



UC/FPCE_2012

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**Diversidade na Universidade - estilos de pensamento
na resolução de problemas**

Inês Faria de Sousa Gonçalves (e-mail: inesgoncalves88@gmail.com)

Dissertação de Mestrado em Psicologia
(área de especialização em Psicologia da Educação, Desenvolvimento
e Aconselhamento) sob a orientação da
Professora Doutora Ana Cristina Ferreira de Almeida.

Diversidade na Universidade – estilos de pensamento na resolução de problemas

Resumo

Com a finalidade última de contribuir para a compreensão do sucesso, particularmente, de estudantes de ensino superior, e dentre eles, estudantes que de algum modo são especiais ou diferentes, do ponto de vista da sua origem multicultural ou por especificidades de desenvolvimento, tomámos como construto de referência os estilos de resolução de problemas. Ou seja, em que medida diferentes estilos de pensamento podem facilitar ou não a adaptação académica dos estudantes na etapa de formação académica superior, que pressupõe processos complexos de transição? Serão os estilos pessoais de pensamento e de resolução de problemas um factor distintivo do sucesso dos estudantes? Haverá, de facto, estilos de maior resiliência e protetores quando se trata de perspetivar a diversidade dos estudantes em ambientes de formação avançada, de maior exigência cognitiva e complexidade de gestão emocional, social e de recursos? Serve a Teoria do Autogoverno Mental, de Robert Sternberg (1988), de sustentação para a defesa da tese de que os estilos de pensamento assumem funções, formas, níveis, âmbitos e tendências de maior vulnerabilidade *versus* proteção na aprendizagem e percursos de desenvolvimento dos estudantes do ensino superior. No caso de estudantes com necessidades educativas especiais, sejam elas de ordem linguística, cultural ou específicas, a identificação desses estilos de pensamento ainda se torna mais premente, para prevenir o sucesso na adaptação às tarefas de vida, neste período e contexto, de modo a acompanhar ou regular os processos de resolução de problemas localmente. De facto, dentro da diversidade sobressaem estilos de menor afirmação, assertividade e autonomia em situações “especiais” de deficiência ou de estudantes de sociedades mais conservadoras. Os estudantes masculinos surgem mais auto-afirmativos, enquanto as estudantes são executivas e de maior dependência social ou exterior.

Palavras-chave: Estilos de Pensamento, Estudantes do Ensino Superior, Multiculturalidade, Necessidades Educativas Especiais, Resolução de Problemas.

University diversity – thinking styles in problem solving

Abstract

Aiming to contribute to the understanding of success, particularly in higher education students, and among them, students who are somehow special or different from the standpoint of their multicultural origin or specific development, we conducted this study on the basis of thinking styles or styles of problem solving. That is, to what extent different thinking styles can facilitate or not the adaptation of the students in the academic stage of training and in the complex processes of transition? Are the personal styles of thinking and problem solving a distinguishing factor in student success? Are there will styles of resilience and protection when it comes to envisage the diversity of students in advanced training environments, with higher cognitive demand and complexity of managing emotional, and social resources?

The framework of the Theory of Mental Self-Government, by Robert Sternberg (1988), supports the thesis that thinking styles assume functions, forms, levels, trends and areas of greatest vulnerability versus protection in learning and development pathways for students' higher education. For students with special educational linguistic, cultural or specific needs the identification of these thinking styles becomes even more urgent to prevent the successful adaptation to life tasks in this period and context in order to monitor or regulate the processes of solving problems locally. In fact, within the diversity of styles the results revealed that students in "special" situations of disability are lesser affirmative, less assertive and autonomous. Male students appear more self-assertive, while the female are executive and are more social dependent.

Key words: Thinking Styles, Higher Education Students, Multiculturalism, Spatial Educational Needs, Problem-Solving.

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais o apoio e presença.
Agradeço ainda à minha orientadora a colaboração e incentivo para levar a cabo esta dissertação.

Índice

	Página
Introdução	1
Parte I – Enquadramento teórico	2
1. Diversidade na Universidade	2
1.1 Ensino Superior e Necessidades Educativas Especiais	3
1.2 Ensino Superior e multiculturalidade	4
2 - Definição de conceitos: problemas, resolução de problemas.	7
2.1 Evolução do conceito de problema	7
2.2 Modelos de resolução de problemas	8
2.3 Diferentes tipologias e categorias de problemas	10
2.4 Tomada de consciência e <i>coping</i> na resolução de problemas	11
3. Diversidade de estilos de pensamento e resolução de problemas	13
3.1 – Robert Sternberg e o estudo da inteligência	15
3.2 – Teoria triárquica da inteligência humana	17
3.3 -Teoria do autogoverno mental	19
3.3.1 - Funções dos estilos de pensamento: legislativo, executivo e judicial	22
3.3.2. – Formas dos estilos de pensamento	24
3.3.3 - Níveis, âmbito e tendências dos estilos de pensamento	25
Parte II - Estudo empírico	27
1. Objetivos	27
2. Metodologia	27
2.1 – Participantes	28
2.2 – Instrumento	35
2.3 – Procedimentos	35
3. Resultados	36
4. Conclusões	46
Bibliografia	49
Anexo	52

Introdução

A resolução de problemas figura, desde sempre, no âmago das investigações científicas, designadamente, na Psicologia cognitiva, e proporciona a análise dos processos de funcionamento inteligente. Ao estudar este domínio, além das operações e raciocínios, os estilos de pensamento das pessoas determinam a forma predominante de pensar e agir. A resolução de problemas, enquanto modo de vida permanentemente confrontado pelo Humano é um instrumento ímpar ao dispor dos psicólogos, ao possibilitar avaliar cognitivamente as pessoas enquanto lidam com as situações do quotidiano. Ou seja, através da resolução de problemas, cada pessoa revela as suas capacidades de pensamento, a sua inteligência, estilos e limitações de processamento.

O investigador Robert Sternberg, procurando conhecer melhor os meandros da cognição humana, elaborou teorias sobre a inteligência destacando os processos e diversidade de possibilidades de sucesso, pela inteligência e resolução de problemas, numa gestão dinâmica, valorizando a mudança e o desenvolvimento, em detrimento dos resultados como medidas de capacidade.

Num mundo pautado pela globalização é relevante ter cada vez mais em consideração a diversidade social e cultural; o encontro de diferenciais e a universalidade de direitos fundamentais, como o da educação e do trabalho. Nesta aceção, de aceitação global da igualdade de oportunidades e de acesso ao Ensino Superior, numa perspetiva de inclusão e de responsabilidade social partilhada, a presente investigação pretende averiguar, para além das diferenças de aptidões, das particularidades físicas e sensoriais e proveniências culturais diversas, até que ponto a organização pessoal do pensamento, no estilo e prioridades de atitudes e preferências na forma de pensar e agir pode relacionar-se com o rendimento académico e questões sociais de integração. Assim, visa o presente estudo analisar a estrutura dos estilos de pensamentos de estudantes de variados cursos e contextos de formação, mas também, confrontar os estilos de estudantes de algum modo “especiais”, pelos seus défices (motores, sensoriais emocionais) ou diferenças (culturais, instrumentais, por exemplo, no domínio da língua de ensino).

O quadro teórico de análise centra-se na Teoria do Auto Governo Mental de Sternberg (1988), tendo-se recorrido ao Inventário de Estilos de Pensamento (*Thinking Styles Questionnaire*) do mesmo autor e colaboradores (e.g., Sternberg & Wagner, 1991), adaptado e validado para a população de universitários portugueses (cf. Miranda, 2000), que avalia um modelo de treze estilos de pensamento, os quais privilegiam determinadas formas de aprender. Este trabalho procura cruzar aspetos de diferenciação interpessoal com perfis estilísticos, no sentido de contribuir para a compreensão de como a auto-organização mental pode ser favorecida por acontecimentos externos e internos, como os que emergem em contexto académico.

I – Enquadramento conceptual

1. Diversidade na Universidade

No ambiente Universitário deparamo-nos com uma diversidade de estudantes. À variedade de características físicas, psicológicas e culturais acrescem novas exigências e múltiplas adaptações, cujos processos de gestão, por vezes, necessitam de apoios.

De facto, com o fenómeno da globalização, o Ensino Superior tornou-se por excelência num meio fascinante de encontro de alunos de diferentes tipos e origens, pois congrega estudantes indiferenciados, estudantes com deficiências, e estudantes oriundos de todo o mundo.

Devido às políticas de abertura e mobilidade e ao incremento de programas de incentivo a novas experiências de aprendizagem, de que é exemplo o programa Erasmus, devido, também, à orientação para a aprendizagem ao longo da vida e ao desenvolvimento de medidas que apoiam técnica e pedagogicamente os estudantes com algum tipo de deficiência, particularmente numa perspetiva de inclusão (embora questionáveis e insuficientes) a diversidade no ambiente académico superior é cada vez mais visível.

O despontar de novas oportunidades e emergência de desafios nas sociedades atuais desencadeiam constantes metamorfoses sociais, caracterizadas pela diversidade e complexidade. Confrontando as Ciências Sociais, designadamente a Psicologia, com a premência de ajustamento de desafios que impelem cientistas e técnicos a encontrar novos modelos de intervenção e métodos de investigação e de prevenção para dar resposta a problemas que impregnam as sociedades contemporâneas (Neves, 2007).

A Psicologia Cultural é uma vertente que foca, precisamente, a diversidade social e defende que todo o funcionamento psicológico é dependente de variáveis culturais, procurando enquadrar o indivíduo no coletivo, apesar das características diversas (Chrysochoou, 2004). Além de que, conceptualmente, “multiculturalismo” e “diversidade” complementam-se e abarcam aspetos da identidade: género, idade, etnia e deficiência, pelo que se constituem como variáveis configuradoras da diversidade social (Unesco, 2010).

Os psicólogos, e concretamente, numa perspetiva de educação de promoção do desenvolvimento devem propor uma perspetiva coerente de diversidade, evidenciando que, em vez de uma ameaça, pode constituir-se benefício para a ação da comunidade. Porque a comunidade que nos interessa focar é a do Ensino Superior, seguidamente serão abordadas algumas especificidades inerentes à integração e adaptação de alunos com proveniência e histórias pessoais diversas, desde os que vivenciam a Escola (e ao longo da vida) com Necessidades Educativas Especiais aos que, oriundos de outras culturas e países vêm encontrar um universo de novas situações.

1.1. Ensino Superior e Necessidades Educativas Especiais

Quando nos referimos a alunos com Necessidades Educativas Especiais reportamo-nos a um conjunto de alunos que apresentam condições de deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência motora, problemas de comunicação, perturbações emocionais, ... (Patrício, 2007).

No que diz respeito aos alunos com deficiência, através do instrumento da investigação, poder-se-ão analisar aspetos como os referidos a: integração/adaptação, limitações, autonomia e discriminação percecionada.

Os alunos com deficiência, por serem mais vulneráveis, necessitam de um forte suporte social e institucional para que a adaptação ao novo contexto ocorra. Isto é, os alunos precisam que lhes sejam possibilitadas as condições específicas para ultrapassar com êxito as suas necessidades de aprendizagem. De facto, a inexistência dessas condições é um importante fator de insucesso académico e também um motivo de abandono por parte da população com deficiência, contribuindo para a sua marginalização social e acentuação das suas diferenças.

Os processos de adaptação são influenciados por diversas condições, entre as quais: as características desenvolvimentais do estudante; as situações específicas em que vivem; as estratégias que utilizam para lidar com as condições ambientais (incluindo as institucionais) e com os próprios atributos desenvolvimentais; as estruturas de suporte social (pessoal e institucional) que possuem e que percebem como estando disponíveis para os apoiarem, caso necessitem desse apoio (Schlossberg, 1995).

Este processo é longo e complexo, pelo que o estudante deve ser ajudado a valorizar os aspetos positivos desta nova etapa e a minimizar os aspetos negativos, ou seja, encarar esta fase da sua vida como uma oportunidade de crescimento.

A tolerância face à diferença é fundamental para que este processo decorra tranquilamente. No entanto, a plena integração destes alunos nem sempre é conseguida.

Perante as dificuldades que emergem no Ensino Superior, os alunos, para solucionarem os diversos problemas do seu quotidiano, dependem não apenas das suas atitudes e comportamentos, mas também de um conjunto de recursos, designadamente, financeiros, sociais e institucionais, estando, por isso, envolvidas neste complexo processo variáveis pessoais e situacionais (Pinheiro, 2003).

De facto, a diferença que a deficiência implica é só a parte mais visível de uma realidade que, tal como nos *icebergues*, mantém a maior parte imersa (Rodrigues, 2001).

No entanto, ao contrário do que sucedia nos níveis de ensino anteriores, o aluno ao entrar no Ensino Superior deixa de ter um apoio individualizado perdendo o seu professor de apoio que o ajudava a superar dificuldades intimamente relacionadas com a sua deficiência (transcrição para *braille* ou ampliação de testes e materiais de apoio, elaboração de materiais didáticos específicos de cada disciplina, elaboração e/ou

reformulação do currículo, de acordo com as especificidades de cada aluno, ...). Esta lacuna pode ser superada com a implementação de serviços de apoio a estudantes, em cada Faculdade, através de reforço material e humano dos meios já existentes, no sentido de uma resposta atempada e eficaz às necessidades dos alunos. Outra possibilidade consiste na criação de uma rede social de suporte, de pares tutores, por exemplo, cujo acompanhamento seria mais direto e contínuo. A incomensurabilidade da diferença entre as pessoas, qualquer que seja, é inegável, pois cada pessoa possui as suas idiossincrasias e as necessidades de uns podem não ser significativas para os outros e o que pode ser bom para uns, para outros pode não sê-lo.

A educação inclusiva visa a promoção no âmbito de cada estabelecimento de ensino, de medidas que facilitem a integração dos alunos, que por algum motivo carecem de apoios específicos, adotando o lema da diversidade e dando primazia ao desenvolvimento global do aluno: académico, sócio-emocional e pessoal, sem descurar as necessidades, capacidades e interesses de cada um (Watkins, 2009).

As deficiências podem ter repercussões no processo de aprendizagem, na medida em que exigem acuidade na consideração daquelas necessidades e interesses, e originam de modo mais ou menos imediato diversas dificuldades situadas, quer na pessoa com deficiência, quer nas pessoas ou nas condições que com ela lidam. Por exemplo, há que reequacionar o tempo para realizar uma dada tarefa (por exemplo, um exame), a acessibilidade a locais de interesse, a informação diversa, ou até, simplesmente, a organização de materiais de suporte ao estudo e à aprendizagem, como a capacidade de tirar apontamentos ao ritmo da aula ou o acesso à informação.

Para obviar a estas dificuldades é fundamental que a comunidade académica seja sensível, esteja consciente das possibilidades e limitações e aja positivamente. Tal implica vontade, capacitação e iniciativa.

1.2. Ensino Superior e multiculturalidade

A diversidade no seio das universidades é enriquecida pela mescla de estudantes oriundos de diferentes culturas despoletando o relativismo cultural que desencadeia o julgamento de uma determinada cultura à luz dos modelos dominantes noutra cultura (Ferreira, 2003). Tal como elucida esta autora, os estudantes estrangeiros, devido à sua origem territorial, evidenciam diferenças ao nível da fisionomia, língua, vestuário, costumes, regras e normas de conduta. E ao chegarem a um novo país, deparam-se com dificuldades que poderão limitar a funcionalidade nos sistemas de vida, desde a comunicação e acesso ao código linguístico, ao contexto social e seus padrões de relação, até ao sistema educativo, as diferenças Fazem-se notar com maior ou menor impacto.

Contudo, como refere Cuche (1999), a identidade permite ao indivíduo localizar-se no sistema social e ser ele próprio localizado. Naturalmente cada grupo possuiu a sua própria identidade permitindo a sua singularidade e conseqüente diferenciação, sentimento de pertença a um ou a

mais grupos culturais (Phinney, 1990). Com efeito, a identidade étnica está intimamente relacionada com a identificação com a cultura de origem e à identificação com a cultura dominante (Neto, 2010)

A identidade étnica pode ser determinada pelo processo de aculturação (Neto, 2010). Indubitavelmente, o desenvolvimento de uma identidade étnica positiva constitui-se como um fator protetor das minorias que, assim, poderão integrar-se melhor através da prossecução dos objetivos da sociedade dominante, fomentando-se uma boa auto-estima e um autoconceito estável.

A identidade nacional implica sentimentos de pertença em relação à sociedade recetora, Tendo em consideração o modelo unidimensional quando a identidade étnica é forte, a identidade nacional é fraca, e vice-versa. Contudo o modelo bidimensional postula que é possível a identificação forte com ambas as culturas e a existência uma identidade bicultural. No meu entender esta é a perspectiva mais adequada tendo em conta a realidade com que nos deparamos.

Efetivamente, o contacto permanente e duradouro entre pessoas culturalmente diferenciadas pode dar azo ao fenómeno da aculturação, que diz respeito à alteração de padrões culturais originais em virtude dos contactos com sujeitos de outras culturas (Ferreira, 2003)

Para Bastide (1960), este fenómeno pode processar-se de diferentes formas: espontânea – que não é controlada nem orientada devendo-se ao mero contacto com as culturas; forçada - em que um grupo é beneficiado em detrimento de outro.

Na verdade, a integração só acontece, se se conseguir, simultaneamente, participarem de forma ativa na nova sociedade, mantendo o interesse pela sua cultura de origem. Naturalmente, este processo só ocorre se a sociedade recetora for tolerante e valorizar a diversidade, sendo, simultaneamente, permeável à novidade.

O domínio da língua do país recetor (Neto, 2010) é preponderante para a adaptação dos estudantes estrangeiros, pois a comunicação através da linguagem é, por excelência, a forma de transmissão de conhecimentos e essencial nas relações interpessoais. Todavia, não havendo domínio da língua, a situação de fragilidade aumenta, dado que a capacidade de funcionamento e conseqüente entrosamento com os membros da cultura dominante é menor, limitando as possibilidades de realização e de resolução dos problemas.

