# PSIQUE

Issue 1 | 1<sup>st</sup> January - 30<sup>th</sup> June 2018
Fascículo 1 | 1 de janeiro - 30 de junho 2018





# PSIQUE

Issue 1 | 1<sup>st</sup> January - 30<sup>th</sup> June 2018
Fascículo 1 | 1 de janeiro - 30 de junho 2018





# **PSIQUE | Volume XIV |** Issue 1 | 1st January - 30th June 2018

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

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

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

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

#### **Aims and Scope**

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

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

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

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

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

**Indexed by:** Academic Search (EBSCO Publishers)
Fuente Academic (EBSCO Publishers).

PSIQUE | Volume XIV | Fascículo 1 | 1 de janeiro - 30 de junho 2018

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

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

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

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

#### **Âmbito e Objetivos**

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

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

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

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

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

**Indexação:** Academic Search (EBSCO Publishers)
Fuente Academic (EBSCO Publishers).

#### **PUBLISHING INSTITUTION INSTITUIÇÃO EDITORA**

CIP – Centro de Investigação em Psicologia da Universidade Autónoma de Lisboa.

EDIUAL – Universidade Autónoma Editora Rua de Santa Marta, n.º 47 1150-293 Lisboa.

Phone Telefone: +351 213 177 667 | Fax: +351 213 533 702 | e-mail: ediual@autonoma.pt

## SOCIAL & MEDIA COORDINATION / COORDENAÇÃO DE COMUNICAÇÃO & MIDIA

Madalena Romão Mira – Universidade Autónoma de Lisboa | e-mail: mmira@autonoma.pt

#### **LEGAL OWNER PROPRIEDADE**

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

Rua de Santa Marta, n.º 47 1150-293 Lisboa – Portugal

Phone Telefone: +351 213 177 600/67

Fax: +351 213 533 702 N.I.F.: 501 641 238

DOI: https://doi.org/10.26619/2183-4806.XIV.1

e-ISSN: **2183-4806** Title Título: **Psique** 

Site: http://journals.ual.pt/psique/

Registration Status: Under Publishing Situação de Registo: Em Publicação

Format Suporte: Online

Registration Inscrição: ERC 126656 Date Data: 03-03-2015

Periodicity: Semiannual Periodicidade: Semestral Editor in Chief Director: Iolanda Costa Galinha

Inscrição Inscription: 220129

**EDITOR IN CHIEF DIRECTORA E EDITORA** 

Iolanda Costa Galinha Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal igalinha@autonoma.pt

**ASSOCIATE EDITORS COEDITORES** 

 Gina Lemos
 Universidade do Minho, Portugal
 gclemos@gmail.com

 Isabel Silva
 Universidade Fernando Pessoa, Portugal
 isabels@ufp.edu.pt

 José Magalhães
 Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal
 jmagalhaes@autonoma.pt

 Melanie Vauclair
 ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Portugal
 melanie.vauclair@gmail.com

Ricardo B. Rodrigues ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa Portugal rfprs@iscte.pt

**EDITORIAL BOARD CONSELHO EDITORIAL** 

 Ana Antunes
 Universidade da Madeira, Portugal
 aantunes@uma.pt

 Ana Gomes
 Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal
 amgomes@autonoma.pt

 Anne-Marie Vonthron
 Université Paris Ouest-Nanterre, França
 anne-marie.vonthron@u-paris10.fr

 António Mendes Pedro
 Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal
 apedro@autonoma.pt

 Aristides Ferreira
 ISCTE, Lisboa, Portugal
 aristides.ferreira@iscte.pt

 Carla Moleiro
 ISCTE, Lisboa, Portugal
 carla.moleiro@iscte.pt

Carla MoleiroISCTE, Lisboa, Portugalcarla.moleiro@iscte.ptCarmen Ferrándiz GarcíaUniversidad de Murcia, Spaincarmenfg@um.esCatarina SilvaISCTE, Instituto Universitário de Lisboa, Portugalcatarinagonzalez@gmail.com

celiargoliveira@gmail.com

drmgomes@gmail.com

rodriguesvid@gmail.com

 Célia Oliveira
 Universidade Lusófona Porto, Portugal

 Daniel Roque Gomes
 Instituto Politécnico de Coimbra

David Rodrigues ISCTE, Lisboa, Portugal

Florence Sordes-AderUniversidade de Toulouse, Françasordes@univ-tlse2.frIsabel LeiteUniversidade de Évora, Portugalimss@uevora.ptIsabel MesquitaUniversidade de Évora, Portugalisamesqui@gmail.comJoão HipólitoUniversidade Autónoma de Lisboa, Portugaljhipolito@autonoma.pt

Jorge Gomes ISEG – Universidade Técnica de Lisboa, Portugal jorgegomes@iseg.utl.pt
Liliana Faria Universidade Europeia, Portugal liliana.faria@europeia.pt
Luis Rev Yedra Universidad Veracruzana México | hedra@uv.mx

Luis Rey Yedra
Universidade Europeia, Portugal
Universidade Veracruzana, México
Universidade Veracruzana, México
Universidade do Algarve, Portugal
Universidade da Beira Interior, Portugal

magda.roberto@labcom.ubi.pt

Manuel SommerUniversidade Autónoma de Lisboa, Portugalmsommer@autonoma.ptMaria del Pilar G. FloresUniversidad Veracruzana, Méxicopgonzalez@uv.mx

Marjorie PoussinUniversidade de Lyon II, Françamarjorie.poussin@univ-lyon2.frMiguel Ángel Garcia-MartinUniversidad de Málaga, Espanhamagarcia@uma.es

Miguel Pereira LopesISCSP – Universidade de Lisboa, Portugalmplopes@iscsp.ulisboa.ptOdete NunesUniversidade Autónoma de Lisboa, Portugalonunes@autonoma.pt

Patrícia Jardim de PalmaISCSP – Universidade Técnica de Lisboa, Portugalppalma@iscsp.ulisboa.ptPedro DuarteUniversidad Veracruzana, Méxicopdias@uv.mxRosa NovoUniversidade de Lisboa, Portugalrnovo@psicologia.ulisboa.ptRui Costa LopesICS – Universidade de Lisboa, Portugalrui.lopes@ics.ulisboa.pt

 Rute Brites
 Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal
 rbrites@autonoma.pt

 Saul Neves de Jesus
 Universidade do Algarve, Portugal
 snjesus@ualg.pt

 Tito Laneiro
 Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal
 tlaneiro@autonoma nt

Tito Laneiro Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal tlaneiro@autonoma.pt

Vera Engler Cury Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil vency2985@gmail.com

**ASSISTANT EDITORS EDITORES ASSISTENTES** 

Filipa Capela alves.filipa@hotmail.com

 João Viseu
 Universidade do Algarve, Portugal
 jnviseu@ualg.pt

 Joana Pereira
 joanarcpereira@gmail.com

 Patrícia Gouveia
 patricia\_rafaela\_1@hotmail.com

TRANSLATION TRADUÇÃO

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

**DESIGN COMPOSIÇÃO GRÁFICA** 

Rita Romeiras Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal rromeiras@autonoma.pt

**WEBSITE SITE** 

Miguel Pereira Universidade Autónoma de Lisboa, Portugal mpereira@autonoma.pt

IT DEVELOPMENT DESENVOLVIMENTO DE SISTEMA INFORMÁTICO

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

# **TABLE OF CONTENTS ÍNDICE**

Editorial Note	
Nota editorial	
Iolanda Costa Galinha	7
William in the I Manifestor on Adultation de Manifestor Médica	
Violencia en el Noviazgo en Adolescentes de Veracruz, México	
Dating violence in adolescents from Veracruz, Mexico	_
Laura Oliva Zárate, Elsa Angélica Rivera Vargas, María del Pilar González Flores y Luis Rey Yedra	8
A Construção do Novo Método e do Novo Objeto da Psicanálise	
The Building of the New Methodology and the New Object of Psychoanalysis	
António Francisco Mendes Pedro	25
Ensino da Psicologia e da Psicologia da Carreira: O Presente e Implicações Futuras	
Teaching Psychology and Career Psychology: Present and Future Implications	
Sílvia Marina Amado Cordeiro, Bruna Regina da Silva Rodrigues Rodrigues, Maria do Céu Taveira	
de Castro Silva Brás da Cunha, Cátia Margarida da Cunha Marques, Íris Martins Oliveira, Ana Daniela	
dos Santos Cruzinha Soares da Silva, Maria Cristina Queiroz da Costa Lobo Miranda	40
Instructions to the Authors	
Instruções para os Autores	56
instruções para os Autores	
Instructions to Reviewers	
Instruções para os Revisores	62

N	O	TA	<b>FD</b>	ITO	RI	ΑI

Na sequência da indexação da Psique à base de dados Internacional EBSCO, os artigos da Psique são difundidos, desde 2015, na Academic Search Ultimate e na Fuente Academic Plus.

Como era seu objetivo para 2016, a Psique submeteu, em maio, o processo de candidatura para a indexação na base de dados Redalyc. No sentido de corresponder a novos critérios de indexação da Redalyc, a Psique passa a ter uma periodicidade semestral, publicando, um mínimo de três artigos por fascículo.

Quanto ao trabalho desenvolvido pela equipa editorial da Psique, durante o ano de 2017, resta-nos agradecer à coordenação editorial, aos conselheiros editoriais e aos editores assistentes, o esforço voluntário desenvolvido por todos para que a revista Psique continue a ser possível.

Lisboa, 12 de Novembro de 2017.

Iolanda Costa Galinha

Directora da Revista Psique

Centro de Investigação em Psicologia, Universidade Autónoma de Lisboa

# VIOLENCIA EN EL NOVIAZGO EN ADOLESCENTES DE VERACRUZ, MÉXICO

# DATING VIOLENCE IN ADOLESCENTS FROM VERACRUZ, MEXICO

Laura Oliva Zárate<sup>1</sup>, Elsa Angélica Rivera Vargas<sup>2</sup>, María del Pilar González Flores<sup>3</sup> y Luis Rey Yedra<sup>4</sup>

PSIQUE • e-ISSN 2183-4806 • VOLUME XIV • 1<sup>ST</sup> JANUARY JANEIRO - 30<sup>TH</sup> JUNE JUNHO 2018 • PP. 8-24 DOI: https://doi.org/10.26619/2183-4806.XIV.1.1

Submited on June 29th, 2016 | Accepted on July 30th, 2017 (3 rounds of revision) Submetido em 29 de Junho, 2016 | Aceite a 30 de Julho, 2017 (3 rondas de revisão)

#### Resumen

El estudio tiene como objetivo detectar las formas de violencia en la relación de noviazgo de jóvenes adolescentes y su relación con la presencia de violencia familiar. El muestreo fue estratificado multietápico determinándose un tamaño de muestra de 3756 estudiantes de entre 11 y 17 años (M = 14.33, SD = 1.00), de los cuales el 59.7% son mujeres y el 38.8% varones. El instrumento fue un cuestionario de elaboración propia que consta de 98 ítems distribuidos en 6 apartados: datos sociodemográficos; características de la relación de noviazgo; consumo de sustancias adictivas; versión modificada de la Escala de Tácticas de Conflicto de Strauss (González & Santana, 2001); solución de problemas en la familia y tipos de programas de televisión que prefieren. Los resultados obtenidos indican que existe correspondencia en las conductas agresivas que ejercen y reciben los adolescentes en su relación de pareja, lo que representa una de las principales causas que conducen a la violencia; existen agresiones como empujar, golpear o morder a la pareja, sujetar físicamente, abofetear y amenazar con golpear y lanzar algún objeto. Al menos el 49.7% de los participantes han sufrido o ejercido, por lo menos en una ocasión, violencia de mayor intensidad. En cuanto a las conductas violentas de tipo psicológico y sexual se presentó con mayor frecuencia los celos. Respecto a la familia, se encontró que quienes ejercían o eran receptores de violencia en su relación de noviazgo habían presenciado o sido víctimas de violencia en su familia de origen. Los resultados permiten desarrollar formas de intervención para prevenir la violencia.

