, Organization, Labour and Globalization*, 6 (1), 11-26.
- Saita, E., Polic, M, Topic, M. & Moreno, A (2019). Women in Public Relations – A Literature Review (1982-2019). *Project Report. Creative Media and Communications Research Ltd & EUPRERA, Leeds/Brussels*.
- Sha, B. & Toth, E. (2005). Future professionals' perceptions of work, life, and gender issues in public relations. *Public Relations Review*,

- 31(1) 93–99. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2004.09.004>
- Sobreira, R. e Andrade, C. (2014). *Relações públicas e género: estudo sobre expectativas dos estudantes de comunicação organizacional relativas ao futuro profissional*. In Moisés Lemos Martins & Jorge Veríssimo (Org.). *Comunicação global, Cultura e Tecnologia: Livro de Atas do 8º Congresso SOPCOM*. Escola Superior de Comunicação Social, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Topić, M., Cunha, M.J., Reigstad, A., Jelen-Sanchez, A. & Moreno, A. (2020). Women in public relations (1982–2019). *Journal of Communication Management*, 24 (4),391-407. <https://doi.org/10.1108/JCOM-11-2019-0143>
- Topić, M. (2021). Fluffy PR and ‘comms girls’: banter, social interactions and the office culture in public relations in England". *International Journal of Organizational Analysis*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. <https://doi.org/10.1108/IJOA-09-2020-2423>
- West, C. & Zimmerman, D. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, 1, 125-151.
- Wrigley, B. J. (2010). Feminist Scholarship and its Contributions to Public Relations, In Heath, R. L. (Eds). *The Sage Handbook of Public Relations*, 247-260. Sage Publications.
- Vardeman-Winter J., Place, K R. (2017). Still a lily-white field of women: The state of workforce diversity in public relations practice and research. *Public Relations Review*, 43 (2), 326–336. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2017.01.004>
- Yaxley H. M.L (2013). Career experiences of women in British public relations (1970–1989). *Public Relations Review*, 39 (2),156– 165. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2013.03.009>

Parte II: Domínio social e relacional

Capítulo 5

Sandra Dias, Joana Lobo Fernandes, Rui Mendes e Cláudia Andrade

Estudo qualitativo sobre a percepção de jovens do ensino superior em relação ao uso dos espaços naturais ao ar livre face à pandemia COVID-19

Resumo

A pandemia provocada pelo novo coronavírus SARs-CoV-2 alterou o comportamento em sociedade, impondo novas regras, como o distanciamento social e restrições na utilização de espaços fechados. A usabilidade de espaços ao ar livre e naturais aumentou. O presente estudo teve por objetivo entender a percepção das vantagens no uso dos espaços naturais ao ar livre e a intenção de manutenção de novos comportamentos adquiridos pelos estudantes do ensino superior (ES) em contexto da pandemia. Com recurso a entrevistas semiestruturadas, foram entrevistados dez estudantes de instituições ensino superior portuguesas. A temática central abordada centrou-se nas alterações na usabilidade de espaços exteriores para a prática desportiva e para o lazer provocadas pelo confinamento e desconfinamento em consequência da pandemia. Os resultados permitem caracterizar a utilização e a importância atribuída aos

espaços naturais ao ar livre pelos estudantes em três temáticas. Na primeira os estudantes assumem os espaços naturais ao ar livre, como espaços de liberdade, onde é possível estar seguro, ter saúde e obter evasão. A segunda refere-se à sustentabilidade e como a utilização de espaços naturais responde a esse propósito, e a terceira considera os efeitos do confinamento e desconfinamento, em particular, os impactos na valorização dos espaços naturais, locais vistos como seguros em relação aos espaços fechados e proporcionando oportunidades de convivência de acordo com as orientações de segurança.

Conclui-se que, com a pandemia, a utilização dos espaços naturais ao ar livre aumentou. Esses espaços foram vistos como promotores de saúde, bem-estar físico e emocional e espaço de convivência seguro. Todos os participantes neste estudo manifestaram, ainda, a intenção de continuar a procurar os espaços naturais ao ar livre, ainda que em contexto de pandemia, por considerarem um espaço promotor de efeitos positivos no seu bem-estar. A valorização destes espaços foi, ainda, observada como inerente a uma consciência pessoal orientada para a sustentabilidade.

Palavras-chave: espaços naturais ao ar livre, sustentabilidade, comportamentos de atividade física e lazer, Covid-19, pandemia, confinamento.

No fim de 2019, a China reporta à Organização Mundial de Saúde (OMS) a existência de um vírus altamente contagioso. Foi notificada à entidade uma nova cepa do coronavírus (2019-nCoV), que causou um surto na cidade de Wuhan, em 31 de dezembro de 2020. No final de janeiro de 2020, a OMS declara emergência mundial por meio da PHEIC (Emergência de Saúde Pública de Preocupação Internacional). Em pouco tempo, o mundo assistiu à propagação de um vírus, até então desconhecido. Identificado como novo coronavírus, denominado então como SARS-CoV-2, responsável pela doença Covid-19, levou a OMS a declarar pandemia, em março de 2020.

Em Portugal, os primeiros casos de Covid-19 foram confirmados

no dia 02 de março de 2020. Face à evolução no número de casos da doença no país e na Europa, o presidente da república português decreta o estado de emergência no mesmo mês, coloca-se o país em quarentena, paralisam-se diversas atividades, numa clara tentativa de conter o avanço do vírus. A adoção da quarentena impôs medidas de distanciamento e isolamento social, que diminuiu o contato entre pessoas, além de orientações de regras sanitárias de segurança com o objetivo de interromper a cadeia de transmissão do vírus e diminuir a sua propagação, pois sabe-se que algumas das formas de transmissão da Covid-19 é por meio de secreções e contato pessoal, por isso a indicação de distanciamento físico.

Impactos da pandemia no quotidiano

A principal medida do Governo para prevenção - o confinamento da população em casa - alterou rotina e comportamentos habituais de sociabilidade. Atividades corriqueiras passaram a exigir o uso de máscara e luvas como formas de proteção. Uma parte substancial dos locais de comércio encerraram as portas, assim como escolas e instituições do ensino superior tiveram suas atividades suspensas, mantendo-se abertos apenas meios considerados essenciais, como supermercados, farmácias e hospitais.

O novo coronavírus alterou assim o comportamento geral em sociedade, ao impor novas regras como distanciamento social e restrições em espaços fechados, levando as pessoas a diminuir o contacto entre si, evitar atividades de exterior e ficar mais tempo em casa e isolados (Choi & Bum, 2020). O receio associado à possibilidade de contágio, pese embora tenham sido adotados novos códigos de conduta social que o minimizam, acrescido de um contexto inédito de isolamento prolongado, fez aumentar os níveis de ansiedade, mesmo em pessoas referenciadas como saudáveis (Choi & Bum, 2020).

Baseado no pressuposto que importa exercitar o corpo, não só para evitar clássicas doenças da civilização e obesidade como pandemia reconhecidas pela OMS (James, 2008), mas também para os reconhecidos efeitos da atividade física na saúde mental (Smith

& Merwin, 2021) foi autorizado e recomendado em período de confinamento, o acesso a espaços de recreio e lazer naturais ao ar livre.

Neste quadro, importa analisar a percepção no uso dos espaços naturais ao ar livre pelos estudantes do ensino superior, o que representam esses espaços no período de confinamento, desconfinamento e para o futuro. É necessário perceber como a situação de pandemia vai consolidar a utilização de espaços ao ar livre, verde, aberto, onde múltiplas dimensões da vida podem ocorrer, como convívio, ressocialização, espaço de bem-estar, lazer, e mesmo de evasão. A ênfase é colocada na intenção de manter o comportamento adquirido em contexto de pandemia, de utilização do espaço natural ao ar livre e na relação entre esta opção e a crescente tomada de consciência em torno da sustentabilidade e de comportamentos individuais que se orientam para esta.

Neste contexto, é imprescindível observar o conceito de sustentabilidade relacionada aos espaços naturais ao ar livre, seu uso, conservação, preservação e valorização, é ainda pertinente relacionar a temática com as metas dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), nomeadamente 3 e 11, previstos na Agenda 2030, da ONU (UNRIC, 2016). A sustentabilidade apresenta-se com duas dimensões, a societal e a individual, pelo que importa perceber o impacto do «fazer bem» (doing well, no original, alternativa ao «fazer o bem» ou doing good) em nome do bem estar de cada um (Buerke et al., 2017) e como esse aspecto determina a adoção de comportamentos saudáveis. Numa análise dos três pilares da sustentabilidade – económico, social e ambiental – através da perspectiva do indivíduo é possível distinguir diferentes expressões do «fazer bem» correspondendo ao pilar «ambiental» a uma consciência em torno das características físicas e de saúde do indivíduo e de como a condição de saúde e o bem estar são afetados por fatores ambientais (Sheth et al., 2011).

Método

Procedimento e amostra

O presente estudo foi efetuado com recurso a uma metodologia qualitativa, baseada em entrevistas semi-estruturadas, de modo a recolher as percepções de jovens entre 22 e 27 anos em relação ao uso dos espaços naturais ao ar livre face à pandemia provocada pela Covid-19. Usando um método de amostragem por conveniência foram selecionados 10 estudantes do ensino superior de Coimbra (6 mulheres e 4 homens, com média de idade de 23,7 anos).

Após a abordagem e explicitação do objetivo do estudo, obtido o consentimento livre e esclarecido de cada sujeito, foi agendado o local e horário da entrevista, de acordo com a disponibilidade de cada participante. Os dois entrevistadores foram estudantes de 2^o Ciclo da área das Ciências da Comunicação, da Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra. Sem interrupções, cada entrevista foi realizada de forma independente, em local determinado pelo inquirido. Gravadas em áudio, nenhuma das entrevistas efetuadas excedeu 30 minutos.

Em relação à área de residência, dos dez inquiridos, quatro residem em uma área medianamente urbana, três são residentes em área predominantemente urbana e três em área rural. Um inquirido considera que vive numa área predominantemente rural quando está em sua residência habitual, e urbana quando se desloca para Coimbra.

Instrumento

Para definir o que seria abordado na entrevista foi realizada uma revisão bibliográfica para identificar potenciais questões acerca do temática geral do estudo. O guião de entrevista foi constituído por sete questões: (1) Costuma utilizar os espaços naturais ao ar livre? Se sim, pode dar exemplos. (2) O que significa para si sustentabilidade? (3) O que significa para si espaço natural ao ar livre? (4) Como relaciona sustentabilidade e utilização de espaços naturais ao ar livre? (5) Durante o confinamento utilizou o espaço natural ao ar livre? Dê exemplos. (6) E no período do desconfinamento? Dê exemplos. (7)

No futuro, tenciona utilizar o espaço natural ao ar livre?

Apresentação dos resultados

A análise de conteúdo das entrevistas foi efetuada de acordo com os três temas pré-definidos no guião de entrevista. A leitura da tabela 1, com citações que ilustram excertos das entrevistas, apresenta os resultados obtidos para cada tema.

Tema 1. Representações do espaço natural ao ar livre

Todos os entrevistados (N=10) explicitaram a importância e a relação que têm com o espaço natural ao ar livre. O espaço natural ao ar livre é descrito como espaço de saúde, espaço seguro e de liberdade, espaço de harmonia com a natureza, espaço de convívio e também de evasão, em busca de bem-estar para aliviar o stresse. Nesse sentido, descrevem como é o espaço que frequentam, o que fazem habitualmente, os benefícios que ali encontram, seja para si próprio ou para uma relação com o outro e a própria natureza. Ainda que para atividades diversas, a maioria disse estar sempre presente nesses ambientes, seja em meio urbano ou rural, nas residências habituais ou nas que estão durante o período de aulas. Entre os principais locais frequentados estão parques, praças ou serras. Em relação ao espaço de saúde, os inquiridos versam sobre o uso dos locais para a prática de exercícios físicos, como corridas, caminhadas, além de lazer, passeios e treinos funcionais. O último, comentado por um profissional de desporto, que viu no espaço natural ao ar livre a oportunidade de trabalhar durante o período de desconfinamento. Há menção sobre como locais ao ar livre são vistos como espaços contemplativos, mais saudáveis, pois é suposto se encontrar ar puro, diferentemente de espaços urbanos, considerados poluídos. É a busca por um espaço em harmonia com a natureza. Espaços considerados de evasão que propiciam relaxamento, tranquilidade, percebidos como importantes no combate ao stress para equilibrar as atividades do cotidiano. Um espaço que reflete sentimentos de conforto e bem-estar também foi associado. É mencionado, ainda, que o espaço natural ao ar livre pode-se tornar mais atrativo ao reunir uma série de benefícios para a população consoante a situação

de pandemia, no que concerne a espaço de saúde, de liberdade e seguro, de harmonia com a natureza e de evasão, além de propiciar um certo convívio num contexto de restrições.

Tema 2. Representações da sustentabilidade

Todos os entrevistados (N=10) comentaram o seu entendimento sobre o conceito de sustentabilidade. Uma das perguntas sobre o tema, «Como relaciona a sustentabilidade e a utilização de espaços naturais ao ar livre?» suscitava uma reflexão, opinião analítica do entrevistado acerca do assunto. Observa-se que todos os participantes (N=10) têm em sua perspectiva a sustentabilidade relacionada ao meio ambiente, ainda que ela esteja também associada a outras atividades da sociedade, como atividade econômica e social, lembrada por um inquirido. Ou seja, apenas um aborda a percepção global da sustentabilidade ao cruzar os três pilares do *Triple Bottom Line*. Além desta, as ideias principais destacadas pelos participantes foram: o ciclo considerado sustentável, nomeado de os 3 «Rs» (reduzir, reciclar, reutilizar); a importância de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis no planeta para preservação dos recursos naturais para as gerações futuras, mencionada por 4 participantes. Esses participantes parecem acreditar que a responsabilidade pela boa utilização desses recursos já é de si próprio e da comunidade atualmente, visando o bem-estar dos seus filhos, netos, que não há garantias futuras se nada for feito agora. O seu protagonismo hoje está diretamente ligado ao legado que visa deixar para as próximas gerações. Isso vai ao encontro da questão de tomada de consciência, individual e coletiva, a partir da adoção de novos comportamentos em prol do meio ambiente, também observada nas entrevistas; o ser humano como principal agente promotor de comportamentos sustentáveis, assim como os impactos gerados; a valorização, preservação e conservação do espaço também são lembrados como fatores sustentáveis.

Tabela 1. Temas identificados e excertos de citações das entrevistas

Tema	Subtemas	Citações
1. Representações do espaço natural ao ar livre	i. Espaço de saúde	<p>"...Antes da pandemia, eu ia bastante ao parque, sei lá, duas vezes por semana com as minhas amigas, para fazer exercício ou só para andar." E3</p> <p>"Muitas corridas, muitos treinos a nível de espaços naturais." E4</p> <p>"...para correr, caminhar" E5</p> <p>"...Um espaço que se possa, se calhar, respirar um ar mais limpo, mais puro, menos poluído e, a nível ambiental, até em termos de saúde, diria que também é uma diferença enorme e, em comparação aos espaços urbanos..." E9</p> <p>"...poder praticar atividade física, faz bem também para o controle emocional, da mente, para o bem-estar das pessoas, da convivência das pessoas, isso também é importante." E5</p>
	ii. Espaço seguro e de liberdade	"Ao nível de espaço natural sentes-te muito mais livre, estás mais tranquilo, estás mais na tua zona. É isso, consoante a situação mundial, sentes-te muito mais seguro, sem dúvida. E as pessoas aderiram cada vez mais tendo essas ideologias de liberdade e segurança." E4
	iii. Espaço de harmonia com a natureza	"...costumo estar em constante contacto com a natureza. Costumo passear ao ar livre, em parques, até para levar os animais passear." E6
	iv. Espaço de pertença a um coletivo	<p>"...espaços naturais ao ar livre, são espaços para lazer, onde eu possa praticar exercício físico, conviver, espaços onde eu possa respirar ar puro, e espaços que sejam mesmo naturais, que tenham uma grande variedade de fauna e flora..." E8</p> <p>"...costumo ir à praça, ao jardim da sereia e ao jardim botânico em lazer, quando estou a estudar. Na minha terra, costumo ir ao Parque Carlos Reis e ao Castelo (da Lousã)." E8</p> <p>"...é muito mais atrativo passear em espaços naturais, em espaços verdes. (...) se eu estiver na Lousã, caminhadadas até à Serra, ao Burgo (piscinas naturais), ou se eu, por acaso, for a Coimbra, sítios como Jardim Botânico, Parque Verde do Mondego ou o Choupal, eu diria que são os maiores espaços verdes, espaços naturais da cidade. São espaços que do ponto de vista da atração turística e também da atração de lazer, são bons sítios para se estar." E9</p>
	v. Espaço de evasão	<p>"...Eu preciso desse contacto com a natureza, ver pessoas, embora longe, e preciso de ter esses momentinhos. Ver paisagens, ficar mais a contemplar, de relaxar, de estar comigo, sozinha ou acompanhada. É sempre aquela quebra que temos nas obrigações do dia a dia. Há várias maneiras de fazer, mas esses espaços em específico, com a natureza são muito importantes." E1</p> <p>"...eu uso muito, principalmente quando aqueles dias em nós estamos estafados do trabalho e estamos tão chatoados e eu adoro ir dar uma volta para lá, sinto-me bem, sinto-me livre." E10</p> <p>"Para a saúde mental, claro. Senão estaria enfiada sob quatro paredes, em casa, sem ar puro...uma pessoa fica louca." E2</p>
Tema	Subtemas	Citações
2. Representações da sustentabilidade	i. 3R	"...muito ligada aos três 'Rs': reduzir, reciclar, reutilizar. É uma forma de gerar sustentabilidade e um incentivo de utilizar espaços naturais e coisas que não necessariamente construídas, que já existem lá é uma forma de gerar sustentabilidade então, porque as coisas já estão lá, podem ser reutilizadas e podem ser aproveitadas, e não, necessariamente, precisar destruir ou construir uma coisa em cima do que já existe." E3

	<p>"Poder gerar algo que pode ser reutilizado, ou ter subprodutos que podem ser utilizados de um jeito que formem um ciclo ou que gerem um menor desperdício possível." E3</p>
ii. Triple bottom line	<p>"... junção da atividade social, da atividade ambiental e da atividade econômica." E2</p>
iii. Gerações futuras	<p>"...passa muito por utilizares os recursos sem que as gerações futuras sejam prejudicadas por isso." E6 "...um conceito que usamos para definirmos se estamos a saber gerir bem os nossos recursos para as gerações dos nossos filhos e netos, as gerações futuras..." E8</p>
iv. Ser agente promotor e adoção de comportamentos sustentáveis	<p>"Pretendo sempre utilizar, independentemente se estou numa cidade ou numa aldeia, sim, nem que seja como espaço de lazer, de relaxamento, mas sempre tendo o cuidado para não prejudicar esse espaço." E6 "...forma como a comunidade ou o comportamento da comunidade em si, pode garantir recursos naturais para nós, humanos, podermos sobreviver e sempre de olhos postos no futuro..." E9 "...quem está responsável pela sustentabilidade somos nós, os humanos que usufruímos do espaço. E temos a responsabilidade de preservar esse espaço natural. Então passa por nós em respetar o espaço." E1</p>
v. Tomar consciência dos impactos gerados pelo próprio	<p>"...acredito que se for uma utilização controlada também não sairá prejudicada. (...) sem controlo, e se as pessoas forem poluir, destruir esse espaço não será natural." E6 "...valorizar e usufruir desses espaços é meio caminho andado para alcançar esse conceito da sustentabilidade." E9 "...O aquecimento global e essas coisas todas porque é tudo derivado de nós, visto que nós gastamos muito mais recursos que aqueles que o planeta nos consegue dar..." E10 "...se for para um sítio verde, eu se quiser por exemplo fazer um piquenique vou ter que ter muito cuidado em não sujar porque se tiver a deitar, por exemplo, as beatas (do cigarro) para o chão ou mesmo até uma pastilha ou um papel ou outra coisa qualquer, acho que isso acaba por não se tornar sustentável e depois estamos a estragar o ambiente e estamos a degradar o nosso planeta..." E10</p>
i. O que mudou	<p>"Dou treinos e realizo treinos próprios num espaço natural que existe. Esta mudança ocorreu depois da quarentena, na qual decidi e as pessoas também optavam por um treino outdoor." E4 "...para piqueniques em vez de ir para restaurantes, pronto, fui fazendo piqueniques em vez de estar a correr riscos dos restaurantes..." E7 "...eu já dava algum valor, mas passei a dar mais ainda. (...) Agora me permito me preparar um bocadinho, a apreciar, a ver as árvores, os passarinhos, ver as nuvens, sei lá. Pode parecer um pouco parvo, mas é verdade." E1 "No início do confinamento toda a gente ficou, não sei...normalmente quando é para sair de casa ninguém quer. Mas ali (naquele momento) toda a gente quis sair de casa, estava toda a gente nos espaços ao ar livre disponíveis." E1 "Fazer caminhadinhas ao ar livre, nos parques, faz sempre bem para nós..." E2 "Não, não sabia para nada. Ultimamente não tenho ido ao parque mais." E3 "...depois da quarentena dei início a trabalhos outdoors, a nível de espaços naturais. Antes, nunca tinha pensado, nem fazia parte dos meus projetos dar treinos em espaços naturais..." (...) dei mais importância a esse trabalho, a nível de espaços naturais." E4</p>

		<p><i>"Nessas ocasiões, o que mudou foi o facto de ao invés de estar sentados numa esplanada ou estar num centro comercial, passamos agora a usufruir mais de espaços verdes. (...) Dei bastante uso durante o período de desconfinamento aos espaços naturais. Estes davam uma maior sensação de segurança."</i> E9</p>
3. Efeitos do confinamento / desconfinamento	ii. Efeitos duráveis ou não da mudança	<p><i>"...depois da quarentena ganhou força. E acho que é um bom meio para os municípios, os conselhos locais apostarem em espaços naturais..."</i> E4</p> <p><i>"...por causa da pandemia as pessoas preferem utilizar mais os espaços ao ar livre, mais do que ficar em locais fechados, com várias pessoas."</i> E5</p> <p><i>"...com esta situação de pandemia vemos que as pessoas procuram mais esses espaços naturais e zonas mais rurais, ou seja, podem utilizar, as regiões podem utilizar esses espaços e aproveitar este boom que há agora, turístico, nesses espaços para apostar mais nesses espaços."</i> E6</p> <p><i>"...vou deixar de me preocupar, tanto com o presente como com o futuro, o que vai acontecer, o que não vai acontecer. Vou deixar de ter medo um bocadinho do vírus e de que influência que ele pode ter na minha vida."</i> E1</p> <p><i>"...gosto muito da fauna e da flora e independentemente se houver pandemia ou não, tenciono recorrer a esses espaços, tendo em conta as orientações das autoridades de saúde."</i> E8</p> <p><i>"Sempre que possível e sempre que me for permitido."</i> E10</p> <p><i>"... não sei quanto vai durar esta situação da pandemia, mas é indiferente porque usarei de qualquer modo, com ou sem pandemia, como tenho usado até aqui."</i> E9</p> <p><i>"Acho que sim se o coronavírus for controlado e tiver uma segurança, eu acho que sim..."</i> E3</p>

Tema 3. Efeitos do confinamento/desconfinamento

A maioria dos entrevistados assinalou que o comportamento consoante a situação de pandemia fez com que adotassem hábitos diferentes daqueles que tinham antes do confinamento. Metade das citações versam sobre buscarem locais ao ar livre em vez de locais fechados, como restaurantes, centros comerciais. Logo, o que o houve foi um interesse maior em estar em espaços naturais, em contato com a natureza, a adoção de atividades como piqueniques e mudança dos encontros sociais, que passaram a ocorrer em espaços ao ar livre, como parques, por exemplo. Nesse sentido, há três menções sobre ser um momento propício para o governo, os conselhos locais apostarem nas regiões com maior índice de áreas naturais, de forma a desenvolver o turismo interno, além de proporcionar mais e melhores áreas para a população local. Há relatos também de percepção em relação às outras pessoas, vistas em contexto do espaço natural ao ar livre, que passaram a usufruir desses locais, acreditando-se que antes não o faziam. Os espaços em questão podem ser em regiões consideradas urbanas ou rurais. A maioria diz se sentir segura nesses ambientes, ter valorizado mais esses espaços, além de o considerarem mais seguros do que locais fechados quando em convívio com outras pessoas. Todos os participantes tencionam manter o hábito de estar em contacto com a natureza mesmo que a Covid-19 ainda seja uma

realidade considerável, observando e seguindo as recomendações previstas pelas autoridades de saúde do que é permitido ou não fazer face ao contexto. Um participante afirmou que não tem estado mais em parques desde o início da pandemia, o que era comum anteriormente, mas que pretende voltar aos espaços naturais ao ar livre se houver um controlo efetivo em relação à propagação do vírus.