A adaptação intercultural – que é o resultado da aculturação psicológica – reconhece-se e mede-se através do estado de saúde, da competência para comunicar, da autoconsciência, da redução do stress, de sentimentos de aceitação e de comportamentos socialmente adequados. A adaptação pode ser decomposta em dois componentes: a adaptação psicológica, que enfatiza os aspetos afetivos (stress e confronto), referindo-se a uma boa saúde mental e satisfação no novo contexto cultural; e a adaptação sociocultural, destaca aspetos comportamentais do processo complexo de aculturação e relaciona-se com a aprendizagem de novas habilidades sociais, a fim de integrar-se na nova cultura e, por consequência,

ultrapassar eficazmente problemas do quotidiano (Ward, 1996).

Enquanto a primeira tem como preditores mais fortes variáveis de personalidade (situações de mudança e apoio social), por sua vez, a segunda tem como melhores preditores o conhecimento cultural (o grau de contacto e relações intergrupais positivas) (Neto, 2010).

É mais fácil desenvolver relações interpessoais e realizar tarefas se a pessoa se sentir aceite e bem, ao nível psicológico.

Leung (2001) advoga que a realização académica de jovens migrantes deve-se às seguintes variáveis: clima social favorável à imigração, quantidade de apoio social disponível, domínio da língua, a idade e o conceito que têm de sucesso.

É relevante que as universidades tenham organismos que auxiliem os jovens a adaptar-se a este novo meio. Mas para tal, é importante assinalar aspetos de acolhimento mais ou menos adequados. E nesse sentido, no estudo que aqui se apresenta procurou conceber-se um instrumento de suporte à investigação que permita identificar aspetos de adequação psicológica e de adequação sociocultural. São exemplo, a língua mais utilizada pelos estudantes, os padrões de vida adotados se continuam a seguir as tradições do seu país e como são geridas as relações e interação com os colegas da faculdade.

William G. Summer, na sua obra de 1906, *Folkways*, citada por Cucho (1999), introduziu o conceito de etnocentrismo - termo que designa o fenómeno da visão das coisas segundo o grupo em que estamos inseridos, pelo que esse grupo é o centro de todas as coisas, orbitando os restantes grupos em torno dos seus valores, crenças e normas. Esta forma de encarar a diferença desencadeia discriminação, pela pouca permeabilidade a um diálogo que poderia ser empreendedor em ambas as direções.

A discriminação emerge porque os indivíduos possuem estereótipos – conjunto de crenças associadas a determinados grupos sociais, geralmente incorretas ou infundadas - em relação aos membros de outros grupos (Ferreira, 2003)

“A discriminação étnica percecionada pode referir-se à perceção subjetiva de tratamentos injustos de grupos étnicos ou de membros de grupos com base no preconceito racial ou no etnocentrismo” (Neto, 2010, p.55). Este tipo de discriminação requer uma interpretação pessoal enquanto a discriminação, por si só, é mensurável, de acordo com uma métrica cultural mais ampla.

Efetivamente uma pessoa pode ser alvo de discriminação sem percecioná-la, pode ser mesmo discriminada, mas também pode acontecer o inverso, isto é, percecioná-la em situações em que não ocorre (Neto, 2010). Lazarus e Folkman (1984) acreditam que a personalidade leva a pessoa a percecionar ou não a discriminação.

2 - Definição de conceitos: problemas, resolução de problemas.

2.1. Evolução do conceito problema

Ao longo da vida os seres humanos deparam-se com inúmeras situações, obstáculos, dificuldades e bloqueios, no seu percurso, questões não respondidas, desafios, sentimentos de mal-estar, insatisfação e frustração que se constituem enquanto problemas. Indubitavelmente, viver é resolver problemas, dado que têm de ser suplantados a fim de se almejar bem-estar (Almeida, 2002).

A resolução de problemas, apesar de ser um tema atual de investigação, tem sido tratada desde a Antiguidade por diversos autores e pensadores, nomeadamente, por Platão.

Como é evidente, o vocábulo *problema* é difuso e multifacetado. Para os gregos, significava questão, proposta, desafio, ou seja, ponto de partida para uma melhoria da situação atual; para os romanos designava dificuldades, situações adversas ou incapacitantes. O problema deve-se a um estado de ansiedade, percepção de uma carência ou de um desejo.

Assim, na génese de um problema podem estar múltiplos fatores, um dos quais é a não obtenção de um objetivo ou de uma resposta satisfatória.

Naturalmente, emerge, constantemente no quotidiano, uma panóplia de problemas e, conseqüentemente, a necessidade de resolução dos mesmos. Este processo cognitivo é, por isso complexo, transversal a toda a sociedade e vai-se afinando com o passar do tempo, e por aprendizagem, experiência e estruturação.

O espaço do problema que medeia o estado atual do estado que se quer alcançar é o lugar do pensamento gerar planos de ação e de mobilizar estratégias de avanço ou de progresso para alcance das finalidades visadas. Operacionalmente, traduz-se numa sequência de processos e comportamentos aplicáveis em vários contextos, conteúdos e propósitos, que pressupõe a mobilização de diversas capacidades, a atualização e integração de características pessoais de processamento psicológico, cognitivo (como sendo a atenção ou memória), metacognitivos e componentes motivacionais, sociais e afetivo-relacionais, representando holisticamente o ser humano na sua plenitude e na unidade do seu funcionamento e interação dialéctica com o meio.

Aquando da confrontação que torna uma natureza subjetiva *per se*, esta é sempre percecionada enquanto um desencontro, conflito ou incongruência entre o estado presente e o estado objetivo a alcançar.

Podemos considerar duas aceções quanto à conceptualização de problema: este pode ser perspectivado enquanto uma dificuldade ou entrave ao desenvolvimento e atividade do sujeito ou enquanto um desafio, uma oportunidade de promoção do desenvolvimento integrador do sujeito, concebida enquanto uma oportunidade profícua do desenvolvimento e sucesso. Esta percepção toma um cariz marcadamente subjetivo dependendo de diversos aspetos inerentes ao sujeito como sejam o caso das suas competências ou aptidões, das suas limitações ao nível dos recursos

cognitivos, afetivos e relacionais, das suas necessidades, da informação disponível ao sujeito momentaneamente, entre outras. É neste sentido que importa salientar a natureza subjetiva e idiossincrática do problema, já que este apenas o é para o sujeito que o conceptualiza e vivencia, sendo que a dificuldade ou obstáculo com que o sujeito se depara, aquando da confrontação com um dado problema, não figura como uma característica inerente à situação objetiva, resultando, em contrapartida, na interação e relação dialéctica do sujeito com a situação vivenciada.

A resolução de problemas, na relação que se estabelece entre o problema e a necessidade, caracteriza-se ainda pelo facto de o resolvidor ser incapaz, no imediato, de alcançar a finalidade ou o estado objetivo do problema pretendido por esta se encontrar bloqueada, quer pela carência de recursos, quer pelo conhecimento imediatamente disponível. Tudo o que o sujeito empreenda no sentido de alcançar essa mesma finalidade constitui-se enquanto resolução de problemas (Heppner, & Krauskopf, 1987).

De facto, resolver problemas requer, muitas das vezes, que sejamos resilientes, ou seja, que tenhamos a capacidade de resistir às adversidades, suplantando-as e atingindo níveis superiores de bem-estar.

2.2. Modelos de resolução de problemas

Existem diferentes modelos de resolução de problemas. O Modelo Behaviorista encara este processo como uma forma de aprendizagem, enquanto o Modelo Psicométrico se pauta pela avaliação e observação do sujeito sem mudar as condições do meio. Por sua vez, o Modelo Gestaltico visa modificar comportamentos reorganizando a informação que o sujeito possui.

Outra perspectiva é a Cognitivista, seguida por Jean Piaget, segundo a qual é primordial, para o desenvolvimento cognitivo, que nos deparemos com maneiras distintas das nossas para resolver problemas.

Embora esta situação possa desencadear regressões momentâneas é para os construtivistas um elemento nuclear para o bom desenvolvimento cognitivo do sujeito.

Efetivamente, quando emerge o conflito cognitivo, floresce o processo de equilíbrio que é pautado, inevitavelmente, por momentos de descontinuidade e momentos de continuidade. O referido processo de cariz ativo e organizador caracteriza-se pela aquisição de um novo elemento cognitivo, ou seja, é integrado na estrutura cognitiva um esquema (ações repetidas) novo, devido ao processo de adaptação que já possui esquemas pré-existentes.

Contudo, defende que só são assimilados elementos compatíveis com a natureza do sujeito e que a estrutura mental se modifica e ajusta aos novos esquemas. Este reajuste só é conseguido devido à ação dos processos de adaptação e acomodação.

Neste complexo processo de passagens que promove a evolução cognitiva, o sujeito vê-se a braços com uma situação de equilíbrio que passa

a uma fase de desequilíbrio. No caso de conseguir resolver o conflito cognitivo – o problema - regressa a uma etapa de equilíbrio, ou seja, reequilíbrio dinâmico, porém superior ao que tinha alcançado anteriormente.

O ser humano não pode ser desenquadrado do seu tempo/espço e menos ainda do convívio que entabula com os seus próximos. A dialéctica do conhecimento construtivista disso se faz eco, mas há aspetos que não se esgotam nesta leitura: se entendermos que a vida é um desafio e que do que um ser em formação mais gosta é do jogo, enquanto desafio às suas competências, fácil é vermos que forças, contrárias ao normal progresso, se lhe confrontam.

Umam vêm de dentro, das suas próprias limitações/incapacidades, seja por falta de maturidade, seja por insuficiência de dotes pessoais; Outras vêm de fora e são colocadas pelas experiências de vida. Algumas é o próprio ser que as cria, outras são-lhe colocadas por outros estranhos.

Mais importante do que o resultado é o processo pelo qual a pessoa alcança a solução do problema. Os processos mentais são: inteligência, memória, perceção, atenção. São também relevantes neste processo, a motivação e a metacognição para a solução das dificuldades.

Como Polya (1995) defendia, um problema não pode ser resolvido no imediato, pois, uma análise objetiva, requer a organização dos esquemas mentais que permitirá optar pela solução mais adequada.

Independentemente da diversidade das propostas de modelos de resolução de problemas, o Modelo de Polya, consentâneo com outros, estrutura a resolução de problemas em quatro fases fundamentais, que se reportam, numa fase inicial, à compreensão do problema e, seguidamente, em concordância com a compreensão anteriormente referida, à conceptualização de um plano de ação com vista à resolução propriamente dita do mesmo. Num momento ulterior, após a implementação do plano de ação que se reporta especificamente à terceira fase, na qual se procede à resolução do problema, em que se concebe a necessidade de, no culminar do processo, se proceder à verificação da solução encontrada.

Primeiramente, o sujeito, em pleno estado atual, deve procurar entender o problema.

Na realidade, um problema pode não gerar sofrimento nem dor, dado que a pessoa pode, apenas, pretender alcançar maior bem-estar. Além disso, um obstáculo resulta da forma como cada um encara a situação, isto é, da maneira como o percebe. Portanto, o que se apresenta como um problema para uns, pode não o ser para outros. De salientar ainda que o problema pode ou não existir, consoante o momento de vida das pessoas.

Isto tem maior acuidade se o problema for para a pessoa Significativo. E isso ocorre quando, por um lado, o problema não está afastado em demasia das suas capacidades, nem é tão simples que o desinteresse pelo “dejá vu” e, por outro, devido à automotivação inerente ao ser humano, qual seja o de desejar sempre superar-se.

Um problema não tem apenas uma chave de resolução, depende da interpretação que cada um lhe confere. Contudo, se um problema é muito familiar não cria entusiasmo no sujeito, menosprezando-o; as coisas difíceis,

com o tempo e devido à prática, tornam-se fáceis.

Indubitavelmente, se a pessoa não quiser debelar o problema que a invade este vai enraizar-se.

Este complexo processo vai-se construindo e afinando paulatinamente, tornando os sujeitos, devido ao treino, mais capacitados, dado que vai acumulando conhecimentos e desenvolvendo a perícia.

É fundamental que cada um siga um modelo de resolução dos seus problemas, isto é, cada um deve preocupar-se em organizar os seus esquemas de pensamento e de ação que ajudem a regular a sua forma de agir; porque mais importante do que as respostas é, na verdade, perceber o processo através do qual se alcançou a resposta.

2.3. Diferentes tipologias e categorias de problemas

É frequente a distinção entre problemas bem definidos ou bem estruturados e problemas mal definidos ou mal estruturados (Almeida, 2002).

Nos primeiros, que apresentam caminhos óbvios para a solução, pois a pessoa sabe quais as regras e restrições do problema, ao passo que nos segundos há pouca informação relativamente ao estado inicial e final, pelo que terá de ser o *resolvedor* a definir o problema.

No entanto, os problemas bem estruturados nem sempre são os mais facilmente resolúveis, na medida em que no processo de resolução influem diversos fenómenos como os objetivos, as tipologias de problemas, as restrições inerentes ao problema ou ainda a importância que lhe está inerente.

“A inteligência académica profissional, baseada no QI, é habitualmente medida pela aptidão para resolver problemas bem estruturados ao passo que a inteligência de sucesso do mundo real é a aptidão para resolver problema mal estruturados” (Sternberg, 2005, p.181).

Podemos, ainda, distinguir, três tipologias de problemas: problemas científicos ou de tipo A, problemas escolares ou de tipo B e, por fim, problemas da vida ou de tipo C. Enquanto os primeiros estão relacionados com a compreensão dos fenómenos do mundo, os segundos resultam de exercícios, jogos e trabalhos nos quais se exercitam o cálculo numérico ou a lógica para alcançar um resultado, e os terceiros, por sua vez, eclodem devido a um mal-estar e a dificuldades no decurso da vida, pelo que são, claramente, problemas abertos, pois para eles existe um leque de soluções.

Podemos ainda categorizar os problemas da seguinte forma: problemas apresentados, problemas descobertos e problemas criados. Independentemente de quais forem os problemas, o importante, em última instância, será sabermos identificá-los, descobri-los ou criá-los, de forma a conseguirmos resolvê-los, e será mediante esta relação particular entre o sujeito e o problema, que lhe é evidenciado de forma indubitavelmente subjetiva, que o sujeito vai descobrindo, desenvolvendo e construindo estratégias, progressivamente mais integrativas, desencadeadoras dos processos heurísticos que conduzam às soluções pretendidas.

2.4. Tomada de consciência e *coping* na resolução de problemas

É relevante, neste complexo processo cognitivo que é a resolução de problemas, a tomada de consciência visto que os sujeitos devem perceber se possuem os recursos necessários para atingirem os seus objetivos. Ainda no ponto de partida - estado atual - para a pessoa resolver o problema deve, para além de defini-lo, perceber as regras, restrições e condicionamento para depois se chegar à sua resolução (estado final). Todavia, a resolução de um problema nem sempre significa o fechar de um ciclo, pois, por exemplo, em tarefas que requerem a criatividade, são constantemente despoletados novos problemas. Tal sucede com os artistas e humoristas.

Segundo o modelo chamado homem económico as pessoas usam toda a informação disponível para chegarem a uma decisão perfeita. Todavia este paradigma foi rapidamente substituído na Psicologia pela teoria da maximização da utilidade que define como objetivo dos seres humanos o prazer e o evitamento do sofrimento, pelo que durante a tomada de decisão as pessoas procuram o maximizar o prazer (utilidade positiva) e minimizar o sofrimento (utilidade negativa). Assim, será possível prever o comportamento humano.

Contudo é muito difícil atribuir uma utilidade objetiva a este processo, pois o que é compensatório para uns não é para outros.

Devido à fragilidade destes modelos os psicólogos cognitivistas apresentaram uma teoria subjetiva da utilidade que postula que a utilidade de um comportamento pode diferir de pessoa para pessoa (Sternberg, 2005).

De modo conceptual, os problemas pressupõem na sua conceção diferentes estratégias de resolução – estratégias de “*coping*” -, sendo que aos sujeitos se afiguram as oportunidades de recorrerem a heurísticas, as quais não asseguram, por si só, o alcance da solução pretendida. Posto isto, são passíveis de serem aplicadas a uma diversidade de situações, dado que se encontram inerentes ao princípio da inexistência de um procedimento demarcado e acessível, que garanta ou determine de forma peremptória e integrativa, a solução. A resposta do sujeito a um dado problema, no processo contínuo de utilização de heurísticas, é mediada pela perceção do estímulo e “feedback” do meio, como resultado do seu comportamento.

Efetivamente, perante alguns problemas, o ser humano evidencia stress.

As situações indutoras de stress passaram a ser parte integrante de três categorias: ameaça, dano ou desafio (Folkman & Lazarus, 1985).

O stress é uma reação natural, emocional e fisiológica face aos perigos do meio, que não está limitada ao perigo físico mas, pelo contrário, cada vez mais associado ao perigo psicológico, no qual diferentes variáveis assumem um papel de maior ou menor relevo (Salkovskis, 1996).

O modelo de Selye de 1971 – mais conhecido como Síndrome Geral de Adaptação (SGA) – citado por Cohen-Mansfield (1995) e Vaz-Serra (1999) que confere realce aos processos de resposta interna do sujeito. A diferença entre eles era unicamente de carácter temporal, uma vez que a ameaça mencionava uma antecipação de uma eventualidade desagradável

que poderia vir a acontecer mas ainda não tinha acontecido; o dano fixava-se com alguma coisa que já tinha ocorrido, restando ao indivíduo suportar o acontecimento ou re-interpretar efeitos e/ou significados do mesmo; e o desafio filiava-se nas circunstâncias em que o indivíduo sentia que as imposições estabelecidas podiam ser obtidas ou superadas.

As estratégias para lidar com o stress são usualmente designadas de *coping*. Podem ser orientadas para a resolução de problemas, para o controlo da emoção ou para aspetos do relacionamento com pessoas da rede social a que o indivíduo pertence.

As estratégias utilizadas podem ser adequadas ou desadequadas. No primeiro caso, o indivíduo deixa de estar em stress, enquanto no segundo caso o stress é mantido e torna-se desgastante.

O stress pode ser despoletado por acontecimentos traumáticos: catástrofes naturais ou provocados pelo Homem (conflito armado, violação, incesto, espancamento ou testemunho de um crime) (Vaz-Serra, 1999).

Mas também por acontecimentos significativos de vida: morte de familiares/cônjuge; divórcio, saída de um filho de casa (Holmes & Rahe, 1967).