Palabras clave: violencia, noviazgo, violencia en el noviazgo, adolescentes, familia.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Instituto de Psicología y Educación, Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz, México. lyedra@uv.mx Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5557-4146



<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Instituto de Psicología y Educación; Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz. México. loliva@uv.mx, Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1240-9973

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Instituto de Psicología y Educación, Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz, México. erivera@uv.mx Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7901-0620

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Instituto de Psicología y Educación, Universidad Veracruzana. Xalapa, Veracruz, México. pgonzalez@uv.mx Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9991-7243

#### **Abstract**

The aim of this study is to detect the forms of violence in teenage dating and their relationship with the presence of family violence. The sampling was multistage stratified, with a sample size of 3756 students aged between 11 and 17 (M = 14.33, SD = 1.00), of which 59.7% are female and 38.8% are male. The instrument used was a self-made questionnaire consisting of 98 items distributed in 6 sections: sociodemographic data; characteristics of the dating relationship; consumption of addictive substances; modified version of the Strauss Conflict Tactics Scale (González & Santana, 2001); solving problems in the family and types of television programs they prefer. The results obtained indicate that there is a correspondence between the aggressive behaviors exercised and received by teenagers in their relationship, which represent one of the main causes that lead to violence; there are aggressions such as pushing, hitting, biting, slapping, forcefully holding their couple, threatening with an object or throwing an object. At least 49.7% of the participants have suffered or exercised in at least one occasion greater intensity violence. As for violent sexual and psychological type behavior, the most frequent was jealousy. Regarding the family, it was found that those who exercised or received violence in their teenage dating relationship, had witnessed or had been victims of violence in their own family. The results allow ways to develop interventions so as to prevent violence.

Keywords: violence, dating, dating violence, adolescents, family.

El estudio de la presencia de violencia en las parejas de adolescentes es un fenómeno que ha causado interés en los últimos años, tal es el caso de la investigación realizada por Pazos, Oliva, y Hernando (2014) en la que se confirma la presencia de la misma entre los adolescentes que se encuentran en una relación de noviazgo. Ahora bien, independientemente del enfoque teórico que trata de explicar el fenómeno de la violencia, todos ellos poseen una concepción con una alta carga valorativa que no puede más que restringir el alcance de la noción de violencia.

En efecto, todos estos modelos explicativos asumen que la violencia se define como "la aplicación de una fuerza excesiva a algo o alguien con la intención de causar daño" (Domínguez, 1993, p. 24), y que tiene como consecuencia la ruptura de los vínculos que favorecen la adecuada convivencia con otro ser humano.

La violencia en parejas de jóvenes adolescentes podría definirse como "el conjunto de actitudes y comportamientos agresivos que se despliegan en el contexto de una relación de pareja en la que existe atracción y en la que los dos miembros de la pareja se citan para salir" (Close, 2005, citado por Muñoz, Ortega-Rivera, & Sánchez, 2013, p. 216).

Rubio-Garay, Carrasco, Amor, y López-González (2015) expresan que al hablar de la violencia en las relaciones de noviazgo se pueden identificar tres elementos fundamentales: 1) la amenaza o provocación (de tipo intencionado) de un daño real, que puede ser físico, psicológico o sexual; 2) el control o dominio de la pareja (por medio de tácticas o amenazas coactivas/coercitivas); y 3) que las amenazas, las coacciones, el control, la dominación o el daño se produzcan dentro de la relación de noviazgo.

Cuando hablamos de violencia en el noviazgo, seguramente la mayoría de los lectores piensan en la violencia contra la mujer. Esto no resulta de extrañar considerando que es hasta la década de los 90´s del siglo XX cuando los organismos internacionales asumen la violencia contra la mujer como problema global y empiezan a definirla sistemáticamente, de acuerdo a la European Union Agency for Fundamental Rights (2014). Es cuando la denominada Violencia de Género empieza a ser la causa de diversos movimientos de grupos y asociaciones que intentan llamar la atención para la resolución de este problema; lo cual interesó fuertemente a los estudiosos quienes desarrollaron diversas investigaciones en esta línea.

Los esfuerzos emprendidos por las organizaciones de mujeres, los y las expertos y algunos gobiernos comprometidos con esta cuestión han supuesto una profunda transformación de la sensibilización pública con respecto a este problema. Así pues, actualmente es una cuestión ampliamente reconocida que dicha violencia constituye un grave problema de derechos humanos y salud pública que afecta a todos los sectores de la sociedad. La Organización Mundial de la Salud (2005) reporta que el porcentaje de mujeres que habían tenido pareja alguna vez y que habían sufrido violencia física o sexual, o ambas, por parte de su pareja a lo largo de su vida oscilaba entre el 15% y el 71%, aunque en la mayoría de los entornos se registraron índices comprendidos entre el 24% y el 53%.

Estos datos son tan alarmantes que la sociedad ha enfocado a la violencia de pareja con una especial mirada, que ha sido la del género. Si bien los datos son innegables, también debemos hacer un acercamiento no sólo para considerar la cuestión genérica del problema, ya que ésta sólo es una cara y lo cierto es que las otras existen y las debemos atender.

Hablar sobre la violencia de género implica muchas veces que es un fenómeno unidireccional donde el hombre ejerce violencia hacia la mujer, sin embargo hay antecedentes que señalan que también puede ser ejercida hacia el hombre (Pacheco & Castañeda, 2013). En ese sentido, en una reciente revisión bibliográfica y bibliométrica sobre la producción científica de violencia en el noviazgo se halló que casi en la totalidad de los estudios realizados se asignaban papeles rígidamente a hombres como agresores y mujeres como víctimas, a diferencia de unos cuantos trabajos que se deslindaron explícitamente de esta dicotomización. Es decir, "los dos polos enfrentados en el denominado debate de la simetría de género en la violencia de pareja. Atendiendo a las edades de la muestra, se corroboró que la presencia de estudios dedicados a adolescentes y/o jóvenes adultos fue minoritaria" (López-Cepero, Rodríguez, Rodríguez, & Bringas, 2014, p. 12).

De acuerdo con el informe Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud publicado por la Organización Mundial de la Salud (2013), cerca del 35% de las mujeres experimentarán hechos de violencia ya sea en la pareja o fuera de ella en algún momento de sus vidas. Dicho estudio revela que la violencia de pareja es el tipo de violencia más común contra la mujer y afecta al 30 % de las féminas en todo el mundo. Sin embargo, también existen casos en donde es el hombre el que es víctima de agresión en la etapa del noviazgo haciendo hincapié en la violencia bidireccional donde hombres como mujeres sufren y ejercen violencia (Valdivia & González, 2014). En México, solo hasta hace unos años se ha comenzado a investigar la violencia en el noviazgo desde una perspectiva bidireccional, por lo que es entendible que las referencias específicas al estudio del hombre como víctima de violencia sean aun escasas (véanse los trabajos de González & Fernández de Juan, 2014; Heredia, Oliva, & González, 2013; Trujano, Martínez, & Camacho, 2010).

En su estudio sobre violencia hacia los varones en la adolescencia Celis-Sauce y Rojas-Solis (2015) encontraron que los participantes han sufrido en determinado momento tanto violencia física como psicológica por parte de sus parejas, sin embargo es importante mencionar que también manifestaron haber ejercido algún tipo de violencia. En este sentido Corral (2009) en un estudio sobre cronicidad, severidad y mutualidad de las conductas violentas en las relaciones de noviazgo de universitarios, realizado en España, señala que la mutualidad es un factor importante en el estudio del fenómeno de la violencia en las relaciones de noviazgo.

Quizás por ello las correlaciones obtenidas entre los diferentes tipos de violencia son altas, pues desde un punto de vista interpersonal e internacional, la violencia no es un fenómeno unidireccional.

En relación a los tipos o formas de violencia que se presentan en la relación de pareja, Rey (2008) señala que se encuentran actos tanto de agresión física (cachetadas, puños, patadas, empujones, sofocaciones, ataques con arma) como agresiones de tipo verbal y emocional (intimidaciones, denigraciones, humillaciones, amenazas, llamar a la otra persona con nombres peyorativos, criticarla, insultarla y devaluarla constantemente, acusarla falsamente, culparla por situaciones negativas, ignorarla, minimizarla o ridiculizar sus necesidades); además de los actos que atentan contra sus derechos sexuales y reproductivos.

Por su parte González-Ortega, Echeburúa, y Corral (2008) coinciden en que la violencia puede ser física, emocional y sexual y agregan lo señalado por Barilari (2008) en cuanto a que el problema se agrava ya que muchos jóvenes no la detectan como tal sino como arrebatos pasajeros por parte de la pareja con lo que no se percatan del riesgo de continuar con la relación de pareja.

Cabe mencionar que los niños y adolescentes no nacen violentos, los factores que predisponen la conducta violenta son múltiples, considerándoseles variables de riesgo o predictoras, mismas que se van gestando a lo largo de las experiencias de vida en la infancia y adolescencia. Siendo éstas: familiares, personales, ambientales y escolares Pelegrín y Garcés de los Fallos (2008). Particularmente la familia, es el primer contacto que un infante tiene desde que llega a este mundo, es entonces que se considera uno de los elementos relevantes en la formación de conductas y actitudes. De ahí que Ayala, Pedroza, Morales, Chaparro, y Barragán (2002), consideren que la conducta violenta es consecuencia de una disciplina explosiva e irritable. Y por tanto, la familia de origen también será un elemento fundamental en la forma de relación de pareja que el niño tendrá en el futuro.

Si bien, la causa de la presencia de conductas violentas durante el noviazgo puede considerarse multifactorial, la familia es un elemento clave a considerar en relación a la presencia de conductas violentas en las relaciones futuras de los adolescentes; ya que la vivencia de la violencia en la familia y el tipo de relaciones interparentales son considerados como factores causantes de la presencia de actitudes violentas en el noviazgo (Pazos et al., 2014; Rey, 2008; Rubio-Garay et al., 2015).

Es necesario mencionar que el problema de la violencia en el noviazgo se agudiza ya que se ha encontrado que cuando se presenta en esta etapa muy probablemente se presente en la relación de matrimonio por lo que atender el problema se vuelve indispensable (Barilari, 2008; Echeburúa & Corral, 1998).

En virtud a lo anterior, la presente investigación buscó como objetivo general detectar las formas de violencia en la relación de noviazgo de jóvenes adolescentes y su relación con la presencia de violencia familiar en una muestra representativa de estudiantes de secundaria la ciudad de Xalapa, Veracruz, México.

Los objetivos específicos fueron: 1) identificar formas de violencia perpetradas y sufridas por estudiantes de secundaria; 2) identificar las formas de violencia en relación al género y 3) identificar las formas de solución de conflictos entre padre y madre.

#### Método

#### **Participantes**

La población de estudio estuvo conformada por 383436 alumnos inscritos en escuelas secundarias (nivel básico en México) durante el ciclo escolar 2012-2013; cuyas edades oscilaban entre 11 y 17 años predominando el estrato socioeconómico bajo y medio bajo.

Los adolescentes estaban distribuidos en las 10 regiones del estado de Veracruz de acuerdo con el prontuario estadístico de la Secretaría de Educación del estado de Veracruz (2013): Capital, Huasteca Alta, Huasteca Baja, Las Montañas, Nautla, Olmeca Papaloapan, Sotavento, Totonaca y los Tuxtlas.

Veracruz forma parte de los 31 estados territoriales de México y se localiza al sureste, junto al Océano Atlántico. Los criterios de inclusión utilizados eran adolescentes, hombres y mujeres inscritos en las escuelas públicas o privadas ubicadas en las cabeceras municipales del Estado de Veracruz durante el ciclo escolar 2012-2013; que al momento de responder el instrumento tuvieran novia (o) y que aceptaran participar en el estudio; y cuyos padres hubieran firmado la carta de consentimiento informado. La carta de consentimiento informado iniciaba agradeciendo la participación voluntaria en el estudio, posteriormente se daba a conocer el objetivo de la investigación, su carácter anónimo y la confidencialidad de los participantes; así como el uso de los resultados en publicaciones y foros científicos. Finalmente se les solicitaba su firma de conformidad.

Realizando los cálculos correspondientes se determinó un tamaño de muestra de 3756 estudiantes de secundaria, conformada de la siguiente manera: las edades de los participantes oscilaron entre 11 y 17 años (M = 14.33, SD = 1.00), la mayoría se concentra entre 14 y 15 años (31.3% y 38.6% respectivamente), en tanto que el 16.9% corresponde a 13 años de edad. El 59.7% de los estudiantes son mujeres y el 38.8% varones. Tanto el tamaño como la selección de la muestra aseguran que la población encuestada representa a los jóvenes del estado de Veracruz.