Discussão dos resultados

O presente estudo explorou a perceção dos estudantes do ensino superior sobre o uso de espaços naturais ao ar livre e a intenção de os continuar a usar após a pandemia provocada pela Covid-19. Foi possível concluir que os estudantes explicitaram a importância e a relação que têm com o espaço natural ao ar livre, sobretudo considerando o cenário da pandemia, destacando os principais atributos que encontram no local ou o que os leva a estar em ambientes naturais, verdes, ainda que com restrições impostas pelo distanciamento social. Os inquiridos descreveram como é o espaço que frequentam, o que fazem normalmente, os benefícios encontrados, seja para si próprios ou para uma relação com o outro e a própria natureza.

As menções associadas aos espaços verdes e os principais atributos, que podem ser distintos, são consistentes como os encontrados no estudo de Ahn et al. (2020), ainda que cada sujeito experimente de forma particular o uso desses espaços. Compreender a importância da natureza, meio-ambiente e, consequentemente, os espaços naturais ao ar livre e toda a atividade que se possa desenvolver nesses locais é relevante e têm sido objeto de estudo pelo mundo (Wray et al., 2020; Veitch et al., 2021). O confinamento fez com que aumentassem as preocupações e o interesse em analisar a relação entre o distanciamento físico e a saúde geral das pessoas. Isso porque as restrições que a pandemia impõe têm causado um impacto na saúde mental e física dos cidadãos (Xie et al., 2020).

Os benefícios encontrados em ambientes naturais são importantes contributos para a saúde. Os efeitos podem ser indiretos ou diretos para a manutenção de uma boa saúde e bem-estar, seja no que

concerne a saúde física, mental, seja no aspeto social e emocional, pela convívio que proporciona em tempos de restrições sociais (Jennings et al., 2016).

Xie et al. (2020), ao rever os estudos sobre o tema, enaltecem os resultados positivos que ressaltam que os espaços naturais possibilitam diferentes atividades para diferentes grupos da população em geral. Os benefícios ecológicos oferecidos, o contacto e harmonia com a natureza, facilidade para a prática de atividades físicas são destacados como importantes contributos desses espaços (Ahn et al., 2020)). Os benefícios para a saúde física e bem-estar proporcionados pelos espaços naturais ao ar livre, nomeadamente espaços verdes, também são corroborados em Suarez et al. (2020), assim como a redução de stress, salientado pelos participantes. Os comportamentos descritos pelos estudantes do ensino superior, a mais valia e a influência que reconhecem existir nos ambientes naturais, que impactam diretamente na sensação de bem-estar, também são descritos em estudos que avaliam a importância de áreas verdes para as pessoas na promoção da redução de stress e na prática de atividades físicas (Ode Sang et al., 2020; Calogiuri & Chroni, 2014).

A mitigação de fatores extenuantes e a adoção de comportamentos que suscitam bem-estar também estão associados ao conceito de sustentabilidade, valorização da natureza e ao espaço de resiliência que ela pode ofertar, de permitir a manutenção do distanciamento social de modo a se sentirem seguras no espaço que frequentam. Quando os participantes relacionam a sustentabilidade ao meio ambiente, é importante ressaltar os ODS previstos na Agenda 2030 da ONU, nomeadamente os objetivos 3 e 11, que tratam da «Boa Saúde e Bem-Estar» e «Cidades Sustentáveis e Resilientes», respectivamente (UNRIC, 2016). O principal objetivo dos ODS é um trabalho em conjunto dos governos no enfrentamento de crises, desafios econômicos, sociais e ambientais aos quais o planeta está exposto constantemente.

Nesse sentido, a abordagem dos participantes sobre a perceção de sustentabilidade para um meio ambiente mais sustentável para si e para as gerações futuras passa pelo conceito de Triple Bottom Line, que é viabilizar um desenvolvimento sustentável integrando

atividade econômica, social e ambiental de forma equilibrada. Além disso, é lembrada a importância de uma boa gestão dos recursos naturais disponíveis, a preservação, conservação e valorização de espaços, ou seja, a sustentação de ecossistemas visando o futuro (Carvalho, 2019).

Entender o papel do ser humano como agente promotor de comportamentos sustentáveis, assim como os impactos que pode gerar na natureza é observado num estudo sobre sustentabilidade e desenvolvimento sustentável (Carvalho, 2019), cujos resultados acerca da ideia de sustentabilidade estão em conformidade com o ODS 11, sobretudo quando as cidades enfrentam grandes desafios como crises sanitárias como a pandemia de Covid-19 (Samuelsson et al., 2020).

Em relação ao impacto da pandemia e ao efeito provocado pelo confinamento, a nossa pesquisa revela que a busca por espaços naturais ao ar livre, assim como a adoção de diferentes práticas nesses ambientes, foi concretizada pela maioria dos inquiridos. A percepção de uso ou aumento de uso por parte de outras pessoas também foi observada, ainda que para objetivos distintos, por permitir convívio e manter o distanciamento social seguro ao mesmo tempo e por serem espaços promotores de benefícios à saúde, fatores significativos em tempos de confinamento e desconfinamento provocados pela pandemia. Estudos têm mostrado a importância desses fatores, como a valorização e ocupação de espaços naturais, frente às situações adversas (Venter et al., 2020; Samuelsson et al., 2020; Ode Sang et al., 2020). Nesse sentido e ao considerarem os efeitos positivos experimentados na natureza, todos os participantes do estudo tencionam manter os mesmos hábitos ainda que a situação pandêmica persista, observando as orientações das autoridades competentes e a incerteza em relação ao controlo do vírus, o que está em consonância com a interpretação de um estudo recente acerca do tema (Choi & Bum, 2020).

Outro estudo observa que a liberação por parte do governo português de atividades físicas no espaço público pode ter sido um importante contributo para a ocupação dos espaços naturais ao ar livre. E que, para além disso, há uma mudança relevante no comportamento

das pessoas em relação ao futuro, com uma tendência de manter os hábitos adquiridos na pandemia, adequando-o à realidade, ainda a considerar a presença da Covid-19 (Urbaneja et al., 2020).

Importa sublinhar que o presente estudo foi aplicado numa região que possui uma extensa área verde natural, seja em contexto urbano ou rural, o que facilita o contacto e percepção dos estudantes do ensino superior, trazendo contributos significativos. Nesse sentido, há relato que o momento pode ser propício para que os conselhos locais apostem nas regiões com áreas naturais, de forma a desenvolver o turismo interno, com o intuito também de minimizar os efeitos negativos gerados na economia no que refere ao turismo, o que foi consistente com pesquisas recentes para o estudo, além de proporcionar mais e melhores áreas para a população local (Mitra et al., 2020).

Reflexão final

Este estudo pretendeu analisar a percepção dos estudantes do ensino superior em relação a utilização dos espaços naturais ao ar livre, bem como a intenção de manter o uso desses locais em contexto de pandemia por meio de uma abordagem fenomenológica. De forma que foi possível observar que os participantes acreditam que os espaços naturais ao ar livre são ambientes propensos ao bem-estar, seja no que refere ao aspeto físico ou psicológico, trazendo benefícios para a sua saúde. Além disso, num cenário de restrições sociais, consideram que é possível convívio social, respeitando as orientações de distanciamento social, e que se trata de um espaço seguro, por ser aberto, diminuindo as chances de contágio. A busca por uma relação harmoniosa, de conservação, com referências a comportamentos sustentáveis também foi observada.

Em síntese, e por fim, todos os participantes têm a intenção de continuar a buscar os espaços naturais ao ar livre, ainda que em contexto de pandemia por considerarem um espaço seguro e que oferece convívio social. Importa que as instituições de ensino superior ofereçam programas de sensibilização mas igualmente de prática de atividade física e lazer que potenciem os hábitos que a

situação de pandemia veio colocar em destaque.

Agradecimentos

Trabalho realizado no decorrer de Bolsas de Iniciação à Investigação no âmbito do Apoio Especial «Verão com Ciência», FCT-IPC-i2A-CERNAS/Escola de Verão/BII-01-071, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, atribuído à «Escola de Verão Investigação para a Sustentabilidade e o Desenvolvimento» do i2A – CERNAS, do Instituto Politécnico de Coimbra, na área Científica Ciências Sociais Aplicadas ao estudo dos impactos da COVID-19.

Referências

- Ahn, J. J., Kim, Y., Lucio, J., Corley, E. A., & Bentley, M. (2020). Green spaces and heterogeneous social groups in the U.S. *Urban Forestry & Urban Greening*, Volume 49, 126637. ISSN 1618-8667 <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2020.126637>.
- Buerke, A., Straatmann, T., Lin-Hi, N. & Müller, K. (2017). Consumer awareness and sustainability-focused value orientation as motivating factors of responsible consumer behavior. *Review of Managerial Science*, vol. 11, pp. 959–991. <https://doi.org/10.1007/s11846-016-0211-2>
- Calogiuri, G., & Chroni, S. (2014). The impact of the natural environment on the promotion of active living: An integrative systematic review. *BMC Public Health* 14, 873. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-873>.
- Carvalho, G. (2019). Sustentabilidade e Desenvolvimento Sustentável: uma visão contemporânea. *Revista Gestão & Sustentabilidade Ambiental*, 8 (1), 789-792. <http://dx.doi.org/10.19177/rgsa.v8e12019789-792>.
- Choi, C., & Bum, C. (2020). Changes in the Type of Sports Activity Due to COVID-19: Hypochondriasis and the Intention of Continuous Participation in Sports. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (13), 4871. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134871>
- James, W.P.T. (2008). WHO recognition of the global obesity epidemic. *International Journal of Obesity*, 32, S120–S126. <https://doi.org/10.1038/ijo.2008.247>

- Jennings, V., Larson, L., Yun, J. (2016). Advancing sustainability through urban green space: cultural ecosystem services, equity, and social determinants of health. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 13, 196–210. <https://www.mdpi.com/1660-4601/13/2/196>.
- Mitra, R., Moore, S. A., Gillespie, M., Faulkner, G., Vanderloo, L. M., Chulak-Bozzer, T., Rhodes, R. E., Brussoni, M., & Tremblay, M. S. (2020). Healthy movement behaviours in children and youth during the COVID-19 pandemic: Exploring the role of the neighbourhood environment. *Health & Place*, vol. 65, 102418. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2020.102418>.
- Ode Sang, Å., Sang, N., Hedblom, M., Sevelin, G., Knez, I., & Gunnarsson, B. (2020). Are path choices of people moving through urban green spaces explained by gender and age? Implications for planning and management. *Urban Forestry & Urban Greening*, Volume 49, 126628. <https://doi.org/10.1016/j.ufug.2020.126628>.
- Samuelsson, K., Barthel, S., Colding, J., Macassa, G., & Giusti, M. (2020, April 17). *Urban nature as a source of resilience during social distancing amidst the coronavirus pandemic*. <https://doi.org/10.31219/osf.io/3wx5a>
- Sheth, J., Sethia, N. & Srinivas, S. (2011). Mindful consumption: a customer-centric approach to sustainability. *Journal of the Academy of Marketing Science*, vol. 39, pp. 21–39. <https://doi.org/10.1007/s11747-010-0216-3>
- Smith, P. & Merwin, R. (2021). The Role of Exercise in Management of Mental Health Disorders: An Integrative Review. *Annual Review of Medicine*, Vol. 72, pp.45-62. <https://doi.org/10.1146/annurev-med-060619-022943>
- Suárez, M., Barton, D. N., Cimburova, Z., Rusch, G. M., Gómez-Baggethun, E., & Onaindia, M. (2020). Environmental justice and outdoor recreation opportunities: A spatially explicit assessment in Oslo metropolitan area, Norway. *Environmental Science & Policy*, vol. 108, pp. 133-143. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2020.03.014>.

- UNRIC – Centro Regional de Informação das Nações Unidas para a Europa Ocidental (2016). Guia sobre o desenvolvimento sustentável. 17 *objetivos para transformar o nosso mundo*. UNRIC. <https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>
- Urbaneja, J. S., Julião, R.P., Nogueira Mendes, R. M., Dorado, V., & Fariás-Torbidoni, E. I. (2020). Impacto de la COVID-19 en la práctica deportiva de personas participantes en eventos deportivos de carrera a pie y ciclismo en España y Portugal. *Retos*, 2041(39), pp. 743–749. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.82564>
- Veitch, J., Rodwell, L., Abbott, G., Carver, A., Flowers, E. & Crawford, D. (2021). Are park availability and satisfaction with neighbourhood parks associated with physical activity and time spent outdoors? *BMC Public Health*, vol. 21 (306). <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10339-1>.
- Venter, Z., Barton, D., Gundersen, V., Figari, H., & Nowell, M. (2020). *Urban nature in a time of crisis: recreational use of green space increases during the COVID-19 outbreak in Oslo, Norway*. <https://doi.org/10.31235/osf.io/kbdum>
- Wray, A., Martin, G., Ostermeier, E., Medeiros, A., Little, M., Reilly, K. & Gilliland, J. (2020). Physical activity and social connectedness interventions in outdoor spaces among children and youth: a rapid review. *Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada*, 40(4):104-115. doi: 10.24095/hpcdp.40.4.02.
- Xie, J., Luo, S., Furuya, K. & Sun, D. (2020). Urban Parks as Green Buffers During the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 12 (17), 6751. <https://doi.org/10.3390/su12176751>

Capítulo 6

Ana Sofia Rodrigues, Ana Teresa Oliveira, Carminda Morais, Helena Sofia Rodrigues,
Joana Nogueira e Sara Simões

Escola Inclusiva IPVC: cocriação, olhares e vozes de estudantes

Resumo

O propósito do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC) é ser «Um Politécnico Socialmente Responsável, gerador de conhecimento global e potenciador do desenvolvimento do Alto Minho». Neste contexto, criou a «Escola Inclusiva IPVC». A Escola Inclusiva do IPVC (EIN-IPVC) é um projeto alicerçado em três eixos desenvolvidos com equipas de estudantes, docentes e não docentes, a partir da pluralidade de vozes, em particular de estudantes enquanto co-criadores narrativos das suas histórias e onde se valoriza a autorregulação, resiliência, participação, cidadania, diversidade, inclusão, saúde e bem-estar e sucesso académico.

O primeiro eixo assenta em projetos de Aprendizagem-Serviço (ApS-EIN-IPVC), integrados nos *curricula*, de resolução de problemas reais em articulação com instituições sociais que lançam desafios, assumindo os estudantes um papel ativo na co-construção de soluções, desenvolvendo as suas competências pessoais e sociais.

O segundo eixo consubstanciado pelo Programa INPEC+-EIN-IPVC, tem três pilares: *Peer Education*, *Participatory Health Research*

e *Peer Research*, através da cooperação e cocriação de conhecimento científico, favorecedor do desenvolvimento de competências, como a criatividade, pensamento crítico, tomada de decisão, trabalho de equipa e a intencionalidade na transformação social. O projeto assenta em «Grupos Semente», onde os estudantes se constituem atores e autores da intervenção através da cooperação entre pares, conversas temáticas, workshops, humanização dos espaços, disseminação e partilha da experiência.

O terceiro eixo foca-se em projetos de voluntariado (EIN-VOL-IPVC) de estudantes, apostando-se na sua formação em voluntariado e integração em redes de voluntariado e suporte através de uma plataforma de voluntariado.

Palavras-Chave: Aprendizagem-Serviço (ApS), Comunidades Académicas Salutogénicas, Educação pelos Pares, Voluntariado Académico.

Introdução

A aprendizagem-serviço (ApS) é um processo pedagógico no qual as Instituições de Ensino Superior (IES) e a comunidade podem co-construir uma estratégia de desenvolvimento territorial associada a práticas centradas no estudante que aprende servindo. Os institutos politécnicos em Portugal prosseguem uma estratégia de desenvolvimento regional que deve ter como objetivo consolidar e desenvolver projetos de base comunitária, promovendo a participação ativa de equipas de estudantes em projetos sociais, sempre inseridos no currículo e objetivos do curso e sendo sujeito a uma avaliação no âmbito das Unidades Curriculares (UC) em que se desenvolve o projeto, sob coordenação de docentes responsáveis pela(s) UC.

Estudantes e docentes podem melhorar a inovação social de contextos comunitários reais, desenvolvendo também as comunidades locais em que estão integrados. A metodologia ApS, que integra práticas centradas em estudantes e sua ligação à comunidade, baseada em projeto, contribui para o Objetivo 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 2030), Educação para o desenvolvimento sustentável baseado em premissas locais de

desenvolvimento social e humano; - mobilização de estudantes; - transferência de conhecimento inter e intra disciplinar; - liderança social e compromisso público promovendo o diálogo inter-sectorial e interinstitucional. A metodologia ApS deve abordar a educação socialmente responsável, formação de profissionais excelentes, conscienciosos e solidários, e parceria com as autoridades locais, redes sociais e mecenas que trabalham em projetos de contexto de aprendizagem colaborativa através de metodologias de ensino ativas. Pode ainda incrementar processos de motivação na aprendizagem e redução de abandono de estudantes e melhorar a percepção de valor da aprendizagem para docentes. Esta metodologia tem um impacto real na comunidade, através do apoio e incentivo à divulgação de conhecimentos pedagógicos e científicos resultantes de atividades pedagógicas. É também relevante ter a comunidade envolvida na co-construção e co-responsabilidade do desenvolvimento profissional dos estudantes. As práticas centradas no/na estudante integrando a aprendizagem com os problemas reais da comunidade devem ser um padrão de qualidade nas IES, considerando também o alinhamento com o Relatório da UNESCO sobre o futuro humanista da aprendizagem (2020), que afirma a necessidade da relevância de trabalhar para uma educação que se destine a construir um futuro inclusivo e equitativo para todos/as. A ApS responde a este apelo, pois é a necessidade de uma ideia incremental de educação, aliando à formação técnica e científica o desenvolvimento de competências sociais e pessoais que promovem o conhecer, ser, fazer, e viver juntos de forma sustentável (Relatório da UNESCO sobre o futuro humanista da aprendizagem, 2020).

A ApS é uma abordagem metodológica ativa relevante nas IES (Aramburuzabala, Vargas-Moniz, Opazo, McIlrath, & Stark, 2019) e amplamente reconhecida na comunidade (Huda, Jasmi, Alas, Qodriah, Dacholfany, & Jamsari, 2017; Aramburuzabala et al. 2019) construindo uma consciencialização relevante da comunidade para as IES que entram no processo. Além disso, constrói o envolvimento cívico de estudantes e docentes, tornando-os cidadãos mais responsáveis e mais ativos na comunidade. No entanto, apesar do seu interesse e relevância para docentes, estudantes e comunidade, em muitas IES europeias ainda não observamos a implementação da

ApS (Aramburuzabala, McIlrath & Opazo, 2019).

Um dos desafios da ApS é a necessidade de desenvolver objetivos em que os/as estudantes possam ser autônomos, guiados por objetivos orientados para o serviço comunitário, sujeito a avaliação curricular (Ferreira-Oliveira & Rodrigues, 2020), promovendo uma compreensão mais abrangente e aprofundada dos temas curriculares, a par de um maior sentido de responsabilidade cívica.

Já existem publicações sobre a relação entre a ApS como uma pedagogia inovadora na aprendizagem. De acordo com Bossaller (2016), estudantes envolvidos em cursos com uso de ApS tinham mudado a sua perspetiva sobre a comunidade. Os seus resultados também referem uma mudança nas perspetivas de estudantes sobre o seu próprio desenvolvimento empático e sentido de comunidade. Além disso, esses estudantes relataram um maior envolvimento, conhecimento e compreensão da realidade da sua comunidade.

O Projeto INPEC+-Intervenção na Promoção de Estilos de Vida e Cidadania+-IPVC decorre do compromisso do IPVC, enquanto IES comprometida com maximização do potencial humano dos seus estudantes e, o conseqüente, fortalecimento da comunidade académica. Com génese na adesão do IPVC à Rede Iberoamericana de Universidades Promotoras da Saúde (Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde), o INPEC+-IPVC assenta no modelo PEER-IESS - *Education Engagement and Evaluation Research* - Instituições de Ensino Superior Salutogénicas), de Brito e Mendes (2009), que por sua vez se alicerça nos princípios da Pesquisa Ação Participativa em Saúde propostos pelo *International Collaboration for Participatory Health Research*, no modelo PRECEDE-PROCEED (Green & Kreuter 2005) e na perspetiva salutogénica.

Assim, numa lógica da pedagogia pela descoberta, os estudantes constituem-se parceiros efetivos em todas as etapas do processo de intervenção, desde o diagnóstico (onde se incluem as perspetivas social, epidemiológica, comportamental e ambiental, educacional e organizacional, e administrativa e política), passando pela intervenção, monitorização e avaliação. É com base na evidência produzida, através das metodologias de investigação quantitativas

e qualitativas, que se interpreta a realidade e se consensualiza a intervenção e avaliação (de processo, de estrutura e de resultados) entre os diferentes atores da academia. Procura-se, pois, capacitar os estudantes para a maximização e mobilização dos recursos endógenos e exógenos em busca de respostas adaptativas às transições de vida de estudantes, designadamente no que se refere à entrada no ensino superior, de sucesso pessoal e académico, (co)construindo-se enquanto futuros profissionais em diferentes áreas do conhecimento, comprometidos com a inclusão, transformação social e cidadania plena.

Consubstanciado nestes pressupostos conceituais e teórico metodológicos, o INPEC+ reúne condições para progressivamente se constituir um movimento de agência estratégica e de decisão, *Think Tanks* fundamentais para a gestão efetiva de assuntos fraturantes da vida académica de estudantes e dos contextos sociais envolventes marcados, na atualidade, por situações de vulnerabilidades múltiplas, mas que jamais definirão os sujeitos como tal.

Escola Inclusiva IPVC - contexto e resultados

O projeto EIN-ApS-IPVC tem sido desenvolvido desde 2016. Este capítulo foca-se nos resultados específicos do ano 2019/2020 (Tabela 1). O projeto integrou 21 projetos de diferentes tipologias, com o contributo de 20 funcionárias/os do IPVC, 16 docentes e 4 não docentes; 3 CTESP, 7 licenciaturas e 1 Mestrado e integrou projetos ApS (projetos reais desenvolvidos nos *curricula*, que nascem de necessidades identificadas pelos parceiros na comunidade).