As situações crónicas são, também, indutoras de stress e definem-se como “situações do dia-a-dia que se tornam irritantes, frustrantes, maçadoras, exigentes e que perturbam as relações interpessoais” (Lazarus & DeLongis, 1983).

Por fim, o stress pode ser experienciado também devido a acontecimentos desejados que não ocorrem e em relação aos quais se criaram expectativas que não se realizam, devido a uma série de circunstâncias.

O conceito de *coping* define-se como os esforços orientados para lidar com exigências do meio, exigências consigo próprio e conflitos entre esforços e exigências, que excedem os recursos do indivíduo, ou seja, o esforço para lidar com situações de dano, ameaça ou desafio quando não é possível uma resposta automática (Lazarus & Folkman, 1984)

Os processos de *coping* podem ser agrupados em quatro categorias genéricas: procura de informação, ação direta, inibição de ação e modelos intrapsíquicos (centralizado na emoção). Associado a cada um destes processos estão duas funções: modificar a relação do indivíduo com o meio (resolução de problemas) ou regular a reação de stress e de distress.

As estratégias de *coping* podem centrar-se no problema (*coping* confrontativo, autocontrolo, suporte social, aceitação de responsabilidade, resolução planeada) ou nas emoções (distanciamento, fuga-evitamento, reavaliação positiva) que este desencadeia. As primeiras, essencialmente de tipo comportamental, têm sobretudo funções adaptativas e visam desenvolver esforços para minimizar a relação perturbadora com o ambiente. As segundas visam regular as emoções resultantes da situação indutora de stress, com o intuito de alcançar o equilíbrio interno, e estão associadas a uma elevada disfunção social, comportamental e afetiva (Wolfradt, Hempel & Miles, 2003).

As estratégias de *coping* não são estanques, sofrendo, por isso,

alterações em função da experiência, do grau de stress, do tempo de vida e das exigências de adaptação relacionadas com diferentes estilos e períodos de vida.

Desta forma, torna-se preponderante discernir entre “processos de *coping*” e “estratégias de *coping*” especificamente usados num estado indutor de stress (Costa & Leal, 2006).

Segundo a perspectiva de Folkman et al. (1979), as estratégias de coping podem ser do próprio indivíduo, do meio e incluem, no mínimo, cinco categorias: saúde, energia e moral; aptidão de resolução de problemas; recursos utilitários como o estatuto socioeconómico; crenças gerais e específicas. Bandura (1977, in Folkman & Lazarus, 1984) chamou à atenção para a importância da crença de autoeficácia como um recurso indispensável no estudo do *coping*.

Segundo Cook e Leffingwell (1982), o *coping* pode assumir várias estratégias: coping ativo: operar ou levar a cabo esforços para anular ou circunscrever um acontecimento/situação de stress; planificação para confrontar o acontecimento/situação de stress; planejar os esforços de *coping* ativo.

Outras estratégias serão: a procura de apoio social instrumental; pesquisa de informação, auxílio ou conselho acerca do que fazer face a um acontecimento/situação de stress e a procura de apoio social emocional; busca de apoio emocional ou simpatia face a um acontecimento/situação de stress.

Podem ser ainda apresentadas outras diferentes maneiras de lidar com o stress: supressão de atividades que exijam grande atenção/concentração; o envolvimento em ações e cerimónias religiosas; distração comportamental; o abuso de drogas; a resignação/aceitação. A estratégia de *coping* mais utilizada, porém a mais falível, é por “ensaio e erro”.

Na realidade, um sujeito que detenha boas estratégias de *coping* sente que dirige as distintas situações com que se depara, sendo pouco propício a solicitar ajuda, gostando de resolver os seus problemas, encarando-os ativamente, mediante o uso de mecanismos redutores de pressão não prejudiciais à saúde, não permitindo interferências com a vida diária, conduzindo a uma autorresponsabilização das consequências negativas dos acontecimentos (Serra et al., 1988).

3. Diversidade de estilos de pensamento e resolução de problemas

Para Sternberg, professor de Psicologia na Universidade de Yale, resolvemos problemas quando conseguimos superar obstáculos, utilizando o conhecimento ou insights criativos (Sternberg, 2002)

Contudo, se a nossa memória não recuperar uma resposta imediata temos de adquirir novos esquemas para alcançarmos uma resolução para este novo problema.

Grande parte dos problemas pode ser solucionada de diferentes

maneiras sendo que a forma como resolvemos um problema é moldada pelo contexto cultural onde estamos inseridos, “ resolver problemas é um ciclo e não uma linha reta ... porque a solução de um problema geralmente torna-se a base para o problema seguinte” (Sternberg, p. 165, 2005).

O ciclo de resolução de problemas proposto por Sternberg é composto por seis etapas. Na primeira dá-se a *reconhecimento* do problema (a assunção problema é o primeiro passo para resolvê-lo), passando-se, em seguida, à sua *definição e representação*, de forma clara e precisa para que o problema que, de facto, se possui seja resolvido. Na terceira fase, *constrói-se uma estratégia para a resolução do problema*, decompondo-o ou sintetizando-o, juntando e organizando todos os seus elementos, a fim de definir o planeamento estratégico. Depois *organiza-se e representa-se a informação* sobre o problema para que seja possível executar a estratégia eleita. Passa-se então à *identificação/mobilização de recursos* porque, normalmente, estes (tempo, espaço, dinheiro, ...) são limitados, o que exige a sua racionalização.

Este processo reflexivo finda com a monitorização e avaliação da resolução do problema, a fim de se perceber o progresso durante este processo e julgar-se a qualidade na resolução do problema (Sternberg, 2002; 2005).

A flexibilidade do processo é fundamental para o seu êxito, na medida em que nem sempre é seguida esta ordem (típica) regressando, por vezes, a passos anteriores já cumpridos (2005).

É de realçar que não há uma estratégia ideal para resolver problemas, pois depende do tipo de problema e dos estilos de pensamento preferidos pelos sujeitos e aptidões que possuem (Sternberg, 2002).

Por vezes existe uma compreensão nítida e súbita de um problema no qual uma estratégia proporciona a sua solução, mas é resultado de pensamentos anteriores, sem os quais o problema não seria resolvido.

Sternberg apresenta quatro formas heurísticas úteis para resolver problemas: análise *meios-fins* (dos meios necessários para alcançar o objetivo); trabalhar para diante (trabalha-se desde o ponto de partida até ao ponto de chegada marcado pela solução do problema); trabalhar para trás (definimos a solução do problema e depois retrocede-se até ao ponto inicial da sua definição) desenvolvendo meios alternativos de agir para seleccionar a estratégia mais eficaz para resolver o problema (Sternberg 2005).

Para Sternberg e Davidson (2003) os “insights” são de três tipos: a) codificação seletiva; b) comparação seletiva; c) combinação seletiva.

Enquanto que o primeiro “insight” - codificação seletiva - envolve a distinção entre informação relevante e irrelevante, ou seja, a filtragem da informação; por seu turno, o segundo “insight” - comparação seletiva - envolve percepções imediatas de como a nova informação se relaciona com a anterior, sendo a criatividade de analogias uma das formas.

O terceiro “insight” – combinação seletiva - consiste na junção dos fragmentos relevantes da informação e sua combinação num novo esquema, que se mostra mais eficaz (Pensamento divergente).

É de ressaltar que estes processos podem ser usados separadamente.

Porém, se conjugados, complementam-se, logo, a resolução dos problemas será mais eficaz.

Alguns problemas são de difícil resolução devido ao facto de as pessoas construírem moldura mentais a volta deles, isto é, criam cenários mentais -ideias fixas – e elegem uma estratégia que é eficaz para resolver muitos dos seus problemas mas que neste caso é ineficaz. A “fixidez funcional” ilustra bem este cenário mental, reflete a incapacidade de utilizar algo em diferentes funções impedindo o sujeito de usar velhas ferramentas de forma inovadora para resolver problemas novos (Sternberg, 2005).

Quando não conseguimos resolver os problemas a *incubação* é uma boa técnica, pois determina que durante algum tempo o problema seja abandonado, embora gravite, por vezes no nosso inconsciente, para depois voltar a pensar nele alcançando a sua solução. Isto acontece porque durante o tempo da incubação novos estímulos internos e externos ativam novas perspectivas acerca do problema enfraquecendo os efeitos do cenário mental. Outra justificação é a de que durante esse período esquecemos os pormenores irrelevantes e centramo-nos nos mais significativos, podendo, assim, encarar o problema de outra forma.

Viver é resolver problemas e tomar decisões, pois cada um dos nossos problemas é um degrau que nos conduz para cima podendo sair dos mais profundos buracos se não nos dermos como vencidos, pelo que, quem não tem objetivos não tem problemas.

3.1 – Robert Sternberg e o estudo da inteligência

Existem imensas teorias sobre a inteligência não havendo consenso científico sobre a forma como deve ser estudada, avaliada, conceptualizada (Sternberg, 2005)

Os cognitivistas, como Sternberg, procuraram perceber como se organiza e estrutura a inteligência, ou seja, qual a sua génese, como se constrói e desenvolve, tendo em conta as interações com o meio, o que Piaget designou por Epistemologia Genética. São críticos do Gestaltismo e do Behaviorismo, pois, enquanto a primeira corrente defendia que a capacidade de organização perceptiva dos seres humanos é inata, a segunda postula que o Homem é o resultado da aprendizagem, isto é, das influências do meio.

Deste modo, superaram o inatismo dos Gestaltistas e o empirismo dos Behavioristas porque as estruturas mentais que nos proporcionam conhecer e agir sobre o meio desenvolvem-se tendo em conta a sua maturação biológica e o intercâmbio do sujeito com o meio. Assim, o sujeito vai, paulatinamente, construindo o seu meio ambiente, porém o meio vai também influenciar o sujeito: neste sentido, esta relação, é pautada pela reciprocidade.

O comportamento humano, pela sua complexidade inerente, presta-se a caracterizações e categorizações de diversos e múltiplos tipos, tal como sejam os aspetos e estilos cognitivos e afetivos, valores, atitudes e/ou a personalidade.

Naturalmente que a personalidade, atitudes e valores se repercutem na

nossa forma de pensar e, por conseguinte, nos nossos estilos de pensamento preferenciais.

O psicólogo Norte-Americano Robert Sternberg, nascido em 1949, tem-nos legado uma vasta e rica investigação científica, designadamente na área da Psicologia Cognitiva. Na senda incessante de um conhecimento mais profundo acerca da inteligência, tem dedicado a sua atenção ao estudo dos processos mentais (estilos de pensamento preferenciais, a criatividade, ...), com o objetivo de conhecer melhor as estratégias de “*coping*” que permitem ao indivíduo resolver os problemas e como evoluímos cognitivamente ao longo da vida.

Na realidade, o desenvolvimento cognitivo varia de sujeito para sujeito, na medida em que há diferenças individuais na duração e variação de estágio para estágio, embora as passagens obedeam à mesma ordem (fixismo de Piaget). Entre os fatores que desencadeiam estas diferenças individuais salientam-se os seguintes fatores: hereditariedade, a experiência, o meio social em que a pessoa se insere, maturação biológica, equilíbrio que se constitui como um mecanismo autorregulador.

Sternberg, que já desempenhou funções de presidente da American Psychological Association, foi o obreiro da Teoria Componencial e em 1977 começou a estudar o processamento da informação em tarefas mais complexas: analogias, completar uma série numérica ou figurativa para perceber porque umas pessoas eram mais inteligentes do que outras. As abordagens computacionais sobre o processamento da informação referem-se à identificação dos processos mentais subjacentes a inteligência. A mente é encarada como um *software* de computador aceitando inputs processando a informação através da sua modificação, e depois produzindo *outputs*.

Através de testes de inteligência procurou perceber quais os processos mentais e estratégias usados na resolução da tarefa, ou seja, entender como cada se traduzia o *input* sensorial em representação mental (Sternberg, 1982). Com este intuito, analisou os componentes da inteligência tendo em conta os tempos de reação e as taxas de erros cometidos.

O professor Sternberg questiona as teorias subjacentes aos testes de inteligência que medem uma pequena parte da inteligência. Além de valorarem a inteligência académica e “inerte”, excluem algumas importantes aptidões do intelecto dos seres humanos e não predizem como serão sucedidos na vida futura.

Deste modo defende a criação de novas ferramentas que permitam uma análise mais lata da inteligência.

O professor Sternberg questiona as teorias subjacentes aos testes de inteligência que medem uma pequena parte da inteligência. Além de valorizarem a inteligência académica e inerte, excluem algumas importantes aptidões do intelecto dos seres humanos e não predizem como serão sucedidos na vida.

Deste modo defende a criação de novas ferramentas que permitam uma análise mais lata da inteligência.

Aceita a relação positiva que existe entre o quociente de inteligência (QI) e os resultados escolares, mas defende que os resultados dos testes se

inteligência pouco dizem das capacidades dos indivíduos, visto que o QI apenas prevê de forma modesta os resultados subsequentes, sendo, por isso, errônea a ideia de relacioná-lo com o sucesso (Sternberg, 2005)

A inteligência de sucesso é “ uma conceção de inteligência tão imperiosamente necessária nas nossas escolas, universidades e locais de trabalho ... é menos exclusiva, bastante mais democrática e com um grau superior de aplicação ao mundo real” (Sternberg, p. 57, 2005) inteligência de sucesso é “ conjunto de capacidades mentais que levam a uma realização de excelência” (Sternberg, p. 43, 2005) depende do conhecimento de um contexto cultural

A inteligência de sucesso engloba de forma equilibrada aspetos analíticos (analisar e avaliar ideias para resolver problemas e tomar decisões), criativos (resolver os problemas através de ideias inovadoras); e práticos (uso de ideias para tomarem as soluções eficazes, relevante a comunicação não verbal). Os testes de inteligência convencionais medem somente uma parte do aspeto analítico da inteligência, descuidando a criatividade (Sternberg, 2005). Assim, consideramos que só pode ser avaliada através de testes que permitam vários tipos de resposta, “ diferentes tipos de testes tendem a beneficiar diferentes pessoas, logo é importante que seja utilizada uma multiplicidade de instrumentos de avaliação.” (Sternberg, p. 55, 2005).

Para este autor ser inteligente requer possuir capacidades intelectuais e aplicá-las de forma adaptativa às diversas tarefas do dia-a-dia sendo os estilos de pensamento a forma predileta que cada um tem de pensar (Sternberg & Grigorenko, 1995) Assim, “ as pessoas inteligentes não são aquelas que não cometem erros, mas sim as que aprendem com os erros” (Sternberg, p.99, 2005)

O pensamento inteligente possui três elementos: direção (saber o que tem de ser feito e como fazê-lo), adaptação (escolher uma estratégia para a realização de uma tarefa modificando ao longo da sua implementação) e criticar os próprios pensamentos e ações

A inteligência depende do discernimento mental e não da acuidade sensorial.

Estudos realizados no seu laboratório relevam que em tarefas que requerem raciocínio complexo as pessoas mais inteligentes a resolver problemas ao contrário das pessoas menos inteligentes levam mais tempo a descobrir o que fazer do que a fazê-lo.

Devido aos seus estudos e inspirando-se no modelo de processamento de informação, pode perceber melhor como funciona o nosso mundo psíquico. Sistematizou as suas inferências em diversas teorias, entre as quais se salienta a Teoria Triárquica da inteligência humana, formulada em 1985.

3.2. Teoria Triárquica da inteligência humana

A teoria triárquica da inteligência de Sternberg (1985) assume que existem diferentes níveis de funcionamento intelectual. Isto é, a inteligência

relaciona-se com três aspetos: o mundo interno da pessoa, o mundo externo e a experiência, que reportam a três sub-teorias que compõem a teoria na sua tridimensionalidade.

Um daqueles aspetos diz respeito ao processamento da informação, incluindo a subteoria componencial: metacomponentes ou processos metacognitivos, de ordem superior, usados para planificar, monitorizar e avaliar a atividade cognitiva; componentes de desempenho ou execução, que são processos de ordem inferior utilizados para implementar os metacomponentes, ou seja, executam as estratégias selecionadas, regulando o funcionamento cognitivo; e componentes da aquisição de conhecimento - que organizam o conhecimento através da filtragem (por codificação, combinação e comparação seletivas) da informação nova (Sternberg, 1985), facilitando a resolução dos problemas e contribuindo para a aquisição de novas aprendizagens. Os mecanismos do comportamento inteligente, são os 'componentes' funcionalmente diferenciados numa estrutura hierárquica definida pelo nível de generalidade (Miranda, 2000).

Uma outra sub-teoria, contextual, apela à interação entre o sujeito e o meio em que a inteligência assume o papel de protagonista satisfazendo algumas funções, como adaptarmo-nos aos múltiplos ambientes ou criar novos ambientes, de acordo com as necessidades e expectativas.

A terceira sub-teoria, experiencial, patenteia os conhecimentos anteriores que interagem com os três tipos de componentes do processamento da informação. Quando uma tarefa é cíclica alguns processos tornam-se automáticos o que dispensa a planificação de tarefas sequenciais. Pelo contrário, as tarefas inéditas exigem esforço intelectual.

A inteligência congrega estas três sub-teorias em que o meio tipifica o comportamento inteligente; mas as opções possíveis diferem tendo em conta as aptidões, as motivações, os valores e os afetos dos indivíduos (Sternberg, 1988, 1990).

Com base nesta Teoria as pessoas podem aplicar a sua inteligência a diferentes tipos de problemas.

Robert Sternberg frisa que a inteligência congrega capacidades analíticas, criativas e práticas. Quem tenta resolver problemas conhecidos, através da análise, comparação e avaliação, possui um pensamento analítico, porém quem apresenta um pensamento criativo procura criar, inventar e planear a fim de ter novos tipos de problemas. Há sujeitos que, por sua vez, não mostram preferir nenhum destes tipos de pensamento apresentando, por isso, um pensamento prático em que resolvem problemas aplicando e usando os seus conhecimentos diariamente.

Em 1986 Sternberg apresentou um artigo intitulado *Intelligence is mental self-government* no qual propõe um novo modelo de inteligência humana concebendo-a como um autogoverno mental em que os estilos de pensamento traduzem as aprendizagens que fazemos ao longo do processo de socialização (Miranda, 1994).