#### **Instrumento**

El cuestionario "Relaciones de noviazgo de los adolescentes" está integrado por 98 ítems: 1) el primer apartado contiene datos sociodemográficos (edad, sexo, escuela); 2) el segundo apartado se enfoca en las características de la relación de noviazgo, 3) el siguiente referente es en relación con el consumo de sustancias adictivas; 4) un cuarto apartado es la versión modificada de Escala de Tácticas de Conflicto de Strauss (González & Santana, 2001); 5) una quinta dimensión contiene información respecto a la solución de problemas dentro de la familia y 6) finalmente un apartado sobre el tipo de programas que ven.

La mayoría de los apartados son de opción múltiple, a excepción de la Escala de Tácticas de Conflicto de Strauss que se encuentra en escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta en términos de frecuencia (nunca =1, rara vez =2, algunas veces =3, a menudo = 4 y muy a menudo = 5). Para su aplicación fue necesario analizar la Confiabilidad del instrumento; cabe destacar, que para ello sólo se analizó el apartado correspondiente a la escala de Tácticas de Conflicto de

Strauss, ya que este cuenta con las propiedades que exige dicho análisis; esto es, mantener las mismas respuestas a través de todos los ítems. El coeficiente de alfa de Cronbach obtenido fue de .911 el cual de acuerdo a Armitage y Colton (1998) es considerado como muy bueno.

Para los fines de este estudio sólo serán analizados los datos sociodemográficos, características de la relación de noviazgo, Escala de Tácticas de Conflicto de Strauss cuya validación de la versión en español fue realizada por Muñoz-Rivas, Andreu, Graña, O'Leary, y González (2007) así como los datos que contiene información respecto solución de problemas dentro de la familia.<sup>5</sup>

#### **Procedimiento**

Una vez definida la muestra, se acudió a solicitar el apoyo a la Subdirección de Educación Básica de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) quien brindó todas las facilidades para que por medio de sus supervisores de zona fueran enviados los cuestionarios a todas las secundarias seleccionadas del Estado.

El paquete elaborado para cada escuela contenía un cuestionario por alumno, así como la hoja de consentimiento informado. El sobre incluía una hoja de instrucciones de aplicación para el maestro aplicador, así como un correo electrónico que permitía estar en contacto con el aplicador para cualquier duda. Cada director de escuela se encargaba de citar al número de estudiantes que se requerían explicándoles el objetivo de la investigación e invitándolos a participar. Una vez que aceptaban se les otorgaba una carta de consentimiento informado para que fuera firmado por parte de su tutor ya que éstos al ser menores de edad debían tener el permiso para participar. Una vez determinado el día y hora, se procedía a reunirlos en un salón de la propia escuela o en el mejor de los casos en el auditorio. Ya reunidos, nuevamente se les explicaba el objetivo de la investigación y se les recogía la carta de consentimiento informado previamente firmada. Las instrucciones dadas a los participantes eran muy sencillas y el tiempo de respuesta del cuestionario era de aproximadamente treinta minutos como máximo.

Una vez que eran contestados los cuestionarios por parte de los alumnos, el maestro encargado los recogía asegurándose de que todas las preguntas estaban contestadas y éstos eran guardados en el mismo sobre bolsa y devueltos a las oficinas de la SEV en Xalapa.

#### Diseño y análisis estadístico.

El método utilizado en el presente estudio es de índole cuantitativo y de corte transversal. Se realizó un análisis univariado y bivariado, empleando el software estadístico SPSS 21. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo; seguido de ello, y para indagar las posibles asociaciones significativas entre las variables sexo y las conductas de los jóvenes, se empleó el estadístico Chi cuadrado. Dicho estadístico también fue empleado para analizar las asociaciones entre las conductas de los jóvenes y la forma en que resuelven sus problemas los padres.

El diseño muestral del estudio se basó en un muestreo estratificado multietápico, asumiendo máxima varianza; utilizando un 95% de confianza y un margen de error de 0.017 en la estimación de una proporción en una categoría dicotómica.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> El cuestionario puede ser solicitado a los autores a través de e-mail.

#### Resultados

Para el análisis de los datos se obtuvieron tablas de frecuencias univariadas y bivariadas, así mismo, con el propósito de detectar asociaciones estadísticamente significativas entre las variables de interés, se realizó la prueba Chi cuadrado. A continuación se describen los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos.

## Duración de las Relaciones de Noviazgo

La duración de las relaciones de los adolescentes son distintas a las de los adultos, pues tienden a ser más breves e inestables, pudiéndose hallar aquellas que duran de 1 a 15 días (6.7%), 16 a 30 días (10.5%), 5 a 12 semanas (14.2%) y 13 a 24 semanas (13.1%), es decir tienen un ciclo de vida máximo de 6 meses. No obstante, el 22.1% de los adolescentes indican que su relación de noviazgo más larga ha durado de 25 a 48 semanas y el 30.5% más de un año (tabla 1).

Tabla 1 Duración de la Relación de Noviazgo más Larga.

Tiempo	f	%
1 a 15 días	250	6.7
16 a 30 días	395	10.5
5 a 12 semanas	534	14.2
13 a 24 semana	492	13.1
25 a 48 semanas	830	22.1
más de un año	1145	30.5
No contestó	110	2.9
Total	3756	100

Respecto al tipo de relación actual que establecen los adolescentes la tabla 2 muestra que el 39.8% la considera estable, en tanto que 29.5% han iniciado la relación, no obstante casi una cuarta parte de estos (24.4%) establecen relaciones casuales, es decir salen con otros chicos(as). No existen diferencias genéricas respecto al tipo de relación, tanto mujeres como hombres en un porcentaje similar consideran estable su relación (40% y 39.7% respectivamente).

Tabla 2 Relación de Noviazgo más Larga

	f	%
Nueva (hemos comenzado a salir juntos)	1109	29.53
Casual (salimos con otros chicos/as)	918	24.44
Estable (estamos juntos y no salimos con otros chicos/as)	1495	39.80
Estamos comprometidos en matrimonio	55	1.46
No contestó	179	4.77
Total	3756	100.0

# Violencia en las Relaciones de Noviazgo

La tabla 3 muestra las formas de violencia perpetradas o recibidas por los estudiantes de secundaria; la perpetración hace referencia a quién ejecuta el acto violento, en tanto que la victimización se refiere a quién recibe los actos violentos.

Dentro de las conductas más frecuentes que los adolescentes ejecutan destacan el discutir de forma tranquila (79.1%), buscar información para apoyar su punto de vista (60.1%), buscar a otra persona para que ayude a arreglar las cosas (47.2%), molestarse al hablar de un tema (53.5%), hacer llorar a su novio (a) (50.5%) y decir o hacer algo para fastidiar a su novio (a) (50%). Como ya se dijo anteriormente, la escala permite obtener medidas en dos direcciones; de la tabla 3 se puede destacar que, si bien los jóvenes indican ejercer ciertas conductas hacia sus parejas, existe una correspondencia entre lo que ellos dan y reciben, ya que se observan porcentajes similares en relación a cada conducta; es decir, responden con pautas de agresión similares a las de su pareja.

Por otra parte, y a pesar de que las agresiones físicas leves y severas se observan porcentajes menores, no hay que pasarlos por alto; ya que muchos casos de estos anteceden a otro tipo de violencia de menor gravedad. Pues en menor escala, poco a poco se va subiendo de tono hasta que se busca una salida, siendo la muerte el final a esa violencia. Dentro de estas conductas destacan el empujar o agarrar a tu novio/a (21.5%); golpear o morder a tu novio/a (23.7%); golpear, patear o lanzar algún objeto a tu novio/a (18.7%); intentar sujetar físicamente a tu novio/a (17.7%); abofetear a tu novio/a (15.6%) y amenazar con golpear o lanzar algún objeto a tu novio/a (11.7%). Nuevamente se observa correspondencia entre las conductas que se ejercen hacia su pareja y las que reciben.

Tabla 3 Formas de Violencia en las Relaciones de Noviazgo

		Tú Tu novio/a			/a	
	Nunca	Algunas veces	NC	Nunca	Algunas veces	NC
	%	%	%	%	%	%
¿Has discutido de forma tranquila?	18.2	79.1	2.5	19.2	77.4	3.3
¿Has buscado información para apoyar tu punto de vista?	35.5	60.1	4.4	36.2	56.9	6.8
¿Has llamado o intentado llamar a otra persona para que ayude a arreglar las cosas?	49.7	47.2	3.1	49.9	46.3	3.8
¿Has insultado o maldecido a ti novio/a?	73.3	23.8	2.8	76.3	20.2	3.4
¿Has molestado al hablar de un tema y/o te has negado a hacerlo?	43.5	53.5	3	45.3	51.6	3.2
¿Has marchado molesto/a de la habitación o de la casa?	55.1	41.3	3.7	59.4	36.5	4.1
¿Has hecho llorar a tu novio?	45.5	50.5	3.9	45.5	51.4	3.1
¿Has dicho o hecho algo para fastidiar o molestar a tu novio/a?	47.3	50	2.8	49.7	46.8	3.5
¿Has amenazado con golpear o lanzar algún objeto a tu novio/a?	85.4	11.7	3	86.9	9.8	3.3
¿Has intentado sujetar físicamente a tu novio/a?	79.2	17.7	3.2	77.5	18.8	3.6
¿Has lanzado algún objeto a tu novio/a?	83.4	13.9	2.7	85.8	11	3.2
¿Has golpeado, pateado o lanzado algún objeto?	78.3	18.7	2.9	81.2	15.6	3.3
¿Has empujado o agarrado a ti novio/a?	75.6	21.5	3	79.2	17.5	3.3
¿Has abofeteado a tu novio/a?	81.6	15.6	2.8	85.6	11.2	3.1
¿Has pateado, golpeado o mordido a tu novio/a?	73.5	23.7	2.8	77.3	19.5	3.2
¿Has intentado ahogar a tu novio/a?	93.7	3.6	2.7	93.9	3.1	3.0
¿Has dado una paliza a tu novio/a?	93.9	3.4	2.7	94.2	2.9	3.0
¿Has amenazado a tu novio/a con un cuchillo o algún arma?	5.0	2.3	2.7	94.9	2.3	2.9

Nota: NC = no contestó

#### Formas de Violencia en Relación al Género

En cuanto a las diferencias genéricas, la tabla 4 muestra que las conductas que ejercen hombres y mujeres son distintas; ya que se detectó que éstas ejercen en su mayoría agresión verbal, es decir, han insultado o maldecido a su novio (28% vs 16.1%); se han molestado al hablar de un tema (54.9% vs 48.6%); han hecho llorar a su novio (54.3% vs 42.3); han hecho algo por fastidiar a su novio (51.8% vs 44.3%); y han amenazado con golpear a su novio (13.1% vs 8.7%).

Por otro lado, los varones tienden a manifestar agresiones físicas dado que en un mayor porcentaje han intentado sujetar físicamente a su novia (19.1% vs 15.8); han intentado ahogar a su novia (5.2% vs 2.2); y han amenazado a su novio/a con un cuchillo o algún arma (3.7% vs 1.2%).

Tabla 4 Formas de Violencia en Relación al Sexo.