O indicador de performance e inovação organizacional foi desenvolvido tendo em conta o número de novas relações institucionais efetuadas e/ou projetos conceitualmente diferentes dos elaborados em anos transatos e tendo sido contabilizadas as instituições novas que nunca tinham sido apoiadas: CENSO, Posto de Assistência Social de Alvarães (PASA), Viana Natação Clube, Cáritas Diocesana de Viana do Castelo, Centro Paroquial e Social de Grade; Polícia Marítima de Viana do Castelo; Centro Social e Paroquial de Deão; Centro Social e Paroquial de Vila Franca;

Associação de Paralisia Cerebral de Viana do Castelo e Centro Escolar de Refóios do Lima. No caso da ACAPO, IRIS, AMA, APPACDM, estas já tinham sido apoiadas anteriormente individualmente, mas é a primeira vez que um projeto se desenvolve em consórcio articulado, sendo por isso uma primeira relação institucional. O potencial de inovação do projeto Escola Inclusiva em termos de projetos ApS no ano 2019/2020 é de 100%.

Tabela 1. Exemplos de Projetos ApS-IPVC que versam diferentes áreas e domínios

Nome do projeto	Instituição parceira	Curso
O ensino do Design de Ambientes	Centro Social, Cultural e Recreativo (CENSO) de Valadares, Monção	Licenciatura em Design de Ambientes
Logos para áreas de intervenção da APCVC	APCVC - Associação de Paralisia Cerebral de Viana do Castelo	Licenciatura Design Produto
Melhoria da imagem externa do Posto de Assistência Social de Alvarães (PASA)	Posto de Assistência Social de Alvarães (PASA)	CTeSP em Desenvolvimento Web e Multimédia
Viana + Acessível	Câmara Municipal de Viana Castelo, ACAPO, IRIS, AMA, APPACDM	Engenharia Informática
APP Natação Clube	Viana Natação Clube	Eng. Informática
Vídeo Promocional do Centro Local de Apoio à Integração de Migrantes (CLAIM)	Cáritas Diocesana de Viana do Castelo	CTeSP em Desenvolvimento Web e Multimédia
Viseiras – Fabrico e Distribuição no âmbito da Pandemia COVID-19	Centro Paroquial e Social de Grade; Polícia Marítima de Viana do Castelo; Hospital de Santa Luzia; Centro Social e Paroquial de Deão; Centro Social e Paroquial de Vila Franca; Associação de Paralisia Cerebral de Viana do Castelo	Licenciatura Engenharia Mecatrónica
VELLE – Uber de gestão de serviços solidários	BULEBERG	Engenharia da Computação Gráfica e Multimédia (ECGM)
Horta pedagógica e Terapêutica	Centro Escolar de Refóios do Lima	CtesP Gestão de Empresas Agrícolas, CtesP Fruticultura, Viticultura e Enologia

A prática ApS possui um processo de gestão próprio, sendo monitorizada regularmente. Está também integrada num projeto Erasmus+ (<https://www.beyondscale.eu/>), pretendendo o IPVC que no futuro seja considerada como uma *best practice* internacional.

A Escola Inclusiva já foi premiada por duas entidades reconhecidas na Responsabilidade Social Universitária: o Banco Santander e a Academia Grace.

O Programa INPEC+-IPVC, voltado para a comunidade académica, inicia-se enquanto projeto piloto na Escola Superior de Saúde (ESS-IPVC), em 2017, tendo sido fortalecido pela adesão da Escola Superior de Educação, em 2018.

Com base na análise dos resultados obtidos na primeira fase PROCEDE do modelo com estudantes, foi construído o modelo participativo de governança e realizada a capacitação do «grupo semente», numa lógica de formação-ação, num total de vinte cinco horas e que culminou com a construção do plano de ação participado. O «grupo semente» é constituído por estudantes voluntários, membros da associação de estudantes e da comissão de praxe, docentes, administrativa/o com funções de secretariado dos cursos (pela proximidade relacional com estudantes) e um/a bibliotecário/a (apoio à (co)construção da evidência científica norteadora da ação).

Em 2020, o INPEC+-EIN-IPVC reuniu condições para se candidatar ao Programa de Academias Gulbenkian do Conhecimento, sendo uma das trinta e três candidaturas apuradas a partir da avaliação de um júri e do público. Assim, num movimento em espiral, encontra-se implementado em quatro das seis Escolas do IPVC, encontrando-se as outras duas com os seus grupos semente em consolidação.

Inicialmente com trinta e três estudantes, são hoje trezentos e setenta e nove. Assumidamente o eixo da «Cooperação de pares» (Fig.1) constitui-se na dimensão estruturante do programa, alimentando os demais que passam por conversas temáticas e workshops organizados pelos estudantes com base nos seus interesses e expectativas, na humanização dos espaços físicos e na divulgação científica. É neste movimento que se integram, por exemplo, duas candidaturas ao

desafio 25 sub 25, encontrando-se uma delas na fase final.

Neste processo, é justo reconhecer a agência estudantil como referência na superação de «microculturas» inerentes a cada Escola, num contexto de maximização de interações e sinergias, onde as pluralidades se complementam em detrimento de rivalidades que apenas fragmentam, fragilizam e servem a manutenção e reforço de vulnerabilidades

Tudo isto em pandemia! Excelente oportunidade para desenvolver a nossa resiliência, autorregulação e formas de comunicar!

É por tudo isto que assumimos ser INPEC+ Vozes transformadoras!

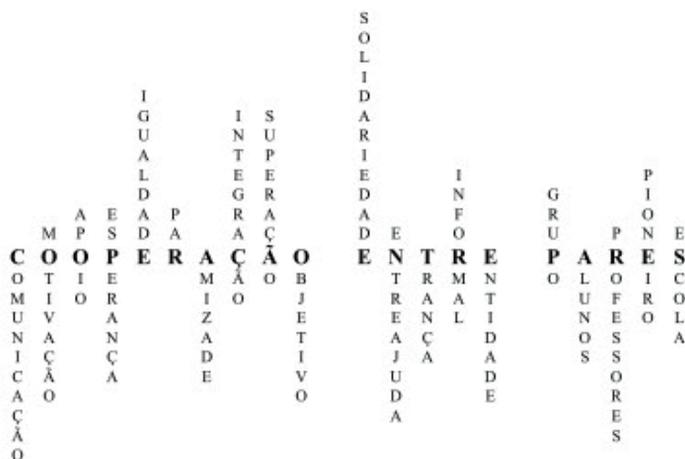


Figura 1. Cooperação entre pares, dimensão estruturante do programa INPEC+-EIN-IPVC

Ao nível do Voluntariado (EIN-VOL-IPVC), durante o ano 2020-2021, destaca-se a criação Plataforma de Gestão do Voluntariado no SAS-Social-IPVC, a integração do IPVC na Rede de Voluntariado Universitário (RVES) e no Programa Transforma Portugal e no Portugal Voluntário (da CASES), como Iniciativa Local de Voluntariado, obtenção do *European Solidarity Corps Quality Label*, a participação no livro «Ensino Superior e Responsabilidade Social em tempo de COVID-19» do Observatório de Responsabilidade

Social (ORSIES), o contacto com Bancos Locais de Voluntariado para definição de um plano de formação e a candidatura ao Programa de Capacit(Ação) de Estudantes de Ensino Superior para respostas pontuais a emergências de natureza social e de saúde, mediante acordo celebrado para o efeito com o Instituto do Emprego e Formação Profissional, I.P. (IEFP, IP) e com o Instituto da Segurança Social, I.P (ISS, IP). O IPVC desenvolveu ainda a proposta de Regulamento do Voluntariado IPVC (em discussão pública).

Durante o ano 2020 foram realizadas nove iniciativas de apoio à comunidade local e 26 ações de voluntariado (ver em: https://www.ipvc.pt/wp-content/uploads/2021/04/Voluntariado_IPVC_2020.pdf).

Na tabela seguinte apresentam-se algumas das iniciativas de voluntariado desenvolvidas em 2020 com participação ativa de estudantes do IPVC.

Tabela 2. Exemplos de ações de voluntariado de estudantes do IPCV, em 2020

Promotor(es) no IPCV	Descrição	Parceiro(s)	Hiperligação a notícia/outras referências de divulgação
EA-IPVC	Colaboração na entrega dos cabazes solidários para os alunos carenciados do IPVC; (50 cabazes entregues)	Todas as AE's, Hinoportuna, CSA-IPVC, IPVC+, SAS-IPVC, Escola Inclusiva, INPEC+	https://www.facebook.com/ipvc.oficial/post/38743765838108177
AE-ESCE	"Maior Rally Solidário do Mundo entre Estudantes Universitários", 2 alunos da ESCE decidiram se inscrever numa aventura solidária. Criou-se um momento solidário na ESCE de forma a conseguir Materiais para que juntos todos fréssemos a diferença em Marrocos.		https://www.instagram.com/p/B7COWpZgKs/ https://www.facebook.com/cececeiro/photos/a.31617646784989/4521168414519104/
AE-ESCE	Recolha de roupa e alimentos	Loja Social Valença	https://www.facebook.com/cececeiro/photos/a.145137071598879/4474307565310193/
Ecoescola ESA/estudantes/docentes/funções onírios	"Campanha Geração Depositário" para recolha de resíduos de Equipamentos Elétricos e Eletrónicos ("REEE") e pilhas e acumuladores ("RP&A")	ABAE/ERP Portugal, entidade gestora de resíduos	https://www.facebook.com/jernimilil.php?seteid=2645135949887188&id=993867507438923&_m_=_R
Ecoescola ESA/estudantes/docentes/funções onírios	Campanha de sensibilização junto da comunidade educativa para juntar tampinhas - AAPEL	AAPEL	https://www.facebook.com/jernimilil.php?seteid=2645135949887188&id=993867507438923&_m_=_R
Ecoescola ESA/estudantes/docentes/funções onírios	Plantação simbólica de árvore oferecida pelo ICNF - clone do Freixo D. Duarte d'Armas, situado em Freixo de Espada à Cinta	ICNF	https://www.facebook.com/jernimilil.php?seteid=2645135949887188&id=993867507438923&_m_=_R
JAAS-ESA/Eco-Escola-ESA/estudantes e docentes	Recolha de roupa "Dar uma nova vida a roupas que não usamos".	varias IPSS de Ponte de Lima	https://www.facebook.com/JAASPONTEDELIMA/posts/39018523112
Eco-Escola ESA	Participação na EWWR - Semana Europeia da Prevenção de Resíduos, com Campanha de recolha de vestuário e Brinquedos para doação a instituição de solidariedade social	EWWR; PSS de Ponte de Lima	https://www.facebook.com/jernimilil.php?seteid=2645135949887188&id=993867507438923&_m_=_R
AE-ESA	Hoje por eles, amanhã por nós. Campanha de recolha de bens alimentares para o Banco Alimentar Contra a Fome.	Banco Alimentar	https://www.facebook.com/assendaanessa/
Tuna da ESA (TESA)	Atuações da tuna em lares de idosos (no exterior)	Lares de Idosos de Ponte de Lima	Contracto direto entre Escola e entidades
AE-ESDL e INPEC+	recolha de alimentos e roupa	APPACDM	Contracto direto entre Escola e entidade
ESDL-estudantes Mestrado em Atividades de Fitness	Combate ao sedentarismo – Treino ao Domicílio- aulas de ginástica online para a comunidade interna e externa		http://www.ipvc.pt/node/7848?id=2364
ESE-estudantes licenciatura e mestrado de Gerontologia	Janela ConVIDA iniciativa de proximidade e suporte a idosos, particularmente no atual contexto de pandemia Covid-19. (Prémio Santander UNI-COVID19)	união de freg. de meadela, santa maria maior e monserate; lar santa teresa, lar da caridade, centro social e cultural de darque, santa casa da Misericórdia e Associação de reformados de viana do castelo	http://www.alternativismo.pt/2020/05/24/gerontologia-e-viana-banaram-iniciativa-para-apoiar-idosos-que-estao-sozinhos-solidariedade/ http://www.ipvc.pt/node/7783?id=2368

ESE-Estudantes de licenciatura e mestrado de Gerontologia	projeto de intervenção "Receitas com Vida"-reforçar as relações familiares para fazer face ao confinamento social causado pela pandemia de covid-19		https://m.facebook.com/psp.pt/noticias/central-novas-de-coimbra-lancam-produto-de-intervencao-essenciais-com-vida/
ESF-IPVC	Festa Solidária realizada, onde foram oferecidos bens essenciais, presentes e um lanche às crianças	Berço de Nossa Senhora de Fátima Viana do Castelo	
AE-ESS	O Natal Solidário foi uma campanha realizada. De recolha monetária juntos dos estudantes da ESS, para posteriormente distribuir cabazes por famílias carenciadas.	GAF; Direção-ESS; CP; Projeto INPECA	https://www.instagram.com/p/C18eNpGtU3p/?igshid=3lf6wxy79lyx
Estudantes ESS-IPVC (CT:ESP Termalismo e Bem-Estar)	Sessões de relaxamento online (voluntariado e ApS)		https://www.facebook.com/ess.inrc.priv/ideas/277431040548350/ https://www.facebook.com/ess.inrc.priv/ideas/664301647960748/
FIN-ESTG (Colaboradores/as, AF-ESTG, As, Gestão, Núcleos Turismo, Design, Computação Gráfica e Multimédia	Festa de Natal Solidária	CMVC, APPACADM, Casa Rapazes, Lar Santa Teresa, Berço, casulo, Banco	https://www.facebook.com/escola.industria.zu/
ESTG- Estudantes de Curso Design do Produto	Estudantes de DP oferecem bens ao Banco Alimentar	Banco Alimentar	https://portal.ipvc.pt/jornal/pagm/pagm1/estg6/ao_noticias/2020/esp_dp_oferecem_bens_ba
ESTG – estudantes e docente de Engenharia Mecatrónica	Grupo de Voluntários para fabricação de Equipamentos de Proteção Individual no âmbito da COVID-19 mascaratas e (visciras...)	Centro Paroquial e Social Grade; Polícia Marítima Viana Castelo; Hospital de Santa Luzia; Centro Social e Paroquial Deios; Centro Social e Paroquial Vila Franca; Associação de Parálisis Cerebral de Viana do Castelo.	https://www.sapo.pt/maladiao/sociedade/2020/04/17/estg6-19-estudantes-e-docentes-fabricam-equipamentos-de-protecao-individual-no-ambito-da-covid-19-mascaratas-visciras-20200417.html?utm_source=feed&utm_medium=twitter&utm_campaign=TwitterFeed https://www.facebook.com/escola.industria.zu/
Escola Inclusiva ESTG (Colaboradores) Associação Estudantes ESTG Associação Gestão Núcleo Turismo, Nucleo Design, Nucleo Computação Gráfica e Multimédia	Recolha bens alimentares e de higiene	Cáritas Diocesana de Viana do Castelo, Centro Local Apoio à Integração Migrantes (CLAIM), Associação Vila Animal de Viana	https://www.facebook.com/escola.industria.zu/

O caso da horta terapêutica IPVC

A horta terapêutica – espaço de voluntariado, ApS e ação promotora da saúde e bem-estar.

Em contexto pandémico, a Escola Superior Agrária (ESA-IPVC) respondeu ao desafio da Escola Inclusiva através da construção da Horta Social e Terapêutica, projetando-se e criando-se um espaço com a colaboração voluntária de estudantes, docentes e não docentes,

vocacionado para servir a comunidade académica e vários públicos da comunidade envolvente (infantil, sénior e pessoas portadoras de deficiência ou incapacidade). A identificação desta necessidade decorreu do conselho Eco-Escola da ESA-IPVC, onde tem também assento o Centro Escolar de Refóios do Lima.

O funcionamento preconizado para a horta terapêutica do IPVC é transversal aos três eixos que enformam o Projeto Escola Inclusiva IPVC: é um espaço de voluntariado, a sua conceção e manutenção aliam-se à aprendizagem e aquisição de competências técnicas e a sua dinamização vem responder à crescente necessidade da comunidade se religar à natureza e recuperar saberes essenciais a uma produção alimentar mais saudável e sustentável. A horta é igualmente um espaço de convívio informal da comunidade académica inserido num local aprazível, permitindo a estudantes alojados na residência da ESA-IPVC usufruir mais plenamente da localização rural desta Escola. Investigação recente mostra os benefícios da horticultura para o bem estar emocional e para a prevenção e mitigação de desequilíbrios emocionais, incluindo o stresse (Mourão, 2013; Mourão et al., 2019).

A horta inclui canteiros elevados de alturas variáveis, combinando acessibilidade e conforto e é cultivada segundo os princípios da agricultura biológica. Nos processos de reflexão encetados em torno deste projeto, estudantes e docentes procuram formas de concretizar e avaliar os seus contributos para os ODS 4, 12 e 15 (Educação de Qualidade, Produção e Consumos Sustentáveis, Proteger a Vida Terrestre). A voz das/dos estudantes é essencial para explorar e desenvolver as múltiplas potencialidades deste espaço colaborativo ao ar livre.

Conclusões

A Escola Inclusiva IPVC é um dos rostos da estratégia de desenvolvimento local do IPVC que pretende consolidar e desenvolver com base comunitária projetos que promovem a inclusão ativa de estudantes em projetos sociais, aumentando a participação e inovação social, melhorando as competências sociais

transversais e promotoras da empregabilidade ao depararem-se com contextos organizacionais reais e *work-based problems*. A prática verte no ODS 4 através da: Educação para o desenvolvimento sustentável assente em premissas locais de desenvolvimento social; mobilização de estudantes para a Escola Inclusiva, quer projetos ApS, quer os que têm origem na prática de voluntariado e mentorias inter pares; transferência de conhecimento inter e intra disciplinar; tem condições para a transferibilidade externa; liderança social e compromisso público promovendo o diálogo intersectorial e interinstitucional.

O projeto Escola Inclusiva encontra-se em fase de desenvolvimento e expansão, sendo para isso relevante aumentar a extensão territorial do projeto, consolidar a rede interna e externa de colaboração e aumentar a participação ativa da academia com o desenvolvimento de projetos mais autónomos. A implementação de um plano de comunicação interno e externo, o desenvolvimento de formação para estudantes/núcleos e docentes permitirá aumentar a capacitação interna e externa, no desenvolvimento de projetos de ApS, de voluntariado e de programas de promoção da saúde e bem-estar. É relevante aumentar a voz das/dos estudantes, capacitando-as/os também nesses processos de desenvolvimento pessoal e de escuta da voz que ganharam no desenvolvimento dos projetos.

Principais AÇÕES da Escola Inclusiva-IPVC a desenvolver em 2021-2022

Em 2021-2022, temos como elementos estruturantes no Plano de Ação da Escola Inclusiva IPVC: implementar questionários de satisfação EIN-INPEC+ e EIN-ApS; formação em ApS para Docentes e parceiros (interna, via ORSIES e via parceria com Pista Mágica); integração no *European Observatory of Service-Learning in Higher Education* <https://www.eoslhe.eu/>; a questão do abandono está a acentuar-se devido a contexto COVID-19, sendo objetivo reforçar estratégias de prevenção sinalização via Mediadores de Abandono, Coordenadores de Curso e Pares Cooperantes; também os apoios de emergência e apoios pedagógicos para o EaD são

prioritários; reforçar o envolvimento no INPEC+ de Psicólogas do Gabinete de Saúde do SAS-IPVC e Mediadores de Abandono das Escolas; implementar Comissão de Acompanhamento de ENEE e Regulamento; formação em Voluntariado e Formação para Alunos Voluntários; validar Aspectos relativos a legislação de voluntariado (a questão do seguro) e implementação do Regulamento de Voluntariado IPVC; reforçar a participação ativa nas redes a que o IPVC está associado; reforçar a componente de sensibilização para a Diversidade e Inclusão, Igualdade do Género; integrar projetos de Igualdade de Género; reforçar interação entre Processos de Saúde, desporto e cultura, para atividades alinhadas com INPEC+-IPVC.

Principais AÇÕES da Escola Inclusiva-IPVC a desenvolver nos próximos 3 anos

Dando cumprimento ao artigo 6º do Regulamento do Estudante com Necessidades Educativas Especiais (ENEE) do IPVC, é fundamental implementar uma interligação com as várias autarquias onde as 6 Escolas do IPVC estão sediadas (Melgaço, Valença, Ponte de Lima, Viana do Castelo), de forma a ser possível obter e abranger os apoios necessários em maior escala;

Criar um programa de desporto adaptado no IPVC, coordenado pela ESDL-IPVC, em parceria também com Associações Desportivas e Escolas Secundárias e Profissionais do Alto-Minho e o Comité Paralímpico (com base em protocolo já assinado em 2019);

Implementar uma equipa de desenvolvimento e disponibilização de tecnologias de apoio a ENEE, entre os docentes das Área Científica das TIC e da Saúde e técnicos das Bibliotecas e Serviços de Informática;

Criar um programa de gestão de carreira para estudantes com uma equipa de consultoria especializada e mentores de empresas que apoiam a/o estudante na construção dessa carreira e do seu currículo/portefólio desde o primeiro ano de entrada no curso, em particular para ENEE;

Criar um programa de medidas de combate a segregação sexual nas escolhas educativas e profissionais orientada para potenciais

estudantes IPVC (em parceria com Escolas Secundárias e profissionais do Alto-Minho) e para estudantes do IPVC que pretendam prosseguir estudos (em particular nos mestrados, onde a situação familiar de parentalidade - jovens pais e mães estudantes - por vezes compromete a concretização desse prosseguimento de estudos).

Referências

- Aramburuzabala, P. (Ed.), McIlrath, L. (Ed.), Opazo, H. (Ed.). (2019). *Embedding Service Learning in European Higher Education*. Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315109053>
- Aramburuzabala, P., Vargas-Moniz, M. J., Opazo, H., McIlrath, L., & Stark, W. (2019). Considerations for service learning in European higher education. *Embedding Service Learning in European Higher Education*, 230–242. <https://doi:10.4324/9781315109053-15>
- Bossaller, J. S. (2016). Service learning as innovative pedagogy in online learning. *Education for Information*, 32(1), 35–53. <https://doi:10.3233/efi-150962>
- Ferreira-Oliveira A.T., Fernandes S., Santos J. (2018). Performance Appraisal of Higher Education Teachers' in Information Systems and Technology: Models, Practices and Effects. In: Á. Rocha, H. Adeli, L. Reis & S. Costanzo (eds). *Trends and Advances in Information Systems and Technologies*. WorldCIST'18 2018. Advances in Intelligent Systems and Computing, vol 747. Springer, Cham https://doi.org/10.1007/978-3-319-77700-9_40
- Ferreira-Oliveira, A.T & Rodrigues, A. S. (2020). COVID 19 and academia community cooperation: Skills development fostering diversity, inclusion and equal opportunities. *International Symposium on Project Approaches in Engineering Education* 10, 334-338.
- Germain, M.-L. (2019). Service-Learning and e-Service-Learning. In M.-L. Germain, *Integrating Service-Learning and Consulting in Distance Education*, 45–58. <https://doi.org/10.1108/978-1-78769-409-520191005>

- Green, L. W., & Kreuter, M. W. (2005). *Health promotion planning: An educational and ecological approach*. Mayfield Publishing Company.
- Huda, M., Jasmi, K. A., Alas, Y., Qodriah, S. L., Dacholfany, M. I., & Jamsari, E. A. (2017). Empowering civic responsibility: Insights from service learning. In S.L. Burton (ed.) *Engaged Scholarship and Civic Responsibility in Higher Education* (pp. 144-165). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-3649-9.ch007>
- Mourão, I., Moreira, M.C., Almeida, T.C., Brito, L.M. (2019). Perceived changes in well-being and happiness with gardening in urban organic allotments in Portugal. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 26(1), 79-89. <https://doi.org/10.1080/13504509.2018.1469550>
- Mourão, I. (2013). Horticultura Social e Terapêutica – Contexto. In: I.M. Mourão e L.M. Brito, *Horticultura Social e Terapêutica - Hortas Urbanas e Atividades com Plantas no Modo de Produção Biológico*, Publindústria / Engebook, pp. 1-17.
- ORSIES (2020). Ensino Superior e Responsabilidade Social em tempo de COVID-19. Edição PRESS FORUM – Comunicação Social, S.A.
- Silva, G., Ferreira-Oliveira, A.T., Santos, J., Fernandes, S. (2018). *University-Business Cooperation: Development of a Strategic School Unit at ESTG/IPVC*. Proceedings in 9th International Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE'2018): Advances in Engineering Education by Inclusion and Diversity, Brasília, Brasil.
- UNESCO (2020). *Humanistic futures of learning: perspectives from UNESCO Chairs and UNITWIN Networks*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372577>.