3.3. Teoria do autogoverno mental

A competência adaptativa reflete a qualidade da auto-organização, das aptidões como dos motivos, interesses e afetos. As aptidões refletem-se no NÍVEL adaptativo. Os motivos, interesses e afetos, no ESTILO adaptativo. Auto-organização mental inclui, por definição, autogoverno.

No plano social, como no plano psicológico, as funções são exercidas em contextos mais ou menos largos (níveis), com maior ou menor flexibilidade (tendências), com uma estruturação variável (formas), e em situações mais ou menos amplas (âmbitos); embora qualquer função seja teoricamente compatível com qualquer nível, tendência, forma ou âmbito de atuação, alguns agrupamentos são mais frequentes e, eventualmente, mais eficazes (Miranda, 1994).

A teoria dos estilos de pensamento é uma teoria do autogoverno mental que parte do primado teórico de que os governos são projeções dos indivíduos que integram a sociedade em que estes estão inseridos, representando diversas formas de organização (Sternberg, 2002). Esta perspectiva metafórica postula que os Governos são extensões dos indivíduos, pois refletem a sua organização interna.

Sternberg procurou criar um modelo unificador que integrasse os diversos estilos. Na senda deste objetivo, construiu um modelo de estilos mais completo e organizador ou metafórico que os anteriores.

Segundo a teoria do autogoverno mental não só é importante as capacidades intelectuais que possuímos, mas também como as utilizamos nas diferentes situações quotidianas. Cada pessoa possui a sua forma predileta de aplicar as suas capacidades intelectuais a que o autor chamou de estilo intelectual. Na síntese de outros trabalhos a propósito, Sternberg apresentou treze estilos de pensamento que se agrupam em cinco dimensões: função, forma, nível, âmbito e tendência. Estudos recentes levantam a questão da existência destas dimensões (González-Pienda et al., 2004).

No prisma de Sternberg, a teoria do autogoverno vai mais além do que a sua teoria triárquica, mental, pois foca-se nos aspetos estilísticos da cognição (Grigorenko & Sternberg, 1997), ou seja, centra-se nos estilos ao invés dos níveis da inteligência (Sternberg, 1988).

Esta teoria foi operacionalizada através de diferentes instrumentos: Thinking Styles Questionnaire for Students (TSQS) ou Thinking Styles Inventory (TSI) (Sternberg & Wagner, 1991).

Assim, tal como um Governo, os indivíduos têm de definir e seriar objetivos por ordem de importância, distribuir recursos e adaptarem-nos às mudanças.

A Teoria concebe não só funções e formas de estilos de pensamento, mas também níveis, âmbito e tendências dos mesmos a fim de inferir-se como as pessoas percebem, analisam e resolvem os problemas que o meio ambiente lhes coloca; ou seja, quais os estilos de pensamento utilizados para ultrapassarem os obstáculos com que se deparam e, assim, alcançarem um equilíbrio superior de adaptação ao contexto do qual fazem parte.

Portanto, a teoria supra citada encara os indivíduos como autosistemas

organizativos que moldam os seus ambientes, por outras palavras, influenciam e são influenciados pelo meio.

Esta Teoria da inteligência humana foca-se na organização do funcionamento cognitivo relevante na escola, no trabalho, na tomada de decisão, nas relações interpessoais, ou seja, na resolução de problemas diários (Miranda, 2000).

O ser humano não é um ser estático, apenas espectador da ação do meio ambiente, visto que diariamente revela a sua singularidade através da interação estabelecida com o ambiente, evidenciando a sua adaptação ou inadaptação social. O homem mais que espectador no palco do mundo tem que ser ator. Para isso tem que estudar/avaliar bem o seu papel e desempenhá-lo a contento seu e dos outros.

Sternberg considera que a sua teoria possui uma utilidade heurística em múltiplos domínios, como o ensino-aprendizagem e as relações interpessoais.

Cada ser humano possui as suas características específicas que lhe permitem ser distinguido dos seus semelhantes, tornando-o uma pessoa singular. Na verdade, as idiosincrasias de cada um são consequência não das aptidões, mas antes da sua personalidade e dos seus diversos estilos de pensamento (Sternberg, 2002). Portanto, os estilos de pensamento são a forma predileta que cada um tem de pensar (Sternberg & Grigorenko, 1995). Não são uma aptidão, mas antes o modo como utilizamos as aptidões que temos; “Não temos um estilo, mas antes um perfil de estilos.” (Sternberg, 2002, p. 19).

A génese dos estilos de funcionamento intelectual reside, grosso modo, em duas partes, em que a menor é constituída pelo que herdamos dos nossos progenitores e a maior composta pelo que absorvemos da interação com os outros e com os objetos do ambiente (Sternberg, 2002).

Precocemente tomamos consciência de que dados estilos de funcionamento mental – em relação a nós mesmos e ao que nos rodeia - são mais apreciados do que outros, porém, somos condicionados pelo genótipo (Sternberg, 2002).

O desenvolvimento dos estilos de pensamento é influenciado por diversas variáveis, nomeadamente: cultura, género, idade, estilos parentais, escolaridade e profissão.

Uma das valências desse desenvolvimento cognitivo é a cultura que molda a forma de ser e agir de um indivíduo. Naturalmente, devido ao relativismo cultural, umas culturas encorajam e valorizam mais uns estilos de funcionamento intelectual do que outras.

Assume similar importância, neste complexo processo de desenvolvimento dos estilos, a variável género que define o que se espera dessa pessoa sendo, por isso, “mais provável que os homens sejam recompensados por um estilo legislativo, interno e liberal e as mulheres por um estilo executivo ou judicial, externo e conservador” (Sternberg, 2002, p. 102). Também a vertente idade tem relevo neste processo, na medida em que, à medida que o tempo urge, vamos mudando os nossos sistemas de recompensas e punições, embora tais acontecimentos nem sempre afluam

ao consciente.

De facto, ao observarmos os nossos pais apercebemo-nos de como nos devemos comportar a fim de sermos plenamente aceites na nossa fratria. É ao sentirmos o pulsar dos nossos progenitores que, diariamente, aprendemos qual o estilo de pensamento a evidenciar em determinada situação, sendo pois relevante o impacto dos estilos parentais no nosso funcionamento intelectual.

Embora os pais influenciem a forma de pensar e agir dos filhos, estes são claramente influenciados pela sua personalidade e pelos agentes de socialização (Sternberg, 2002). Podem eclodir conflitos entre vários sistemas como, por exemplo, entre o sistema familiar e o educativo devido à existência de valores opostos. Indubitavelmente, a escolarização e a profissão desempenham um papel fulcral no processo de desenvolvimento cognitivo, pois escolas e profissões distintas recompensam, naturalmente, estilos de pensamento diferentes.

Todavia, a nossa forma de ser e agir não é apenas determinada pelos estilos, pois interagem com as aptidões e é preponderante para o nosso bem-estar que haja harmonia entre os dois conceitos. Deste modo, haverá um importante ajuste entre o que desejamos realizar e o que efetivamente desempenhamos.

Como é evidente, ao longo do processo de socialização, vamos assimilando diferentes formas de pensar e atuar que, paulatinamente, vão desenhando a nossa personalidade, a qual se irá repercutir nos nossos estilos de pensamento que, por isso, são socializados e resultam da interação entre o ambiente e o que representamos enquanto ser humano.

No decorrer da vida, os estilos, devido às experiências, sofrem mutações, dado que as aptidões são entidades dinâmicas e não estáticas, pelo que estamos perante um processo contínuo (Sternberg, 2002).

É de referir que, embora tenhamos, às vezes, as mesmas aptidões, podemos possuir estilos de pensamento muito diferentes, o que nos torna seres singulares.

No entanto, quem evidencie estilos conducentes com o esperado naquela situação é visto como tendo níveis superiores de aptidões, mas esse facto não se deve às aptidões, mas sim ao ajustamento entre os estilos de pensamento e à situação em causa.

Na realidade, as pessoas não têm somente um único estilo de pensamento, mas vários perfis ou padrões.

Consoante a tarefa e situação procede-se a uma filtragem, no sentido em que despoleta o ou os estilos que mais se adequam, mas também há diferença no que se refere ao grau das suas preferências. Por exemplo, alguns gostam mais de trabalhar em grupo, outros sentem-se melhor a desenvolver uma tarefa solitariamente. Assim, os estilos valorizados numa altura podem deixar de ser relevantes noutra.

Portanto, os estilos valorizados num contexto podem ser residuais noutro ambiente. Este exemplo ilustra bem este fenómeno: uma lição dada em duas turmas diferentes tem também um impacto distinto nos alunos dessas duas turmas.

Contudo, também no que toca à flexibilidade de estilos – que é uma chave para a adaptação - existem diferenças entre os indivíduos. A flexibilidade estilística de um sujeito proporciona-lhe bons níveis de resiliência, isto é, uma adaptação a múltiplos contextos. Deste modo, apresentará eficazes estratégias de “*coping*”.

É de salientar o facto de os estilos de pensamento serem mensuráveis, isto é, construtos medíveis, pelo que, objetos de investigação no âmbito da inteligência.

É primordial que cada pessoa perceba quais os seus talentos e aptidões e os ajuste às suas atividades de estudo e trabalho, a fim de se adaptar convenientemente ao meio em que está inserido e apresentar níveis de autoeficácia.

Para que se alcance sucesso na vida os estilos de pensamento têm de ser flexíveis e combinados com as aptidões que possuímos. Todavia, não nos podemos olvidar de que os estilos não são, em média, bons ou maus, pois dependem da sua adequação ao meio, enquanto as aptidões utilizadas são relevantes ou irrelevantes. Por isso, devemos estar atentos para não cairmos no erro de confundirmos ajustamento estilístico com níveis de aptidão.

Em contexto escolar, caso exista um desajustamento entre o estilo de pensamento de um aluno e o dos seus colegas ou professores, emerge um grave problema, dado que a inexistência de combinação de estilos pode dar azo a que um estudante seja, de algum modo, desqualificado. Este facto pode fazer com que o aluno se desinteresse pela escola e, conseqüentemente, apresente insucesso escolar.

Em suma, “utilizaremos melhor os talentos dos outros e ajudaremos melhor o seu desenvolvimento se reconhecermos as pessoas pelas suas próprias forças estilísticas, e não por aquilo que poderíamos gostar que elas fossem idealmente” (Sternberg, 2002, p. 98).

A auto-organização serve o sucesso adaptativo no plano interno e serve o êxito/sucesso no plano externo.

Os construtos que sustentam da Teoria do auto governo mental são seguidamente descritos.

3.3.1 - Funções dos estilos de pensamento: estilos legislativo, executivo e judicial.

Os Governos (Estados) – organizados de maneira *sui generis* - desempenham, constantemente, tal como as pessoas, três funções: legislativa, executiva e judicial. Nas pessoas verifica-se o predomínio de uma destas funções (Sternberg, 2002).

As que possuem um estilo legislativo “preferem decidir por elas próprias o que vão fazer e como o hão-de fazer... gostam de criar as suas próprias regras, e preferem problemas que não estão pré-estruturados” (Sternberg, 2002 p. 20).

Este estilo é permeável à criatividade, porém pouco premiado nas escolas que dão primazia ao pensamento convergente. Assim, os alunos que apresentam este estilo são muitas vezes rotulados de rebeldes, vistos como

seres desadaptados e maçadores e parecem ser perturbados, visto que, numa escola os professores dão tarefas estruturadas e normalmente valorizam a maneira convencional de as realizarem (Sternberg, 2002).

Os sujeitos que apresentam este tipo de cognição desenvolvem com grande entusiasmo ações ‘abertas’, apelando à criatividade, tais como, elaborar projetos ou criar novos sistemas empresariais ou educacionais (Sternberg, 2002).

Todavia, as pessoas legislativas não gostam de, por exemplo, fazer redações orientadas pelos docentes, de memorizar poemas, de resolver problemas matemáticos, de receber ordens. Esta forma de pensar é marcadamente característica de escritores, cientistas, arquitetos, *designers*, compositores, filósofos, ...

Por seu turno as pessoas dominadas pelo estilo executivo demonstram gostar de “seguir regras e preferem problemas pré-estruturados ou pré-fabricados. Gostam de preencher os espaços dentro das estruturas existentes mais do que criarem eles próprios as estruturas” (Sternberg, 2002 p. 21). Os pensadores executivos preferem seguir diretrizes, são mais propensos a desempenharem atividades como a advocacia, a docência e a condução.

Ao invés do estilo legislativo, o estilo executivo é valorizado na escola, na medida em que aprendem tal e qual como lhes é ensinado.

A pressão exercida pela sociedade faz com que as pessoas tendam a adotar este estilo de aprendizagem.

“A pessoa legislativa contenta-se muitas vezes por fazer propostas, a pessoa executiva, por ver a proposta concretizada” (Sternberg, 2002, p. 36). Há que notar que se o aluno “reproduz” o professor, o mundo não progride. Ter as bases é uma coisa, permanecer “ad aeternum” nelas é outra completamente diferente. Os paradigmas têm que sofrer revoluções como queria Kuhn.

Por sua vez, as pessoas em que o estilo judicial possui maior relevo “gostam de avaliar as regras e os procedimentos, e preferem problemas em que se analisam e avaliam as coisas e as ideias existentes” (Sternberg, 2002, p. 21), isto é, focalizam-se na estrutura e no conteúdo.

Como é evidente, as pessoas que apresentem este estilo de pensamento têm predileção por atividades como juiz, consultoria e crítica, evitando formular teorias e atividades criativas ou de memorização.

No entanto, as pessoas podem ser promovidas a cargos superiores com os quais os seus estilos não se coadunam. Por exemplo, numa empresa, uma pessoa que faça bem o que lhe é pedido (estilo executivo), se for promovida a um cargo superior de administração, em que já será preciso pôr em prática um estilo de pensamento legislativo ou judicial, terá dificuldade em desempenhar, de forma eficaz, as funções inerentes ao cargo. Assim, podemos inferir que o bom funcionamento de uma organização exige a presença dos vários estilos (Sternberg, 2002). Uma organização sem pessoas legislativas iria plagiar outras organizações; se tivesse falta de sujeitos executivos correria o risco de não implementar os seus projetos e caso apresentasse carência de pessoas judiciais não conseguiria analisar e avaliar quais os melhores programas a serem implementados.

Embora uma pessoa possa aglutinar as três funções supra citadas é inequívoco que se sente melhor a desempenhar uma destas funções, dependendo o bom desempenho de determinada função não só do estilo de pensamento, mas também dos objetivos definidos pela instituição e da forma como é executada.

3.3.2 – Formas dos estilos de pensamento.

A teoria do autogoverno mental apresenta quatro formas diferentes de contemplar o mundo e os seus problemas inerentes: monárquica, hierárquica, oligárquica e anárquica.

Quem revela um estilo predominantemente monárquico “é alguém determinado e impulsivo ... tende a não deixar nada interferir com a sua maneira de resolver um problema” (Sternberg, 2002, p. 22). É comum nestes indivíduos as suas ações sejam motivadas “por um único objetivo ou necessidade de cada vez” (Sternberg, 2002, p. 46), o que os leva a desenvolverem, frequentemente, quadros obsessivos.

Um aluno monárquico normalmente, na sala de aula, deseja realizar algo diferente do que está a ser feito, por consequência não presta atenção, pelo que seria aconselhável proceder-se ao ajustamento dos seus gostos às tarefas. Por outro lado, na resolução de um problema, um sujeito monárquico procura atingir o mais rápido possível os seus objetivos menosprezando os dos outros (Sternberg, 2002).

A pessoa hierárquica distingue-se da monárquica porque define “uma hierarquia de objetivos e reconhece a necessidade de estabelecer prioridades, já que não pode atingir todos os objetivos, ou pelo menos atingi-los todos igualmente bem ... tende a aceitar melhor a complexidade do que a pessoa monárquica” (Sternberg, 2002, p. 23). Enquanto a pessoa monárquica se foca exclusivamente numa coisa, a pessoa hierárquica distribui os recursos que possui. Além disso, “as pessoas hierárquicas tendem a ser sistemáticas e organizadas nas suas soluções dos problemas e nas suas tomadas de decisão ... o que as põe em grande vantagem na escola” (Sternberg, 2002, p. 51).

As pessoas oligárquicas “tendem a ser motivadas por vários objetivos de importância aparentemente igual e que competem entre si ” (Sternberg, 2002, p. 23). Desejam fazer mais do que uma coisa ao mesmo tempo e por isso sentem-se pressionados, visto que têm dificuldades em definir prioridades e saber o tempo que dispensar a cada uma das tarefas. No entanto, podem ser bastante eficientes nos casos em que lhe são dadas orientações precisas (Sternberg, 2002).

No que concerne às pessoas anárquicas é de salientar que são “motivadas por uma grande diversidade de necessidades e objetivos que muitas vezes os outros ou eles próprios têm dificuldade em discernir” (Sternberg, 2002, p. 58) e “fazem o que parece ser uma abordagem ao acaso dos problemas; tendem a rejeitar os sistemas, sobretudo os rígidos, e a combater todos os sistemas que acham que os limitam” (Sternberg, 2002, p. 23). Por este facto geralmente não são bem aceites nos ambientes onde se inserem. Contudo, possuem um forte pendor criativo e funcionam num

campo de ação bastante amplo, o que lhes possibilita alcançar resoluções de problemas divergentes, contrariamente à maioria das pessoas.

Os alunos que apresentam esta forma de pensamento têm de ser ajudados no sentido de aproveitarem o seu potencial de criatividade que, por vezes, é subestimado. Por, em muitos casos, não se conseguirem integrar, desafiam o sistema e apresentam comportamentos desviantes. A fim de rentabilizar as suas capacidades e impulsos criativos, o professor deve inculcar nestes alunos formas de auto-organização e autodisciplina (Sternberg, 2002). No entanto, o aluno não deve ficar totalmente entregue a si próprio, devendo ser monitorizado pelo professor.