	Masculino	Femenino			
Conductas	%	%	- Valor	gl	<i>p</i>
¿Tú has discutido de forma tranquila?	73.9	79.8	1.40	1	.235
¿Tú has buscado información para apoyar tu punto de vista?	56.5	60.1	.09	1	.762
¿Tú has llamado o intentado llamar a otra persona para que ayude a arreglar las cosas?	46.4	46.0	3.47	1	.062
¿Tú has insultado o maldecido a tu novio/a?	16.1	28.0	59.28	1	.000
¿Tú te has molestado al hablar de un tema y/o te has negado a hacerlo?	48.6	54.9	4.17	1	.041
¿Tú te has marchado molesto/a de la habitación o de la casa?	37.3	42.4	2.97	1	.085
¿Tú has hecho llorar a tu novio?	42.3	54.3	25.07	1	.000
¿Tú has dicho o hecho algo para fastidiar o molestar a tu novio/a?	44.3	51.8	7.75	1	.005
¿Tú has amenazado con golpear o lanzar algún objeto a tu novio/a?	8.7	13.1	12.64	1	.000
¿Tú has intentado sujetar físicamente a tu novio/a?	19.1	15.8	12.26	1	.000
¿Tú has lanzado algún objeto a tu novio/a?	10.2	15.8	18.23	1	.000
¿Tú has golpeado, pateado o lanzado algún objeto?	16.2	19.8	3.86	1	.049
¿Tú has empujado o agarrado a tu novio/a?	15.6	24.4	32.05	1	.000
¿Tú has abofeteado a tu novio/a?	7.9	20.1	92.33	1	.000
¿Tú has pateado, golpeado o mordido a tu novio/a?	16.1	28.0	58.57	1	.000
¿Tú has intentado ahogar a tu novio/a?	5.2	2.2	28.71	1	.000
¿Tú has dado una paliza a tu novio/a?	3.7	3.0	2.67	1	.102
¿Tú has amenazado a tu novio/a con un cuchillo o algún arma?	3.7	1.2	30.22	1	.000

# Formas de Solución de Conflictos entre Padre y Madre

Una variable encontrada constantemente, tanto en víctimas como victimarios de violencia de pareja, es la experiencia de haber presenciado o haber sido víctima de violencia en la familia de origen (Rey, 2008). Así la violencia intrafamiliar en este estudio se analizó a través de la pregunta ¿Has observado algún tipo de agresión en la relación de tus padres? encontrándose que el 36.4% de los estudiantes de secundaria han observado dicha agresión en su familia.

La tabla 5 muestra cómo resuelven los problemas los padres; se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en la forma de resolverlos, ya que las madres tienden a pedir explicaciones (65.7% vs 42.3%), dejar de hablar (24.5% vs 19.7) y llorar (32.9% vs 7.1); en tanto que los padres en su mayoría emplean el silencio (19.6% se marchan por horas, 10.5% de marcha por días), así mismo utilizan agresiones verbales o físicas (16.3% insultan, 11.9% tiran o golpean un objetos y 8.9% empujan o pegan).

Tabla 5 Solución de Conflictos Entre los Padres

	Mamá		Pa	Papá			
Solución	f	%	f	%	Valor	gl	р
Pide explicaciones	2468	65.7	1588	42.3	415.00	1	.000
Se lo guarda	799	21.2	817	21.8	.25	1	.613
Deja de hablar	923	24.5	741	19.7	25.57	1	.000
Llora	1238	32.9	268	7.1	781.42	1	.000
Grita	703	18.7	675	18.0	.69	1	.404
Se marcha por horas	223	5.9	735	19.6	313.63	1	.000
Se marcha por días	143	3.8	396	10.5	127.93	1	.000
Insulta	480	12.8	611	16.3	18.40	1	.000
Tira o golpea un objeto	305	8.1	447	11.9	29.79	1	.000
Empuja o pega	229	6.1	335	8.9	21.53	1	.000
Amenaza con un arma (navaja, cuchillo, tijera, arma de fuego)	103	2.7	120	3.2	1.33	1	.248
Agrede con un arma (navaja, cuchillo, tijera, arma de fuego)	97	2.5	102	2.7	.12	1	.719

# Formas de Violencia en la Relación de Noviazgo de Jóvenes y su Relación con la Presencia de Violencia Familiar

A fin de encontrar relaciones significativas respecto a la presencia de violencia en la relación parental y las conductas violentas ejercidas en el noviazgo, se aplicó estadística bivariada mediante la prueba chi cuadrado, encontrándose significancia entre la mayoría de las conductas (tabla 6).

La violencia doméstica es una conducta continuada en el tiempo en la cual se corre el riesgo de ser reproducida por los hijos en sus relaciones de noviazgo. Los resultados confirman la existencia de asociación significativa entre las conductas ejercidas en la relación de noviazgo y el haber observado algún tipo de relación violenta en su familia, lo cual lo podemos observar en la tabla 6 a partir de la pregunta 6 a la 30 (p<=.05).

Tabla 6 Conductas Violentas Ejercidas en el Noviazgo en Relación a la Agresión Observada en los Padres.

	Agresión en la Relación de los padres				
	Nunca	Algunas Veces	Valor	gl	р
	%	%			
1. ¿Tú has discutido de forma tranquila?	80.4	82.8	3.291	1	.070
2. ¿Tu novio/a ha discutido de forma tranquila?	79.5	81.4	2.063	1	.151
3. ¿Tú has buscado información para apoyar tu punto de vista?	62.5	63.4	.300	1	.584
4. ¿Tu novio/a ha buscado información para apoyar su punto de vista?	60.9	62.0	.431	1	.511
5. ¿Tú has intentado llamar a otra persona para que ayude a arreglar las cosas?	47.6	50.3	2.370	1	.124
6. ¿Tu novio/a intentado llamar a otra persona para que ayude a arreglar las cosas?	46.6	50.5	5.043	1	.025
7. ¿Tú has insultado o maldecido a tu novio/a?	21.4	29.4	28.461	1	.000
8. ¿Tu novio/a te ha insultado o maldecido?	18.6	24.5	17.211	1	.000
9. ¿Tú te has molestado al hablar de un tema y/o te has negado a hacerlo?	51.4	61.6	35.077	1	.000
10. ¿Tu novio/a se ha molestado al hablar de un tema y/o se ha negado a hacerlo?	49.7	59.3	30.905	1	.000
11. ¿Tú te has marchado molesto/a de la habitación o de la casa?	39.4	48.2	26.046	1	.000
12. ¿Tu novio/a se ha marchado molesto/a de la habitación o de la casa?	35.1	42.7	19.759	1	.000
13. ¿Tú has hecho llorar a tu novio?	50.6	56.1	10.174	1	.001
14. ¿Tu novio/a te ha hecho llorar?	50.2	58.0	20.104	1	.000
15. ¿Tú has dicho o hecho algo para fastidiar o molestar a tu novio/a?	48.4	56.4	21.652	1	.000
16. ¿Tu novio/a ha dicho o hecho algo para fastidiarte o molestarte?	45.3	53.5	22.456	1	.000
17. ¿Tú has amenazado con golpear o lanzar algún objeto a tu novio/a?	10.0	15.0	19.421	1	.000
18. ¿Tu novio/a te ha amenazado con golpearte o lanzarte algún objeto?	8.9	11.6	6.789	1	.009
19. ¿Tú has intentado sujetar físicamente a tu novio/a?	15.0	22.7	33.260	1	.000
20. ¿Tu novio/a ha intentado sujetarte físicamente?	16.5	24.1	30.638	1	.000
21. ¿Tú has lanzado algún objeto a tu novio/a?	12.7	16.7	11.117	1	.001
22. ¿Tu novio/a te ha lanzado algún objeto?	10.3	13.3	7.790	1	.005
23. ¿Tú has golpeado, pateado o lanzado algún objeto?	16.9	23.2	21.266	1	.000
24. ¿Tu novio/a ha golpeado, pateado o lanzado algún objeto?	14.2	18.8	12.733	1	.000
25. ¿Tú has empujado o agarrado a tu novio/a?	19.3	26.5	25.200	1	.000
26. ¿Tu novio/a te ha empujado o agarrado?	15.9	21.6	18.202	1	.000
27. ¿Tú has abofeteado a tu novio/a?	13.8	19.4	19.429	1	.000
28. ¿Tu novio/a te ha abofeteado?	10.0	13.7	10.908	1	.001
29. ¿Tú has pateado, golpeado o mordido a tu novio/a?	21.9	27.9	16.457	1	.000
30. ¿Tu novio/a te ha pateado, golpeado o mordido?	18.2	22.8	11.425	1	.001
31. ¿Tú has intentado ahogar a tu novio/a?	3.3	4.0	1.377	1	.241
32. ¿Tu novio/a te ha intentado ahogar?	3.0	3.1	.086	1	.769
33. ¿Tú has dado una paliza a tu novio/a?	3.1	4.0	1.676	1	.195
34. ¿Tu novio/a te ha dado una paliza?	2.8	2.9	.024	1	.878
35. ¿Tú has amenazado a tu novio/a con un cuchillo o algún arma?	2.2	2.5	.431	1	.512
36. ¿Tu novio/a te ha amenazado con un cuchillo o algún arma?	2.0	2.5	.947	1	.331

#### Discusión

Llevar a cabo un estudio sobre la violencia en el noviazgo en jóvenes de 11 a 17 años de edad permite obtener datos que sirvan para orientar relaciones interpersonales adecuadas a temprana edad; ya que como se pudo constatar existe violencia en el noviazgo en las primeras relaciones que inician los jóvenes, convirtiéndose en un foco de atención para el profesional de la salud y para el sistema educativo mismo. Aunado a que las investigaciones como la de Barnett, Millar-Perrin, y Perrin (1997) revelan una frecuencia elevada de agresiones que persisten en toda la relación de noviazgo.

Lo anterior, especialmente cuando encontramos que casi un 40% de estudiantes refieren su relación como estable y de más de un año de duración; lo que llama la atención considerando a esta etapa de la vida como un ensayo de lo que serán sus relaciones a futuro y la caducidad a corto plazo de las relaciones de pareja. Sin embargo, notamos una posible permanencia en esa relación, que de ser violenta podría perdurar o convertirse en un modo de interrelación habitual.

Es importante destacar que a pesar de que las agresiones físicas no se presentaron en porcentajes altos, no obstante, podrían ser un antecedente para la presencia de violencia de mayor gravedad ya que pudiera aumentar gradualmente llegando a situaciones tan graves como la muerte, para ejemplo el 6.4% ya reportó contusiones leves o graves como ojo morado, rotura de nariz o fractura, generado regularmente por celos o discusiones.

Por otra parte, durante décadas pasadas los estudios nos indicaban al varón como el causante de la violencia en la relación, lo cual ha venido cambiando en los últimos años, ya que otros estudios han empezado a reportar que las formas de violencia que se presentan son bidireccionales; ya que tanto hombres como mujeres ejecutan y reciben conductas violentas.

Así se puede observar que existe simetría de perpetración (Salazar &Vinet, 2011) dejando atrás el modelo unidireccional y poniendo en evidencia a la violencia mutua, situación en la que A y B se encuentran en una actitud de igualdad y de competencia, produciéndose una agresión mutua y bidireccional (Salazar & Vinet 2011); tal como indican los resultados de esta investigación.

Lo importante es empezar a analizar esta bidireccionalidad ya que las nuevas generaciones están respondiendo de manera distinta a épocas pasadas. Tal es el caso del estudio de Sears, Byers, y Price (2007) quienes han reportado más mujeres que hombres ejercer violencia psicológica y física.

Como quedó de manifiesto la violencia no es únicamente del varón hacia la mujer y se presenta con actitudes similares de ambas partes tales como empujar y agarrar, golpear, morder abofetear y amenazar con golpear a la pareja; lo anterior, sin distingo genérico.

Por otra parte, se ha encontrado en diversos estudios como los de Olvera, Arias, y Amador (2012) que haber presenciado o sido víctima de violencia en la familia de origen, es un detonante para la presencia de conductas violentas en las relaciones de noviazgo de los adolescentes y su evolución futura en violencia en las relaciones de pareja adultos.

Lo anterior, basado en los resultados obtenidos en esta investigación, deja de manifiesto que existe una asociación significativa entre las conductas que se ejercen en la relación de noviazgo y el haber observado algún tipo de violencia en la familia de origen; independientemente de que sólo sea discutiendo en la mayoría de los casos, y aunque sea en un bajo porcentaje la agresión física principalmente por parte del padre hacia la madre. Esas experiencias vividas en su familia de origen, se constituyen en modelos de aprendizaje, por lo que les lleva a la posibilidad de convertirse en victimarios de sus parejas tal y como ha sido señalado por otros estudios como el del Instituto Mexicano de la Juventud y de la Secretaría de Educación Pública (2008).