Parte III: Domínio aprendizagem

Capítulo 7

Luana Thereza Nesi de Mello, Saúl Neves de Jesus, Roberto Chiodelli e Rafaela Matavelli

Programa Competências para a Vida: percepções de estudantes do ensino superior sobre competências transversais

Resumo

Este estudo objetivou analisar a satisfação de um curso e-learning para o desenvolvimento de competências transversais, em estudantes da Universidade do Algarve que participaram do Programa Competências para a Vida. Participaram do curso 811 estudantes do ensino superior, divididos em três anos de curso. Cada ano foi composto por quatro módulos, totalizando um curso de 20 horas. Ao final de cada módulo os estudantes tinham a opção de responder ao *Session Rating Scale* (SRS), uma escala Likert de cinco pontos com quatro perguntas que objetivam avaliar a experiência após completar cada módulo. Em adição, havia três perguntas abertas, referente aos aspectos que mais e menos gostaram sobre o módulo, além do tempo de dedicação. Neste artigo serão apresentados alguns resultados da adesão e satisfação dos participantes. Cada módulo foi avaliado por uma média de 115 alunos (mín. 49; máx. 193). A média das notas de todos os módulos foi superior a 4, garantindo uma satisfação alta. Pensar em temáticas pertinentes não só para o desenvolvimento acadêmico, como pessoal foram relatadas como positivas. Situações

como a curta duração do curso e o formato e-learning foram apontadas como algo a desenvolver. A análise do relato dos participantes é importante para a manutenção do programa. Esta modalidade mostrou-se uma alternativa viável para desenvolvimento de competências transversais nessa população.

Palavras-chaves: Competências Transversais; *E-learning*; Ensino Superior; Estudantes Universitários; Psicologia Positiva.

As competências transversais (e.g., autocontrole, assertividade, disponibilidade para a aprendizagem, gestão do tempo, iniciativa, trabalho em equipe, planejamento, e tolerância ao estresse, entre outras) são decisivas para a performance dos alunos nas instituições, especialmente, se tivermos em consideração o contexto dinâmico em que estes se encontram. O desenvolvimento de práticas de bem-estar, para a diminuição do abandono escolar e o aumento do sucesso acadêmico, fomentam um conjunto de conhecimentos (saber o que fazer), habilidades (saber como fazer) e atitudes (estar motivado para fazer). Espera-se que ao longo da sua formação, o aluno não apenas tenha o conhecimento teórico ou técnico sobre um assunto, mas sim que este demonstre competência (i.e., que saiba aplicar os conhecimentos em situações da vida real), ajustando-se da melhor forma a diferentes contextos (Rey, 2002).

Desta forma, implementar ações que tenham como objetivo não só o desenvolvimento de competências transversais, constituem-se como fundamentais para contribuir na saúde mental dos estudantes, propiciando uma ressignificação das suas características pessoais e fomentando os processos ligados ao bem-estar subjetivo (Bolier et al., 2013; Botella et al., 2011; Mitchell et al., 2013). As emoções positivas podem levar a comportamentos positivos e estados de felicidade que contribuem significativamente para a saúde robusta, mitigam os efeitos fisiológicos e cognitivos das emoções negativas e diminuem a reatividade ao estresse (Bower et al., 2009; Fredrickson, 2006; Fredrickson & Branigan, 2005).

Neste sentido, a percepção dos estudantes é fundamental para o alinhamento das intervenções propostas. Estudos portugueses têm

verificado essas questões, seja na ótica do aluno (Santos, 2019) como também na visão dos empregadores (Faria, 2018) ou ambos (Pais, 2020). Entretanto, estes estudos ainda são transversais e o seu desfecho principal é a empregabilidade.

De forma mais global, as intervenções focadas para o desenvolvimento das competências transversais também têm levado em consideração apenas o aumento da empregabilidade como desfecho primário. Uma revisão sistemática e meta-análise, que ainda está sendo conduzida por Vlemincx et al. (n.d.), sobre a eficácia do treino de competências transversais no desenvolvimento destas em estudantes do ensino superior, reforça esta tendência. O estudo tem como intenção realizar uma análise de subgrupos, que serão divididos em: tipo e implementação da intervenção; categorias de desfecho (empregabilidade e competências transversais); categorias de habilidades e população.

A fim de adaptar-se as necessidades individuais de cada aluno, as intervenções online (também chamadas de *web-based interventions*) trazem muitas vantagens, entre elas a adesão de um número mais abrangente de estudantes, entre eles os estudantes trabalhadores, aqueles com tempo reduzido ou os deslocados, que por vezes não podem se beneficiar de programas presenciais (Proudfoot et al., 2011; Ryan et al., 2010; Taylor & Luce, 2003). Esta modalidade pode ser usada para melhorar a saúde mental dos alunos, apropriando-se do conceito da tecnologia positiva. Este conceito reúne estratégias baseadas na tecnologia para melhorar a qualidade da experiência pessoal, aumentar o bem-estar e gerar forças e resiliência em indivíduos (Botella et al., 2011; Riva et al., 2011). Além disso, são ferramentas cada vez mais importantes para profissionais da saúde pública e pesquisadores (Ritterband et al., 2006).

De toda forma, percebe-se que ainda há uma lacuna que busque integrar as competências socioemocionais, qualidade de vida, uso de tecnologias e saúde mental dos estudantes com as competências transversais, colocando o aluno como papel central não só no controle da sua carreira, mas da sua vida; ou seja, preparar um aluno em sua totalidade. Sendo assim, justifica-se a importância de ações voltadas para a integração dessas duas variáveis, sendo este

um dos objetivos do Programa Competências para a Vida. Este estudo objetivou analisar a satisfação de um curso *e-learning* para o desenvolvimento de competências transversais e socioemocionais, em estudantes que participaram do Programa Competências para a Vida, na Universidade do Algarve.

Método

Participantes

Participaram do curso 811 estudantes do ensino superior, divididos em três anos diferentes da intervenção (1º, 2º e 3º ano). Eram, em sua maioria, participantes do sexo feminino (76,2%, n = 616), com idades entre 17 e 62 anos (M = 24.18; DP = 7.34) e alunos da licenciatura (n = 596, 73,5%).

Instrumentos

Questionário Sociodemográfico

Desenvolvido pelos autores para mensurar aspectos gerais do participante como idade, curso em que está matriculado, ano que está cursando, se está empregado atualmente e com quantas pessoas reside.

Session Rating Scale (SRS)

Ao final de cada módulo os estudantes tinham a opção de responder ao Session Rating Scale (SRS, Duncan et al., 2003), adaptada pelos autores com base no estudo de Verberg, Helmond e Overbeek (2018). Trata-se de uma escala Likert de cinco pontos, variando de completamente falsa (1) a completamente verdadeira (5), com quatro perguntas que objetivam avaliar a experiência após completar cada módulo. A média das notas por módulo fornecerá um grau médio de satisfação por módulo e, posteriormente, o nível de satisfação dos quatro módulos.

Os participantes responderam anonimamente quatro questionamentos com base na sua experiência após completar

o módulo como, por exemplo, «Eu senti-me compreendido, e respeitado» (Relação), «O que fizemos hoje é importante para mim» (Objetivos e Tópicos/Temas), «Eu gostei do que fizemos hoje» (Abordagem ou Método), «Espero que da próxima vez façamos algo parecido» (No Geral).

A escala demonstrou uma confiabilidade e validade satisfatórias em pesquisas anteriores (Duncan et al., 2003). No presente estudo, apresentou um alfa de .87. Por fim, os participantes responderam a três perguntas abertas como uma medida qualitativa da satisfação do módulo: «Quanto tempo você dedicou a este módulo na semana?», «O que você mais gostou no módulo de hoje?», «O que você menos gostou no módulo de hoje?».

Procedimentos

Intervenção - Programa Competências para a Vida

Trata-se de uma *web-based intervention* composta por vídeos, tarefas práticas e partilha de materiais complementares. Tem como objetivo o desenvolvimento de competências transversais e socioemocionais em estudantes da Universidade do Algarve (UAlg), em Portugal. O programa foi conduzido por doutores e doutorandos em Psicologia, com expertise nas áreas abordadas.

Desde o início, o curso teve cinco edições diferentes. Cada ano do curso é composto por quatro módulos cada, totalizando um curso e-learning de 20 horas no qual os alunos acedem aos conteúdos no horário mais adequado diante da sua organização. O curso ocorre na Tutoria Eletrónica (Moodle) da UAlg, uma plataforma de *Learning Management System* (LMS), que proporciona um espaço no qual os alunos conseguem acessar os materiais disponibilizado de forma organizada, além de interagir com os colegas e tutores.

Ao longo dos três anos do curso foram utilizadas temáticas relacionadas com o desenvolvimento de competências transversais e aspectos cognitivo-comportamentais positivos em formato de vídeos curtos. Além dos vídeos, havia quizzes, tarefas obrigatórias e complementares e material extra relacionados aos temas trabalhados semanalmente (e.g., vídeos extras, animações, ferramentas e

aplicações). Todo o material teve como objetivo instigar o aluno a pensar e agir a respeito da aplicabilidade das competências na sua vida. A Tabela 1 apresenta todas as temáticas de acordo com cada ano e módulo.

Tabela 1. Temáticas de acordo com cada ano e módulo do curso

Ano	Módulo	Nome do Módulo	Temáticas
1º ano	1	Métodos de Estudos & Organização Pessoal	a) Métodos de estudos b) Taxonomia dos objetivos educacionais c) <i>Flow</i>
	2	Adaptação & Atenção Plena (<i>Mindfulness</i>) ¹	a) Adaptando-se a uma Nova Realidade b) Atenção Plena (<i>Mindfulness</i>) c) Comer com Atenção Plena
	3	Assertividade & Comunicação	a) Assertividade b) Apresentação de trabalho c) Expressão Corporal
	4	Gestão de Stress & Lidando com pensamentos e emoções	a) Gestão do Stress b) Lidando com pensamentos e emoções
2º ano	1	Gestão de tempo	a) <i>Getting Things Done</i> – David Allen b) 7 hábitos – Stephen Covey c) Matriz de Prioridade – Dwight Eisenhower
	2	Espiritualidade & Meditação	a) Espiritualidade b) Meditação c) Meditação Guiada
	3	Relacionamento Interpessoal & Gestão de Conflitos	a) Relacionamento Interpessoal b) <i>Coping</i> c) Resiliência
	4	Autorregulação & Motivação para a Excelência	a) Perfeccionismo e autorregulação b) Motivação c) Otimismo
3º ano	1	Tomada de Decisão & Análise e Resolução de Problemas	a) Tomada de Decisão b) Análise e Resolução de Problemas
	2	Empreendedorismo & Empregabilidade	a) Empreendedorismo e Empregabilidade b) <i>Curriculum Vitae</i> & Europass c) Vídeo Currículo
	3	Trabalho de Equipa, Liderança & Suporte Social	a) Trabalho de Equipa b) Liderança c) Suporte Social
	4	Ética e Responsabilidade Social & Gratidão	a) Ética e Responsabilidade Social b) Gratidão

Nota. A estrutura e o protocolo completo do curso está descrita em Mello, Jesus, et al., (2021).

Análise de dados

A Análise Temática utiliza-se de seis passos: transcrição dos dados, codificação de aspectos interessantes, união dos códigos em temas, revisão dos temas, refinação dos temas e a produção do relatório descrevendo cada tema com base na literatura (Braun & Clarke, 2006). A análise dos dados foi indutiva, i.e., os temas foram criados à posteriori, a partir dos dados levantados. A análise foi realizada manualmente e nas etapas de transcrição, leitura, codificação e organização dos temas, contou-se com um juiz, garantindo maior fidedignidade na interpretação dos dados. Este processo deu origem aos temas descritos na Tabela 2.

Tabela 2. Temáticas e subtemáticas

Temas	Subtemas
1) Competências a desenvolver	1.1) Reflexão
2) Conteúdo dos módulos	2.1) Teórico-prático 2.2) Qualidade do curso 2.3) Material complementar disponibilizado
3) Tarefas propostas	3.1) Tarefas práticas 3.2) Dificuldade na tarefa

O tema «1) Competências a desenvolver», envolve os aspectos citados pelos participantes que favorecem a reflexão e o desenvolvimento das competências de cada módulo. O tema «2) Conteúdo dos módulos», diz respeito aos subtemas teórico-prático, relacionado ao conteúdo, a forma que foi apresentado e os exemplos práticos mencionados; a qualidade do conteúdo do módulo e material complementar disponibilizado, elementos fortemente relacionados em como cada módulo foi pensado. Já o tema «3) Tarefas propostas», referem-se na avaliação do participante diante da praticidade das tarefas e possíveis dificuldades na execução. Tonar-se importante destacar que todos os módulos apresentavam um espaço para que o estudante apontasse o que mais gostou e o que menos gostou no módulo em questão.

Resultados

Cada módulo foi avaliado por uma média de 115 pessoas (mín. 49; máx. 193). A média das notas de quase todos os módulos (10 de 12 módulos) foi superior a 4, garantindo uma satisfação alta. Os valores relativos às médias (valores mínimos e máximos) e a quantidade de cada respondente por ano, estão apresentados na Tabela 3.

Tabela 3. Avaliação da satisfação segundo os critérios do SRS

Ano	Eu senti-me compreendido e respeitado	O que fizemos hoje é importante para mim	Eu gostei do que fizemos hoje	Espero que da próxima vez façamos algo parecido	Respondentes
	<i>M (SD)</i>				<i>n</i>
1º	4.46 (.56) –	4.32 (.60) –	4.25 (.76) –	3.88 (.80) –	49 –
	4.75 (.40)	4.71 (.44)	4.58 (.53)	4.35 (.64)	104
2º	4.47 (.66) –	4.23 (.80) –	4.27 (.83) –	3.88 (.92) –	108 –
	4.63 (.48)	4.61 (.53)	4.56 (.53)	4.47 (.61)	186
3º	4.53 (.59) –	4.46 (.61) –	4.44 (.66) –	4.17 (.70) –	111 –
	4.67 (.48)	4.65 (.51)	4.59 (.55)	4.42 (.64)	190

Nota. Valores mínimos e máximos.

Os participantes dedicaram uma média de 2,5 horas por módulo, com uma abrangência de tempo, variando de 10 minutos a 7 horas por semana. Além disso, responderam a duas perguntas: «O que você mais gostou no módulo de hoje?» e «O que você menos gostou no módulo de hoje?»; totalizando 1.882 comentários. Após um screening inicial que selecionou e omitiu comentários neutros ou nada específicos (e.g., «nada a apontar», «gostei de tudo» e semelhantes), chegamos a um número de 1.067 comentários que foram selecionados e organizados de acordo com as temáticas já descritas na Tabela 2.

Competências a desenvolver

Os módulos do curso foram organizados com foco em um conjunto de competências transversais e socioemocionais para serem desenvolvidas. Além disso, algumas competências foram consideradas permanentes no programa como um todo, e.g., tomada de decisão (atividade do Roadmap como módulo bônus em todos os anos), comunicação escrita (ao reportar as atividades), domínio de línguas

estrangeiras (vídeos e materiais complementares) e utilização de novas TICs (partilha de aplicativos e ferramentas). Os relatos estarão identificados da seguinte maneira: AXMY, onde X corresponde ao ano do curso (1º, 2º ou 3º) e Y o módulo (1, 2, 3 ou 4).

Reflexão

Ao selecionar os relatos, considerou-se uma análise mais introspectiva do participante e feedbacks mais abrangentes do módulo, e.g., «Compreender que não temos de reprimir sentimentos, temos de saber lidar com eles» (A1M4), caracteriza uma percepção da necessidade de desenvolver competências socioemocionais. Além de relatos assim, uma outra perspectiva foi identificada, e.g., «O stress de ter tomado mais consciência ainda que tenho decisões por tomar a refletir» (A1M1), apontando que o curso realmente convida o aluno a comprometer-se com o processo.

De forma complementar, porém mais focado nas emoções, «Este módulo proporcionou-me refletir sobre mim, sobre pensamentos e acontecimentos, valorizar certas coisas que talvez não valoriza-se por serem já tão normais... no fim de cada sessão senti-me mais leve ou mais resolvido» (A2M4). Além disso, os relatos do 3º ano apresentaram, de forma geral, uma análise mais completa, «Adorei realizar o questionário e descobrir quais são as minhas maiores forças pessoais e as menores. A minha maior força pessoal é a honestidade, o que sinto que vai de encontro com os meus valores. Também me confirmou a minha suspeita em relação a ter como menor força pessoal a liderança, algo que este módulo me ajudou a melhorar (...）」.

Conteúdo dos módulos

Teórico prático

Um dado que chamou a atenção foi a adesão às tarefas complementares, com destaque ao conteúdo do Flow (A1M1): «Da videoaula sobre o Flow porque era algo sobre o qual não tinha conhecimento e que me ajudou a reestruturar a minha rotina de estudos, entre outros».

Dos 28 relatos alocados neste tópico, 16 (57,1%) mencionaram esta temática. Este dado indica uma possível necessidade de reorganizar a estrutura do curso e colocar esta temática como principal.

Os alunos ao longo dos três anos apontaram algumas sugestões, e.g., «Senti falta de mais estratégias para lidar com pensamentos e aceitar as emoções que eles nos trazem» (A1M4), «Senti falta de uma abordagem que nos ajude a trabalhar a nossa assertividade em manter a organização que foi planejada ou até mesmo como lidar com as atividades que não são previstas» (A2M1) e «Acho que a análise e resolução de problemas poderia ser um tópico mais aprofundado» (A3M1). Essa percepção é muito importante para alinhar e desenvolver os tópicos já abordados no curso, com a intenção de tornar-se mais explicativo e elucidativo.

Qualidade do curso

Esta subtemática agrupou comentários curtos como «O conteúdo em si» (A1M1), «A clareza nas explicações» (A2M4) e «Os vídeos explicativos muito claros e elucidativos» (A3M3) e alguns mais elaborados «Gostei dos vídeos, que dão exemplos de como fazer as tarefas e nos ensinam coisas que são importantes e que podemos utilizar futuramente, não só para o curso» (A1M1) e «Formato dos vídeos (gostei da forma como os conteúdos foram abordados, a linguagem utilizada, o facto de serem curtos e objetivos)» (A3M1). Estes relatos positivos diante da qualidade do curso oferecido corroboram com a adesão e participação dos alunos no curso.

Sabe-se que alguns alunos ficam mais confortáveis por apenas repetir um padrão ou cumprir com um objetivo bem delineado e, desta forma, alguns alunos mostraram descontentamento «Acho que a quantidade de opções acaba por confundir um pouco, mas ao mesmo tempo faz com que possamos incluir algumas coisas em outros métodos» (A2M1) e o mesmo tempo apontaram como algo positivo «Do facto de termos acesso a duas técnicas diferentes para determinarmos as nossas prioridades» (A2M1) e «Possuir várias opções, de onde posso escolher aquela com que mais me identifico» (A2M2).

Além disso, um diferencial deste curso foi o acompanhamento do aluno e o fornecimento de *feedbacks* para todas as tarefas obrigatórias, pontuado como grande valia «(...) Em relação ao módulo bônus, gostei do rápido feedback» e «Gostei imenso do facto de recebermos feedback das tarefas». Outro aspecto apontado foi a duração do curso ser insuficiente «O facto do curso ter passado de forma tão rápido» (A1M4), além da organização «A forma como está organizado o curso, muito dinâmico e de fácil acompanhamento. Vídeos curtos, mas muito explicativos. Parabéns!» (A3M4).

Material complementar disponibilizado

A respeito do material complementar disponibilizado, pode-se citar a constante oferta de ferramentas para fomentar a importância e a aplicabilidade das TICs nas ações dos participantes. «Gostei particularmente de trabalhar com novas ferramentas virtuais. É sempre bom explorar novas formas de organizar o nosso tempo e adaptar os métodos introduzidos no nosso dia a dia» (A2M1).

Tarefas propostas

Tarefas práticas

O 4º módulo do 2º ano recebeu elogios sobre a tarefa obrigatória da meditação, e.g., «A paz que o exercício me conseguiu transmitir quando sempre achei que a meditação era algo que não se aplicava a uma aluna como eu. Consegui perceber que todos precisamos de um respirar fundo na vida.»; «Apreciei a introdução a esta nova forma de preparar o meu corpo e mente para lidar melhor com as variadas situações no meu dia a dia. Considero que, todos deveriam pelo menos experimentar esta prática, pois é importante percebermos aquilo que realmente funciona para nós (próprios) ou aquilo que não funciona.» Dos 44 *feedbacks*, 38 (86,4%) possuíam a palavra «meditar» ou «meditação» no seu contexto.

Um detalhe curioso foi verificado a respeito da tarefa bônus relacionada ao *Roadmap*. Esta foi a única tarefa proposta de forma igual nos três anos. Os participantes do 1º ano relataram que gostaram

do *Roadmap*, e.g., «Aprender a fazer o roadmap e o planeamento dos estudos», mas em contrapartida, os do 3º ano pontuaram que foi o que menos gostaram no módulo «O *roadmap* bastante simples».

Dificuldade na tarefa

Este tópico foi, em sua maioria, composto por *feedbacks* referentes ao que os alunos menos gostaram no curso. Em um dos módulos, a tarefa complementar consistia na gravação de um pequeno vídeo onde fosse possível testar na prática as temáticas abordadas: assertividade na comunicação, expressão corporal, capacidade de conceptualização e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.

Neste aspecto, alguns participantes sentiram-se desconfortáveis, como pode ser observado no feedback «Pessoalmente a parte de a tarefa complementar ter o vídeo para realizar mas acho que é um bom exercício, eu pessoalmente é que me deixa desconfortável» (A1M3). Além disso, «Ter que por sentimentos em palavras, como no relato da atividade, não é algo muito fácil de se fazer para mim» (A1M2) demonstra um ponto menos prático do curso online, onde a validação e o incentivo para exprimir as emoções torna-se limitado.

Discussão

O presente estudo oportuniza a reflexão da avaliação e a percepção de alunos do ensino superior que participaram de um curso *e-learning* para o desenvolvimento de competências transversais e socioemocionais. Considerar a opinião do participante é a melhor forma para definir se o conteúdo está a ser entregue com a qualidade inicialmente pensada.

A análise do feedback dos participantes é importante para a manutenção dos programas. O curso *e-learning* mostrou-se uma alternativa viável para desenvolvimento de competências transversais em estudantes do ensino superior. O uso de recursos digitais têm sido cada vez mais utilizado, principalmente pela propagação do ensino remoto (Mello, Paiotti-Pereira, et al., 2021).

A importância do processo reflexivo e autoperceptivo diante de um

curso *e-learning* é fundamental para que o aluno atribua significado para os objetivos propostos (Martin et al., 2018). A parte mais reflexiva das competências a serem desenvolvidas torna-se uma medida adequada que espelha como o participante tem percebido o curso de forma mais subjetiva. Ao longo da análise foi possível observar um maior comprometimento reflexivo na narrativa dos participantes conforme o curso vai avançando e, conseqüentemente, a maturidade vocacional também se desenvolve.