3.3.3 - Níveis, âmbito e tendências dos estilos de pensamento

A teoria do autogoverno mental apresenta níveis, âmbito e tendências distintas dos estilos de pensamento. No que diz respeito aos níveis distingue *Global* do *Local*. No que se refere ao âmbito faz a distinção entre *Interno* e *Externo* e, por fim, em termos de tendências enfatiza as diferenças entre o estilo *Liberal* e o *Conservador*. Estes diversos níveis são aplicáveis tanto aos governos como às pessoas (Sternberg, 2002).

Obviamente que cada indivíduo tem uma maneira preferida de encarar um problema, isto é, um nível de processamento da informação: uns conferem primazia aos problemas concretos e seus pormenores enquanto outros dão enfoque a assuntos internos.

Assim, explanando sobre os níveis, é de referir que as pessoas locais rejubilam com a análise de pormenores, porém enfrentam um grande desafio que se prende com o facto de não descurarem o todo do problema.

Lidar com questões relativamente maiores e que por vezes roçam o abstrato é típico dos sujeitos globais, pelo que é comum o seu pensamento ser disperso.

Tendo em conta a tarefa ou situação, floresce, com o seu desenrolar, um dos estilos que melhor se adequa. “Embora a maior parte das pessoas prefira trabalhar a um nível ou mais global ou mais local, a chave para a boa resolução de problemas em muitas situações é ser capaz de atravessar os dois níveis” (Sternberg, 2002, p. 65). É de ressaltar a importância de uma equipa de trabalho ser composta, quer por pessoas globais, quer por pessoas locais, na medida em que cada grupo se debruça sobre um aspeto de execução da tarefa que o outro grupo desvaloriza. Assim, complementam-se, tornando o trabalho mais profícuo, pois confrontamo-nos, frequentemente, com assuntos de índole interna ou de cariz externo.

No que diz respeito ao âmbito é importante dizer-se que as pessoas de estilo interno são vistas como introvertidas e orientadas para a tarefa, apresentando lacunas no relacionamento interpessoal e ao nível da consciência social. Por sua vez, os indivíduos de estilo externo são extrovertidos, socialmente mais sensíveis e valorizam mais as relações interpessoais.

No que concerne às tendências é relevante fazer a distinção entre o estilo de pensamento liberal e o estilo de pensamento conservador. “O

indivíduo liberal gosta de ir além das regras e dos procedimentos existentes para maximizar a mudança e procurar situações que são algo ambíguas ... o indivíduo conservador gosta de aderir às regras e procedimentos existentes, minimizar a mudança e evitar situações ambíguas” (Sternberg, 2002, p. 26). Enquanto os indivíduos do estilo liberal precisam de experienciar novas coisas, os sujeitos conservadores, pelo contrário, são hostis à mudança (normal e extraordinária).

Naturalmente que, em geral, nos sentimos mais à vontade com pessoas cujos estilos correspondem aos nossos (Sternberg, 2002). Os autóctones de uma região unem-se.

Algumas investigações defendem que os treze estilos primários são explicados por dois, três ou quatro fatores de segunda ordem que não coincidem com a teoria do autogoverno mental (Miranda, 2000; Rosário, 1999; Zhang, 2000).

Distinguem-se os seguintes modelos:

modelo 1 – é explicado por treze fatores de primeiro nível ou ordem fatorial, que estão correlacionados; modelo 2 - um fator geral de segunda ordem que explica a variabilidade dos treze estilos ou fatores de primeira ordem; modelo 3 – estrutura fatorial com base na Teoria do autogoverno mental, cinco fatores de segunda ordem: funções, formas, níveis, âmbito e tendências; modelo 4 - modelo alternativo à teoria do autogoverno mental: estrutura fatorial com três fatores de segunda ordem que explicam a variabilidade dos treze estilos ou fatores de primeira ordem.

Estudos que contrapõem a teoria de Sternberg pelo modelo 4, defendem que os treze estilos primários são explicados por três fatores de segunda ordem, respetivamente: (I) predominantemente liberal, legislativo, global e interno; (II) predominantemente externo e judicial e (III) predominantemente conservador, executivo e local. Além disto, também têm em comum que os quatro estilos pertencentes à dimensão forma (hierárquico, monárquico, oligárquico e anárquico) não se relacionam com os três fatores (González-Pienda et. al., 2006).

Em suma, os estilos são muitas das vezes confundidos com aptidões, pelo que uma pessoa pode ser considerada incompetente, mas isso não significa que lhe falem aptidões. Esta apreciação pode resultar do facto de o seu estilo de pensamento não coincidir com o da outra pessoa.

No mundo da educação e do trabalho os estilos não devem ser esquecidos para que os nossos talentos não sejam sacrificados pelas nossas ações. Se adequarmos os nossos estilos de pensamento e aptidões às tarefas que realizamos seremos, com certeza, pessoas mais adaptadas ao meio e teremos maiores níveis de auto eficácia e satisfação.

Parte II - Estudo Empírico

O motivo para a realização da presente investigação residiu na necessidade e interesse em estudar a diversidade de estudantes que confluem na Universidade e o modo como percionam a sua inclusão e adaptação. Partindo da sensibilidade relativamente à diferenciação e variabilidade de condições de entrada no ensino superior, consoante os estudantes provêm de origens geográficas e culturais diversas ou possuem um estatuto de estudante com necessidades educativas especiais, constituiu preocupação subjacente à realização do estudo encontrar o sentido prático da promoção por critérios de inclusão e efetividade do direito universal de igualdade de oportunidades e de educação para todos. Procurando encontrar uma questão unificadora na explicação da adaptação ao ensino superior, formulou-se o seguinte problema: até que ponto os vários estilos de pensamento influenciam a resolução de problemas na integração e no sucesso académico de diferentes tipos de estudantes?

Na verdade, os estilos de pensamento de Sternberg são o âmago desta dissertação, na medida em que o seu estudo pretende encontrar resposta à questão que norteia esta investigação.

De facto, com este estudo procurou verificar-se a existência de padrões de pensamento, tendo em conta o curso que os estudantes frequentam no Ensino Superior. Haverá um estilo ou um modelo de estilos cognitivos que favoreça a resolução de problemas e, por conseguinte, estilos de pensamento mais favoráveis à integração e ao sucesso académico?

Procura-se, ainda, com este estudo, intuir sobre o modo como os estudantes estrangeiros e os estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior, em Portugal, percecionam a discriminação e como estão adaptados ao país.

1. Objetivos

Fundamentalmente, os objetivos visados com o presente trabalho são:

- Identificar os estilos de pensamento preponderantes em estudantes do ensino superior de diferentes cursos
- Comparar estilos preferenciais de estudantes com diferentes origens culturais
- Comparar estilos predominantes de estudantes com particularidades de desenvolvimento ou necessidades educativas especiais
- Relacionar estilos de pensamento e resolução de problemas (avaliada em termos de sucesso escolar, integração)
- Explorar grau de satisfação com a integração de estudantes “especiais”

2. Metodologia

Na senda da resposta ao problema da investigação e com o escopo dos objetivos delineados adotou-se o *survey* como metodologia da investigação, pelo que foram aplicados questionários aos sujeitos que compõem a amostra.

2.1 Participantes

A amostra do presente estudo é constituída por 355 estudantes do Ensino Superior, de diferentes escolas, áreas de conhecimento e cursos, tendo estado na base do acesso à amostra a intenção de captar aleatoriamente estudantes indiferenciados, estudantes com Necessidades Educativas Especiais e estudantes de múltiplas origens culturais (estrangeiros).

A amostra é constituída por 228 sujeitos do sexo feminino e 127 do sexo masculino com idades compreendidas entre 17 e 53 anos de idade (média= 23,3; dp=6). Participaram estudantes provenientes de 9 países. Como facilmente se verifica a nacionalidade portuguesa predomina claramente com 83,4% de representação na amostra. Relativamente às deficiências, 79,4% dos sujeitos da amostra não apresenta nenhuma e entre os 20,6% de estudantes com deficiência são assinaladas 6 tipos de dificuldades ou limitações permanentes que requerem apoio específico e continuado (cf. tabela 1).

Tabela 1 - Distribuição da amostra em função da nacionalidade e deficiências assinaladas

Nacionalidade	n	%	Deficiência	n	%
Portuguesa	296	83,4	nenhuma	282	79,4
Caboverdiana	30	8,5	Cegueira	7	2,0
Angolana	9	2,5	Surdez	15	4,2
Belga	2	,6	Baixa visão	38	10,7
Espanhola	4	1,1	Auditiva	3	,8
Brasileira	3	,8	Motora	2	,6
Guineense	3	,8	Outra	8	2,3
Outra	4	1,1			
Moçambicana	4	1,1			
Total	355	100,0		355	100,0

Na amostra colaboraram 7 (2%) estudantes com cegueira, 38 (10,7%) estudantes com baixa visão, 15 (4,2%) com surdez, 3 (0,8%) com défice auditivo, 2 (0,6%) estudantes com deficiência motora e 8 (2,3%) estudantes que assinalaram possuir outro tipo de défices ou dificuldades.

As tabelas 2 e 3 apresentam a amostra na globalidade, distribuída pelas variáveis de caracterização: curso, ano frequentado, sexo, nacionalidade e deficiência.

Tabela 2 – Distribuição da amostra em função das variáveis de caracterização: curso e ano frequentados, sexo e nacionalidade

Nacionalidade	Sexo	Ano_curso	Psicologia	Medicina	Direito	Serviço Social	Jornalismo	Artes	Enfermagem	Música	Tecnologias de informação e multimédia	Mestrado pré-escolar e 1º Ciclo	Ciências Farmacêuticas	Ciências da Educação	Engenharia	Desporto	Geografia	Sociologia	Nutrição Humana e Qualidade Alimentar	Tecnologia dos Equipamentos de Saúde	Economia e Gestão	L. Literaturas Modernas	Secretariado	L. Gestual	Total	
Portuguesa	M	1º	0	0	1	0	1	1		8			0	1	2	0	1						2	0	1	18
		2º	0	0	1	0	0	0		3			0	0	1	13	0						2	1	1	22
		3º	1	4	1	4	1	0		5			1	0	1	10	1						0	0	0	29
		4º	0	4	2	0	0	0		3			0	0	4	0	1						0	0	0	14
		5º	0	0	1	0	0	7		0			1	0	5	0	0						0	0	0	14
	F	Dout	0	1	0	0	0	0		0			0	0	0	0	0	0					0	0	0	1
		Total	1	9	6	4	2	8		19			2	1	13	23	3						4	1	2	98
		1º	3	0	5	0	2	0	0	3		2	1	1	1	0	3						8	0	0	29
		2º	0	1	6	0	1	0	0	4		0	0	1	0	3	1						3	14	3	37

	3°	8	10	1	27	2	2	0	5	0	0	0	0	4	0	0	2	1	62	
	4°	13	11	11	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	42	
	5°	9	1	0	2	0	6	1	0	0	7	0	1	0	0	0	0	0	27	
	Dout	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	Total	33	24	23	29	6	8	4	12	2	8	2	2	7	7	11	16	4	198	
Cabo-verdiana	M	1°	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	
		2°	1	0	0	0	0	0	0	0	1	3	1	0	0	0	0	0	6	
		3°	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3	
		4°	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
		5°	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
	Total	4	2	0	0	0	0	0	0	3	4	1	0	0	0	0	0	14		
	F	1°	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
		2°	0	0	0	0	1	0	1	1	0	2	0	1	2	0	0	0	0	8
		3°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	0	0	3	
		4°	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	
5°		0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2		
Total	0	0	0	0	1	1	1	1	1	3	1	3	2	2	0	0	0	16		
Angolana	M	1°	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
		2°	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	3	
		3°	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	

Tabela 3 – Distribuição da amostra em função das variáveis de caracterização: curso e ano frequentado, sexo e nacionalidade

Deficiência	Sexo	Nacionalidade	Psicologia	Medicina	Direito	Serviço Social	Jornalismo	Artes	Enfermagem	Música	Tecnologias de informação e multimédia	Mestrado pré-escolar e 1º Ciclo	Ciências Farmacêuticas	Ciências da Educação	Engenharia	Desporto	Geografia	Sociologia	Nutrição Humana e Qualidade Alimentar	Tecnologia dos Equipamentos de Saúde	Economia e Gestão	L. Literaturas Modernas	Secretariado	L. Gestual
nenhuma	M	Portuguesa	1	5	5	3	2	7	19	0	1	10	21	2								3	1	80
		Caboverdiana	3	0	2	0	0	0	0	0	2	0	2	0	0							0	0	9
		Angolana	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0							0	0	3
		Belga	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0							0	0	1
		Brasileira	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1							0	0	2
		Guineense	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0							0	0	3
		Outra	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0							0	0	2
		Moçambicana	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0							0	0	1
		Total			5	5	11	3	2	8	20	2	1	15	22	3							3	1	101

	F	Portuguesa	25	14	22	27	6	6	4	10	0	1	7	1	2	7	6	0	0	0	0	9	11	158	
		Caboverdiana	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	2	0	0	1	3	1	2	0	0	12	
		Angolana	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
		Belga	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
		Espanhola	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
		Brasileira	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	
		Outra	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	
		Moçambicana	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	
		Total	29	15	25	28	6	7	4	10	1	1	8	1	4	7	6	1	3	1	3	10	11	181	
Cegueira	M	Portuguesa											1	1										2	
	F	Portuguesa	1			1				1												2		5	
Surdez	M	Portuguesa		1		1								2	1									2	7
	F	Portuguesa	1			1																	1	3	7
		Angolana	0			0											1						0	0	1
		Total	1			1											1						1	3	8
Baixa visão	M	Portuguesa		1	1	0					0		1		0	1	1								6
		Caboverdiana		0	0	0					1		0		2	0	0						1		4
		Angolana		0	1	0					0		0		0	0	0								1
		Espanhola		0	0	1					0		0		0	0	0								1
		Total		1	2	1					1		1		2	1	1						1		12

	F	Portuguesa	4	9	1	0	1	0	1	1	1	0	3	21
		Caboverdiana	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	3
		Angolana	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
		Moçambicana	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
		Total	4	10	2	1	1	1	1	1	1	1	3	26
Auditiva	F	Portuguesa	1	1									1	3
Motora	M	Portuguesa		1										1
	F	Portuguesa							1					1
Outra	M	Portuguesa	0	1	0								1	2
		Caboverdiana	1	0	0								0	1
		Angolana	0	0	1								0	1
		Total	1	1	1								1	4
	F	Portuguesa	1							0	1		1	3
		Caboverdiana	0							1	0		0	1
		Total	1							1	1		1	4

2.2 Instrumento

Na base deste estudo por *survey* com finalidades exploratórias e de caracterização da população do Ensino Superior em termos de estilos de pensamento preponderantes, adaptou-se um formulário composto por três partes (cf. Anexo): a primeira visa apurar níveis de deficiência, na qual se privilegiam os aspetos relacionados como a critérios de satisfação e importância da integração, limitações e autonomia, discriminação percebida; a segunda parte reproduz, o Inventário de estilos de Pensamento (Thinking Styles Questionnaires), de Sternberg e Wagner (1991) traduzido e adaptado (Miranda, 2000), destinada a toda a amostra; e a terceira, focada nas variáveis tratadas na obra *Portugal Intercultural: Aculturação e adaptação de jovens de origem imigrante* de Félix Neto (). Naturalmente, esta última parte do questionário foi preenchida apenas pelos estudantes estrangeiros e realça os construtos: integração, adaptação cultural e discriminação.

O Inventário de Estilos de Pensamento de Sternberg é um inventário de autodescrição, para adolescentes e adultos e constituído por treze subescalas com 8 itens cada. A resposta é numa escala tipo Likert de seis pontos. O resultado bruto de cada escala é o quociente do somatório dos pontos pelo número de itens.

2.3. Procedimentos

O recrutamento dos participantes desta investigação foi efetuado na Zona Metropolitana de Lisboa e Zona Centro de Portugal, em função da acessibilidade. A recolha dos dados implicou a resposta ao inquérito antes sumariamente descrito.

Os questionários foram maioritariamente administrados em sala de aula sendo as respostas dos sujeitos anónimas e recolhidas entre Janeiro e Abril de 2011.

Após a aplicação, recolha e organização dos questionários procedeu-se ao tratamento dos dados com apoio do *software* SPSS (versão 17.0), tendo-se realizado análises essencialmente descritivas, donde se infere uma interpretação qualitativa, com dados para uma reflexão para a orientação e aconselhamento académico, visando melhor integração social, promoção do sucesso e prevenção de risco (insucesso ou abandono).

3. Resultados

O estudo privilegiou a análise dos estilos de pensamento dos estudantes participantes na amostra. Contudo, visando obter alguma informação relativa ao grau de integração e satisfação com a aceitação, tolerância e apoio à diversidade dos estudantes, bem como relativamente ao sucesso de estudantes com um estatuto “especial” no ensino superior, um conjunto de variáveis foi considerado, tais como: atitudes face à aculturação, identidade cultural, domínio da língua, contactos com colegas e discriminação percebida. Também indicadores de sucesso académico foram considerados, na expectativa de inferir alguma relação entre o sucesso e a condição especial, de necessidade educativa especial ou de multiculturalidade.

Começando por analisar este aspeto, tomou-se em linha de conta a percepção de rendimento, por um lado, e por outro, o número de anos “perdidos”, encontrado na hiato entre o ano de ingresso acrescido do número de anos concluídos e o corrente ano de 2011. A tabela seguinte procura sintetizar esta informação, entre anos “perdidos” a nacionalidade e a deficiência.

Tabela 4 – Relação entre número de anos excedido no percurso académico, em função da nacionalidade e da condição educativa (sem ou com necessidades educativas especiais).