Lo anterior implica, parcialmente, una transmisión cultural de los patrones de conducta aprendidos (Amor, Echeburúa, Corral, Zubizarreta, & Sarasua, 2002); diversas investigaciones destacan la exposición a un contexto familiar violento como uno de los factores que, de forma casi sistemática, emerge a través de la investigación como predictor de la violencia de pareja. Por lo cual, más que identificar y describir la violencia en jóvenes podemos sobresaltar que en una sociedad como la que actualmente vivimos donde la violencia expresada en distintas formas y espacios, nos ha acostumbrado a hacerla parte de los diversos escenarios en los que nos movemos.

Los autores de este estudio quienes han realizado esta misma investigación a nivel universitario, tuvieron que analizar las etapas previas a este nivel escolar; ya que se requería el antecedente de una población menos estudiada en el país y ahora, con los resultados aquí planteados, se cuestiona si será necesario regresar a una edad menor de noviazgo para entender el origen no sólo familiar sino relacional de las nuevas generaciones.

Así mismo, es importante señalar que los resultados aquí obtenidos representan una limitación respecto a las características de la muestra, ya que, en México, como otros países de Latinoamérica, el estudiante de educación secundaria empieza a desertar paulatinamente de la escuela, especialmente en las zonas no urbanas del estado. En estas zonas, donde existe una cantidad considerable de jóvenes que deciden incorporarse al trabajo de campo o labores de subcontratación, dejando así la educación como prioridad. La mayoría de estos adolescentes inician a muy temprana edad vida de pareja, dejando rápidamente el noviazgo.

Y es a dichos jóvenes a quienes no se les ha incluido en el estudio, y quienes representan una población de gran relevancia debido a las condiciones de pobreza y marginación que viven. Por tal motivo, sería conveniente para una próxima investigación trabajar precisamente con jóvenes que por sus circunstancias socioeconómicas han dejado de estudiar para incorporarse al campo laboral considerando además su tendencia a iniciar su vida en pareja a temprana edad.

Finalmente, es importante señalar que los resultados obtenidos de esta investigación, permitirán trabajar en colaboración con las autoridades educativas correspondientes diseñando estrategias de intervención que promuevan las relaciones interpersonales sanas entre los adolescentes, así como informarlos acerca de las consecuencias negativas de mantener relaciones de noviazgo violentas.

De igual manera, es importante dar a conocer estos resultados a padres de familia, educadores y miembros de la sociedad en general, ya que en muchos casos no se presta la atención necesaria a situaciones como las aquí descritas.

#### Referencias

- Amor, P. J., Echeburúa, E., Corral, P., Zubizarreta, I., & Sarasua, B. (2002). Repercusiones psicopatológicas de la violencia doméstica en la mujer en función de las circunstancias del maltrato. Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud, 2, 227-246.
- Armitage, P., & Colton, T. (1998). Encyclopedia of biostatistics (Vol. 2). New York, NY: Wiley.
- Ayala, H., Pedroza, F., Morales, S., Chaparro, A., & Barragán, N. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud Mental*, 25(3), 27-40.
- Barilari, S. (2008, Junio 10). Violencia en el noviazgo [Mensaje en un blog]. Recuperado de: http://sandrabarilari.blogspot.mx/2008/06/violencia-en-el-noviazgo.html
- Barnett, O., Millar-Perrin, C., & Perrin, R. (1997). Family violence across the lifespan. An Introduction. London, England: Sage.
- Celis-Sauce, A., & Rojas-Solis, J. L. (2015). Adolescentes mexicanos como víctimas y perpetradores de violencia en el noviazgo. *Reidocrea*, 4, 60-65.
- Corral, S. (2009). Estudio de la violencia en jóvenes universitarios/as: cronicidad severidad y mutualidad de las conductas violentas. *Revista de Psicopatología Clínica*, *Legal y Forense*, 9, 29-48.
- Domínguez, M. E. (1993). Violencia y solidaridad. Revista Colombiana de Psicología, 2, 23-26.
- Echeburúa, E., & Corral, P. (1998). Manual de violencia familiar. Madrid, España: Siglo XXI.
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2014). *Violence against women: An EU wide survey*. Schwarzenbergplatz, Austria: Publications Office of the European Union. doi: 10.2811/62230
- González, H., & Fernández de Juan, T. (2014). Hombres violentados en la pareja. Jóvenes de Baja California, México. *Culturales*, 2(2), 129-155.
- González-Ortega, I., Echeburúa, E., & Corral, P. D. (2008). Variables significativas en relaciones violentas en parejas jóvenes: una revisión. *Psicología conductual*, 16, 207-225.
- González, R., & Santana, J. D. (2001). La violencia en parejas jóvenes. Psicothema, 13, 127-131.
- Heredia, A. L., Oliva, L., & González, M. P. (2013). Violencia hacia los varones en las relaciones de noviazgo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10, 1-16.

- Instituto Mexicano de la Juventud y de la Secretaría de Educación Pública. (2008). *Encuesta Nacional de Violencia en las Relaciones de Noviazgo 2007 (ENVINOV*). Recuperado de: http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVINOV\_2007\_-\_Resultados\_Generales\_2008.pdf
- López-Cepero, J., Rodríguez, L., Rodríguez, F. J., & Bringas, C. (2014). Violencia en el noviazgo: Revisión bibliográfica y bibliométrica. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 66(1), 1-17.
- Muñoz, B., Ortega-Rivera, F. J., & Sánchez, V. (2013). El DaVipoP: un programa de prevención de violencia en el cortejo y las parejas adolescentes. *Apuntes de Psicología*, 31, 215-224.
- Muñoz-Rivas, M. J., Andreu, J. M., Graña J. L., O'Leary, D. K., & González, M. P. (2007). Validación de la versión modificada de la Conflicts Tactics Scale (M-CTS) en población juvenil española. *Psicothema*, 19, 693-698.
- Olvera, J. A., Arias, J., & Amador, R. (2012). Tipos de Violencia en el noviazgo: estudiantes universitarias de la UAEM, Zumpango. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15, 150-171.
- Organización Mundial de la Salud. (2005). Resumen de Informe: Estudio multipaís de la OMS sobre la salud de la mujer y violencia doméstica contra la mujer. Ginebra, Suiza: Ediciones de la OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (2013). Estimaciones mundiales y regionales de la violencia contra la mujer: prevalencia y efectos de la violencia conyugal y de la violencia sexual no conyugal en la salud. Ginebra, Suiza: Ediciones de la OMS.
- Pacheco, K., & Castañeda, J. G. (2013). Hombres receptores de violencia en el noviazgo. *Avances en Psicología*, 21, 207-221.
- Pazos, M., Oliva, A., & Hernando, A. (2014). Violencia en relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes. Revista Latinoamericana de Psicología, 46, 148-159. doi: 10.1016/S0120-0534(14)70018-4
- Pelegrín, A., & Garcés de los Fayos, E. J. (2008). Variables contextuales y personales que inciden en el comportamiento violento del niño. European Journal of Education and Psychology, 1, 5-20. doi: 10.1989/ejep.v1i1.1
- Rey, C. A. (2008). Prevalencia, factores de riesgo y problemáticas asociadas con la violencia en el noviazgo: una revisión de la literatura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26, 227-241.
- Rubio-Garay, F., Carrasco, M. A., Amor, P. J., & López-González, M. A. (2015). Factores asociados a la violencia en el noviazgo: una revisión crítica. *Anuario de Psicología Jurídica*, 25, 47-56. doi: 10.1016/j.apj.2015.01.001.
- Salazar, D., & Vinet, E. (2011). Mediación familiar y violencia de pareja. *Revista de Derecho*, 24(1), 9-30. doi: 10.4067/S0718-09502011000100001

- Sears, H. A., Byers, E. S., & Price, E. L. (2007). The co-occurrence of adolescent boys' and girls' use of psychologically, physically, and sexually abusive behaviours in their dating relationships. *Journal of Adolescence*, 30, 487-504. doi: 10.1016/j.adolescence.2006.05.002
- Secretaría de Educación del estado de Veracruz, Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo. (2013). *Prontuario estadístico*. Recuperado de http://www.sev.gob.mx/servicios/anuario/Prontuarios/ProntuarioEjecutivoFindeCursos2012-2013.pdf
- Trujano, P., Martínez, A. E., & Camacho, S. A. (2010) Varones víctimas de violencia doméstica: un estudio exploratorio acerca de su percepción y aceptación. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6, 339-354 doi:10.15332/s1794-9998.2010.0002.09
- Valdivia, M. P, & González, L. A. (2014). Violencia en el noviazgo y pololeo: una actualización proyectada hacia la adolescencia. *Revista de Psicología*, 32, 329-355.

# A CONSTRUÇÃO DO NOVO MÉTODO E DO NOVO OBJETO DA PSICANÁLISE

THE BUILDING OF THE NEW METHODOLOGY AND THE NEW OBJECT OF PSYCHOANALYSIS

António Francisco Mendes Pedro<sup>1</sup>

PSIQUE • e-ISSN 2183-4806 • VOLUME XIV • 1<sup>ST</sup> JANUARY JANEIRO - 30<sup>TH</sup> JUNE JUNHO 2018 • PP.25-39 DOI: https://doi.org/10.26619/2183-4806.XIV.1.2

Submited on August 27<sup>th</sup>, 2015 | Accepted on August 28<sup>th</sup>, 2017 (3 rounds of revision) Submetido a 27 de Agosto, 2015 | Aceite a 28 de Agosto, 2017 (3 rondas de revisão)

#### Resumo

Entre o pós-segunda grande guerra e o final do século passado, a psicanálise procurou uma 3ª via reformista que lhe permitisse conciliar as descobertas que ia fazendo com a observação da realidade psíquica de crianças e bebés e certos pressupostos mítico filosóficos da metapsicologia freudiana. Mas, como se tem vindo a perceber, desde o virar do século, para não soçobrar aos impasses e se desenvolver como ciência, a psicanálise necessita levar a termo, e de modo aberto, uma revolução científica. Propomos neste artigo teórico-clínico, que as relações humanas íntimas e a sua transformação são o novo objeto da psicanálise, com a nova metodologia focada na observação intencional e na intervenção interintencional. Esta metodologia centra-se no estudo, não só do presente e do passado em função da sintonia empática, mas sobretudo das respostas complementares, as quais são enações interintencionais, vividas e elaboradas na relação de intimidade, voltada para o futuro. Assim, a psicanálise é a ciência da mudança do padrão relacional íntimo, com eficácia para a mudança social e a criatividade científica e artística. É uma proposta que integra as descobertas da neurociência e da psicossociologia na psicanálise e a psicanálise, no seio das outras ciências.

Palavras-chave: realidade, inter-intencionalidade, nova relação, enação, intuição.

#### **Abstract**

Between the post-Second Great War and the end of the last century, psychoanalysis sought a third reformist path that would allow it to reconcile the discoveries it was making with the observation of psychic reality of children and babies and certain mythical philosophical assumptions of Freudian metapsychology. However, as we come to realize since the turn of the century, in order not to cease its impasses and develop as a science, psychoanalysis needs to bring off, in an open way, a scientific revolution. We propose in this theoretical-clinical article, that intimate human relations and their transformation are the new object of psychoanalysis, with the new methodology focused on intentional observation and interintentional interven-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> CIP-UAL, Universidade Autónoma de Lisboa, Lisboa, Portugal, ampedro@autonoma.pt, Orcid: https://orcid.org/0000-0002-3469-5862



tion. This methodology focuses on the study not only of the present and the past in terms of empathic attunement, but above all of complementary responses, which are interintentional, lived and elaborated in the relationship of intimacy oriented towards the future. Thus, psychoanalysis is the science of changing the intimate relational pattern, with effectiveness for social change and scientific and artistic creativity. It is a proposal that integrates the discoveries of neuroscience and psycho-sociology in psychoanalysis, and psychoanalysis amongst the other sciences.

**Keywords:** reality, inter-intentionality, new relation, enaction, intuition.

A Psicanálise foi-se desenvolvendo entre dois paradigmas fundamentais: o do ideal metapsicológico, em busca da verdade no ser humano, e o científico, submetido ao método da observação da realidade.

Na primeira grande encruzilhada da psicanálise, Freud (1956) afastou-se deliberadamente das suas primeiras observações sobre os pacientes que eram objeto de sedução real traumática – "já não acredito na minha neurótica" (Freud, 1897, 1956) – para conceber uma metapsicologia da verdade psíquica, constituída por pulsões e fantasmas inconscientes, que se manifestam nos fantasmas originários, na sexualidade infantil e no complexo de Édipo, e explicam a teoria da libido e do prazer como objetivo humano central.