Uma das preocupações durante o desenvolvimento do curso era de ter opções variadas para as mesmas temáticas, com o intuito de apresentar possibilidades diante dos interesses individuais. A literatura aponta alguns aspectos que devem ser considerados com relação aos cursos online são: acessibilidade de materiais e alinhamento de valores, i.e., a colaboração e o trabalho de equipe, encorajando discussões valiosas e o uso de métodos de avaliação eficazes (Dumford & Miller, 2018; Khan et al., 2017).

Em alguns comentários foi possível perceber que os alunos valorizaram o rápido feedback das atividades. Optar por tornar o curso personalizado às respostas dos alunos é algo que demanda tempo e profissionais; entretanto, esta ação acaba por validar as emoções e partilhas dos participantes, reforçando a adesão no curso. Um ensino e aprendizado online eficaz requer ambiente projetado que promova o envolvimento do aluno com os tutores, colegas e conteúdo do curso. Este cuidado fomenta um ensino online efetivo e ativo de ambas as partes (Leibold & Schwarz, 2015; Tanis, 2020).

De forma complementar, alguns alunos conseguiram organizar um feedback mais reflexivo e imersivo, ao partilhar reflexões que não eram sequer apontadas diretamente no curso, mas que suscitaram neles aquela linha de pensamento. Por outro lado, alguns participantes eram extremamente objetivos ou apontavam apenas o nome da temática que mais tinha chamado a atenção. O feedback não só desempenha um papel crítico no aprendizado, mas também pode impulsionar o engajamento e a motivação dos estudantes (Meikleham & Hugo, 2020).

Alguns relatos foram encontrados tanto na parte positiva quanto na negativa. O conteúdo teórico-prático e a tarefa realizada são

exemplos disso. Uma possibilidade de compreensão deste fenômeno diz respeito à capacidade subjetiva do participante de se comprometer e estar disponível para experimentar a tarefa, principalmente aquelas que abordam questões mais individuais.

Situações como a curta duração do curso e o formato exclusivo *e-learning* foram apontadas como algo a desenvolver. O curso ao longo de três anos já é uma tentativa de manter o aprendizado ao longo da vida como métrica constante. Além disto, tarefas que envolviam uma autoexposição foram vistas como uma das maiores dificuldades dos alunos, seja pela insegurança diante do novo ou até mesmo a avaliação negativa dos pares e tutores. Por fim, destacamos novamente que a escrita dos comentários era completamente anônima e, mesmo assim, poucos foram os comentários a respeito do que os participantes «menos gostaram» do módulo em questão.

Considerações Finais

O Programa de Competências para a Vida se propôs a desenvolver não só um conjunto de competências identificadas como fundamentais para a integração socioprofissional dos alunos, mas também competências socioemocionais, quer por via das atividades relacionadas à Psicologia Positiva, quer na integração de técnicas da Teoria Cognitiva-Comportamental. Desta forma, o desenvolvimento de competências de comunicação escrita e oral, trabalho em equipe, pensamento crítico, autonomia, planejamento e organização, liderança e tomada de decisão, parece ir ao encontro não só com o que se espera nesta fase, mas também das exigências do mercado de trabalho, bem como responder às expectativas dos próprios estudantes. Esta expectativa deve sempre ser revista, para que os objetivos do curso também não sejam estáticos e busquem oferecer aos alunos as melhores ferramentas disponíveis para a sua formação.

De toda forma, embora esta intervenção seja considerada inovadora dentro desta abordagem, outros estudos estão sendo conduzidos para uma avaliação da eficácia das práticas implementadas e do seu impacto nos estudantes. Além disso, uma das principais limitações

deste estudo é a quantidade de informação a ser analisada. Sabe-se que cada ano do curso tem características específicas, o que orienta para uma análise mais focal e específica. Sugere-se que estudos futuros possam considerar uma modalidade *b-learning* com encontros presenciais. Por fim, deve-se buscar investir em um sistema de ensino que seja integrado, que promova o desenvolvimento dos estudantes como um todo, contribuindo para o seu sucesso dos seus alunos não apenas na transição para o mercado de trabalho, mas também no processo de desenvolvimento da sua carreira ao longo da vida.

Referências

- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, E., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: a meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13 (119). <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-119>
- Botella, C., Riva, G., Gaggioli, A., Wiederhold, B. K., Alcaniz, M., & Baños, R. M. (2011). The present and future of positive technologies. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(2), 78–84. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0140>
- Bower, J. E., Moskowitz, J. T., & Epel, E. (2009). Is Benefit Finding Good for Your Health? *Current Directions in Psychological Science*, 18 (6), 337–341. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2009.01663.x>
- Dumford, A. D., & Miller, A. L. (2018). Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing in Higher Education*, 30 (3), 452–465. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9179-z>
- Duncan, B. L., Miller, S. D., Sparks, J. A., Claud, D. A., Reynolds, L. R., Brown, J., & Johnson, L. D. (2003). The Session Rating Scale: preliminary psychometric properties of a “working” alliance measure. *Journal of Brief Therapy*, 3 (1), 3–12. <https://doi.org/10.1.1.463.8178>

- Faria, J. P. (2018). *As competências transversais no processo de recrutamento e seleção de recursos humanos: um estudo em empresas*. Universidade do Minho.
- Fredrickson, B. L. (2006). Unpacking positive emotions: Investigating the seeds of human flourishing. *Journal of Positive Psychology*, 1(2), 57–59. <https://doi.org/10.1080/17439760500510981>
- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19 (3), 313–332. <https://doi.org/10.1080/02699930441000238>
- Khan, A., Egbue, O., Palkie, B., & Madden, J. (2017). Active learning: engaging students to maximize learning in an online course. *The Electronic Journal of E-Learning*, 15 (2), 107–115.
- Leibold, N., & Schwarz, L. M. (2015). The art of giving online feedback. *Journal of Effective Teaching*, 15 (1), 34–46. <http://ezproxy.ace.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip.uid&db=eric&AN=EJ1060438&site=eds-live&scope=site>
- Martin, F., Wang, C., & Sadaf, A. (2018). Student perception of helpfulness of facilitation strategies that enhance instructor presence, connectedness, engagement and learning in online courses. *Internet and Higher Education*, 37 (March 2017), 52–65. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.01.003>
- Meikleham, A., & Hugo, R. (2020). Understanding informal feedback to improve online course design. *European Journal of Engineering Education*, 45 (1), 4–21. <https://doi.org/10.1080/03043797.2018.1563051>
- Mello, L. T. N., Paiotti-Pereira, V. A., Iacob, V., & Jesus, S. N. (2021). A COVID-19 no Ensino à Distância: percepções e impactos em estudantes do ensino superior. *Ler Educação*. [Manuscript submitted for publication]. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve.
- Mello, L. T. N., Jesus, S. N., Andretta, I., Marques-Pinto, A., Chioldelli, R., & Matavelli, R. (2021). Programa Competências

para a Vida: protocolo de uma web-based intervention com estudantes do ensino superior. *IV Seminário de Desenvolvimento e Aconselhamento de Carreira*. [Manuscript submitted for publication]. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve.

- Mitchell, J., Vella-Brodrick, D., & Klein, B. (2013). Positive Psychology and the internet: a mental health opportunity. *E-Journal of Applied Psychology*, 6 (2), 30–41. <https://doi.org/10.7790/ejap.v6i2.230>
- Pais, C. F. (2020). *A importância das competências transversais na inserção de recém-diplomados no mercado de trabalho - a perspectiva dos recém diplomados e dos empregadores*. Instituto Universitário de Lisboa.
- Proudfoot, J., Klein, B., Barak, A., Carlbring, P., Cuijpers, P., Lange, A., Ritterband, L., & Andersson, G. (2011). Establishing guidelines for executing and reporting internet intervention research. *Cognitive Behaviour Therapy*, 40 (2), 82–97. <https://doi.org/10.1080/16506073.2011.573807>
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Artmed.
- Ritterband, L. M., Andersson, G., Christensen, H. M., Carlbring, P., & Cuijpers, P. (2006). Directions for the International Society for Research on Internet Interventions (ISRII). *Journal of Medical Internet Research*, 8 (3), 1–6. <https://doi.org/10.2196/jmir.8.3.e23>
- Riva, G., Baños, R. M., Botella, C., Wiederhold, B. K., & Gaggioli, A. (2011). Positive Technology: Using Interactive Technologies to Promote Positive Functioning. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15 (2), 69–77. <https://doi.org/10.1089/cyber.2011.0139>
- Ryan, M. L., Shochet, I. M., & Stallman, H. M. (2010). Universal online interventions might engage psychologically distressed university students who are unlikely to seek formal help. *Advances in Mental Health*, 9 (1), 73–83. <https://doi.org/10.5172/jamh.9.1.73>

- Santos, T. N. C. (2019). *As Competências Transversais e a Empregabilidade dos Diplomados da Universidade do Porto*. Universidade do Porto.
- Tanis, C. J. (2020). The seven principles of online learning: Feedback from faculty and alumni on its importance for teaching and learning. *Research in Learning Technology*, 28 (1063519), 1–25. <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2319>
- Taylor, C. B., & Luce, K. H. (2003). Computer- and internet-based psychotherapy interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (1), 18–22. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01214>
- Verberg, F. L. M., Helmond, P., & Overbeek, G. (2018). Study protocol: a randomized controlled trial testing the effectiveness of an online mindset intervention in adolescents with intellectual disabilities. *MBC Psychiatry*, 18 (377), 2–12. <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1939-9>
- Vlemincx, E., Porneso, R., Panteli, M., Arvantis, A., Theodorou, M., & Panayiotou, G. (n.d.). Systematic review and meta-analysis on the efficacy of soft skills training on the development of soft skills in higher education students. *PROSPERO 2021 CRD42021236944*. https://www.crd.york.ac.uk/prospero/display_record.php?ID=CRD42021236944

Capítulo 8

Mariana Morgado, José João Mendes e Luís Proença

Motivação, organização e aquisição de competências reportadas por estudantes no âmbito da utilização do método *problem-based learning* num processo de ensino-aprendizagem à distância, em contexto clínico médico-dentário

Resumo

A educação em contexto clínico tem sido encarada como um bastião dos métodos convencionais, no entanto, a inevitável reforma e inovação conduziu à aplicação de metodologias de aprendizagem ativa, como o *problem-based learning* (PBL). O encerramento físico das Instituições de Ensino Superior, em virtude da pandemia COVID-19, evidenciou a necessidade de análise, exploração e implementação de estratégias que possibilitem o desenvolvimento de competências clínicas, no âmbito do ensino à distância. Como consequência, foi realizado um estudo junto de 118 estudantes finalistas do Mestrado Integrado em Medicina Dentária, implementado através de um questionário anónimo autoadministrado, com vista a aferir a motivação, organização de conhecimento e aquisição de competências neste âmbito. Os resultados demonstram que o método PBL online pode ser considerado como uma ferramenta de aprendizagem

relevante, quando utilizada no contexto específico da educação clínica médico-dentária, apresentando benefícios em relação à estratégia convencional. Adicionalmente, os estudantes evidenciaram preferir um sistema híbrido ao convencional, num contexto de ensino a distância, assumindo a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Este método de ensino-aprendizagem foi considerado um instrumento de sucesso para melhorar o desenvolvimento de competências clínicas (visuais/espaciais e auditivas) no âmbito da educação médico-dentária, com resultados semelhantes aos obtidos em ambiente presencial.

Palavras-chave: *Problem-based learning*, *e-learning*, inovação no ensino clínico.

Enquadramento Teórico

A educação, em particular a inovação pedagógica, encontra-se essencialmente alicerçada no contexto social. Assim, na época pós-guerra das décadas de 1960 e 70, em linha com os novos valores da psicologia cognitiva, a aprendizagem passiva e os conceitos de recompensa típicos da psicologia comportamental, ou behaviorismo, foram substituídos por uma aprendizagem centrada no estudante, com foco determinante na individualidade, equidade e desenvolvimento pessoal, pressupostos contrários aos emanados pelos modelos autoritários e dedutivos. O método *problem-based learning* (PBL) surgiu no contexto desta mudança (Hillen et al., 2010; Norman & Schmidt, 1992).

Este método teve a sua origem em 1966, na McMaster University, Canadá (Neufeld & Barrows, 1974). Posteriormente, foram realizados trabalhos inovadores na Newcastle University (Austrália), Michigan State University (Estados Unidos da América) e na Maastricht University (Países Baixos) (Struijker-Boudier & Smits, 2002). A educação em contexto clínico, na área médica, tem sido encarada como um bastião dos métodos convencionais (Foucault & Sheridan, 1963; McKeown, 2014), no entanto, a inevitável reforma e inovação na formação de futuros profissionais de saúde, levou a que o PBL fosse incluído, pela primeira vez, num plano curricular

médico em 1969, na McMaster University. A inclusão num plano curricular médico-dentário surge apenas em 1990, na Malmö University (Suécia) (Rohlin et al., 1998).

Embora seja possível observar claramente um paralelismo entre a educação médica e a educação médico-dentária, é necessário enfatizar que as competências esperadas, como resultante do processo de aprendizagem, por parte dos estudantes, não são exatamente as mesmas. A título de exemplo, as competências clínicas na educação médica são usualmente definidas como pensamento crítico e resolução de problemáticas, ambas diretamente ligadas à execução de uma avaliação física correta, que conduza a um diagnóstico preciso (Holmboe, 2004). Na área médico-dentária, sendo de igual importância a aquisição das competências supramencionadas, é possível observar uma necessidade concomitante de desenvolvimento de competências visuais/espaciais, auditivas e cinéticas (Suksudaj et al., 2012). Isto acomete para o facto da educação médica e médico-dentária serem, em parte, diferentes, em particular no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem implementados nos períodos pré-clínicos e clínicos (Rich et al., 2005).

Os avanços tecnológicos têm conduzido a mudanças marcantes (Kurzweil, 2004), em todos os níveis de ensino, nomeadamente no Ensino Superior (Renes & Strange, 2010). As tecnologias emergentes, ao possibilitarem uma conectividade ubíqua entre indivíduos, conteúdo e dispositivos digitais/inteligentes, para além de terem permitido uma melhoria da aprendizagem (Schmid et al., 2014), potenciam novas dinâmicas de ensino-aprendizagem, onde os estudantes, colocados no centro do processo, encerram diferentes necessidades consoante a área de formação, como, por exemplo, ocorre na saúde (Anderson & Dron, 2011; Chhetri, 2017). No contexto da educação médica e médico-dentária, esta mudança de paradigma tem sido explorada através da implementação de métodos de aprendizagem ativa (Restrepo et al., 2020), como o estudo autoguiado (Mehta et al., 2013) e o PBL (Blumberg & Pontiggia, 2010); estratégias de aprendizagem mista, como o *blended-learning* (BL) (Thistlethwaite et al., 2012); a utilização de ferramentas digitais assíncronas (*e-learning*); e salas de aula invertidas, ou *flipped classrooms* (Ramnanan & Pound, 2017), com a utilização de material

didático previamente disponível online, assim como instrumentos de simulação (Jones et al., 2015) e gamificação (Hung, 2017).

Com o advento da pandemia da COVID-19 e o consequente encerramento das Instituições de Ensino Superior (IES), em Portugal, imposto pelo Decreto-Lei n.º 10-A/2020, publicado a 13 de março, o ensino tornou-se exclusivamente *online*, através de plataformas digitais. Torna-se assim, mais do que nunca, pertinente analisar, explorar e implementar estratégias que possibilitem o desenvolvimento de competências clínicas, em face de um contexto de aprendizagem à distância (Ahmed et al., 2020; Alkhowailed et al., 2020).

Objecto e objectivos de estudo

Tendo por base o raciocínio explanado anteriormente, foi, pela nossa equipa, considerado de extrema importância e relevância o desenvolvimento de um estudo onde se pretende aferir a autoperceção da aprendizagem, motivação, organização, aquisição de conhecimentos e competências clínicas, com o método PBL, quando este é implementado através de canais *online*/digitais num contexto de ensino à distância, assim como a identificação das limitações e dificuldades existentes nesse âmbito.

Metodologia

Descrição do Contexto Curricular

Do ponto de vista metodológico, os participantes deste estudo transversal eram estudantes do Mestrado Integrado em Medicina Dentária do Instituto Universitário Egas Moniz (IUEM), uma IES localizada área metropolitana de Lisboa, e encontravam-se matriculados no quinto, e último, ano do seu ciclo de estudos. Este estudo ocorreu durante o ano letivo de 2019/2020, de março a setembro de 2020, na unidade curricular de Clínica Integrada, após o confinamento obrigatório e encerramento físico compulsivo das IES. O último semestre deste ano letivo realizou-se ao longo de trinta e três semanas e foi dividido em três períodos: seis semanas

inteiramente clínicas (regime presencial), dez semanas com ensino inteiramente síncrono (regime *online*) e dezassete semanas híbridas (regime presencial ou *online*), consoante o esquema abaixo ilustrado.

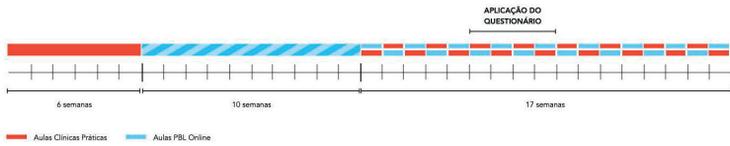


Figura 1. Representação esquemática da calendarização da UC de Clínica Integrada, no ano letivo de 2019/2020 (trinta e três semanas). Cada retângulo é representativo de uma semana. Os retângulos preenchidos (vermelho) representam aulas clínicas práticas, em regime presencial. Os retângulos a tracejado (azul) representam aulas com método *problem-based learning* (PBL), em regime *online*.

Desenho do estudo

Este estudo foi implementado através da aplicação de um questionário online, via *Google® Forms*. Do universo de 211 estudantes finalistas do Mestrado Integrado em Medicina Dentária incluídos no estudo, um total 118 (55,9%) participaram. Os critérios de exclusão à participação no estudo foram os seguintes: recusa a consentimento informado e matrícula noutros estabelecimentos de ensino. Nenhum dos estudantes participantes foi excluído.

Foi desenhado um questionário composto por 41-itens após uma revisão de literatura detalhada em bases de dados científicas como o *PubMed e Google® Scholar*. As palavras-chave utilizadas foram «*problem-based learning*», «*conventional lectures*», «*medical education*», «*dental education*», «*clinical education*» e «*students' perception*». O grupo final de 41 perguntas de resposta fechada foi integrado a partir de um conjunto de 66 questões, recolhidas a partir de estudos conduzidos previamente (Alkhuwaiter et al., 2016; Asad et al., 2019; Khoshnevisasl et al., 2014; Kim, 2019; Ma et al., 2016; Preeti et al., 2013). Os critérios de exclusão para as questões incluíram a falta de relevância, tendo em consideração o âmbito do estudo, e ainda duplicados, de acordo com o apresentado

na Figura 2. A validade e clareza do questionário foi garantida através da revisão por parte de especialistas em educação médica. As respostas foram, por sua vez, codificadas seguindo uma escala de Likert de cinco pontos (1 = «discordo totalmente», 2 = «discordo», 3 = «não concordo nem discordo», 4 = «concordo» e 5 = «concordo totalmente»).

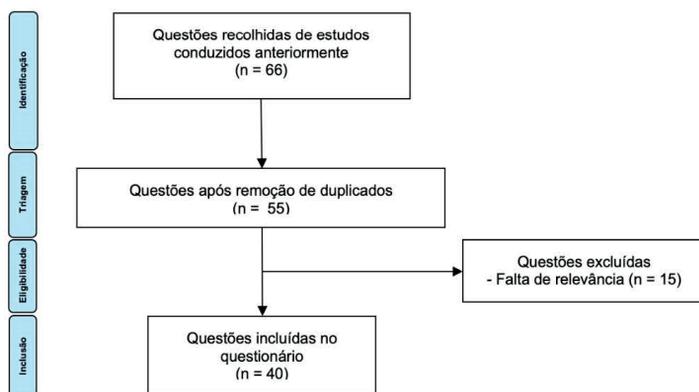


Figura 2. Fluxo de decisão adaptado do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA). Apresentação do procedimento de seleção de questões, com o número incluído em cada fase do processo.

Considerações Éticas

O questionário foi enviado diretamente, via e-mail, para cada um dos participantes, por terceiros, não envolvidos no presente estudo. A participação no questionário anónimo auto-administrado foi precedida por consentimento livre, esclarecido e informado obrigatório. O presente trabalho pertence a um projeto de investigação na temática da implementação e avaliação de metodologias de ensino para a aprendizagem clínica médico-dentária, aprovado pelo Conselho Científico do IUEM.

Análise Estatística

A análise de dados foi realizada com o software *IBM SPSS Statistics*

versão 26.0 para *Windows* (IBM Corp., Armonk, NY, EUA), através de metodologias estatísticas descritivas e inferenciais. Adicionalmente, foi realizada uma análise de componentes principais (ACP) para examinar a estrutura fatorial do questionário.

Todos os itens foram distribuídos, de acordo com matriz de transformação de componente com rotação ortogonal Varimax, e normalização de Kaiser. O valor do teste de validade Kaiser-Meyer-Oling (KMO) foi 0,90, localizando-se no intervalo entre 0,8 e 1,0, que pressupõe a adequação da amostra para análise fatorial. A extração e retenção de fatores foram baseadas no exame visual do gráfico de autovalores e foram mantidos *eigenvalues* superiores a 1,0. O peso fatorial aproximadamente igual ou superior a 0,50 foi considerado critério para a atribuição a um determinado componente. Em questões com pontuações semelhantes, o processo de decisão incluiu a contextualização da questão dentro de cada componente, fazendo assim a sua atribuição a cada um dos dois componentes possíveis.

Resultados

No que concerne a caracterização da amostra, a idade média dos participantes foi de 28,7 (\pm 7,6) anos e o género maioritário foi o feminino (65,3%), como apresentado na Tabela 1. Apesar de 11% dos participantes não possuírem o português como língua nativa, estes possuíam total compreensão da mesma, uma vez que a grande maioria (96%) referenciou deter um nível de leitura avançado (C1: 20%), ou proficiente (C2: 76%).

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica dos participantes no estudo (n=118). Dp = Desvio padrão

		N	(%)
Género	Feminino	77	65,3
	Masculino	41	34,7
Nacionalidade	Portuguesa	68	57,6
	Brasileira	37	31,4
	Outra	13	11,0
		Média	Dp
Idade	Anos	28,7	7,6

De uma forma geral, os resultados obtidos para a maioria das questões

foram relativamente elevados (com mediana igual ou superior a 4,0). Os valores mais elevados de concordância enfocaram uma maior responsabilidade do estudante sobre a sua própria aprendizagem no método PBL (mediana igual a 5,0) e a preferência do método híbrido de PBL quando comparado com o método convencional (mediana de 4,5). Os valores de concordância mais baixos foram registados na aprendizagem cinética em contexto clínico, comparação da profundidade de conhecimento, do consumo de tempo e da eficácia do método PBL em comparação com métodos convencionais (mediana de 3,0). No que diz respeito à comparação das respostas em função do género, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,05$, teste de Mann-Whitney).

A partir da análise da estrutura fatorial, de acordo com os critérios explanados anteriormente para a ACP, foram identificadas oito componentes. Por ordem decrescente, a variância total associada a cada componente foi a seguinte: Componente um (49,96%), Componente dois (5,61%), Componente 3 (3,98%), Componente 4 (3,98%), Componente 5 (3,90%), Componente 6 (3,21%), Componente 7 (2,69%) e Componente 8 (2,47%). A variância cumulativa total associada aos fatores identificados foi de 73,64%.

Discussão e Conclusões

O confinamento obrigatório e o encerramento físico das IES, impostos pela situação pandémica originada pela doença COVID-19, durante o ano de 2020, vieram enfatizar a necessidade de fomentar a introdução de metodologias que promovam a inovação pedagógica no contexto daquele nível de ensino. Atendendo à especificidade da educação médica e médico-dentária, este desafio é particularmente relevante, ancorado numa análise adequada e na exploração e implementação de estratégias que permitam o desenvolvimento de competências clínicas, num contexto de aprendizagem à distância.