Anos_perdidos	Deficiência	Nacionalidade								Total	
		Portuguesa	Caboverdiana	Angolana	Belga	Espanhola	Brasileira	Guineense	Outra		Moçambicana
0	nenhuma	154	9	5	2	2	2	1	4	3	182
	Cegueira	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	Surdez	11	0	0	0	0	0	0	0	0	11
	Baixa visão	19	1	1	0	0	0	0	0	1	22
	Auditiva	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
	Motora	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	Outra	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3
1	nenhuma	49	6	0			1	1			57
	Cegueira	1	0	0			0	0			1
	Surdez	1	0	0			0	0			1
	Baixa visão	4	2	1			0	0			7
	Motora	1	0	0			0	0			1
	Outra	0	0	1			0	0			1
2	nenhuma	11	4	0							15
	Cegueira	2	0	0							2
	Surdez	1	0	1							2
	Baixa visão	1	3	0							4
	Outra	1	0	0							1
3	nenhuma	9	1								10
	Baixa visão	2	1								3
	Outra	0	1								1
4	nenhuma	2				1					3
	Baixa visão	1				1					2
5	nenhuma	4						1			5
	Surdez	1						0			1
6ou+	nenhuma	9									9
7ou+	Outra	1	1								2
14 ou +	Cegueira	3									3

Feito o teste não paramétrico das diferenças comparando o grupo de participantes indiferenciados em deficiência ou origem cultural com os estudantes com algum tipo de deficiência no número de anos “perdidos” registam-se valores de Chi-quadrado $\chi^2=198,337$, significativos ($p<0.001$), revelando que os estudantes com algum tipo de défice tendem a perder mais anos no seu percurso escolar.

Já no que respeita a origens culturais diversas o teste de Chi-quadrado não apresenta diferenças para além do acaso no que se refere ao indicador de insucesso (anos de curso “perdidos”).

Quando analisamos a perceção das dificuldades (resposta às primeiras questões do 1ª parte do inquérito), em função das deficiências, tal como se observa no quadro seguinte, há exceção das dificuldades específicas (motoras por estudantes deficientes motores, ressaltam as dificuldades de autonomia nos estudantes cegos, mas os estudantes em todas as situações, mesmo aqueles indiferenciados do ponto de vista do desenvolvimento assinalam dificuldades de aprendizagem.

No que respeita à multiculturalidade, os portugueses continuam a assinalar dificuldades de aprendizagem (na ordem dos 5%), sendo a comunidade caboverdiana inquirida que mais frequentemente assinala dificuldades (e.g., em se comprometer, em autonomia, de aprendizagem).

Tabela 5 – Número de estudantes que afirma sentir dificuldades ou reconhecer ter limitações

Deficiência	Dificuldades / limitações percebidas				
	físicas	motoras	autonomia	Dif. Aprendizagem	Compromisso
Nenhuma N=282	2 (0,7%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	17 (6%)	4 (1,4%)
Cegueira N=7	1 (14,3%)	-	3 (42,9%)	1 (14,3%)	-
Surdez N=15	2 (13,3%)	1 (6,7%)	3 (20%)	3 (20%)	4 (26,7%)
Baixa visão N=38	5 (13,2%)	1 (2,6%)	4 (10,5%)	5 (13,2%)	4 (10,5%)
Auditiva N=3				1 (33,3%)	
Motora N=2	2 (100%)			1 (50%)	
Outra N=8	2 (25%)			3 (37,5%)	

No que respeita à perceção de discriminação ou, dito de outro modo, ao grau de satisfação e de importância reconhecidos relativamente a aspetos de diversidade no clima da escola frequentada, apesar de em algumas variáveis não dispormos de um grupo significativo e opiniões consistentes, salientamos alguns indicadores que nos pareceram interessantes.

A maioria dos inquiridos considera a partilha, a tolerância e a cultura inclusiva, como valores importantes ou muito importantes, situando-se as respostas afirmativas nos 80% ou acima (82,6 %, 80% e 80,8%, respetivamente), na prática não se encontram tão satisfeitos, pois as percentagens rondam somente os 50 % (52,4 %, 50,7 %, 48,2 %, respetivamente).

Analisando, concretamente, a distribuição das respostas nos estilos de pensamento, no que respeita às funções, formas, níveis, âmbitos e tendências, a diversidade emerge com evidência e destaque de estilos preferenciais e outros preteridos (e.g., de âmbito interno).

Assim, por exemplo, na cegueira, na baixa-visão e audição o estilo predominante é o externo, em detrimento do legislativo (criatividade isolada), onde a predominância é a motora, o que se baseia na necessidade reconhecida de que “a união faz a força” e que os problemas emergentes são mais resolúveis em cooperação do que numa simples criatividade onde o desempenho é claramente dificultado. De notar o estilo oligárquico é residual, o que demonstra que não há seleção por preferências, mas sim por tarefas.

Curioso será notar que na surdez os estilos são muito menos pontuados, com prejuízo para a tendência interna e saliência do estilo de função executiva na forma hierárquica. Donde se infere a necessidade de orientações externas e estruturação das tarefas, com autonomia diminuída.

O gráfico 1 é elucidativo da distribuição média dos estilos, comparativamente, nas diversas deficiências consideradas.

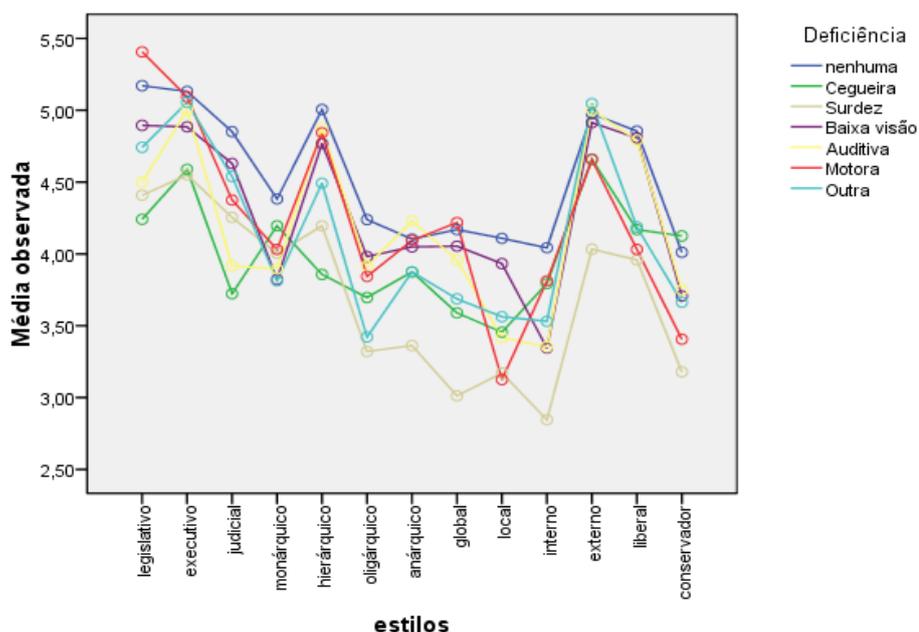


Gráfico 1 – Médias em cada um dos estilos avaliados, em função das deficiências

Tabela 6 – Média e desvio-padrão dos valores globais registados em cada estilo, para cada uma das situações de “deficiência”

Deficiência		Legislativo	Executivo	Judicial	Monárquico	Hierárquico	Oligárquico	Anárquico	Global	Local	Interno	Externo	Liberal	Conservador
Nenhuma N=282	M	5,1709	5,1312	4,8508	4,3828	5,0058	4,2391	4,1035	4,1693	4,1088	4,0430	4,9763	4,8551	4,0113
	Dp	,99747	,93808	,99949	1,06311	,98149	1,13256	1,16188	1,16572	1,18590	1,34273	1,02774	1,08441	1,18495
Cegueira N=7	M	4,2411	4,5893	3,7232	4,1964	3,8571	3,6964	3,8750	3,5893	3,4554	3,7946	4,6607	4,1696	4,1250
	Dp	,97790	1,09560	1,06913	1,49061	1,37534	,86484	,79386	,90991	,71417	,99263	,76534	,75839	,79139
Surdez N=15	M	4,4083	4,5500	4,2542	4,0042	4,1958	3,3208	3,3625	3,0125	3,1708	2,8458	4,0333	3,9583	3,1792
	Dp	,95398	,98487	1,32740	1,05683	,77520	1,03937	1,20434	1,51484	1,48720	1,56978	1,90554	1,77889	1,86991
Baixa visão N=38	M	4,8947	4,8849	4,6299	3,8224	4,7681	3,9819	4,0493	4,0543	3,9326	3,3454	4,9145	4,8076	3,7072
	Dp	1,25364	1,16398	1,07670	,88740	1,27723	,88745	,85253	1,09061	,99252	1,01942	1,25105	,88333	,91084
Auditiva N=3	M	4,5000	5,0000	3,9167	3,8958	4,8750	3,9167	4,2292	3,9583	3,4167	3,3542	5,0000	4,7917	3,7500
	Dp	,33072	,66144	,88902	,19094	,96218	,69691	1,25831	,91073	,53885	1,81178	1,84136	,41615	,21651
Motora N=2	M	5,4063	5,0938	4,3750	4,0313	4,8438	3,8438	4,0938	4,2188	3,1250	3,8125	4,6563	4,0313	3,4063
	Dp	,48614	,83969	1,32583	,39775	,75130	,66291	,04419	,04419	,53033	,97227	1,37002	,48614	,66291
Outra N=8	M	4,7422	5,0547	4,5391	3,8125	4,4922	3,4219	3,8750	3,6875	3,5625	3,5312	5,0469	4,1875	3,6641
	Dp	,74360	,89980	,94664	,92763	1,58728	,93646	1,14125	1,18019	,70553	1,04369	1,31431	,98141	1,27341
Total N=355	M	5,0768	5,0665	4,7621	4,2842	4,9099	4,1387	4,0577	4,0843	4,0137	3,8942	4,9236	4,7783	3,9324
	Dp	1,03333	,97059	1,03866	1,05817	1,05101	1,11024	1,12877	1,18456	1,17642	1,34122	1,11899	1,10555	1,19264

Tabela 7 – Medidas (média e desvio-padrão) de cada um dos estilos, em função dos cursos frequentados pelos estudantes inquiridos

Curso		Estilo_Legislativo	Estilo_Executivo	Estilo_Judicial	Estilo_Monárquico	Estilo_Hierárquico	Estilo_Oligárquico	Estilo_Anárquico	Estilo_Global	Estilo_Local	Estilo_Interno	Estilo_Externo	Estilo_Liberal	Estilo_Conservador
Psicologia N=43	M	4,9826	5,1424	4,5058	3,8939	4,9157	3,7573	3,7224	3,9985	3,5974	3,4477	4,8474	4,6134	3,6817
	dp	,87620	,77204	,85378	,97805	,82103	,99236	1,09103	1,01390	,83556	1,08115	,99153	1,12601	,93827
Medicina N=35	M	5,2179	5,3107	4,8464	4,1536	5,0589	4,1625	3,8821	4,2839	3,9589	3,7286	5,1464	4,7750	3,9536
	Dp	,72624	,83337	,86448	,75934	,83660	1,03091	,85532	,97030	,96729	1,19001	,97356	,74419	1,12176
Direito N=41	M	5,0168	4,7226	4,5015	4,1448	4,4253	3,5381	3,5534	3,3247	3,5015	3,9436	4,4009	4,5076	3,3826
	Dp	1,43021	1,30997	1,27755	1,24330	1,21162	1,09561	1,30807	1,35621	1,47608	1,70442	1,45324	1,27423	1,35851
Serviço Social N=35	M	4,9125	4,9821	4,5054	4,3607	4,9000	4,0429	4,2696	3,9429	4,0518	3,4446	5,2554	4,8679	3,7482
	Dp	,90358	,96177	,98860	1,02710	,82794	1,10738	,87589	1,12105	1,14087	1,43876	,94511	,93563	,96735
Jornalismo N=9	M	5,5278	4,8194	5,5278	3,4931	5,2500	3,3889	4,1319	3,6875	3,9792	4,2917	4,4375	4,9444	3,0903
	Dp	1,03130	,89783	,92708	,93877	,75454	,68449	1,15178	,80404	,75260	,95351	,93332	1,23287	,60444
Artes	M	5,7986	5,2604	5,0694	4,2153	5,1250	3,9618	4,6250	3,9514	4,0243	4,3576	4,7465	5,2396	3,8299

N=18	Dp	,88533	,88603	,84613	,93399	1,05305	,88262	,85104	,65780	,86367	1,27958	,96503	,89660	1,34916
Enfermagem N=5	M	5,7375	5,3125	4,9125	4,2000	5,5750	4,1000	4,0125	3,9625	3,4375	3,2125	4,6625	5,1000	3,3375
	Dp	,33190	1,00487	,60208	1,23775	1,35957	,40166	,56493	,48533	1,46108	1,07493	,94538	,87790	,96885
Música N=32	M	5,0859	4,8887	5,1777	4,7090	4,9023	5,1738	3,8066	4,4473	4,5176	4,4746	5,1934	4,9160	4,8125
	Dp	1,20512	,95194	,85741	,97855	1,17560	,76805	1,25024	1,44969	1,14929	1,05194	,82586	1,03476	,83822
Tecn. Informação e Multimédia N=4	M	5,0781	4,9375	4,7969	5,3281	5,0625	4,8281	4,4531	5,2344	4,7813	4,4219	4,6250	4,4844	3,8906
	Dp	1,57567	1,39661	1,59701	1,28834	1,18256	1,39323	,55287	,76780	1,20059	,82817	1,24687	1,44732	1,47229
Mestrado pré-escolar e 1º n=)2Ciclo	M	4,9375	4,9375	5,0313	4,6563	5,2813	4,3750	3,9063	4,8438	3,6563	2,8750	5,5625	4,8125	3,3750
	Dp	1,23744	,70711	1,10485	,48614	,13258	,88388	,92808	,83969	,57452	,53033	,17678	,08839	,70711
Ciências Farmacêuticas N=11	M	4,6818	4,9886	4,5398	3,8523	4,3920	3,9034	4,3920	4,2102	4,4716	3,5682	4,7273	4,6080	4,0795
	Dp	1,15666	,70034	1,18956	1,09946	1,38719	,99309	,76704	,76713	1,13377	1,44088	1,30062	1,42278	,91945
Ciências da Educação N=3	M	5,4167	6,4583	5,2500	4,3542	6,1250	4,6250	4,1667	4,0208	3,9375	3,5833	5,5417	5,5625	4,6458
	Dp	1,04831	,40182	1,15752	,91501	,50000	1,00584	1,13938	1,06861	1,28239	1,87639	,34422	,60273	,52042
Engenharia N=25	M	4,8375	4,8300	4,6250	4,0400	4,8325	3,9200	3,5550	3,5725	3,6350	3,3250	4,8250	4,4050	3,2825
	Dp	1,01615	,99960	1,14436	,85465	1,20663	,85115	,99532	1,18430	1,26819	1,21326	1,50574	1,59988	1,16328
Desporto N=31	M	5,3891	5,5726	5,3266	5,0242	5,2319	5,0827	5,1290	4,9052	5,0746	5,0060	5,3750	5,1794	4,9214
	Dp	,81517	,58765	,77472	,97022	,95227	,99614	,92350	,91627	,74187	,91591	,60078	,72362	,83244
Geografia	M	4,6875	5,0365	4,4896	4,1875	4,8490	3,5990	3,5990	4,2604	3,4063	3,1354	5,1302	5,0156	3,3281

N=12	Dp	,98389	,79257	,86882	,78290	1,04530	,96216	,94390	1,48449	,64320	1,01580	1,14641	,91279	1,11903
Sociologia N=1	M	5,7500	5,4375	4,2500	3,1875	4,6250	3,6875	4,6875	4,0000	4,0000	2,9375	4,8125	4,6250	3,2500
	Dp	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Nutrição Humana e Qual Alimentar N=3	M	4,5417	4,6458	4,5833	2,5833	5,1875	3,2917	4,1875	3,6042	3,8750	2,4792	4,9583	3,8958	3,6042
	Dp	1,96188	,71898	1,07771	,42543	,43750	,29536	,78062	,42543	1,25468	,50903	1,65635	2,15814	,83229
Tecn.Equip de Saúde N=3	M	4,7917	5,0000	4,4167	3,2292	4,0625	4,5625	4,6250	4,1458	3,8958	4,3542	4,5208	3,9792	4,1458
	Dp	,89341	,31250	,34422	1,42156	1,10574	,92068	,16536	,50518	1,20600	,77140	1,22208	,35539	1,35833
Economia e Gestão N=3	M	5,1458	5,5625	4,7292	4,2292	4,8125	3,9167	4,6250	3,8958	3,3542	3,8750	4,6875	4,6458	4,4583
	Dp	,46069	,48814	,15729	,42543	1,26398	,93611	1,50390	,26021	,97695	,88167	,70986	,32073	1,07590
L. Literaturas Modernas N=16	M	5,1719	4,9375	4,9023	4,7227	4,6680	4,1914	4,3711	4,4336	4,5625	4,5352	4,8945	4,8125	4,4258
	Dp	,67527	1,19089	1,20782	1,04681	1,23105	1,10006	1,30912	1,03064	1,15470	1,06702	1,09490	,86029	1,06976
Secretariado N=17	M	4,9265	5,2206	4,6985	4,7500	5,3860	4,5882	4,3640	4,7426	4,2500	4,1471	5,0221	4,9706	4,4449
	Dp	,99123	1,05746	1,24672	,90274	,97032	1,02913	,85873	,92778	1,07914	1,24725	,88663	1,08075	1,02362
L. Gestual N=6	M	4,0521	4,3229	3,3958	3,9688	4,2708	3,3125	3,4167	2,5521	2,8542	2,9375	3,6667	4,0833	3,3438
	Dp	1,13152	1,29688	1,05228	1,40909	1,08877	1,49060	1,79525	1,51111	1,57404	1,89407	2,15590	2,07163	2,24017
Total N=355	M	5,0768	5,0665	4,7621	4,2842	4,9099	4,1387	4,0577	4,0843	4,0137	3,8942	4,9236	4,7783	3,9324
	Dp	1,03333	,97059	1,03866	1,05817	1,05101	1,11024	1,12877	1,18456	1,17642	1,34122	1,11899	1,10555	1,19264

De notar que o estilos dominantes são o Legislativo (5,0768), o executivo (5,0665) e o externo (4,9236), o que demonstra a predileção pela criatividade, pela organização segundo regras de adaptabilidade e a associação grupal que facilitam a consecução dos projetos e das tarefas. Salienta-se o facto de o estilo legislativo, por lógica, domina no Direito, no Jornalismo, na Enfermagem e na Engenharia, dada a natural apetência e necessidade de observação de regras; essa evidência já não é tão patente nas Artes, onde não é de estranhar ainda assim a criatividade, o que claramente se manifesta nos outros dois estilos dominantes (Executivo e Liberal) que se tipificam pela rotura, inovação e ultrapassagem de estruturas.