Descurando também a técnica científica da observação do real, Melanie Klein levou ao excesso o modelo de Freud (Klein, 1932) com a sua teoria sobre o desenvolvimento precoce, a partir do estudo dos fantasmas do adulto doente, aplicando-os à reconstrução da verdade do bebé e da criança. Assimilando a pulsão ao fantasma e à relação de objeto, acabou por excluir toda a realidade material e focou-se exclusivamente na análise dos fantasmas, os quais seriam originais, gerais e teriam uma base genética, seja por exemplo esse de que a mama da mãe é investida, automaticamente, pelo bebé como devoradora e como objeto a ser devorado! Com base na radicalização do paradigma da pulsão-fantasmatização, Klein foi levada ao extremo de considerar que todos os bebés passariam por fases esquizo-paranoides, depressivas!... e de que o que é profundo, numa pessoa, se sobreporia ipso facto ao que é precoce!

As ciências tendem naturalmente a nascer duma mistura entre a afirmação religiosa-mítica da verdade, o conhecimento filosófico e a observação pontual da realidade. É o que se passou com a psicanálise. Mas o que este artigo interroga são as razões da crise da psicanálise, traduzida pela sua marginalização nos meios científicos e universitários. Temos o objetivo de contribuir para que ela retome o seu desenvolvimento científico, pelo salto epistemológico, o que é da maior importância para o desenvolvimento e a mudança na teoria e na prática das relações humanas atuais (Mendes-Pedro, 2016).

O após 2ª guerra mundial colocou aos cientistas da psicologia o problema do desenvolvimento dos bebés e das crianças traumatizadas pelas situações que viveram. Winnicott (1971) dedicou-se então à observação dos bebés a brincar com objetos no colo das suas mães. O que observou foi a realidade sensível e tangível das interações, em particular das trocas de olhares mútuos e de expressões faciais, fundadoras do narcisismo do bebé e da mãe, após a fase da dependência absoluta do mirroring. A intuição de Winnicott relegou para segundo plano a teoria da pulsão-prazer, já que a realidade lhe impôs que a pulsão nasceria nos braços duma mãe com o seu bebé ao colo.

Implicando isso, simultaneamente, a sua vida fantasmática, mas também a textura tátil da mama, o cheiro do leite, a forma de o segurar tatilmente, a história concreta da interação entre o bebé e a sua mãe. Assim, apoiando-se na nova técnica da observação do real, e conciliando-a com a teoria apríoristica das representações fantasmáticas da mãe, construiu, pela prática clínica, uma reforma evolutiva científica da psicanálise, com a utilização de métodos e técnicas inventivas e lúdicas. Não obstante pode teorizar com criatividade que as interações precoces constroem a preocupação materna primária, pré formam a relação de objeto, antecipam e modulam a construção do sentido do si/eu/self, como sentimento narcísico de existir com uma certa continuidade, possibilitando assim o amadurecimento do bebé quando beneficia dum ambiente facilitador.

Assim, o movimento da chamada terceira via do "Middle Group" procurou conciliar a metapsicologia freudiana do negativo e da ausência (resumida na expressão: "O seio nasce da ausência do seio", isto é, o objeto mental nasce da ausência do objeto real, o que origina o psiquismo do "bebé verdadeiro") com a metapsicologia da presença e do encontro (na origem da constituição do "bebé real" e dos padrões de vinculação). E foi nesse caminho que prosseguiram outros, como Serge Lebovici, em França, nos anos 80-90 do século passado. Apesar das injunções dos psicanalistas clássicos de adultos, como André Green, que criticavam ferozmente os psicanalistas de bebés, por estes se centrarem na abordagem dos bebés reais e não na reconstrução "après-coup" do bebé verdadeiro presente nos fantasmas dos adultos, que tinham como objeto único da psicanálise! (Mendes-Pedro, 2013).

Ao longo dos anos 80, Serge Lebovici, que era amigo de Winnicott, costumava, nas consultas de bebés, dar um papel mais ativo a estes, pois olhava e falava tanto com o bebé como com a mãe ou o pai, no intuito de os filiar e afiliar, inscrevendo-os na história familiar e da cultura de pertença. Ele considerava-se a si como avô paterno, e com isso justificava as suas intervenções diretas na tríade, pautadas ora pela empatia ora pelo distanciamento. Subjacente a esta prática estava sempre o modelo clássico edipiano do tratamento psicanalítico, caraterizado pela repetição e pela reconstrução da neurose infantil, a qual desta vez repetiria a história das interações precoces. Estes dois cientistas da terceira via psicanalítica inseriram, pois, a dimensão fenomenológica da realidade observada no velho paradigma da pulsão-fantasma. Obtiveram com isso uma grande liberdade nas suas práticas clínicas, ditadas pelo que Lebovici (Lebovici & Stoléru 1983) viria a chamar a enação empática, e que representa, a nosso ver, uma inovação reformistal Por boas razões seduziram os públicos inglês e francês, mas não transformaram a psicanálise.

A centração no estatuto do real e da realidade constituintes do funcionamento humano é, a nosso ver, o motor que permite à psicanálise tornar-se plenamente científica. Ele foi equacionado, como vimos, por Freud, mas desvalorizado em função do seu ideal metafísico, a que chamou de metapsicologia. Nesses anos inaugurais, Ferenczi (1982/1933) bateu-se com Freud de modo destemido, dando relevância aos traumas e às perdas reais das crianças e dos pacientes adultos. Esta conceção foi depois assumida pelo escocês Fairbairn (1954), o qual, embora usasse uma pesada secretária entre a sua cadeira e o divã onde recebia os seus pacientes, insistiu de modo muito radical, em que o bebé saudável está desde sempre orientado para a realidade e que os fantasmas só surgem quando esse bebé é privado da sensorialidade afetiva na relação precoce! Radicalizando esta posição, Bowlby (1969) construiu a teoria da vinculação inteiramente voltada para a redução da vida psíquica a comportamentos, em detrimento total da vida fantasmática, pois que os comportamentos seriam, de modo igual nos animais e nos humanos, predisposições biológicas e motivações maiores (ao mesmo nível da libido em Freud). Foram, no entanto, nos anos 80 do século passado, os americanos Greenberg e Mitchell (1983) que deram relevo a estas conceções e às dos seus conterrâneos

sobre a *interpessoalidade* (Sullivan, 1953) e sobre a psicologia do Self (Kohut, 1971). Consumaram, assim, a rutura com a psicanálise convencional, ao teorizarem o modelo que chamaram a psicanálise relacional, a qual se foca, não nas relações internas do sujeito consigo próprio, mas nas relações que se estabelecem entre dois sujeitos reais que se influenciam um ao outro (Greenberg & Mitchell, 1983).

## A Evolução Reformista: A Empatia Enactante

O conceito de Enação, de Enactus, não tem a ver com brotar, nascer, enascente, pois não se relaciona com Enasci (de enascor, de que deriva enatus, mas não enactus com "c": "nascer", "brotar espontaneamente", etc.), nem deriva de Enancisci, enactus sum "obter por surpresa, agarrar, surpreender". Enactus relaciona-se com inactus (participo de inigo, inactus sum: "fazer andar, empurrar, excitar, levar à ação" e surge no latim do séc. XVI num documento inglês com o sentido de "decretado, constituído" e que é donde vem o inglês enactment, isto é, a enação.

Os cognitivistas adotaram o termo para definir uma situação simples onde um sujeito realiza uma ação simples. Lebovici, que como escrevemos era influenciado por Winnicott e pelos ingleses, foi buscar aos cognitivistas os conceitos *enacção*, *enactante*, *enacto*, para definir o poder da pessoa relacional em plena empatia.

De um modo geral, a experiência vivida da enação envolve o exercício espontâneo que algumas pessoas usam, provavelmente por estarem mais viradas para a ação do que para a reflexão contemplativa. Será o caso dos psicoterapeutas habituados a interagir com bebés, a utilizar o jogo com as crianças ou a fazerem psicodrama. É o que também acontece às pessoas que se deixam penetrar pela música e que, espontaneamente, se põem a dançar. Esta, a noção de enação como energia sem esforço criadora da novidade.

Gustav Mahler tornou evidente esta experiência criativa da enação, a propósito do último movimento da sua Sinfonia nº 2 dedicado ao tema da ressurreição:

"O que tinha vivido nesse dia, precisava ainda de o construir em sons. E contudo, se não tivesse já dentro de mim esta obra, como é que poderia ter vivido um tal momento? Foi sempre assim comigo: é só quando vivo a sensação que crio pelos sons, i.e., só quando crio pelos sons que vivo a sensação" (Mahler, citado em La Grange 1979).

Na clínica com bebés e com os pais, Lebovici (2002) era atento ao que observava nos outros e em si. Numa dessas consultas psicanalíticas, que observámos em vídeo, uma senhora, abandonada em criança pelo próprio pai e pouco investida pelo marido, descreveu a interação com o filho de 7 anos a tomar banho com ela e a mamar ainda. Depois provocou Lebovici mostrando o seu desejo em ter com ele uma relação amorosa. Este reagiu em enação, propondo a vinda da criança e do pai à consulta seguinte. No decorrer desta, interpretou o desejo do filho em brincar com fósforos, dizendo ao pai que este faria bem em pôr-lhe limites ou dar-lhe um pequeno tabefe, caso ele quisesse continuar a brincar com o fogo, referindo-se implicitamente, à prática de mamar e de tomar banho com a mãe. E foi assim que a mãe depois de uma reação de raiva para com Lebovici acabou por pôr cobro às suas práticas de cariz simbiótico-incestuoso.

Nesta vinheta exemplificativa duma enação atípica e brutal, Lebovici (2002) procurava renarcisar-se a si e agir diretamente sobre a constelação familiar, tendo sempre subjacente uma sua fantasia psicanalítica mais ou menos inconsciente, a de integrar a tríada mãe/pai/bebé na

constelação edipiana. Na sua perspetiva evolutiva, o pensamento em clínica não o obrigava automaticamente à inibição da ação, mas movia-o "a reagir, de modo quase involuntário" – dizia ele –, contudo não na base da hipótese científica da triangulação, mas na do complexo de Édipo, sempre mantido como matriz do funcionamento humano.

Este famoso complexo, bem como, mais tarde, os conceitos de cena primitiva e de angústia de castração que lhe estão associados, foram propostos por Freud (1956), a partir da sua experiência de vida, descrita a partir dum sonho que teve, o "sonho da injeção feita a Irma", que revelaria a rivalidade de criança com o seu pai, exacerbada pelo facto da sua mãe ser muito mais nova do que ele (1897). Tendo corroborado os fantasmas de desejo do pai, na análise do psiquismo de algumas mulheres consideradas histéricas, Freud generalizou o complexo de Édipo, não como uma estrutura patológica associada a traumas reais, mas como caraterística do funcionamento de todo o ser humano! Também agora, na enação retirada da clínica de Lebovici, chama-nos a atenção o facto da interpretação se focar, não na experiência abandónica vivida pela mãe com os homens, mas na intencionalidade atribuída à criança, de "querer dormir e de mamar com a mãe", sublinhando pois a teoria freudiana da sexualidade infantil!

Falava-se então dos esquemas muito precoces sobre o estar juntos ("weness") e Lebovici, que tal como Daniel Stern trabalhava em psicanálise de bebés, interessou-se particularmente pelas investigações deste sobre as interações precoces. Para Stern (2000, 2006) era claro que a matriz da intersubjetividade se formava muito cedo a partir da experiência do bebé em interação com a sua mãe, pela prática da transposição transmodal, pela construção do continente proto-narrativo e das representações analógicas. O mundo interpessoal do bebé é, pois, construído pelas interações com a mãe, locais e concretas, vividas no tempo presente e de forma implícita, originando representações precoces *infrasimbólicas*. Com estas e outras descobertas, Stern vai revolucionar a teoria das psicoterapias, ao provar que a unidade subjetiva da psicoterapia é a sucessão de momentos presentes vividos na relação, e que, por isso, a possibilidade da mudança por psicanálise resulta tanto do conhecimento vivido implícito, como da interpretação. Por isso Stern (2006) descreveu a psicanálise como uma psicoterapia situada no momento presente e não como uma metapsicologia transcendente, o que muito irritou os seus contemporâneos.