Este estudo foi desenhado no sentido de implementar uma estratégia de aferição da perceção da aprendizagem, motivação, organização e aquisição de competências clínicas e conhecimentos de estudantes de Medicina Dentária, através da utilização de uma

metodologia de aprendizagem ativa. Em concreto, como resultado da utilização do método PBL, através de canais *online*/digitais num contexto de aprendizagem à distância. Para além disso, foi dado ênfase à identificação das limitações e dificuldades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem associado. Este é, tanto quanto é do conhecimento dos autores, o primeiro estudo desenhado para ir de encontro a estes objetivos e, como tal, dada a sua primazia, todos os resultados obtidos foram comparados com estudos em que a metodologia PBL foi aplicada em contexto presencial.

Relativamente aos itens categorizados na Componente um, um dos itens demonstra que 63,6% dos estudantes concordou que o método PBL incentivou um aumento motivacional em contexto clínico, o que vai de encontro aos resultados obtidos por estudos anteriores, mas é inferior aos que verificaram uma concordância de 95,6% (Preeti et al., 2013) e 88,0% (Khoshnevisasl et al., 2014) nas suas amostras. Os itens seguintes seguem uma tendência de suporte de evidência anterior, nomeadamente o aumento do interesse clínico (Preeti et al., 2013) e melhoria de competências de resolução de problemas (Alkhuwaiter et al., 2016; Asad et al., 2019), com concordância de 71,2%. Todos os restantes itens incluídos nesta componente não suportaram a evidência anterior, nomeadamente a profundidade do conhecimento ganho e da relevância e interesse (Alkhuwaiter et al., 2016), com um nível de concordância inferior, a compreensão dos objetivos da unidade curricular, eficácia no ensino e capacidade de identificar áreas com lacunas para posterior melhoria (Alkhuwaiter et al., 2016), em comparação com o método convencional, com um nível de concordância superior a evidência anterior.

A maioria dos itens incluídos na Componente dois suportou estudos conduzidos anteriormente, em particular o interesse metodológico do PBL (Alkhuwaiter et al., 2016), maior interação com o ambiente de aprendizagem clínica, utilização de recursos pedagógicos para a aprendizagem clínica e conclusão dos objetivos curriculares propostos (Asad et al., 2019). Também a maioria do que perfazem a Componente quatro suportaram a evidência produzida anteriormente, nomeadamente a maior aplicação prática e clínica de ideias, desenvolvimento de pensamento crítico, lógico e de conceitos abstratos (Asad et al., 2019) e ativação de conhecimento prévio em

redor de um determinado problema (Alkhuwaiter et al., 2016; Asad et al., 2019).

A maioria dos itens pertencentes à Componente três não suportou evidência prévia, nomeadamente o aumento da capacidade de encontrar informação a utilizar a internet (Alkhuwaiter et al., 2016), comunicação oral em público, gestão de tempo (Alkhuwaiter et al., 2016; Ma et al., 2016) e desenvolvimento de competências de escrita e leitura científica (Asad et al., 2019), com níveis de concordância inferiores. As exceções a esta tendência observaram-se no desenvolvimento de competências de tomada de decisão (Alkhuwaiter et al., 2016; Asad et al., 2019), em concordância com evidência anterior, e ainda a potenciação da capacidade linguística e autoconfiança em contexto clínico (Asad et al., 2019), onde se verificou uma concordância superior à reportada anteriormente.

A Componente cinco é um dos mais fulcrais de análise no presente estudo, uma vez que consiste na maioria das competências clínicas específicas da área médico-dentária, descritas na introdução. Assim, 66,9% dos inquiridos concordaram que o método PBL pode facilitar a aprendizagem auditiva, e 71,2% a aprendizagem visual/espacial, enquanto que tem a opinião contrária quanto à facilitação da aprendizagem cinética, apenas 39%, o que está em concordância com evidência anterior (Asad et al., 2019). A maioria (70,3%) concorda ainda que o método PBL auxilia na conversão de um perfil passivo para um perfil ativo de aprendizagem contínua, o que é um valor superior em dois pontos ao reportado anteriormente (Alkhuwaiter et al., 2016).

Nenhum dos itens da Componente seis suportou evidência anterior, nomeadamente o desenvolvimento de competências intrapessoais e interpessoais (Asad et al., 2019), com concordância inferior à reportada. Por outro lado, os resultados da Componente sete vão de encontro aos dos estudos conduzidos anteriormente, sendo até significativamente superiores no que respeita uma maior responsabilidade por parte do aluno na aquisição de conhecimento e processamento de informação (Alkhuwaiter et al., 2016). O único item pertencente à Componente oito não foi identificado como comparável (Usmani et al., 2011).

Estes resultados merecem uma reflexão mais aprofundada, uma vez que, mesmo que existam outros objetivos passíveis de alcance com o método PBL, a razão clínica, aprendizagem direcionada e a maioria dos fatores mencionados na Componente quatro representam competências médicas básicas, enquanto que a motivação dos alunos expande a sua vontade interna de aprendizagem, encorajando a uma maior extração e compreensão dos dados provenientes das plataformas de ensino digital. Todas estas variáveis foram testadas no presente estudo, apresentando resultados positivos em contexto PBL *online*. No que respeita os quatro domínios do VARK (visual/espacial, auditivo, leitura e cinético), que representação competências específicas da área médico-dentária, os resultados obtidos demonstram que o método PBL, mesmo num contexto à distância, pode facilitar a aprendizagem visual/espacial, auditiva e domínios de leitura e escrita, não sendo, porém, auxiliar na aprendizagem cinética devido à falta de ferramentas que permitam a prática *hands-on*, fora do *Campus*. No que respeita a comparação a métodos convencionais neste contexto particular, os estudantes autopercecionaram benefícios na profundidade de conhecimento e compreensão dos objetivos, embora considerando o PBL mais relevante e interessante. Com base nestes resultados, é possível afirmar que existe uma opinião generalizada de que o método híbrido é melhor do que o método convencional isolado, com resultados significativamente superiores neste contexto (81,4%), do que o utilizado previamente (46,4%).

É, no entanto, necessário tomar em conta diversas limitações na interpretação dos resultados obtidos. Desde logo, a mais importante é que o presente estudo teve uma taxa de participação reduzida e é limitado em termos de amostra, a uma única IES, o que não permite uma generalização completa para toda a população de estudantes de Medicina Dentária em Portugal.

Os resultados deste estudo demonstram que o método PBL *online* pode ser considerado uma ferramenta relevante a ser utilizada em contextos específicos da educação médico-dentária, apresentando benefícios face a estratégias tradicionais de ensino-aprendizagem.

De um modo geral, os estudantes de Medicina Dentária preferem

um sistema de PBL híbrido à metodologia convencional, num contexto de aprendizagem à distância, assumindo uma maior responsabilidade pela sua aprendizagem. Por outro lado, a profundidade do conhecimento ganho é inferior à percebida no contexto convencional isolado. O método PBL *online* não pode ser considerado uma ferramenta fiável para a facilitação da apresentação cinética num contexto clínico médico-dentário, quando comparado com outros métodos. Não obstante, a estratégia PBL *online* deve ser encarada como um instrumento de sucesso para a melhoria da informação e avanço das competências clínicas (visual/espacial e auditiva) no âmbito da educação médico-dentária, com resultados similares aos obtidos num contexto presencial.

A realização de estudos futuros é imprescindível para a aferição das competências clínicas e desenvolvimento de conhecimento a partir de metodologias de aprendizagem ativa, como o PBL, num contexto de ensino à distância. É também de particular relevância o desenvolvimento, implementação e teste de ferramentas eficientes para o desenvolvimento de competências cinéticas, nomeadamente através de tecnologia háptica, e de competências pessoais e de comunicação, como abordagens a partir de recursos vídeo, que têm demonstrado resultados positivos.

Referências

- Ahmed, H., Allaf, M., & Elghazaly, H. (2020, Jul). COVID-19 and medical education. *Lancet Infect Dis*, 20 (7), 777-778. [https://doi.org/10.1016/S1473-3099\(20\)30226-7](https://doi.org/10.1016/S1473-3099(20)30226-7)
- Alkhowailed, M. S., Rasheed, Z., Shariq, A., Elzainy, A., El Sadik, A., Alkhamiss, A., Alsolai, A. M., Alduraibi, S. K., Alduraibi, A., Alamro, A., Alhomaidan, H. T., & Al Abdulmonem, W. (2020, Jan). Digitalization plan in medical education during COVID-19 lockdown. *Inform Med Unlocked*, 20, 100432. <https://doi.org/10.1016/j.imu.2020.100432>
- Alkhuwaiter, S. S., Aljuailan, R. I., & Banabilh, S. M. (2016, Nov-Dec). Problem-based learning: Dental student's perception of their education environments at Qassim University. *J*

- Int Soc Prev Community Dent*, 6 (6), 575-583. <https://doi.org/10.4103/2231-0762.195512>
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12 (3), 80-97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
- Asad, M. R., Tadvi, N., Amir, K. M., Afzal, K., Irfan, A., & Hussain, S. A. (2019). Medical Student's Feedback towards Problem Based Learning and Interactive Lectures as a Teaching and Learning Method in an Outcome-Based Curriculum. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 8, 78-84.
- Blumberg, P., & Pontiggia, L. (2010). Benchmarking the Degree of Implementation of Learner-Centered Approaches. *Innovative Higher Education*, 36 (3), 189-202. <https://doi.org/10.1007/s10755-010-9168-2>
- Chhetri, S. K. (2017, Oct). E-learning in neurology education: Principles, opportunities and challenges in combating neurophobia. *J Clin Neurosci*, 44, 80-83. <https://doi.org/10.1016/j.jocn.2017.06.049>
- Foucault, M., & Sheridan, A. (1963). *The birth of the clinic: An archaeology of medical perception* [Naissance de la clinique].
- Hillen, H., Scherpbier, A., & Wynand, W. (2010). History of problem-based learning in medical education. In *Lessons from problem-based learning*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199583447.001.0001>
- Holmboe, E. S. (2004, Jan). Faculty and the observation of trainees' clinical skills: problems and opportunities. *Acad Med*, 79 (1), 16-22. <https://doi.org/10.1097/00001888-200401000-00006>
- Hung, A. C. Y. (2017). *A critique and defense of gamification*. *Journal of Interactive Online Learning*, 15 (1).
- Jones, F., Passos-Neto, C. E., & Braghiroli, O. F. M. (2015). Simulation in Medical Education: Brief history and methodology. *Principles and Practice of Clinical Research*, 1 (2). <https://journal.ppcr.org/index.php/ppcrjournal/article/view/12>

- Khoshnevisasl, P., Sadeghzadeh, M., Mazloomzadeh, S., Hashemi Feshareki, R., & Ahmadiafshar, A. (2014, May). Comparison of Problem-based Learning With Lecture-based Learning. *Iran Red Crescent Med J*, 16(5), e 5186. <https://doi.org/10.5812/ircmj.5186>
- Kim, Y. J. (2019). Observational Application Comparing Problem-Based Learning with the Conventional Teaching Method for Clinical Acupuncture Education. *Evid Based Complement Alternat Med*, 2019, 2102304. <https://doi.org/10.1155/2019/2102304>
- Kurzweil, R. (2004). The Law of Accelerating Returns. In *Alan Turing: Life and Legacy of a Great Thinker* (pp. 381-416). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-05642-4_16
- Ma, X., Luo, Y., Wang, J., Zhang, L., Liang, Y., Wu, Y., Yu, H., & Cao, M. (2016). Comparison of student perception and performance between case-based learning and lecture-based learning in a clinical laboratory immunology course. *LaboratoriumsMedizin*, 40(4). <https://doi.org/10.1515/labmed-2016-0026>
- McKeown, T. (2014). *The role of medicine: dream, mirage, or nemesis?* Princeton University Press.
- Mehta, N. B., Hull, A. L., Young, J. B., & Stoller, J. K. (2013, Oct). Just imagine: new paradigms for medical education. *Acad Med*, 88(10), 1418-1423. <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3182a36a07>
- Neufeld, V. R., & Barrows, H. S. (1974). The “McMaster Philosophy”: an approach to medical education. *Academic Medicine*, 49(11), 1040-1050.
- Norman, G. R., & Schmidt, H. G. (1992, Sep). The psychological basis of problem-based learning: a review of the evidence. *Acad Med*, 67(9), 557-565. <https://doi.org/10.1097/00001888-199209000-00002>
- Preeti, B., Ashish, A., & Shriram, G. (2013, Dec). Problem Based Learning (PBL) - An Effective Approach to Improve Learning Outcomes in Medical Teaching. *J Clin Diagn Res*, 7(12), 2896-2897. <https://doi.org/10.7860/JCDR/2013/7339.3787>

- Ramnanan, C. J., & Pound, L. D. (2017). Advances in medical education and practice: student perceptions of the flipped classroom. *Adv Med Educ Pract*, 8, 63-73. <https://doi.org/10.2147/AMER.S109037>
- Reyes, S. L., & Strange, A. T. (2010). Using Technology to Enhance Higher Education. *Innovative Higher Education*, 36(3), 203-213. <https://doi.org/10.1007/s10755-010-9167-3>
- Restrepo, D., Hunt, D., & Miloslavsky, E. (2020, Feb). Transforming traditional shadowing: engaging millennial learners through the active apprenticeship. *Clin Teach*, 17(1), 31-35. <https://doi.org/10.1111/tct.12975>
- Rich, S. K., Keim, R. G., & Shuler, C. F. (2005, Jun). Problem-based learning versus a traditional educational methodology: a comparison of preclinical and clinical periodontics performance. *J Dent Educ*, 69(6), 649-662. <https://doi.org/10.1002/j.0022-0337.2005.69.6.tb03948.x>
- Rohlin, M., Petersson, K., & Svensater, G. (1998, Aug). The Malmo model: a problem-based learning curriculum in undergraduate dental education. *Eur J Dent Educ*, 2(3), 103-114. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0579.1998.tb00045.x>
- Schmid, R. F., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Tamim, R. M., Abrami, P. C., Surkes, M. A., Wade, C. A., & Woods, J. (2014). The effects of technology use in postsecondary education: A meta-analysis of classroom applications. *Computers & Education*, 72, 271-291. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.11.002>
- Struijker-Boudier, H. A., & Smits, J. F. (2002, Apr). Problem-based learning: the Maastricht experience. *Trends Pharmacol Sci*, 23(4), 164. [https://doi.org/10.1016/s0165-6147\(00\)01980-5](https://doi.org/10.1016/s0165-6147(00)01980-5)
- Suksudaj, N., Townsend, G. C., Kaidonis, J., Lekkas, D., & Winning, T. A. (2012, Feb). Acquiring psychomotor skills in operative dentistry: do innate ability and motivation matter? *Eur J Dent Educ*, 16(1), e187-194. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0579.2011.00696.x>
- Thistlethwaite, J. E., Davies, D., Ekeocha, S., Kidd, J. M., MacDougall,

C., Matthews, P., Purkis, J., & Clay, D. (2012). The effectiveness of case-based learning in health professional education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 23. *Med Teach*, 34(6), e 421-444. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.680939>

Usmani, A., Sultan, S. T., Ali, S., Fatima, N., & Babar, S. (2011, Apr). Comparison of students and facilitators' perception of implementing problem based learning. *J Pak Med Assoc*, 61(4), 332-335. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21465966>

Capítulo 9

Joana Rodrigues, Mariana Conceição, Mariana Garcia, Rafaela Lapo, João Lima e
Elsa Feliciano

Comunicação de nutrição em plataformas digitais: um exercício de cidadania orientada para o bem comum. Projeto «Tira o Cavalinho da Chuva»

Resumo

A alimentação e a nutrição têm vindo a ser identificadas como os principais fatores de risco modificáveis associados à perda de anos de vida saudáveis. Adicionalmente, o conhecimento em nutrição tem sido descrito como um dos principais determinantes das escolhas alimentares, pese embora, com frequência, associado a mitos e ideias erróneas.

As Instituições do Ensino Superior assumem um papel preponderante na preparação dos estudantes para o exercício de uma cidadania ativa e intervenção orientada para o bem comum, potenciando a construção de ambientes de aprendizagem que envolvam e deem voz aos estudantes.

O presente capítulo pretende apresentar o trabalho desenvolvido no âmbito do projeto de comunicação em nutrição «Tira o Cavalinho da Chuva», que procura divulgar informação nutricional fidedigna

e desconstruir conceitos pré-concebidos enraizados na sociedade, iniciado em 2020, por quatro estudantes da Licenciatura em Dietética e Nutrição, com supervisão pedagógica e técnico-científica de dois docentes, nutricionistas.

Tendo como pilares informar as comunidades, desconstruir mitos, combater a desinformação e dar voz à evidência científica - face à heterogeneidade da sociedade e ao papel das novas tecnologias na massificação da informação - são utilizadas as plataformas *instagram*, *facebook* e *twitter*, abordando os mesmos assuntos, ajustados às características dos seus principais utilizadores.

Palavras-chave: Comunicação em nutrição; plataformas digitais; educação pelos pares.

Na sociedade atual tem-se verificado que a perda de anos de vida saudáveis, um indicador importante relativo à qualidade de vida associada à saúde, se encontra frequentemente associada a hábitos alimentares inadequados. A perda de anos de vida saudáveis deve-se a variados fatores de risco, nomeadamente sociais, económicos, ambientais e genéticos, a que a população mundial se encontra sujeita e que tendem a aumentar com a modernização e industrialização. De entre estes fatores, é possível destacar alguns que estão enraizados na individualidade e que são difíceis de controlar ou evitar, como é o caso da genética, por exemplo, ou fatores que englobam uma mudança por parte de terceiros ou superiores, como seria o caso da necessidade de aumento de salário para melhoria da condição económica.

Assim, a alimentação e a nutrição têm ganho um especial ênfase nos últimos anos, uma vez que são consideradas fatores de risco modificáveis que dependem, em grande parte, apenas do indivíduo e das suas escolhas e hábitos adquiridos, tornando-se mais fácil e rápido conseguir uma mudança do que em outros parâmetros. Deste modo, os alimentos têm vindo a ser associados à prevenção da doença e também à promoção da saúde, sendo que se considera que podem potenciar saúde e ganho de anos de vida saudáveis. É nesta linha de pensamento que a área da alimentação e nutrição

tem crescido ao longo dos últimos anos e se tem afirmado como um determinante de saúde.

Segundo dados do Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável (PNPAS), os hábitos alimentares inadequados adquiridos pela população portuguesa são o terceiro fator de risco que mais contribui para a perda de anos de vida saudáveis. Assim, é necessário atuar de modo a modificar estilos de vida, hábitos alimentares e de exercício físico para que se potencie qualidade de vida e aumento da longevidade (Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável).

Para além da associação à perda de anos de vida saudáveis, também a alimentação e a nutrição têm cada vez mais evidências naquilo que é a sua relação com as Doenças Crónicas Não Transmissíveis e com as Doenças Cardiovasculares. Dentro dos hábitos alimentares desadequados e desequilibrados pode-se destacar o baixo consumo de cereais integrais, de legumes e frutas, de frutos oleaginosos e sementes. Para além destes e do lado oposto, encontra-se o elevado consumo de carnes processadas e ácidos gordos saturados e trans.

O Programa Nacional para Promoção de Alimentação Saudável (PNPAS) enquadra-se num dos programas de saúde prioritários do Plano Nacional de Saúde e pretende contribuir diretamente para a redução dos fatores de risco relacionados com doenças não transmissíveis, como é o caso da obesidade infantil. Para além desta área de atuação, há uma preocupação crescente com outras temáticas como o tabagismo, doenças cardiovasculares, oncológicas e respiratórias, diabetes e promoção da atividade física (Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável).

Contudo, tendo em conta que há diversas vertentes e que devem ser definidas metas, obstáculos e estratégias, o PNPAS baseia-se em cinco objetivos principais: aumentar o conhecimento sobre consumo alimentar, seus determinantes e consequências; modificar disponibilidades de certos alimentos, promovendo a criação de ambientes alimentares favoráveis em escolas, local de trabalho e espaços públicos; informar e capacitar o cidadão para o momento da compra, bem como de todos os processos pelo qual o alimento passa até chegar à mesa, com especial enfoque nos grupos mais

desfavorecidos; promover ações transversais que incentivem o consumo de alimentos ricos nutricionalmente, em articulação com outros setores e melhorar a qualificação e modo de atuação dos diferentes profissionais de saúde, de modo a que estes possam ser um fator determinante para conhecimento, atitudes e comportamentos na área alimentar (Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável).

A visão, missão e os objetivos do PNPAS têm como principal intuito promover o estado de saúde da população portuguesa, atuando nos seus principais determinantes - a alimentação. Um consumo alimentar adequado e a consequente melhoria do estado nutricional dos cidadãos tem um impacto direto na prevenção e controlo das doenças mais prevalentes a nível nacional, nomeadamente: cardiovasculares, oncológicas, diabetes, obesidade, entre outros. Em simultâneo também deverá permitir o crescimento e a competitividade económica do país em outros setores como os ligados à agricultura, ambiente, segurança social, turismo, emprego ou qualificação profissional (PNPAS, n.d.).

Para além do PNPAS, em 2017 foi publicada, através do despacho nº 11418/2017, a Estratégia Integrada para a Promoção da Alimentação Saudável (EIPAS), dada a emergente necessidade de modificar hábitos e promover a saúde que têm vindo a ser demonstrados ao longo do tempo. É uma estratégia intersetorial que apresenta um conjunto de 51 medidas de intervenção para promover a alimentação saudável dos portugueses, consensualizadas por vários ministérios, nomeadamente os das Finanças, Administração Interna, Educação, Saúde, Economia, Agricultura, Florestas e Desenvolvimento Rural, e Mar. A EIPAS tem como objetivo incentivar o consumo adequado e a consequente melhoria do estado nutricional dos cidadãos, provocando um impacto direto na prevenção e controlo de doenças crónicas. A estratégia, coordenada pela Direção Geral da Saúde, assenta em quatro eixos: a modificação de disponibilidade de alimentos, o que provoca uma reformulação da venda de determinados produtos; a melhoria da qualidade e acessibilidade de informação de modo a capacitar o cidadão para escolhas alimentares saudáveis; a promoção da literacia e autonomia dos consumidores para escolhas alimentares saudáveis e promoção da inovação e

empreendedorismo associada à promoção de uma alimentação saudável (Finanças, Administração Interna, Educação, Saúde, Economia, Agricultura, Florestas e Desenvolvimento Rural e Mar - Gabinetes do Ministro da Agricultura, Florestas e Desenvolvimento Rural, da Ministra do Mar, dos Secretários de Estado dos Assuntos Fiscais, 2017).

Os dados do Relatório do Programa Nacional para Promoção de Alimentação Saudável 2020 permitem comprovar a problemática desta situação e referem que 13,6% e 26,7% dos inquiridos reportaram nunca consumir fruta e hortícolas, respetivamente. Em linha com os resultados de estudos anteriores, a frequência de consumo de carne é superior à de peixe (Gregório et al., 2020).

De acordo com os dados publicados no Inquérito Alimentar Nacional e Atividade Física 2015-2016 (IAN-AF 2015-2016), verifica-se uma desadequação dos hábitos alimentares e uma baixa adesão ao padrão alimentar mediterrânico. Também a prática de atividade física é reduzida com conseqüente aumento dos níveis de sedentarismo (Lopes et al., 2015).

A maioria destes dados são transversais a todas as faixas etárias, o que exige do profissional de saúde, neste caso do nutricionista, uma ação direcionada individualmente a cada faixa etária mas que no seu conjunto permita contribuir para melhoria da qualidade de vida da população global.