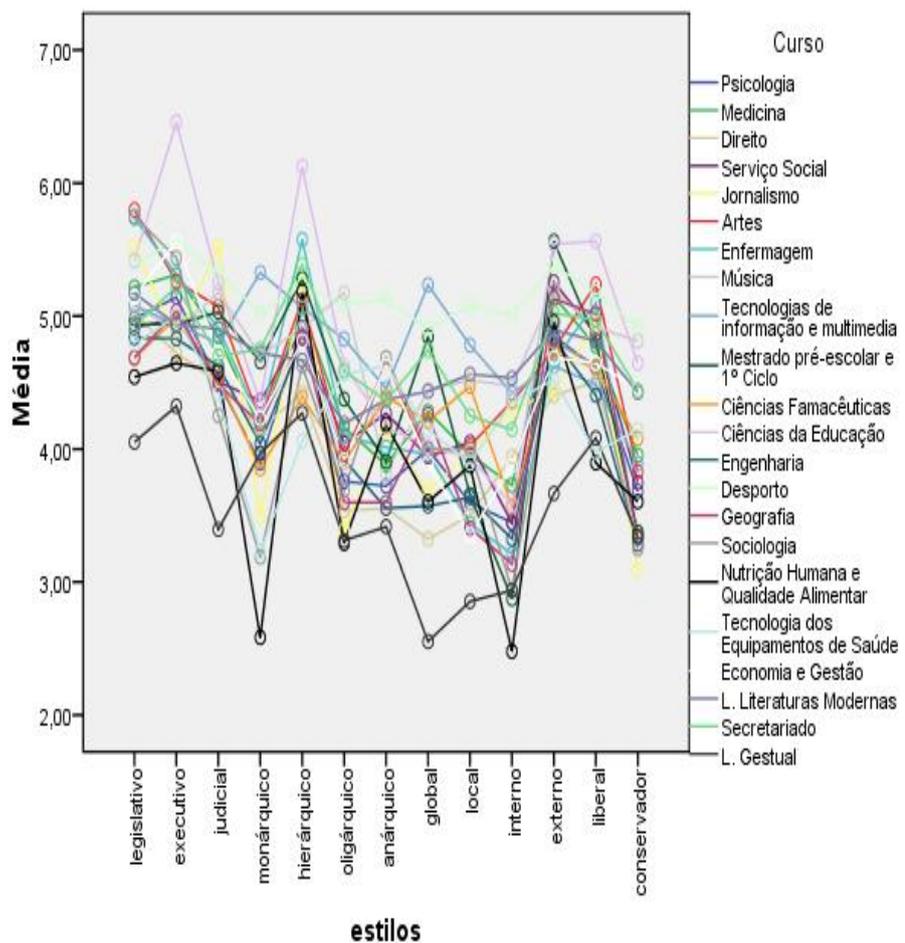


Gráfico 2 – Médias em cada um dos estilos avaliados em função do curso.

O estilo Executivo apresenta dominância nos cursos de Psicologia, Medicina, Farmácia e Desporto, o que de algum modo reflete aquilo que se exige a profissionais destes ramos, onde os procedimentos podendo ser adaptados exigem rigor, medida e cooperação. Na verdade, em qualquer destes cursos, o número de variáveis é quase ilimitado e a alternativa será resultante da análise conjunta dessas diferentes variáveis.

O estilo externo que surge como dominante na Música, no Serviço

Social e no Pré-Escolar, encaixa na perfeição porque se trata de facto de atividades que “permitem “ trabalhar com os outros em grupo.

Outro aspeto a salientar são os estilos com menor distribuição, por ordem crescente: o Interno (3,8942), o Conservador (3,9324), o Local (4,0137), o Anárquico (4,0577 e o Global (4,0843), o que faz todo o sentido para pessoas que, à partida, têm dificuldades de integração e às quais é vantajoso a cooperação, a interajuda e a partilha.

Realce-se ainda a predominância do estilo Hierárquico nos cursos de Nutrição e Secretariado, o que não é difícil de entender no contexto destas profissões que visam “o estabelecimento de uma hierarquia a atingir”.

Não podia, nos tempos que correm, deixar de prestar atenção ao curso de Tecnologias e Comunicação e ao estilo nele dominante que só podia ser o monárquico dada a exigência da concentração.

De referir ainda que o estilo Judicial (5,5278) predomina, a par do Legislativo (5,5278), no curso de Jornalismo, o que se justifica pela própria caracterização do estilo, nomeadamente a análise, comparação/contraste e juízo sobre ideias.

Olhando para a distribuição dos estilos, nos seus valores médios relativamente à diversidade intercultural (em função da nacionalidade), novos fluxos emergem, com picos de destaque, tanto nas pontuações favoráveis, como nas baixas pontuações médias. Conforme se observa do gráfico 3, os estudantes Guineenses tendem a ser judiciais e legislativos, ora num estilo monárquico ora oligárquico, de âmbito externo, perfil que contrasta, por exemplo, com os brasileiros, externos, mas de estilo hierárquico ou anárquico quase tanto como, motivando-se facilmente para objetivos do meio circundante.

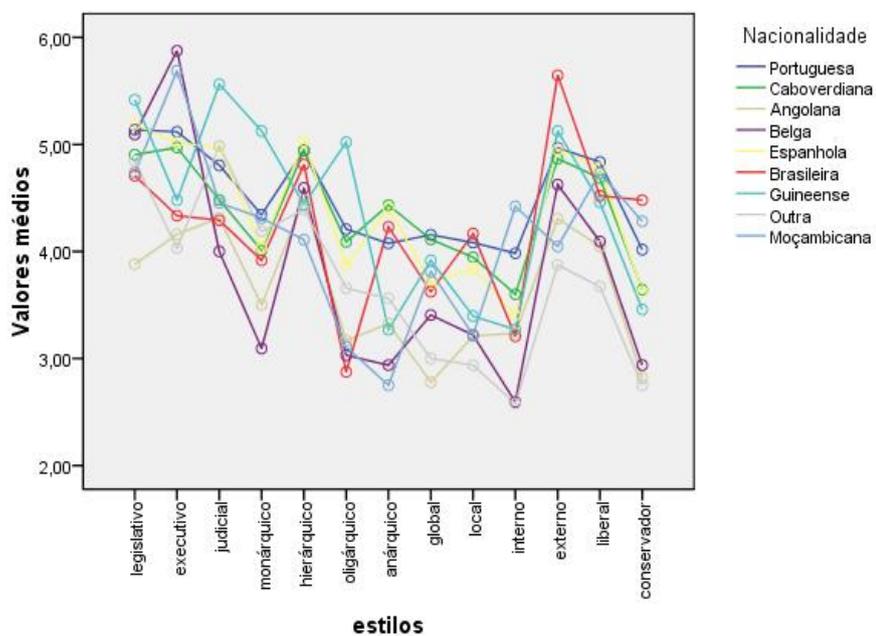


Gráfico 3 – Médias em cada um dos estilos avaliados em função da nacionalidade.

Interessante notar que à exceção do estilo interno *versus* estilo externo todos os estilos se encontram significativamente correlacionados entre si, o que corrobora a ideia de adaptabilidade, flexibilidade na resolução de problemas.

No que diz respeito à multiculturalidade não é de estranhar a frequência com que os inquiridos usam a língua portuguesa. Há que notar algumas reservas na sua integração social que se evidenciam em quatro itens, a saber: tempos livres com membros da mesma etnia/nacionalidade, nas preferências musicais, nas tradições alimentares e nos rituais típicos. De facto, verifica-se uma fuga como proteção no seio destas práticas em que as raízes matriciais da cultura de origem prevalecem sobre os acidentes de um percurso de vida temporal e, mais ou menos, efémero.

Já no que diz respeito à necessidade de convivência com os estudantes do país recetor, evidencia-se a típica capacidade dos portugueses para a tolerância, a facilidade com que admitem no seu seio outras culturas e se adaptam ao tipismo. Realça-se ainda o facto de a grande maioria dos imigrantes indicarem que não tiveram dificuldade na integração, quer no meio académico, quer na própria sociedade e que não se sentem discriminados.

4. Conclusões

Retomando os objetivos visados com o presente trabalho, identificámos emergirem estilos de pensamento preponderantes em estudantes do ensino superior de diferentes cursos, com diferentes défices, de diferentes origens geográficas e culturais e até de diferente sexo (o que corrobora os dados da revisão teórica).

Na tentativa de relacionar estilos de pensamento e resolução de problemas (avaliada em termos de sucesso escolar, integração), pudemos constatar, de um modo geral, que os estilos diminuem em pontuação média, no âmbito interno, pelo que a autonomia, capacidade resolutive, tomada de iniciativa e de decisões podem, em certa medida, comprometer o sucesso dos estudantes, mantendo-os, genericamente, muito dependentes do exterior, das orientações externas, sendo o estilo executivo um dos mais preponderantes, aliado ao estilo hierárquico.

Quanto ao grau de satisfação com a integração de estudantes “especiais”, as respostas denotam um desfasamento entre a importância reconhecida a valores de igualdade e de inclusão e a efetividade das medidas necessárias assumir para que essa inclusão e oportunidades aconteçam de facto.

Da análise na amostra diversificada e exemplificativa de diferentes situações académicas e pessoais de vivência académica, concluímos que os estilos se coadunam, em geral, com as características específicas das

profissões a que o curso em causa dá acesso.

O conceito de inteligência, como a grande maioria dos conceitos humanos, não se pode confinar a um tempo, a um espaço, a um autor, a uma atividade.

Só por si, o progresso humano demonstra que a rutura com o estabelecido e o avanço para novas formas de ser, estar e pensar e, claro, de viver, evidenciam sem sofismas que, de facto, a inteligência é a faculdade que possibilita a resolução de novos problemas ou, o mesmo é dizer, que permite resolver qualquer problema. Se a memória repete, a inteligência cria, provoca, inova, subverte e até inverte.

A matriz ocidental marcadamente hierarquizada, escalpelizada na ordenação cartesiana dos eixos manteve, por muito tempo, um progresso muito lento, atávico e avesso a mudanças repentinas.

A abertura que o mundo sofreu e a consequente globalização permitida pelas novas tecnologias, numa economia de mercado neoliberal, em que a única regra é o interesse no lucro, levou a um abandono desse *status quo* e a miscigenação consequente das culturas obrigou que a estaticidade e fechamento das sociedades desse lugar a uma aculturação, não já aniquiladora mas reintegrativa.

Acabaram-se as fronteiras espaciais e, a haver choque geracional, ele será sempre temporal e nunca espacial. Os imagos de outrora são todos efémeros, o seu luto é quase instantâneo, a ponto de nem quase darmos conta.

Não é, pois, fácil encontrar, hoje, uma cultura pura, tal a diversidade multicultural com que nos deparamos.

A visibilidade deste fenómeno está patente nos grupos migratórios e manifesta-se na língua, no bairrismo, nas práticas religiosas, gastronómicas, festivas, que sei eu(?), e, claro também nas escolas superiores onde, por exigências de programas europeus (Erasmus, Leonardo da Vinci, etc.). A convivência e partilha de diferentes culturas é mais diversificada e rápida, dada a necessidade de resolução de problemas comuns da melhor maneira possível e com o mínimo de esforços e gastos. A enculturação e a consequente socialização vêm demonstrar a adaptabilidade do ser humano e a vitalidade da sua inteligência.

As explicações clássicas vão dando lugar a perspectivas ecológicas de autenticidade e mudança. Sternberg é um dos que faz uma interpretação muito mais consentânea com os tempos que correm aproveitando a linguagem ecológica e político social que hoje são dominantes e transpõem-na para a sala de aula e para o espaço da escola, permitindo que os professores saibam, também eles ser inteligentes e trabalhar adequadamente com cada um dos tipos de aluno.

Mais sentida é a acuidade intelectual se o indivíduo que tem que se integrar numa outra sociedade é portador de alguma deficiência que, à partida, lhe acarreta dificuldades inevitáveis.

Se é verdade que as instituições acolhedoras destes jovens - e situando-nos no ensino superior – devem possibilitar meios facilitadores de

integração (rampas de acesso por exemplo, para deficientes motores, artefactos vários adaptados às necessidades individuais, desde computadores a alojamento e condições de diversa índole,...), não o é menos que esse indivíduo, tem que, também ele, ter uma mentalidade vencedora e uma inteligência criativa que o alavanque ao terceiro mundo de Popper (2001).

Tal como aos animais, é típico do homem agredir. Não se trata de um prazer (isso seria doentio) mas de uma sobrevivência. Aquele que apenas se acomoda nunca pode cometer erros. Sábia e superiormente Popper o explica: “ Qual a diferença entre Einstein e uma amiba? Simplesmente, que esta não pode cometer erros, sob pena de morrer, enquanto Einstein tem sempre a possibilidade de aprender com os próprios erros, e assim demonstrar a sua maior inteligência, rompendo com o estabelecido, ou seja, violentando o hábito e o conformismo...”. Provocando... O importante, então, é o problema, pois, sem problema não há busca de solução. Solucionar implica criar, inventar, descobrir, romper com o estabelecido. Assim o inventor é aquele que agride e força os outros a aderirem à sua descoberta.

Com maioria de razão, aqueles que por causas, as mais diversas, não estão providos de todos os mecanismos naturais que facilitem uma integração no meio, têm que descobrir formas de não serem dominados pelas circunstâncias e inventar formas não canonizadas de enfrentamento do mundo envolvente.

Estão nesta situação todos aqueles que não sendo bafejados pelo concurso natural de fatores vantajosos à sua natural sobrevivência têm que “fazer” pela vida: estrangeiros, emigrantes, diferentes de diferente ordem e grau (cegos, surdos, paráliticos, ...).

Com este nosso estudo de campo procurámos avaliar potencial criativo, analítico e prático dos estudantes do Ensino Superior, de diversas origens, dificuldades, idades, sexos, à luz das teorias triárquica da inteligência e do autogoverno mental de Sternberg, complexas e integrativas. Concluimos que os estilos de pensamento dos estudantes se ajustam aos modelos de educação vigentes e que a própria Declaração de Bolonha ainda resta por se fazer notar na iniciativa, no arrojo dos estudantes deliberarem acerca do próprio projeto académico, participarem ativamente no projeto dentro das condições necessárias para que as suas aptidões, interesses se expressem verdadeiramente.

Finalizamos com a fábula de Schopenhauer, referida por Freud, que reflete a forma como os alunos se integram académica e socialmente, ou seja, nem muito próximos, nem muito afastados (para não perderem os laços). "Num frio dia de Inverno, alguns porcos-espinhos juntaram-se para se aquecerem com o calor dos seus corpos, para não enregelarem. Mas depressa viram que se estavam a picar e afastaram-se. Quando de novo ficaram com frio e se juntaram, repetiu-se a necessidade de se manterem separados até descobrirem a distância adequada a que se podem tolerar». Assim é na sociedade, onde o vazio e a monotonia fazem com que os homens se aproximem, mas os seus múltiplos defeitos, desagradáveis e repelentes, fazem com que se afastem."

Bibliografia

- Almeida, A.C.F. de (2002). “O problema dos problemas: Os que se identificam, os que se descobrem e os [...] irresolúveis. Reflexão em torno da aprendizagem baseada em problemas”. *Psychologica*, 30, 111-127.
- Chrysoschoou, X. (2004). *Cultural diversity : its social psychology* .Malden, MA: Blackwell.
- Costa, E.B., & Leal, I.P. (2006). Estratégias de *coping* em estudantes do ensino Superior. *Análise Psicológica*, 2(XXIV), 189-199.
- Cuche, D. (1999). *La noción de cultura en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Davidson, J. E., & Sternberg, R. J. (2003). *The psychology of problem solving*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferreira, I. (2003). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior: Factores familiares e sociodemográficos*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- González-Pienda, et al., (2004). Estilos de pensamento: análisis de su validez estructural através de las respuestas de adolescentes al Thinking Styles Inventory. *Psicothema*, vol. 16.
- González-Pienda, et al. (2006). *Estudio de la Teoria del Autogobierno Mental a través del Thinking Styles Questionnaire para Estudiantes y Profesores*. Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.
- Grigorenko, E.L. & Sternberg, R. J. (1997). *Styles of thinking, abilities, and academic performance*. *Excepcional Children*.
- Heine, S.J. (2008). *Cultural Psychology*. New York: W.W. Norton.
- Heppner, P. P., & Krauskopf, C. J. (1987). *An information-processing approach to personal problem solving*. *The Counseling Psychologist*.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Miranda, M. J. (1994). *Estudo do Inventário de Estilos de Pensamento com estudantes universitários: dados metrológicos*. *Psychologica*.
- Miranda, M. J. (2000). *Manual do Inventário de Estilos de Pensamento. III – Ensino Secundário*. Lisboa: Centro de Psicometria e de Psicologia da Educação.

- Neto, F. (2010). *Portugal intercultural: aculturação e adaptação de jovens de origem imigrante*. Porto: Livpsic.
- Patrício, M. I. (2007). *Como Lidar com a diferença em contexto escolar*. Coimbra: ATPED – GCI.
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial. Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Popper, K. (2001). *A Vida é Aprendizagem*. Edições 70.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In David Rodrigues (Org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Rosário, P.S.L. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: As “abordagens ao estudo” em alunos do ensino secundário*. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Sternberg, R.J. (1988). *Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development*. Human Development.
- Sternberg, R.J. (1990). *Thinking styles: keys to understanding student performance*. Phi Delta Kappa.
- Sternberg, R. J. (2002a). *Estilos de Pensamento – A importância do seu conhecimento na escolha de estratégias de aprendizagem*. Lisboa: Replicação.
- Sternberg, R. J. (2002b). *Psicologia Cognitiva*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Sternberg, R.J. (2005). *Inteligência de sucesso*. Lisboa: Ésquilo.
- Sternberg, R. J. & Grigorenko, E.L. (1995). Styles of thinking in the school. *European Journal for High Ability*.
- Sternberg, R.J. & Wagner, R. K. (1991). *MSG Thinking Styles Inventory (manual)*. Departamento de Psicologia, Universidade de Yale.
- Schlossberg, N. K., Watters, E. B. & Goodman, J. (1995). *Counselling adults in transition*. New York: Springer.
- UNESCO (2010). *Relatório Mundial da UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. Brasília. Disponível online em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>
- Vaz- Serra, A. (1999). *O Stress na Vida de Todos os Dias*. Coimbra: G.C.-Crépe de Coimbra.