Lebovici (2002) considerava Stern como "o colega mais próximo de si" (sic), e convidava-o regularmente para as reuniões de investigação sobre psicanálise dos bebés. Um dia, houve uma separação de águas entre o reformador e o revolucionário, em que Stern criticou a prática clínica da enação edipiana à Lebovici, tratando-a de "predadora"! Este respondeu, criticando Stern por negligenciar a situação edipiana na sua teoria. Stern retorquiu que não a negligenciava, que o que acontecia era que se esquecia da situação edipiana... Lebovici, que tinha uma postura mais paterna seguindo a regra freudiana sobre a proeminência paterna, mandou-o deixar de fazer de avozinha protetora da mãe e do bebé. Ao que Stern respondeu que os resultados do trabalho de Lebovici é que serviam para aprovar a ordem e a organização edipiana, a qual não possuía suficiente base cientifica.

A enação empática aparece pois como um método de intervenção, regido pelo paradigma teórico, que condiciona à adoção e ao desempenho de papéis pré-determinados! Talvez por isso, mas de modo significativo, a enação empática metafórica, à Lebovici, faz sempre parte da função do analista e nunca da função do paciente em análise! Utilizada pela psicanálise reformista na reconstrução-revisão biográfica do paciente, com o objetivo de contribuir para

que o paciente se dote de uma narrativa coerente sobre a sua vida, e assim fique curado! Por isso, quanto a nós, o que Stern criticou foi esse poder exorbitante dos psicanalistas-rei, que ao se permitirem atribuir o sentido da vida a partir de grelhas especulativas, perpetuam as neuroses de transferência dos pacientes, caraterizadas pela repetição de relações de dependência de tipo parental. Tudo muda para que na vida das pessoas tudo fique na mesma! Por isso, na perceção cultural ocidental laica, o psicanalista passou a ser visto como o substituto do padre, aliviando, reduzindo a culpa, mas não envolvido na mudança em profundidade. E talvez em complementaridade com isso, a tendência de muitos psicanalistas se agregarem em pequenos clubes, à volta de determinado autor de referência (os freudianos, os kleinianos, os winnicottianos, os bionianos, os lacanianos), como se a ciência fosse uma questão de nomes e não de temas e de métodos!

Quanto à noção de empatia (Einfuhlung), ela foi introduzida por Lipps, em 1903, para designar uma projeção de si no objeto ("quando assisto no circo a um acrobata a deslocarse no arame, sinto-me dentro dele"). Tornou-se, na moda atual, um conceito usado na contratransferência, para enfatizar a psicologia das emoções. É comum os psicoterapeutas, ao procurarem identificar-se com os seus pacientes, interrogarem-se, nas supervisões, quando falam das suas sessões com os pacientes: "O que eu estou a sentir, a sensação que tenho é que o paciente me está a dizer que...!". Mas a empatia, como experiência relacional, estende-se a toda a intersubjetividade e não pode implicar apenas a experiência de como sentimos o outro, mas devia-se abrir a tudo o que permite a inteligibilidade mútua. Husserl, em 1931 (citado em Dastur, 2004), descreveu o papel da intersubjetividade na constituição do nosso sistema de cognição, ao destacar que pela empatia compreendemos os outros como semelhantes a nós, ou seja, que o outro é experimentado num processo de emparelhamento. Operando numa outra lógica, a partir do novo conceito da intencionalidade, Merleau-Ponty (1962/1945) antecipou que "há comunicação quando há reciprocidade entre a minha intenção e os gestos dos outros, entre os meus gestos e as intenções dos outros. É como se a intenção do outro morasse no meu corpo e o minasse!". Quer dizer, o que funda a autoidentidade do outro no meu corpo é também o que funda a alteridade do outro. É esta intencionalidade que finalmente funda o carácter objetivo da realidade humana, no sentido em que descobrimos que o outro é uma pessoa, semelhante a nós e não um organismo com uma mente, ou um objeto com o qual se estabeleceriam relações de objeto.

## A Revolução Científica:

# A) A inter-intencionalidade como novo método

Torna-se, pois, necessário retomar o processo sobre o que está em causa, não no psiquismo individual (consciente, inconsciente, pré-consciente) mas nas relações humanas. As descobertas da neurociência e da psicologia social cognitiva, na lógica do conhecimento transversal, contribuem para alavancar a mudança de paradigma na psicanálise, permitindo-lhe aceder ao novo objeto. (Mendes-Pedro, 2009, 2012, 2017a, March).

Com efeito, ao contrário do que é tido como adquirido pelo senso comum, a mente humana, não é caraterizada nem pela linguagem nem pela emoção, mas pela capacidade social que todos temos de, implícita e pré-reflexivamente, compreendermos os outros como pessoas com intenções. Temos essa capacidade de viajarmos nas mentes uns dos outros, e de

viajarmos instantaneamente no tempo, entre passado, presente e futuro (Corballis, 2011).

Viajarmos na mente do outro significa que compreendemos que os outros têm estados mentais semelhantes aos nossos, mas dotados de alteridade. Isto é, caraterizamo-nos por ter desejos, pensamentos, convicções, ações, previsões e decisões, que podem ser imitados, comunicados interpessoalmente e detetados intencionalmente (Barrett, Dunbar, & Lycett, 2002).

Na cognição humana, as emoções intervêm como uma componente da mente. Os estados de espírito, também chamados emoções de fundo e emoções vitais ("bem-estar/ mal-estar", "plasticidade/rigidez", "harmonia/desarmonia") produzem o sentido inicial do si, à Winnicott, mas as emoções primárias ("alegria, tristeza, medo, surpresa, raiva..." e as emoções secundárias ("culpa, vergonha, compaixão, ciúme...") são igualmente importantes, como "marcadores somáticos" para as decisões que envolvem a ação antecipadora do futuro (Damásio, 2003). As emoções funcionam, então, como sinais de alarme quando são negativas, e, como incentivos quando são positivas, e por isso os processos emocionais são significativos para as relações, mas não minimizam os outros processos cognitivos complexos. Com efeito, as pessoas agem com miopia, só veem desgraças e são superficiais, não só quando apagam/negam/recalcam os seus afetos, mas também quando não os integram com os estados mentais cognitivos ou com os estados corporais viscerais (Damásio, 2003). As relações concretas põem em jogo as múltiplas conexões entre os cérebros reptiliano, mamífero e primata de cada ser humano, apesar disso escapar em grande medida à sua consciência explicita, o que pressupõe a revolucionária descoberta freudiana do inconsciente.

Viajar no estado mental dos outros quer então explicitar, não que se viaja no seu aparelho psíquico ou que se compreende os seus comportamentos, mas, que se compreende suas intenções, isto é, "o porquê" das suas ações quando outrem age de determinada maneira (Rizzolatti & Sinigaglia, 2007).

Meltzoff (2007) – que já tinha surpreendido ao observar o link neonatal inato, estabelecido pelos recém-nascidos com 18 horas de vida, capazes de reproduzir os movimentos de boca e de face exibidos pelos adultos em interação com eles – descreveu a experiência muito curiosa que diz o essencial sobre o modo como viajamos na mente do outro. Uma criança de 18 meses observa um adulto a falhar uma tarefa, como seja a de lançar uma bola ao cesto. Quando imita o adulto, essa criança é capaz de acertar com a bola no cesto, significando isso que a criança muito pequena já é capaz de adivinhar, por projeção corporal, a intenção do adulto. Este mecanismo de observação e execução começa a ser exercitado de modo não reflexivo desde os 6 meses de idade! Portanto, o ser humano traz em si o potencial de se relacionar com os outros, de modo semelhante através da imitação, mas sobretudo com a diferença proporcionada pela criatividade, ao interagir com ele num contexto que estimula a inter-intencionalidade. Eis o novo método que nos permite estudar a vida relacional, não o da observação dos comportamentos, mas o da observação/execução da intencionalidade.

A unidade básica da comunicação social é, pois, a intenção vivida. A inter-intencionalidade é esta capacidade de viajarmos com a outra pessoa, instantaneamente e por breves segundos, quando observamos/conhecemos as suas ações, quando escutamos no escuro os sons a elas associadas, quando inferimos automaticamente os seus objetivos futuros. Com efeito, todo o reconhecimento duma ação, duma sensação, de uma emoção, de um pensamento implica implicitamente sempre um objetivo e um agente. Servindo-nos da intencionalidade, acreditamos,

pensamos, desejamos, queremos, planeamos, agimos (Barrett et al., 2002).

A técnica da ressonância magnética funcional permitiu a descoberta neurocientífica do sistema dos neurónios-espelho, presentes em diversas áreas cerebrais, como base neural e funcional das relações humanas. Quando observo passivamente as ações de outra pessoa, ativam-se os neurónios-espelho no meu córtex frontal inferior que automática e implicitamente as simula como incorporadas internamente no meu corpo, codificando-as como tendo uma direção para objetivos. Quando essa ação tem um contexto, o que ocorre quase sempre, são ativados os neurónios visuomotores e audiovisuais nos córtex occipital, temporal, parietal e no frontal pré-motor, e a descodifica, permitindo a sua compreensão como tendo não só objetivos, mas como tendo intenções viradas para o futuro. É, pois, o contexto, em que se realizam as ações, sensações, emoções, pensamentos das outras pessoas, que permite esclarecer as intenções das suas ações! A mesma ação em dois contextos diferentes tem dois significados diferentes, porque os neurónios-espelho e os neurónios codificados dos atos motores não só codificam as ações observadas e os seus objetivos imediatos, como codificam o contexto dessa ação e, por isso, codificam a intenção global e futura, por detrás da ação. Mas estes processos não são de leitura linear, porque uma ação pode ser registada nos neurónios-espelho sem ter sido observada, podendo apenas referir-se à antecipação de ações futuras, desde que estas sejam virtualmente consideradas pela intencionalidade como eficazes para o futuro! (Gallese, 2003; Rizzolatti & Sinigaglia, 2007).

Como as descobertas sobre a vida relacional dos bebés, estas descobertas atuais mostram que a partilha da intencionalidade entre duas pessoas, resulta não da aplicação de uma atribuição de sentido, mas da descoberta do sentido que está impresso nos mecanismos implícitos e pré-linguísticos que ocorrem no espaço da sintonia intencional. A compreensão da intenção e o reconhecimento da ação doutra pessoa são intrinsecamente significativas para cada um de nós, porque derivam de uma mesma operação neural que se realiza no outro e em nós, automaticamente pelos dois sistemas cerebrais motores, em presença um do outro (Iacoboni *et al.*, 2005). Viajo na outra pessoa, como ela viaja em mim. Por isso, o psicanalista, para penetrar no mundo do outro, não tem necessidade de teorizar, e é mesmo sobretudo quando não teoriza, mas vive a relação com o outro que acede a ele como pessoa. Porque a Mente é função da relação!

Este processo da descoberta da intenção é mediado por dois dispositivos, dois mecanismos: o do processamento entre um rosto e outro rosto através das trocas de olhares e o do processamento cerebral da intencionalidade (Rizzollati & Sinigaglia, 2007).

Intuitivamente, Winnicott, através da observação da descoberta do sentido existente na troca de olhares e no modo de segurar o bebé, e Lebovici, através da empatia enactante ressentida corporalmente, contribuíram de modo inovador para a compreensão da dinâmica inter-relacional, parecendo intuir o método da inter-intencionalidade.

Foi, no entanto, o chamado Boston Change Process Study Group (2007) constituído por Daniel Stern, e por outros grandes especialistas, como Tronick, Ruth-Lyons, Sander e Nahum, que mostrou, através de várias publicações coletivas, que o nível mais profundo da relação humana não são os fantasmas e as defesas, mas sim o vivido no aqui e no agora, onde o inconsciente não se restringe ao recalcado, mas abrange toda a zona não reprimida das relações implícitas. Por outro lado, mostrou ainda, que quando duas ou mais pessoas estão em compreensão complementar, elas criam intuições e respostas intuitivas de descoberta do sentido

(Boston Change Process Study Group, 2008). São representações infra verbais infra simbólicas, intenções, intuições, metáforas corporais, jogos de humor, enações que inesperadamente surgem, espontâneas, da intimidade partilhada, e que revelam o sentido da vida virada para o amanhã (Mendes-Pedro, 2009, 2016).