Assim, surge a necessidade emergente de atuar de forma programada e planeada, direcionada às faixas etárias e aos grupos populacionais de risco de modo a combater algumas doenças, melhorar a qualidade de vida e promover a saúde.

Em 2019, foi lançada uma campanha da DGS cujo lema é «comer melhor, uma receita para a vida», que tem como objetivos sensibilizar para a importância de uma alimentação saudável e apresentar dados concretos dos ganhos que uma alimentação saudável pode ter ao longo de todo o ciclo de vida, em casos de saúde ou doença; aumentar a motivação, demonstrando que é fácil ter uma alimentação saudável e que pequenas mudanças podem ser cruciais, e por fim, aumentar a competência, demonstrando que é possível

atingir as recomendações diárias para cada indivíduo de acordo com os valores de referência estipulados. De modo a que esta campanha chegasse a todas as faixas etárias pretendidas de forma transversal, os meios de divulgação utilizados foram vários, desde a rádio, televisão, imprensa, redes sociais, entre outros (Gregório et al., 2020).

As mudanças nos hábitos e escolhas alimentares da população têm sido observadas nas últimas décadas, em vários países, revelando a complexidade dos modelos de consumo e de seus fatores determinantes. Assim, a adoção de uma abordagem multidisciplinar e comparativa permite a elucidação dos mecanismos responsáveis por essas mudanças e suas consequências, nos diferentes contextos socioeconómicos.

O contexto e ambiente alimentar é a interface que medeia a aquisição e o consumo de alimentos dentro do sistema alimentar mais amplo. Abrange várias dimensões, como a disponibilidade, acessibilidade, desejo, conveniência, marketing e propriedades de fontes e produtos alimentares. Estes domínios são inerentes aos determinantes do consumo alimentar.

Os determinantes do consumo alimentar são categorizados em vários aspectos, sobretudo no âmbito psicossocial, emocional, ambiental e social, cognitivo, cultural, económico, biológico (Jomori et al., 2008; Oliveira & Thébaud-Mony, 1997).

Tendo em consideração estes fatores determinantes é crucial a análise de diversos documentos orientadores para a promoção da alimentação saudável, prevenção da doença e implementação de medidas que promovam e se foquem no aumento da literacia alimentar e nutricional, nomeadamente o Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável (PNPAS) e a Estratégia Integrada para a Promoção da Alimentação Saudável (EIPAS), já referidos anteriormente (Finanças, Administração Interna, Educação, Saúde, Economia, Agricultura, Florestas e Desenvolvimento Rural e Mar - Gabinetes do Ministro da Agricultura, Florestas e Desenvolvimento Rural, da Ministra do Mar, dos Secretários de Estado dos Assuntos Fiscais, 2017; PNPAS, n.d.).

O conhecimento em Alimentação e Nutrição tem constituído um

crescente contributo para a literacia em saúde. Este termo existe há cerca de 40 anos, sendo o seu conceito de cariz dinâmico, no que se refere ao horizonte temporal, isto é, antigo e recente, uma vez que nos últimos anos tem sido alvo de investigação e pesquisa nesta área. Apesar da expansão e evolução da literacia em saúde, não existe um consenso relativamente ao que se refere à sua definição (Boaventura, 2015).

Frequentemente, este termo é denominado como «o nível de capacidade que os indivíduos têm para obter, processar e compreender a informação básica de saúde e os serviços necessários para tomar decisões de saúde adequadas» (Selman et al., 2000, cit. por Boaventura, 2015, p. 19), isto é, considera que a literacia em saúde é um conjunto de capacidades individuais que permitem ao indivíduo adquirir e usar informação nova. Em contrapartida, outros autores argumentam dizendo que o conceito de literacia em saúde é a capacidade de funcionar no ambiente dos cuidados de saúde, deve depender tanto das características do indivíduo como das do sistema de saúde. Esta perspetiva equaciona a literacia em saúde como uma situação não estática, isto é, a literacia em saúde de um indivíduo pode variar de acordo com o seu problema de saúde, com o profissional de saúde, e com o sistema de saúde (Boaventura, 2015).

Tendo em conta esta abordagem, a diminuição dos problemas provenientes de uma escassa literacia em saúde só será conseguida através do aumento do conhecimento e da consciencialização sobre a importância desta temática, tanto por parte da comunidade como dos profissionais de saúde. Deste modo, compreende-se que a literacia em saúde não é um problema individual, mas um problema de todo o sistema. As competências de literacia em saúde abrangem um ampla gama de componentes: literacia escrita, literacia oral, o pensamento racional e criativo, à luz dos conhecimentos culturais subjacentes à comunidade (Loureiro, 2015).

O campo da literacia em saúde é vasto, sendo um dos seus setores fulcrais a literacia alimentar e nutricional, definida como a capacidade de obter, processar e compreender informação em alimentação e nutrição, bem como entender os materiais necessários à tomada

de decisões adequadas a respeito da sua saúde. As denominações de ambos os conceitos são bastante similares, contudo apela-se à dimensão crítica a este último conceito, uma vez que é fundamental a capacidade de avaliar criticamente informação nutricional e aconselhamento alimentar (Boaventura, 2015).

Assim, salienta-se a importância da literacia em saúde e o efeito direto que esta tem no estado de saúde do indivíduo, uma vez que condiciona a sua capacidade de tomar decisões adequadas ao nível da sua saúde, bem como de adotar determinados comportamentos (Jomori et al., 2008; Oliveira & Thébaud-Mony, 1997).

A literacia em saúde é um ótimo preditor da saúde do indivíduo, muitas vezes mais relevante que a idade, o salário, o tipo de emprego, o nível de escolaridade, a raça, entre outros. A deficiente literacia em saúde está associada a resultados adversos em saúde e a taxas de mortalidade mais elevadas. Pode influenciar, de forma significativa, o peso do indivíduo, sendo que os indivíduos com mais literacia possuem um índice de massa corporal (IMC) mais adequado, podendo concluir-se que uma elevada literacia em saúde poderá estar associada a um melhor estado nutricional (Boaventura, 2015).

Corroborando esta hipótese, diversos estudos demonstram que é um fator importante na determinação das diferenças nos hábitos alimentares dos indivíduos, observando-se uma associação positiva dos hábitos alimentares mais saudáveis com uma maior literacia nutricional (Oliveira & Thébaud-Mony, 1997).

Em Portugal, os baixos níveis de literacia em saúde na população em geral estão muitas vezes associados a maiores custos em saúde contribuindo também para as reações adversas e para a taxa de mortalidade. Neste sentido, a promoção da literacia em saúde requer uma estratégia de comunicação baseada em dados técnico-científicos, e que não se baseie exclusivamente na comunicação de repetição (Boaventura, 2015).

Assim, para se atingir o objetivo de melhorar a literacia em saúde será necessário estabelecer alianças entre diversos setores da sociedade, constituindo diferentes parcerias, nomeadamente entre a saúde e a educação com o propósito de aumentar os níveis de literacia na

população (Boaventura, 2015).

Será necessário apostar em formas mais personalizadas de comunicação e em campanhas educacionais envolvendo a comunidade e atingindo diferentes faixas sociais e etárias, promovendo a autonomia e a consciencialização dos indivíduos para a tomada de decisões, agindo de acordo com o conhecimento adquirido (Jomori et al., 2008; Oliveira & Thébaud-Mony, 1997).

A falta de um consenso da definição para o conceito de literacia em saúde levanta algumas questões, nomeadamente a sua mensurabilidade. Os instrumentos para avaliar a literacia são escassos e a maioria focam-se no campo da literacia escrita. Portanto, será fundamental o desenvolvimento de mais investigação e pesquisa para a melhoria de instrumentos que consigam responder e medir a literacia em saúde, mais especificamente a literacia nutricional (Boaventura, 2015).

O profissional de saúde deve ser um indivíduo capacitado de *soft skills* que garantam o seu exercício profissional com o máximo de competência, devendo estas ser associadas às *hard skills*. Desta forma, estamos perante duas vertentes, as competências pessoais e profissionais, ambas devendo ser trabalhadas ao longo do percurso académico de forma a dotar o estudante do máximo de atributos, ferramentas e qualificações para que possa exercer a sua profissão com distinção.

De uma forma genérica, as *hard skills* prendem-se com aquilo que está protocolado nos ciclos de estudos, aquilo que é ensinado a todos os estudantes e a todos da mesma forma, remetem para as competências profissionais que um profissional deve ter após terminar o seu ciclo de estudos. No que diz respeito às *soft-skills*, estas são mais direcionadas para o domínio pessoal, variam de pessoa para pessoa, tornando-se num ponto diferenciador de cada indivíduo. Estas *soft-skills* são adquiridas a partir das experiências e da sua relação com as características pessoais de cada indivíduo e irão influenciar a forma como cada um interpreta e assimila a informação que lhe é transmitida e de que forma vai usar esses conhecimentos para os tornar úteis no mundo real e na sociedade envolvente. Assim, considera-se que as instituições devem ser promotoras de ambientes que permitam aos estudantes a máxima envolvimento e potencial de

capacidade tornando-se excelentes profissionais e melhores cidadãos.

O papel das instituições do Ensino Superior passa também pela transmissão de informação fidedigna relativa às várias áreas inerentes à sociedade, para que um estudante desenvolva a capacidade de ser ativo enquanto cidadão e ser um interveniente orientado para o bem comum. Para isso, necessita de estar informado, sendo o conhecimento um dos pilares chave para cumprir este objetivo.

Deste modo, ao capacitar estudantes com todas as ferramentas necessárias para saber onde e o que procurar, as instituições estarão também a formar estudantes com espírito crítico e voz ativa, capazes de influenciar terceiros e, desta forma, contribuir para uma cidadania cada vez mais ativa e com opinião jovem envolvida, sempre tendo em conta uma perspectiva global das problemáticas do mundo.

Além das vertentes formativa e educacional inerentes a uma instituição de ensino superior, que devem ter a maior qualidade e atualização possível, é também necessário haver uma vertente diferenciadora no que toca a iniciativas para cativar os estudantes. Um estímulo vindo por parte da instituição pode ser essencial para um estudante querer adquirir ferramentas e usá-las enquanto cidadão e futuro profissional. Torna-se imensamente vantajoso haver atividades e experiências proporcionadas pelo Ensino Superior que funcionem como um fio condutor, para que os estudantes aprendam por onde começar e percebam a importância de se fazer ouvir numa sociedade em que a idade precisa de deixar de ser considerada um fator redutor. É ainda pertinente referir que os estudantes, na sua maioria, são a sociedade futura, os próximos adultos e, como tal, o investimento intelectual e educacional neste grupo é crucial para haver evolução no que toca a mudanças de ideais e hábitos, o que se traduz na construção de ambientes de aprendizagem sólidos que poderão ser perpetuados por gerações.

Contudo, esta aprendizagem e diferenciação individual de cada estudante não depende apenas da oferta de oportunidades, pois embora as instituições ofereçam muitas vezes este tipo de estímulos e valências aos indivíduos, nem sempre os estudantes estão alerta para este tipo de situações e para a importância de se envolverem nestas atividades, o que faz com que percam experiências que

poderiam ser decisivas no seu caminho profissional. É neste sentido que se considera que deve haver uma relação próxima entre o estudante e a instituição de modo a construir um estado de alerta constante e uma capacidade minuciosa de saber escolher quais os projetos mais vantajosos a integrar e de que forma irão contribuir para a sua individualidade de melhor profissional, e como usar as ferramentas nestes adquiridas, para que, deste modo, haja o mais precocemente possível, a envolvimento neste tipo de projetos que lhes darão ferramentas e *soft skills* imprescindíveis para o futuro.

O uso crescente dos meios digitais representa uma forma inovadora de fornecer essa informação personalizada, sobretudo junto das camadas jovens. As plataformas móveis, a educação e a literacia em saúde e a promoção da alimentação saudável, têm produzido um profundo impacto na atualidade. As tecnologias de informação e comunicação (TIC), em particular as tecnologias eletrónicas móveis, podem ser empregues na vigilância e monitorização, prevenção e intervenção em saúde, tornando-se acessíveis e relativamente fáceis de usar, tendo sido largamente adotadas por vários grupos socioeconómicos e diversas faixas etárias (Boaventura, 2015).

As plataformas digitais e as aplicações de redes sociais para estes meios de comunicação oferecem uma excelente oportunidade de alargar a acessibilidade da informação em saúde, promovendo a literacia e a implementação de programas de saúde, especialmente entre os jovens, que aderem com muito mais facilidade às novas tecnologias (Boaventura, 2015).

Existem amplas possibilidades de exploração de novas abordagens com impacto no mundo real, que combinem a propensão dos jovens para as novas tecnologias com a necessidade de os estimular a mudar comportamentos. Os novos meios de comunicação, graças ao seu carácter interativo e às oportunidades de partilha de experiências e de apoio mútuo, possuem um grande potencial para motivar os seus utilizadores para a mudança de comportamentos em saúde. A sua natureza dinâmica facilita a criação de mensagens mais dirigidas ao utilizador, tendo em conta os seus antecedentes pessoais e culturais.

A comunicação da informação acerca de alimentação, nutrição e ciência deve ser feita de forma simples, clara e deve privilegiar a

utilização de novas plataformas. Neste sentido surge o projeto de comunicação em nutrição «Tira o Cavalinho da Chuva» que procura divulgar informação alimentar e nutricional fidedigna e desconstruir conceitos pré-concebidos enraizados na sociedade.

Foi iniciado em 2020, por quatro estudantes: Joana Rodrigues, Mariana Conceição, Mariana Garcia e Rafaela Lapo, da Licenciatura em Dietética e Nutrição da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra, com supervisão pedagógica e técnico-científica de dois docentes, nutricionistas, a Dra. Elsa Feliciano e o Prof. Doutor João Lima.

Sendo este um projeto luso, a expressão popular «Tira o Cavalinho da Chuva», tipicamente portuguesa, define-se por «Desistir de alguma coisa, abandonar opiniões/ideias e pretensões ou perder as ilusões».

Tendo como pilares informar as comunidades, desconstruir mitos, combater a desinformação e dar voz à evidência científica - face à heterogeneidade da sociedade e ao papel das novas tecnologias na massificação da informação - são utilizadas as plataformas *instagram*, *facebook* e *twitter*, abordando os mesmos assuntos, ajustados às características dos seus principais utilizadores (Tira o Cavalinho Da Chuva (@_tiraocavalinhodachuva) | *Instagram*, n.d.; «Tira o Cavalinho Da Chuva» (@mitosdenutricao) | *Twitter*, n.d.; «Tira o Cavalinho Da Chuva» | *Facebook*, n.d.)

A comunicação transversal proporcionada pela atuação nas diferentes plataformas digitais não se cinge apenas a uma faixa etária ou a um grupo restrito da população. A informação divulgada nas diferentes redes sociais e plataformas utilizadas têm um maior alcance, uma vez que chegam a um público social e demograficamente diferenciado.

Assim sendo, tendo em conta a evidência científica, bem como o senso crítico, compreende-se e assiste-se à constante evolução e utilização das plataformas digitais, como meio de comunicação e o seu potencial efeito de influência, em matéria de estilos de vida, saúde, alimentação e nutrição dos seus utilizadores.

Neste sentido, este projeto surge com o intuito de fomentar um espaço de aprendizagem, garantindo a divulgação de informação,

confiando nos valores e princípios orientadores de documentos certificados como o PNPAS e a EIPAS, assim como o conhecimento adquirido ao longo de toda a licenciatura, em matéria de alimentação e nutrição acessível a toda a população que dela possa vir a beneficiar.

As estudantes envolvidas encaram este projeto como um exercício de cidadania orientado pelo bem-comum, uma vez que, mobilizando o conhecimento que foram adquirindo com a licenciatura, e as suas competências de análise, interpretação, sistematização e disseminação, transmitem informação fidedigna à população, e muito particularmente aqueles que as rodeiam. Simultaneamente, as estudantes consideram importante e positiva a transferência para a sociedade do conhecimento adquirido e dos exercícios realizados no contexto da unidade curricular de Comunicação em Nutrição. Só com a aplicação prática, e com o contacto com a sociedade, se identificam dificuldades que serão posteriormente percebidas e encaradas enquanto profissionais.

O exercício protegido, supervisionado e apoiado com recurso a situações que mimetizam o futuro, é considerado assim como uma oportunidade para ter um futuro mais risonho e com menos sobressaltos. Em última análise, mais preparado!

Referências

- Boaventura, M. P. M. (2015). *Jogos digitais e literacia em saúde - desenvolvimento de um jogo para a prevenção da obesidade na adolescência*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/81062>
- Finanças, Administração Interna, Educação, Saúde, Economia, Agricultura, Florestas e Desenvolvimento Rural e Mar - Gabinetes do Ministro da Agricultura, Florestas e Desenvolvimento Rural, da Ministra do Mar, dos Secretários de Estado dos Assuntos Fiscais, A. e da S. e A. e do C. e das S. de E. da I. e do T. (2017). Despacho n.º 11418/2017. Diário Da República, 2ª Série, 249, 29595–29598. <https://dre.pt/application/conteudo/114424591>
- Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável.

Alimentação e saúde. Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável, Obtido a: 15 Julho 2021, from <https://alimentacaosaudavel.dgs.pt/alimentacao-e-saude/>

Gregório, M. J., Sousa, S. M. de, & Teixeira, D. (2020). *Programa Nacional para a Promoção da Alimentação Saudável 2020*. Ministério da Saúde. Direção Geral da Saúde. <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/programa-nacional-para-a-promocao-da-alimentacao-saudavel-relatorio-20205.aspx>

Jomori, M. M., Proença, R. P. D. C., & Calvo, M. C. M. (2008). Determinantes de escolha alimentar. *Revista de Nutricao*, 21(1), 63–73. <https://doi.org/10.1590/S1415-52732008000100007>

Lopes, C., Torres, D., Oliveira, A., Severo, M., Alarcão, V., Guiomar, S., Mota, J., Teixeira, P., Rodrigues, S., Lobato, L., Magalhães, V., Correia, D., Carvalho, C., Pizarro, A., Marques, A., Vilela, S., Oliveira, L., Nicola, P., Soares, S., & Ramos, E. (2015). *IAN-AF: Inquérito Alimentar Nacional e de Atividade Física - Relatório de resultados de 2017*. In Universidade do Porto. https://ian-af.up.pt/sites/default/files/IAN-AF%20Relat%C3%B3rio%20Resultados_0.pdf

Loureiro, I. (2015). A literacia em saúde, as políticas e a participação do cidadão. *Revista Portuguesa de Saude Publica*, 33(1). DOI: 10.1016/j.rpsp.2015.05.001

Oliveira, S. P. de, & Thébaud-Mony, A. (1997). Estudo do consumo alimentar: em busca de uma abordagem multidisciplinar. *Revista de Saúde Pública*, 31(2), 201–208. <https://doi.org/10.1590/s0034-89101997000200015>

Tira o Cavalinho da Chuva (@_tiraocavalinhodachuva) | Instagram. (n.d.). Retrieved July 15, 2021, from https://www.instagram.com/_tiraocavalinhodachuva/

“*Tira o Cavalinho da Chuva*” (@mitosdenutricao) | Twitter. (n.d.). Retrieved July 15, 2021, from <https://twitter.com/mitosdenutricao>

Tira o Cavalinho da Chuva | Facebook. (n.d.). Retrieved July 15, 2021, from <https://www.facebook.com/Tira-o-Cavalinho-da-Chuva-100996835429>

Sobre os Autores

Coordenadoras

Cláudia Andrade

Licenciada em Psicologia pela Universidade de Coimbra (FPCEUC). Mestrado, Doutoramento e Pós-doutoramento em Psicologia pela Universidade do Porto (FPCEUP-Universidade de Graz). Membro do Centro de Psicologia da Universidade do Porto (CPUP). Professora adjunta na Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra (ESEC-IPC). É editora associada, membro do comité científico e do painel de revisores de várias revistas académicas. Os seus principais interesses de investigação incluem as relações trabalho-família, o género e a transição para a vida adulta, trabalho e carreira, tendo orientado teses de mestrado, participado e coordenado em projetos de investigação nacional e internacional e publicado diversos artigos, capítulos de livros e livros no âmbito das referidas temáticas.

mcandrade@esec.pt

Joana Lobo Fernandes

Licenciada em Comunicação Social pela Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL). Mestrado em Sociologia das Organizações (Universidade de Paris IX) e Doutoramento em Ciências da Comunicação pela Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL). Membro do Centro de Estudos de Recursos Naturais, Ambiente e Sociedade - Pólo de Coimbra e do CEIS20 da Universidade de Coimbra. Professora adjunta na Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra. Principais interesses de investigação: ética e deontologia dos profissionais de Comunicação Organizacional, Relações Públicas e Responsabilidade Social (Empresarial e das Instituições de Ensino Superior).

joanaf@esec.pt

Susana Coimbra

Licenciada em Psicologia pela Universidade de Coimbra (FPCEUC). Mestrado e Doutoramento em Psicologia pela Universidade do Porto (FPCEUP). Membro do Centro de Psicologia da Universidade do Porto (CPUP). Professora auxiliar e investigadora na FPCEUP. Principais interesses de investigação: transição para a vida adulta e diversidade socioeconómica, cultural e de género, tendo orientado teses de mestrado e doutoramento, participado em projetos de investigação e publicado artigos e capítulos de livros nos domínios da resiliência, solidariedade intergeracional e inclusão digital. Cooordenou o Dispositivo de Mentoria da FPCEUP nos seus primeiros 6 anos de implementação.

susana@fpce.up.pt

Susana Fonseca

Licenciada em Educação Especial e Reabilitação pela Universidade de Lisboa (FMH). Mestrado em Terapias Comportamentais e Cognitivas pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Doutoramento em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Bergen, Noruega. Professora Auxiliar no Dep. de Psicologia Social e das Organizações do ISCTE-IUL. Membro do Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS-ISCTE). Principais interesses de investigação: aprendizagem sócio-emocional mediada pela tecnologia, programas de prevenção do bullying e cyberbullying com recursos a ferramentas digitais e a responsabilidade social e integração de estudantes no ES.

susana-fonseca@iscte-iul.pt

Autores

Ana Sofia Rodrigues

Docente no Instituto Politécnico de Viana do Castelo (IPVC), sendo atualmente Pró-Presidente para a Qualidade e Responsabilidade Social do IPVC. Doutorada em Qualidade, Segurança e Tecnologia Alimentar. Investigadora do Centro de Investigação e Desenvolvimento em Sistemas Agroalimentares e Sustentabilidade-CISAS-IPVC. Experiência na implementação de Sistemas de Gestão da Qualidade, Sistemas de Gestão da Responsabilidade Social (NP 4469), Lean aplicado à Educação, Coaching orientado para a Liderança e Excelência. Integra a Rede dos Investigadores da Qualidade (RIQUAL). É membro da Comissão Setorial para a Educação e Formação (CS/11), do Instituto Português da Qualidade (IPQ). Auditora da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Vogal do Conselho Consultivo da Agência para a Qualidade do Sistema Universitário da Galiza (ACSUG). Membro do Consórcio Maior Empregabilidade (CME) e do Observatório de Responsabilidade Social nas Instituições de Ensino Superior (ORSIES). No IPVC tem desenvolvido trabalho em programas de prevenção do abandono, promoção do sucesso escolar e da empregabilidade de estudantes de Ensino superior e em estudos do clima organizacional e programas de promoção do bem-estar dos/as colaboradores/as, sendo atualmente responsável pelo projeto IPVConcilia - Implementação do Sistema de Gestão da conciliação pela NP4469.