Watkins, A. (ed.), Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2009). Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para Decisores Políticos. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Zhang, L.F. (2000). Are Thinking Styles and Personality Types related? *Educational Psychology*. 20 (3) 271-283

Anexo

Questionário

Caro(a) Estudante

Este questionário insere-se num estudo acerca da diversidade de estudantes no Ensino Superior. O estudo, para efeitos de realização de tese de mestrado (Curso de Mestrado Integrado em Psicologia, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra), tem como finalidade caracterizar o grau de integração percebido por estudantes de diferentes contextos disciplinares de formação, no que particularmente diz respeito ao estudante de origem, estatuto ou condição diversa, seja em termos de nacionalidade, domínio das ferramentas de aprendizagem, necessidades educativas especiais, condição funcional deficitária (e.g., défices sensoriais, motores, linguísticos) ou condição de fragilidade emocional ou outra de carácter prolongado. Pretendemos, ainda, conhecer o modo como os estudantes do Ensino Superior tendem a pensar.

A fim de levar a cabo o estudo, a sua colaboração é fundamental. As respostas são anónimas e confidenciais, sendo apenas de interesse conhecer as tendências globais da percepção dos estudantes face à diversidade (e não opiniões pessoais), pelo que agradecemos o preenchimento da resposta a todas as questões, de forma atenta e sincera.

Obrigada!

Identificação

1. Sexo: M <input type="checkbox"/>	4. Curso _____
F <input type="checkbox"/>	5. Ano que frequenta _____
2. Idade: _____ anos	6. Ano de ingresso no Ensino Superior _____
3. Nacionalidade _____	7. Como classifica o seu rendimento académico global?
	Insuficiente <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Muito Bom <input type="checkbox"/>

Assinale com uma cruz a resposta que corresponde à sua situação e complete os espaços:

A. Encontro-me numa das seguintes condições duradouras:

Cegueira Surdez Baixa visão Deficiência auditiva Outra _____

B. Encontro-me numa condição que limita consideravelmente uma ou mais atividades físicas básicas, como caminhar, subir escadas, atividades de preensão, levantamento ou transporte de objetos. Sim Não

C. Por causa da minha condição física, mental ou emocional prolongada, permanente nos últimos 6 meses ou mais, tenho dificuldade em:

	Sim	Não
a. Aprender, lembrar-me ou concentrar-me.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Vestir, tomar banho ou movimentar-me dentro de casa.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Sair de casa sozinha(o) para fazer compras ou ir a uma consulta médica.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Trabalhar, ir para o emprego ou assumir algum compromisso académico ou profissional.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D. Por favor, responda às questões seguintes, acerca do clima na sua escola / Faculdade, no que se refere à diversidade dos estudantes que a frequentam:

D1. em termos de satisfação, assinalando em que medida se sente satisfeito(a) com cada um dos seguintes aspetos, usando para o efeito a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6	7				
Muito insatisfeito/a	Insatisfeito/a	Mais insatisfeito/a que satisfeito/a	Mais satisfeito/a que insatisfeito/a	Satisfeito/a	Muito satisfeito/a	Sem opinião				
				1	2	3	4	5	6	7
a. amplitude da diversidade de estudantes e de culturas										
b. sensibilidade à diferença										
c. compreensão e acolhimento das pessoas de diferentes origens raciais ou étnicas / com características especiais										
d. encorajamento da interação com estudantes de diferentes origens / com especificidades										
e. promoção da compreensão da diversidade, na globalidade, e das diferenças em particular										
f. respeito pelo valor da diversidade e desejo de trabalhar conjuntamente com populações diversas										

D2. em termos da importância de que se reveste cada um dos seguintes aspetos na sua vivência de estudante, usando para o efeito a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6	7		
Sem nenhuma importância	Praticamente sem importância	Indiferente	Muito pouco importante	Importante	Muito importante/essencial	Sem opinião		

				1	2	3	4	5	6	7
a. amplitude da diversidade de estudantes e de culturas										
b. sensibilidade à diferença										
c. compreensão e acolhimento das pessoas de diferentes origens raciais ou étnicas / com características especiais										
d. encorajamento da interação com estudantes de diferentes origens / com especificidades										
e. promoção da compreensão da diversidade, na globalidade, e das diferenças em particular										
f. respeito pelo valor da diversidade e desejo de trabalhar conjuntamente com populações diversas										

E. Leia cada uma das seguintes frases e assinale em que posição se situa, no que diz respeito ao seu modo usual de estar e pensar as situações com que se confronta na generalidade.

Para tal, use a escala de 7 pontos seguinte, consoante considera que a frase respectiva o(a) descreve, numa progressão de «Nada bem» até querer dizer que a frase o(a) descreve ou aplica-se a si «Extremamente bem»:

1	2	3	4	5	6
Nada bem	Não muito bem	Bem até certo ponto	Bem	Muito bem	Extremamente bem

- | | | |
|-----|--|--------------------------|
| 1.1 | Ao tomar decisões, tenho tendência para me apoiar nas minhas ideias e modo de fazer as coisas | <input type="checkbox"/> |
| 1.2 | Quando me confronto com um problema, utilizo as minhas ideias e estratégias para o resolver | <input type="checkbox"/> |
| 1.3 | Gosto de brincar com as minhas ideias e ver até onde posso ir com elas | <input type="checkbox"/> |
| 1.4 | Gosto de problemas em que posso experimentar a minha maneira de os resolver | <input type="checkbox"/> |
| 1.5 | Ao executar uma tarefa gosto de começar pelas minhas ideias | <input type="checkbox"/> |
| 1.6 | Antes de iniciar uma tarefa gosto de imaginar sozinho(a) como farei o trabalho | <input type="checkbox"/> |
| 1.7 | Sinto-me mais feliz com um trabalho quando posso decidir por mim o que fazer e como fazê-lo | <input type="checkbox"/> |
| 1.8 | Gosto de situações em que posso utilizar as minhas ideias e maneiras de fazer as coisas | <input type="checkbox"/> |
| 2.1 | Ao discutir ou tomar nota de ideias, sigo regras formais de apresentação | <input type="checkbox"/> |
| 2.2 | Tenho o cuidado de utilizar o método adequado para resolver qualquer problema | <input type="checkbox"/> |
| 2.3 | Gosto de projectos que têm uma estrutura nítida e plano e objetivos definidos | <input type="checkbox"/> |
| 2.4 | Antes de iniciar uma tarefa ou projecto verifico qual o método ou procedimento que deve ser usado | <input type="checkbox"/> |
| 2.5 | Gosto de situações em que o meu papel ou participação estão bem definidos | <input type="checkbox"/> |
| 2.6 | Gosto de imaginar a resolução de um problema seguindo determinadas regras | <input type="checkbox"/> |
| 2.7 | Gosto de trabalhar em coisas que posso fazer seguindo instruções | <input type="checkbox"/> |
| 2.8 | Gosto de seguir regras ou instruções claras ao resolver um problema ou executar uma tarefa | <input type="checkbox"/> |
| 3.1 | Ao discutir ou tomar nota de ideias, gosto de criticar as maneiras como os outros fazem as coisas | <input type="checkbox"/> |
| 3.2 | Quando confrontado(a) com ideias opostas, gosto de decidir qual é a maneira correcta de fazer qualquer coisa | <input type="checkbox"/> |
| 3.3 | Gosto de verificar e classificar pontos de vista opostos ou ideias divergentes | <input type="checkbox"/> |
| 3.4 | Gosto de projectos em que posso estudar e classificar opiniões e ideias diferentes | <input type="checkbox"/> |
| 3.5 | Prefiro tarefas ou problemas em que posso classificar o esquema ou métodos dos outros | <input type="checkbox"/> |
| 3.6 | Ao tomar uma decisão gosto de comparar pontos de vista opostos | <input type="checkbox"/> |
| 3.7 | Gosto de situações em que posso comparar e classificar maneiras diferentes de fazer as coisas | <input type="checkbox"/> |
| 3.8 | Gosto de trabalho que implique analisar, classificar ou comparar coisas | <input type="checkbox"/> |

1	2	3	4	5	6
Nada bem	Não muito bem	Bem até certo ponto	Bem	Muito bem	Extremamente bem

- | | | |
|-----|--|--|
| 4.1 | Ao falar ou escrever sobre ideias, agarro-me a uma ideia importante | |
| 4.2 | Prefiro abordar questões ou assuntos importantes do que pormenores ou factos | |
| 4.3 | Quando tento terminar uma tarefa tendo a ignorar os problemas que surgem | |
| 4.4 | Utilizo todos os meios para atingir o meu objetivo | |
| 4.5 | Ao tentar tomar uma decisão tendo a ver apenas um fator importante | |
| 4.6 | Se houver várias coisas importantes a fazer, faço a que é mais importante para mim | |
| 4.7 | Gosto de me concentrar numa coisa de cada vez | |
| 4.8 | Tenho de acabar um projecto antes de iniciar outro | |
| 5.1 | Gosto de estabelecer prioridades quanto às coisas que tenho de fazer antes de começar a fazê-las | |
| 5.2 | Ao falar ou tomar nota de ideias, gosto de arrumar as questões por ordem de importância | |
| 5.3 | Antes de iniciar um projecto gosto de saber as coisas que tenho de fazer e por que ordem | |
| 5.4 | Quando tenho dificuldades apercebo-me bem da importância de cada uma delas e por que ordem as devo resolver | |
| 5.5 | Quando há muitas coisas a fazer, tenho uma percepção nítida da ordem por que fazê-las | |
| 5.6 | Ao iniciar qualquer coisa, gosto de fazer uma lista das coisas a fazer, ordenando-as pela sua importância | |
| 5.7 | Ao executar uma tarefa consigo ver como as partes se relacionam com o objetivo geral da tarefa | |
| 5.8 | Ao discutir ou apontar ideias dou ênfase à ideia principal e de como tudo se encaixa num todo | |
| 6.1 | Quando enfrento uma tarefa estou, em geral, igualmente disposto(a) a começar a trabalhar em qualquer das várias coisas | |
| 6.2 | Quando há questões de importância concorrente para resolver no meu trabalho, tento resolvê-las simultaneamente | |
| 6.3 | Em geral, quando tenho muitas coisas a fazer, dedico o meu tempo e atenção igualmente a todas elas | |
| 6.4 | Tento ter várias coisas a andar ao mesmo tempo, de modo que posso avançar ou recuar em todas elas | |
| 6.5 | Geralmente faço várias coisas ao mesmo tempo | |
| 6.6 | Por vezes tenho dificuldade em estabelecer prioridades para as muitas coisas que tenho de fazer | |
| 6.7 | Geralmente sei que coisas têm de ser feitas, mas por vezes tenho dificuldade em decidir por que ordem fazê-las | |
| 6.8 | Geralmente, quando trabalho num projecto tendo a considerar quase todos os seus aspetos igualmente importantes | |

1	2	3	4	5	6
Nada bem	Não muito bem	Bem até certo ponto	Bem	Muito bem	Extremamente bem

- | | | |
|-----|---|--|
| 7.1 | Quando tenho muitas coisas a fazer, faço aquilo que primeiro me vem à cabeça | |
| 7.2 | Posso passar de uma tarefa para outra facilmente, porque todas as tarefas me parecem igualmente importantes | |
| 7.3 | Gosto de resolver todo o tipo de problemas, mesmo os aparentemente triviais | |
| 7.4 | Ao discutir ou tomar nota de ideias, utilizo tudo o que me vem à cabeça | |
| 7.5 | Acho que a resolução de um problema geralmente leva a muitos outros que têm a mesma importância | |
| 7.6 | Ao tentar tomar uma decisão, tento tomar em consideração todos os pontos de vista | |
| 7.7 | Quando há muitas coisas importantes a fazer, tento fazer todas as que posso no tempo de que disponho | |
| 7.8 | Quando inicio uma tarefa, gosto de considerar todos os modos possíveis de executá-la, mesmo os mais ridículos | |
| 8.1 | Gosto de situações ou tarefas em que não me preocupo com pormenores | |
| 8.2 | Preocupo-me mais com o efeito geral do que com os pormenores de uma tarefa que tenho de executar | |
| 8.3 | Ao executar uma tarefa gosto de ver como aquilo que faço se encaixa no quadro geral | |
| 8.4 | Tendo a realçar o aspeto geral das questões ou o efeito geral de um projecto | |
| 8.5 | Gosto de situações em que posso concentrar-me nas questões gerais e não nas específicas | |
| 8.6 | Ao falar ou tomar nota de ideias, gosto de revelar o âmbito e o contexto das minhas ideias no quadro geral | |
| 8.7 | Tendo a prestar pouca atenção aos pormenores | |
| 8.8 | Gosto de trabalhar em projectos que abordam questões gerais e não pormenores sem importância | |
| 9.1 | Prefiro abordar problemas específicos do que questões gerais | |
| 9.2 | Prefiro tarefas que abordam um único problema concreto, em vez de questões gerais ou múltiplas | |
| 9.3 | Tendo a decompor um problema em vários pequenos problemas que posso resolver sem encarar o problema como um todo | |
| 9.4 | Gosto de recolher informações detalhadas ou específicas para os projectos em que trabalho | |
| 9.5 | Gosto de problemas em que tenho de prestar atenção ao pormenor | |
| 9.6 | Presto mais atenção às partes de uma tarefa do que ao seu efeito ou significado geral | |
| 9.7 | Ao discutir ou escrever sobre um tópico, penso que os pormenores e os factos são mais importantes do que o quadro geral | |
| 9.8 | Gosto de memorizar factos e informações sem qualquer conteúdo particular | |

	1	2	3	4	5	6
	Nada bem	Não muito bem	Bem até certo ponto	Bem	Muito bem	Extremamente bem
10.1	Gosto de controlar todas as fases de um projecto sem ter de consultar outras pessoas					
10.2	Ao tentar tomar uma decisão baseio-me na minha própria avaliação da situação					
10.3	Prefiro situações em que posso concretizar as minhas ideias sem depender de outros					
10.4	Ao discutir ou tomar nota de ideias só gosto de utilizar as minhas ideias					
10.5	Gosto de projectos que posso completar com independência					
10.6	Prefiro ler relatórios para obter as informações de que preciso, em vez de as pedir a outros					
10.7	Quando confrontado(a) com um problema gosto de o resolver sozinho(a)					
10.8	Gosto de trabalhar sozinho(a) numa tarefa ou problema					
11.1	Ao iniciar uma tarefa gosto de trocar ideias com amigos ou colegas					
11.2	Se precisar de mais informação prefiro com outras pessoas em vez de ler relatórios sobre o assunto					
11.3	Gosto de participar em atividades em que posso interagir com outros como fazendo parte de uma equipa					
11.4	Gosto de projectos em que posso trabalhar juntamente com outras pessoas					
11.5	Gosto de situações em que há interação com outras pessoas e todos trabalham juntos					
11.6	Numa discussão ou relatório gosto de associar as minhas ideias às dos outros					
11.7	Ao trabalhar num projecto gosto de partilhar ideias e receber sugestões de outras pessoas					
11.8	Ao tomar uma decisão tento tomar em consideração as opiniões dos outros					
12.1	Gosto de trabalhar em projectos que me permitem experimentar novas maneiras de fazer as coisas					
12.2	Gosto de situações onde posso experimentar novas maneiras de fazer as coisas					
12.3	Gosto de mudar de rotina para melhorar a maneira de executar as tarefas					
12.4	Gosto de pôr em causa ideias ou maneiras antigas de fazer as coisas e procurar outras					
12.5	Quando me confronto com um problema prefiro experimentar novas estratégias ou métodos para o resolver					
12.6	Gosto de projectos que me permitem encarar uma situação sob uma nova perspectiva					
12.7	Gosto de descobrir problemas antigos e arranjar métodos novos para os resolver					
12.8	Gosto de fazer coisas de maneiras novas não utilizadas por outros no passado					
13.1	Gosto de fazer as coisas tal como têm sido feitas no passado					
13.2	Quando sou responsável por alguma coisa gosto de seguir métodos e ideias que usei antes					
13.3	Gosto de tarefas e de problemas com regras fixas a seguir para as executar					
13.4	Detesto problemas que surgem quando faço qualquer coisa de maneira habitual e normal					
13.5	Gosto de me agarrar a regras ou métodos comuns de fazer as coisas					
13.6	Gosto de situações em que posso seguir uma rotina estabelecida					
13.7	Quando enfrento um problema gosto de o resolver de maneira tradicional					

13.8 Gosto de situações em que o papel que desempenho é o tradicional

F. Se é imigrante responda ainda às questões que se seguem; caso contrário termina aqui o seu questionário.

14.1 – Com que frequência usa a língua portuguesa?

Nunca Raramente Habitualmente Sempre

14.2 – Os seus tempos livres são passados com colegas da mesma origem étnica/cultural?

Nunca Raramente Habitualmente Sempre

14.3 – Os seus tempos livres são passados com colegas portugueses?

Nunca Raramente Habitualmente Sempre

14.4 – No seu dia-a-dia sente-se discriminado(a)?

Nunca Raramente Habitualmente Sempre

14.5 – Ouve música do seu país?

Nunca Raramente Habitualmente Sempre

14.6 – No seu dia-a-dia opta por uma alimentação típica do seu país?

Nunca Raramente Habitualmente Sempre

14.7 – Continua a praticar os rituais do seu país?

Nunca Raramente Habitualmente Sempre

14.8 – Na sua vida académica integra grupos de trabalho maioritariamente com portugueses?

Nunca Raramente Habitualmente Sempre

14.9 – Sente-se bem no meio académico que frequenta?

Nunca Raramente Habitualmente Sempre

14.10 – Sente-se bem no meio social em que está inserido(a)?

Nunca Raramente Habitualmente Sempre

14.11 – Acerca deste tema da integração e diversidade dos estudantes no Ensino Superior, caso tenha uma opinião ou comentário a acrescentar, use, por favor, o espaço a seguir:

Obrigada pela colaboração!