sofia@ipvc.pt

Ana Teresa Ferreira Oliveira

Licenciada e doutorada em Psicologia, na especialidade do Trabalho e das Organizações pela Universidade do Minho, com Pós Doutoramento em Gestão e Economia pela Universidade do Porto. É professora adjunta convidada da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e investigadora integrada no Centro de Investigação CISAS. Tem investigação

publicada relativamente aos sistemas de gestão e processos de desenvolvimento de pessoas, confiança organizacional, educação e desenvolvimento de competências, sustentabilidade, inovação, criatividade, comportamento inovador, responsabilidade social e inclusão social. No IPVC tem desenvolvido trabalho em programas de educação inclusiva e ligação à comunidade, desenvolvimento de boas práticas de governança, prevenção do abandono, promoção do sucesso escolar, do desenvolvimento humano, do voluntariado e da empregabilidade dos estudantes, trabalhando na ligação entre a academia e a sociedade. Tem estado envolvida também em projetos internos que incidem na conciliação trabalho-família e desenvolvimento de políticas e práticas de igualdade no IPVC. No IPVC colabora com vários projetos financiados internacionalmente pela Comissão Europeia e pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e está integrada em redes de investigação internacionais.

ateresaoliveira@estg.ipvc.pt

Ana Amaral

Licenciada, Mestre e Doutorada em Psicologia. Professora adjunta na Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra (ESTeSC).

anaamaral@estescoimbra.pt

Bruna Rodrigues

Estudante da licenciatura em Dietética e Nutrição da ESTeSC; membro integrante do projeto career training «Ready2Work - versão 20.21».

brunasrodrigues22@gmail.com

Bruno Abreu

Estudante da licenciatura de Dietética e Nutrição na Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra do Instituto Politécnico de Coimbra desde o ano letivo 2018/2019 e atual membro do projeto de career training «Ready2work - versão 20.21». Paralelamente, integra

a European Specialist Dietetic Network para o Comité de Oncologia como membro estudante na European Federation of the Associations of Dietitians. Enquanto jovem estudante, revela um elevado interesse pelas mais diversas áreas científicas de atuação da Nutrição.

brrabreu@gmail.com

Carmina Morais

Licenciada em Enfermagem (IPVC), com especialização em Saúde Pública (ESEP), mestre em Saúde Pública (FMUC) e doutorada em Ciências da Educação (FPCEUP). Coordena o Projeto de «Integração do IPVC na Rede Ibero-Americana de Universidades Promotoras da Saúde» e o projeto de investigação-ação «Saúde em Cadeia», no âmbito da Literacia em Saúde e Qualidade de Vida na comunidade de reclusos, desenvolvido em parceria com o Estabelecimento Prisional de Viana do Castelo e o Instituto Politécnico de Viana do Castelo. Coordenou ainda outros projetos no âmbito da coesão social e da literacia em saúde, com destaque para: - Projeto 131656 - «Promoção da literacia e capacitação em pessoas com diabetes tipo 2», financiado pelo Programa Gulbenkian Inovar em Saúde (Literacia em Saúde) e submetido pelo CEISUC, entre 2014 e 2015; Projeto Norte-07-0927-FEDER-000122 – «Capacitar para a Qualificação e Inovação das Redes Sociais Minho Lima», desenvolvido no âmbito da coesão social, em parceria entre os Municípios do Alto Minho, o IPVC e a In.Cubo Incubadora Iniciativas Empresariais Inovadoras. Desenvolveu ainda atividade ao nível de projetos de investigação e de extensão/intervenção à comunidade, nomeadamente o Projeto «Amor, Medo e Poder» (financiado pela FCT), o Projeto «Cuidados Paliativos do Alto-Minho» (co-financiado pela FCT).

carmindamorais@ess.ipvc.pt

Catarina Simões

Licenciada em Comunicação Social, com pós-graduação em Comunicação e Jornalismo e Direito da Comunicação, integra atualmente o Gabinete de Inserção Profissional e Empreendedorismo

da ESTeSC. No âmbito destas funções participou no *Global Career Services Summit* (UK, 2018) e integra atualmente o projeto de *career training* «Ready2work versão20.21». Tem colaborado com diversas associações de estudantes de ensino superior (área da saúde) nas áreas de gestão de marca pessoal, *curriculum vitae* e *LinkedIn*.

catarinasimoes.estesc@gmail.com

Cláudia Andrade

Licenciada em Psicologia pela Universidade de Coimbra (FPCEUC). Mestrado, Doutoramento e Pós-doutoramento em Psicologia pela Universidade do Porto (FPCEUP-Universidade de Graz). Membro do Centro de Psicologia da Universidade do Porto (CPUP). Professora adjunta na Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra (ESEC-IPC). É editora associada, membro do comité científico e do painel de revisores de várias revistas académicas. Os seus principais interesses de investigação incluem as relações trabalho-família, o género e a transição para a vida adulta, trabalho e carreira, tendo orientado teses de mestrado, participado e coordenado em projetos de investigação nacional e internacional e publicado diversos artigos, capítulos de livros e livros no âmbito das referidas temáticas.

mcandrade@esec.pt

Cristina M. R. Caridade

Licenciada em Matemática, Mestre e Doutorada em Matemática Aplicada. Professora adjunta no Instituto Superior de Engenharia de Coimbra (ISEC).

caridade@isec.pt

Diana S. P. Silva

Estudante da Licenciatura em Engenharia Biomédica no Instituto Superior de Engenharia de Coimbra (ISEC).

a2020129733@isec.pt

Elsa Feliciano

Nutricionista, desde 1989, pela Universidade do Porto. Especialista em Nutrição Comunitária e Saúde Pública pela Ordem dos Nutricionistas. Detentora do Título de Especialista na área de Nutrição e Dietética; Assessora de Nutrição da Fundação Portuguesa de Cardiologia desde outubro de 2001; Exerce funções como Nutricionista na ARS do Centro no Agrupamento de Centros de Saúde do Baixo Mondego (CS Cantanhede e Mealhada) e no Departamento de Saúde Pública; Assistente convidada na Escola Superior de Tecnologias da Saúde de Coimbra; Vogal do Conselho Jurisdicional da Ordem dos Nutricionistas; Integra a Comissão Instaladora da Especialidade de Nutrição Comunitária e Saúde Pública da Ordem Dos Nutricionistas.

elsa.feliciano@estescoimbra.pt

Fátima Feliciano

Licenciada em Psicologia, Mestre em Psicologia da Educação e Doutorada e Pós-doutorada em Psicologia Clínica. Professora auxiliar na Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra (ESTeSC).

fatima.feliciano@estescoimbra.pt

Gil Baptista Ferreira

Doutor e Agregado em Ciências da Comunicação, Professor Coordenador no Instituto Politécnico de Coimbra, onde é diretor do Curso de Mestrado em Novos *Media*. É investigador no LabCom – Comunicação e Artes, no grupo Comunicação e *Media* e no Núcleo de Investigação em Ciências Sociais e Humanas (IPC-ESEC), e os seus interesses centram-se no estudo da relação entre os novos *media* e a vida social. De um modo mais específico, estuda problemáticas relacionadas a comunicação política na era digital e os desenvolvimentos mais recentes no campo do jornalismo, sobretudo os que se relacionam com as práticas de cidadania. Tem publicado artigos em revistas científicas e volumes coletivos em diversos países europeus e no Brasil. É autor dos livros *Linguagem e Modernidade*

(2003), Comunicação, *Media* e Identidade (2009), Novos *Media* e Vida Cívica (2013) e Sociologia dos Novos *Media* (2018).

gbatista@esec.pt

Helena Sofia Rodrigues

Coordenadora da Escola Inclusiva ESCE-IPVC, é Professora Adjunta com Doutoramento em Matemática Aplicada pela Universidade de Aveiro. Está envolvida em projetos do IPVC relacionados com a Eco Escola e com o Processo de Responsabilidade Social. Foi coordenadora Erasmus por 5 anos e está ativamente envolvida em projetos de investigação (Projeto OECD-CERI - Fomento e avaliação da criatividade e do pensamento crítico dos alunos no Ensino Superior e formação de professores, *European COST ACTION 16227 e FONDOCYT*).

sofiarodrigues@esce.ipvc.pt

Joana Lobo Fernandes

Licenciada em Comunicação Social pela Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL). Mestrado em Sociologia das Organizações (Universidade de Paris IX) e Doutoramento em Ciências da Comunicação pela Universidade Nova de Lisboa (FCSH-UNL). Membro do Centro de Estudos de Recursos Naturais, Ambiente e Sociedade - Pólo de Coimbra e do CEIS20 da Universidade de Coimbra Professora adjunta na Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra. Principais interesses de investigação: ética e deontologia dos profissionais de Comunicação Organizacional, Relações Públicas e Responsabilidade Social (Empresarial e das Instituições de Ensino Superior).

joanaf@esec.pt

Joana Nogueira

Nasceu no Porto, mas as raízes e o coração estão no Minho, onde atualmente reside. Licenciou-se em Engenharia Agronómica, no

ramo de Economia Agrária e Sociologia Rural no ISA (Lisboa). Doutorou-se em Sociologia pela Universidad Complutense de Madrid, num programa intitulado «Bem-estar, População e Território». Leciona na Escola Superior Agrária do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (ESA-IPVC) desde 1995. É investigadora na recém-criada Unidade de Investigação proMetheus, do IPVC. Integra a direção da Sociedade Portuguesa de Estudos Rurais. A atividade de investigação recente tem-se orientado para processos de dinamização de territórios rurais, com metodologias participativas e numa perspetiva integrada do desenvolvimento local, destacando-se os projetos Geraz do Querença (Viana do Castelo) e atual projeto Acontece in Loco – Montanha do Alto Minho. Co-Gestora do processo Escola Inclusiva na ESA-IPVC.

joananogueira@esa.ipvc.pt

Joana Rodrigues

Estudante da licenciatura em Dietética e Nutrição da ESTeSC; membro integrante do projeto *career training* «Ready2Work - versão 20.21» e membro integrante do projeto «Tira o Cavalinho da Chuva».

joanarodrigues9100@gmail.com

João Lima

Nutricionista, desde 2012, pela Universidade do Porto. Concluiu em 2017 o doutoramento em Ciências do Consumo Alimentar e Nutrição pela mesma instituição. É Professor Adjunto Convidado na Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra do Instituto Politécnico de Coimbra, coordenador das relações internacionais para a área da Dietética e Nutrição na mesma instituição e integra atualmente o projeto de *career training* «Ready2work versão20.21». É investigador integrado do *GreenUPorto - Sustainable Agrifood Production Research Centre*. Os seus principais interesses enquadram-se nas áreas da Alimentação Coletiva e da Nutrição e Saúde Pública.

joao.lima@estescoimbra.pt

José João Mendes

Presidente da Egas Moniz - Cooperativa de Ensino Superior, CRL e Presidente do Centro de Investigação Interdisciplinar Egas Moniz, desde 2017. Diretor Clínico da Clínica Dentária Egas Moniz desde 2007 e Editor de Secção do European Journal of Dentistry. Autor e co-autor de mais de 65 publicações científicas em revistas internacionais indexadas com revisão por pares. Major Médico Dentista (Exército) na situação de Reserva. Chefe do Serviço de Medicina Dentária do Hospital Militar Principal de 2000 até 2013. Chefe do Gabinete de Estudos Técnicos do Hospital Militar Principal de 2005 a 2013 e Coordenador do curso de Medicina Dentária Militar da Academia Militar até 2013. Doutorado em Ciências Biomédicas pelo Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar. Pós-Graduado em Gestão de Unidades de Saúde pela Universidade Católica Portuguesa e em Ensino Superior, pela Harvard University. Licenciatura em Medicina Dentária pelo Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz.

jmendes@egasmoniz.edu.pt

Luís Proença

Professor Associado do Instituto Universitário Egas Moniz (IUEM), desde 1998. Responsável, desde então, por mais de 20 unidades curriculares nas áreas científicas de Química, Física, Matemática e Estatística, no ensino pré e pós-graduado, em vários ciclos de estudos. Presidente do Conselho Pedagógico desde 2019. Licenciado em Química pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (1993) e Doutorado em Química, especialidade de Química-Física, pela Universidade de Lisboa (1998). Detém uma experiência de cerca de 30 anos em atividades de I&D, no âmbito fundamental, tecnológico e clínico. Atualmente desenvolve atividades de análise de informação e análise estatística de dados biomédicos e clínicos assim como atividades de investigação no âmbito da numeracia, transição digital e inovação pedagógica no ensino superior na área da Saúde. É co-autor de mais de 70 publicações científicas em revistas internacionais indexadas, com revisão por pares.

lproenca@egasmoniz.edu.pt

Luana Thereza Nesi de Mello

Doutoranda em Psicologia pela Universidade do Algarve (UAlg) na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS). Graduada em Psicologia (2018) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Psicóloga Júnior no Gabinete de Apoio a Inovações Pedagógicas (GAIP) na UAlg. Professora no Competências para a Vida na UAlg (curso *e-learning* para o desenvolvimento de *soft skills*) e em pós-graduações. Representante discente da FCHS no Colégio Doutoral da UAlg. Aluna doutoranda no *Research Centre for Tourism, Sustainability and Well-being* (CinTurs) na UAlg. Investigadora colaboradora no grupo Intervenções Cognitivo-Comportamentais: Estudo e Pesquisa (ICCep) na Unisinos. Vice-presidente no Núcleo de Estudantes Brasileiros da Associação Académica da UAlg (BRAAUAlg). Membro internacional da *American Psychological Association* (APA).

luana.nesi@gmail.com

Mariana Conceição

Estudante da licenciatura de Dietética e Nutrição na Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra do Instituto Politécnico de Coimbra desde o ano letivo 2018/2019 e atual membro do projeto de *career training* «Ready2work - versão 20.21». Paralelamente, integra o Corpo Nacional de Escutas (CNE) e o projeto «Tira o Cavalinho da Chuva», revelando o interesse pelas atividades em prol da comunidade. Enquanto jovem estudante, revela um elevado interesse pelas mais diversas áreas de atuação da Dietética e Nutrição.

marianavsconceicao@gmail.com

Mariana Garcia

Estudante da licenciatura de Dietética e Nutrição na Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra do Instituto Politécnico de Coimbra desde o ano letivo 2018/2019 e atual membro do projeto de *career training* «Ready2work - versão 20.21». Paralelamente, é presidente do Núcleo de Ambiente e Qualidade da mesma instituição

e membro do projeto «Tira o Cavalinho da Chuva». Enquanto jovem estudante, revela um elevado interesse pelas mais diversas áreas científicas de atuação da Nutrição.

marianasofianunesgarcia@gmail.com

Mariana Silva

Estudante da licenciatura em Dietética e Nutrição da ESTeSC; membro integrante do projeto *career training* «Ready2Work - versão 20.21»

marianage2001@gmail.com

Mariana Morgado

Mestre em Medicina Dentária pelo Instituto Universitário Egas Moniz, em 2018. Executive Master em Gestão de Serviços de Saúde pelo ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, em 2021, Pós-Graduada em Gestão de Inovação em Ciência, pelo Instituto de Tecnologia Química e Biológica e NOVA School of Business and Economics, em 2020, e em Dentisteria Adesiva Minimamente Invasiva, pelo Instituto Universitário Egas Moniz, em 2019. Doutoranda em Ciências Biomédicas pelo Instituto Universitário Egas Moniz, na subárea de Inovação Pedagógica em Saúde. Formação adicional pelo Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto e Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Foi Coordenadora do Programa Internacional de Investigação em Medicina Dentária da *International Association of Dental Students*, em 2020, onde actualmente é Embaixadora Regional da Europa. Autora e co-autora de publicações científicas em revistas internacionais indexadas com revisão por pares.

mmorgado@egasmoniz.edu.pt

Matilde Ascenso

Estudante da licenciatura de Dietética e Nutrição na Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra, e membro integrante do projeto «Ready2Work versão 20.21»

matildeascenso@gmail.com

Patrícia Silva

Estudante da licenciatura de Dietética e Nutrição na Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra desde o ano letivo 2020/2021. Membro integrante do projeto «Ready2Work versão 20.21», projeto este em que desenvolveu e melhorou diversas competências essenciais para o futuro profissional. Confessa ter um enorme gosto por tudo o que envolva a saúde e o bem-estar, pelo que Dietética e Nutrição foi a sua primeira escolha.

patricia.adsilva00@gmail.com

Pedro Martins

Estudante da licenciatura de Dietética e Nutrição na Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra do Instituto Politécnico de Coimbra desde o ano letivo 2018/2019 e atual membro do projeto de *career training* «Ready2work - versão 20.21». Paralelamente, integra o conjunto de alunos do Núcleo de Desporto da Associação de Estudantes da mesma instituição. Enquanto jovem estudante, revela um elevado interesse pelas mais diversas áreas científicas de atuação da Nutrição.

pedrodcmartins1999@gmail.com

Rafaela Lapo

Estudante da licenciatura em Dietética e Nutrição da ESTeSC; membro integrante do projeto *career training* «Ready2Work - versão 20.21» e membro integrante do projeto «Tira o Cavalinho da Chuva».

rafaelalapo14@gmail.com

Rafaela Matavelli

Doutora em Psicologia pela Universidade do Algarve (UAlg). Licenciada e Mestre em Psicologia, pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA). Efetuou um estágio doutoral Erasmus+ na University of East London (Reino Unido). Trabalhou como professora universitária no curso de Psicologia. De 2019 a início de 2020 ministrou um programa *e-learning* de Competências para a Vida (Soft Skills) na UAlg. Atualmente é investigadora do *Research Centre for Tourism, Sustainability and Well-being* (CinTurs) na UAlg e Professora nas Faculdades Esucri.

rafaela.d.matavelli@gmail.com

Roberto Chiodelli

Graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestre em Psicologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Doutorando em Psicologia pela Universidade do Algarve (UAlg). Possui especialização em Terapia Bioenergética (psicodinâmica corporal) e apresentou o podcast Demasiado Humano: Psicoterapias e Desenvolvimento Pessoal. Certificado pelo *Certificate in English Language Teaching to Adults* (CELTA), atuou como professor de inglês por 15 anos. É instrutor do programa Body in Mind Training (BMT), que alia *Mindfulness* com Neuropsicologia. Foi presidente do Núcleo de Estudantes Brasileiros da Associação Académica da UAlg (BRAAUAlg) de julho de 2018 a dezembro de 2020. Desenvolveu e aplicou mais de 10 programas de Interculturalidade e Mindfulness com alunos universitários. Trabalha como psicólogo no projeto SER Mental - Olhão.

robertochiodelli@yahoo.com.br

Rosa Maria Sobreira

Doutorada em Ciências da Comunicação pela FCSH da Universidade Nova de Lisboa, é professora adjunta do Instituto Politécnico de Coimbra, nas áreas de Comunicação Estratégica, Relações Públicas, Comunicação de Marketing, Media Relations e investigadora do

«Grupo de Investigação de Comunicação, Jornalismo e Opinião Pública», do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século 20, da Universidade de Coimbra.

rsobreira@esec.pt

Rui Mendes

Título de Agregado em Ciências do Desporto na especialidade de Controlo Motor e Aprendizagem (*Motor Control and Learning*) em 2020-06-23 pela Universidade de Trás os Montes e Alto-Douro. Doutoramento in Motricidade Humana em 1999/03/26 pela Universidade de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana (ULisboa-FMH), Mestrado em Desenvolvimento da Criança, na Variante de Desenvolvimento Motor obtido a 1994/06/15 pela ULisboa-FMH e Licenciatura (cinco anos) em Educação Física concluída em 1989 na ULisboa - FMH. Professor Coordenador no Instituto Politécnico de Coimbra (IPC) - Escola Superior de Educação (ESE). Investigator em: 1) Universidade de Coimbra - Centro de Investigação do Desporto e da Atividade Física (uid/dtp/04213/2020), 2) Laboratório RoboCorp - Instituto de Investigação Aplicada (I2A) - IPC, e, 3) Unidade de Investigação Aplicada em Ciências do Desporto (UNICID) - *Applied Sport Sciences Research Unit* (ASSERT) da ESE-IPC.

rmendes@esec.pt

Sandra Coutinho

Nasceu em São Paulo, em 1981. Licenciou-se em Comunicação Social - Jornalismo, em 2010, pela UMESP - Universidade Metodista de São Paulo. Posteriormente, frequentou o curso de Gestão de Conteúdo em Mídias Sociais pela Fundação Cásper Líbero. Atualmente, é estudante do Mestrado em Comunicação Social - Novos Media da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), do IPC. Frequentou a Escola de Verão, promovida pelo IPC, edição 2020, no âmbito do programa de iniciação científica financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), tendo

desenvolvido o projeto de investigação apresentado neste livro. Seu percurso profissional iniciou-se em órgãos públicos, como assessora de imprensa e na área de Comunicação Interna, desenvolvendo trabalhos para a obra do estádio Arena Corinthians/Odebrecht e Jornal do Pedreiro/Votorantim Cimentos. Nos últimos anos, tem se dedicado ao ambiente digital como redatora de conteúdos para o meio online, bem como aplicação de estratégias de SEO.

sandrarcdias@gmail.com

Sara Simões

Licenciada em Engenharia Agronómica – ramo hortofruticultura, pós-graduada em Agricultura Biológica e mestre em Economia Agrária e Sociologia Rural. É docente convidada da Escola Superior Agrária do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e membro colaborador da Unidade de Investigação em Materiais, Energia e Ambiente para a Sustentabilidade - proMetheus. Participa em projetos de investigação orientados para processos de dinamização de territórios rurais, tendo investigação publicada em temas relacionados com processos participativos no desenvolvimento rural e gestão da propriedade comunitária. Monitoriza ações de formação na área agrícola no âmbito da Promoção da Inclusão Social e Combate à Pobreza e Discriminação (eixo 3 do POISE), com maior participação em projetos de Qualificação de pessoas com deficiência e/ou incapacidade.

sarasimoes@esa.ipv.pt

Saúl Neves de Jesus

Professor Catedrático de Psicologia, sendo atualmente Vice-Reitor da Universidade do Algarve. É Diretor do Curso de Doutoramento em Psicologia, sendo também o representante de Portugal na «*Stress and Anxiety International Research*» (STAR) e o Coordenador da Mesa do Fórum Nacional de Psicologia. Já foi Presidente do Conselho Diretivo, Presidente do Conselho Científico e Presidente do Conselho Pedagógico da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, bem

como Presidente do *Research Centre for Tourism, Sustainability and Well-being (CinTurs)*, Centro de Investigação avaliado com «Muito Bom» pela FCT, tendo coordenado o grupo de investigação «Bem-Estar na Sociedade». Tem orientado pós-doutoramentos de colegas de vários países, já orientou 42 teses de doutoramento concluídas e mais de meia centena de teses de mestrado. Tem publicados mais de duas centenas de artigos científicos em revistas internacionais com revisão de pares. Já obteve diversos prémios e distinções nacionais e internacionais.

snjesus@ualg.pt

Stephanie A. Batista Niño

Técnica Superior em Instrumentação Biomédica, estudante da Licenciatura em Engenharia Biomedica no Instituto Superior de Engenharia de Coimbra (ISEC).

a2019114900@isec.pt

Susana Borges

Doutorada em Ciências da Comunicação pela Universidade Nova de Lisboa. É professora na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, sendo diretora da licenciatura em Comunicação Social. É investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra. Tem um livro publicado e artigos em revistas científicas, nacionais e estrangeiras. As suas áreas de investigação são a Esfera Pública, a Opinião Pública, a Deliberação, os *Media* e o Jornalismo.

suborges@esec.pt



www.cinep.ipc.pt | cinep@ipc.pt

A coleção *Estratégias de Ensino e Sucesso Académico: Boas Práticas no Ensino Superior* valoriza a investigação aplicada e tem por objetivo divulgar estudos no âmbito da pedagogia, métodos pedagógicos inovadores, iniciativas promotoras do sucesso académico e projetos de intervenção desenvolvidos em cooperação entre instituições de ensino superior e organizações da comunidade.