Na relação psicanalítica, a sintonia intencional, que permite a complementaridade intuitiva, surge quando o paciente, ao interagir com o seu psicoterapeuta, intui um novo sentido original e singular, ao intuir a intenção deste sobre o futuro. E do mesmo modo, o psicoterapeuta intuirá o sentido do seu paciente quando é capaz de intuir a intenção imediata, mas sobretudo a intenção futura dele, ao agir e reagir de uma certa maneira no concreto de um contexto. A enação que surge é mútua, e pressupõe que os dois tenham saído do processo repetitivo das relações patológicas que os prendem ao passado. A descoberta da inter-intencionalidade provoca pois respostas inovadoras, voltadas para o futuro, nos dois intervenientes da intimidade partilhada. Aqui, a forma da sua expressão é secundária, seja ela feita ação, seja ela gestual ou verbal. O que importa é o futuro que a move e a motivação que a determina.

#### B) A relação como novo objeto científico

Para suscitar mudança real, e não só fantasmática, nas relações íntimas do consultante, a relação psicanalítica tem de se situar na esfera do vivido, o qual está sempre voltado para o futuro, e não só no da compreensão do passado. Assim, a clássica centração na transferência-contratransferência que se baseia no levantamento da amnésia infantil e na interpretação da realidade à luz do passado, é um obstáculo e uma resistência ao novo e ao vivido. O próprio Freud (1956) começou por o considerar sem ter encontrado uma alternativa.

A prática e reflexão clínicas (Mendes-Pedro, 2009, 2013b, 2016, 2017a, March) mostram, então, que a relação psicanalítica, para produzir desenvolvimento pessoal, se deve centrar na qualidade da resposta, implícita e explícita, às necessidades e aos objetivos do consultante. Não se trata de uma simples questão técnica de interpretação do passado, mas de uma questão de amor, de aceitação enactante do Outro. Neste novo paradigma, o fundamental é que o novo padrão relacional se construa em função do projeto, do sonho e do futuro que move as pessoas. E assim necessariamente, as duas pessoas, pela descoberta mútua das suas intenções, constroem um novo padrão relacional. Mas para que este processo tenha lugar, exige-se também que a relação psicanalítica ultrapasse e vença o peso das relações patológicas do passado! Centrar-se, não no passado, mas no presente-futuro desfazendo-se dos laços que aprisionam ao passado. Como?

Foi Coimbra de Matos, partindo da sua investigação pessoal baseada na observação e na experimentação com adultos no divã, quem criou e primeiro fundamentou a necessidade de romper com o modelo transferencial/contratransferêncial e de aceder ao novo modelo a que chamou de "Nova Relação". Este novo paradigma da psicanálise foi apresentado em duas Conferências, uma no Congresso Luso-Brasileiro na Baía, no Brasil, em 2007 (Matos, 2011), e a outra na Conferência Internacional do International Forum for Psychanalytic Education, em 2012 (Matos, 2013), em Portland, nos Estados Unidos, onde Coimbra de Matos recebeu um prémio internacional pelos seus trabalhos sobre a Nova Relação.

O ponto de partida deste novo paradigma, assenta na "regra de ouro" de que a relação terapêutica não consiste em "interpretar na transferência/contra-transferência", mas na de "analisar e interpretar a transferência" logo à nascença para dissolver, desmontar, desmantelar, a neurose transferencial, e construir, colher e recolher a nova relação como "motor da cura"

(Matos, 2011, 2013).

A prática tradicional transfere a patologia do paciente para a relação psicanalítica, modelando, condicionando e promovendo a tolerância ao sofrimento e à frustração, e reduz a mente em vez de suscitar mudança. Como sabemos todos, embora nem todos queiramos pensar sobre isso, essa prática acaba por transformar, através de análises longas e intensas, os sintomas do paciente em traços carateriais da sua personalidade. E por sua vez o analista, pela sua neurose contra-transferencial gerada pelo passado transferido do paciente, fica empossado por um papel mítico todo poderoso (o psicanalista é o que supostamente sabe tudo), deixando o par aprisionado ao estilo das figuras do passado que captaram o analisando. Assim, na perspetiva da intencionalidade, a interação entre psicanalista e paciente não lhes permite acederem ao sentido das intenções mútuas que são precisamente voltadas para o futuro, as chamadas "memória do futuro" (Bion, 1977), ou só lhes permite esse pretenso objetivo se ele for promovido pelas grelhas interpretativas, criando um hiato com o vivido!

Assim, de modo consequente, o paradigma do novo relacionamento em psicanálise, estabelecido a partir duma aliança entre o psicanalista e o paciente, implica que, desde o início da relação, o psicanalista viva e responda nela de modos radicalmente diferentes daqueles que o paciente viveu no seu passado. Agora o psicanalista exerce "uma função de farol", porque é o primeiro a interessar-se pela relação e pelo paciente, cria uma relação real implícita e explícita, com afetos autênticos, emocionalmente vivida. Nisto, segue o modelo da mãe, que primária e anteriormente se encanta com o seu bebé (bonding) e cuida dele, de modo a que este aprende a amar como ela ama. Este estilo de relação, em que sente e age com espontaneidade e responsividade, é incompatível com a neutralidade clássica do psicanalista-espelho. Agora, o psicanalista traça as linhas do desenvolvimento, participa, é proativo, e o paciente acaba por se sentir reconhecido e amado. Por isso, Coimbra de Matos, que se considera um revolucionário, imprime à relação uma (com)paixão, que é idêntica ao rigor científico que coloca na investigação. Costuma afirmar: só trato as pessoas de que gosto e em quem aposto. É essa confiança transmitida aos pacientes, antes derrotados, e agora "alevantados do chão" leva-os a aprender a construir mundos novos!

Focada no presente e voltada para as expetativas do futuro, a relação psicanalítica assenta sem reservas no princípio de que o analisando é que conduz a sua autoanálise e, por isso, a relação se torna entusiasmante. Fica insaturada porque é uma relação de complementaridade identitária, e não de comunhão identitária-em-espelho, pois abre espaços livres para a divergência, a negociação de consensos e a alteridade. Promovendo a liberdade como valor supremo, o paciente torna-se livre, estando ligado. E é esta nova relação experimentada pelo par analítico, que progressivamente vai ser transferida para a vida diária de todas as outras relações do analisando, produzindo resultados reais e duradouros, transformando as identidades e o estilo relacional, concebendo projetos virados de expansão do futuro. Trata-se de uma revolução, e não de uma revolta!

A expansão identitária subjetiva e a mudança de estilo relacional estão ligadas ao que Coimbra de Matos (2002) chama os três processos da identificação. Apoia-se antes de mais, no desenvolvimento da identidade social com os outros, através da identificação imagoico-imagética – em resultado da identidade atribuída pelos pais e pelo psicanalista ao analisando- e através da identificação alotriomórfica – a única que a psicanálise clássica reconhece como resultante da identificação ao modelo admirado. Nas relações saudáveis, estes proces-

sos proporcionam a empatia e a compaixão, e nas doentias, em que a pessoa é reduzida à imagem que os outros querem dela, produzem identidades superficiais. Por isso, na relação psicanalítica que é facilitadora, a força motriz para a expansão identitária está na identificação idiomórfica a nós mesmos, enquanto pessoas originais e criadoras. É uma identificação por auto-concepção, que se desenvolve em resultado da nossa própria experiência pessoal, fazendo emergir o eu genuíno, a resiliência, a criatividade. Quando tomamos a iniciativa de amar alguém que responde na mesma sintonia, somos íntimos, exploramos a realidade e vivemos a aventura da vida, isto é, cocriamos! São estes três processos, em especial o da identificação idiomórfica, que favorecem o acesso ao método da inter-intencionalidade como experiência coerente, regular e previsível.

#### Conclusão

A crise da psicanálise manifesta-se, hoje, no debate entre as suas correntes, que se afirmam e se anulam mais à volta de argumentos do que de factos! Este é o ambiente favorável para a psicanálise se libertar das ficções da metapsicologia, e se afirmar como ciência da observação e da transformação das relações humanas!

Por outro lado, as perspetivas das psicologias, cognitiva, comportamental, dinâmica, biológica, rogeriana, evolutiva, todas contribuem para o conhecimento do desenvolvimento humano, mas nenhuma acede a uma explicação global integradora, ainda que os atuais contributos da neurociência e da psicossociologia, como da psicanálise das inter-ações bebés-cuidadores e dos pacientes-terapeutas se mostrem mais determinantes para a compreensão das relações humanas, no âmbito da transversalidade do conhecimento pós-multidisciplinar contemporâneo.

Este artigo não tem o objetivo de circunscrever uma teoria geral das relações humanas. A sua primeira aplicabilidade consiste em afirmar o novo paradigma psicanalítico das relações humanas, como estudo da relação interpessoal saudável, que se desenvolve de modo implícito e explícito. Foi a proliferação de metodologias e técnicas de observação e de intervenção que beneficiou a psicanálise pois forçou o questionamento sobre o paradigma metapsicológico. O salto do pensamento mítico/religioso para o pensamento científico só foi conseguido quando os psicanalistas, no encalce de epistemologistas como Popper ou Feyerabend (1975), ousaram pôr em causa o princípio da compatibilidade que lhes exigia que as novas hipóteses estivessem de acordo com as teorias do aparelho psíquico, a das pulsões e dos fantasmas originários, a da sexualidade infantil e do complexo de Édipo. Em contra-indução, o novo epistema da psicanálise (a que na altura chamámos Filocreia = amigo das relações íntimas) foi por nós proposto em 2011, na Annual Interdisciplinary Conference do International Forum for Psychoanalytic Education (Mendes-Pedro, 2013b).

É uma mudança do paradigma que conduz a prática psicanalítica a sair da regressão ao passado e da reparação, para se tornar na retoma do desenvolvimento, em função de um futuro voltado para o alcance exequível da felicidade (Matos, 2011; Mendes-Pedro, 2016). Tem igualmente o alcance de considerar a doença mental, como resultante de relações interpessoais patológicas (Mendes-Pedro, 2013b).

A segunda aplicabilidade deste artigo consiste na proposta de que a inter-intencionalidade deve ser considerada pela psicanálise como um método fundamental para a análise da qualidade das relações humanas íntimas e da sua transformação. É no contexto das interações humanas sadias que intuímos as intenções mútuas, ao intuirmos o sentido das intenções futuras uns dos outros. A intenção é, pois, uma tenção virada para o futuro que suscita, necessariamente, a res-

posta intuitiva complementar do outro, eficaz para a realização dos projetos imediatos ou a mais longo prazo. A sua avaliação é verificável pelas técnicas da imagiologia e pelos instrumentos da observação interativa, implícita e explícita.

Nas relações de intimidade real, em que naturalmente reinam o amor e a liberdade, as ações do outro, descodificadas automaticamente em nós, suscitam de modo quase involuntário, enações intencionais, muitas vezes na forma de intuições, de metáforas corporais e jogos de humor, de ações infra verbais, ao serviço da autonomia identitária, do empoderamento e da criatividade mútua. A inter-intencionalidade é finalmente a cognição antecipadora, que muitas vezes inesperadamente se organiza simultaneamente nas mentes de duas pessoas em interação e as move a amarem, a acreditarem, a pensarem e a decidirem, com entusiasmo, curiosidade e humor. Estes, os parâmetros básicos em validação.

Na relação psicanalítica íntima, com envolvimento de amor não sexual (à maneira da mãe com o seu bebé), o que importa explorar é o futuro risonho para o paciente que o método da descoberta intencional proporciona. Esta relação desenvolve as competências do paciente, através do treino de novos instrumentos, os quais vão ser utilizados nas outras relações do quotidiano desse paciente, em que enfrenta situações, resolve conflitos, cria relações saudáveis e descobre novos horizontes. Assim se realiza a mudança global das pessoas pela expansão da identidade, pelo novo modo de se relacionar com os outros e de desfrutar da vida, favorecendo novos métodos e novas teorias, novas realizações.

Concluímos este artigo com três sugestões. Na primeira propomos que o *setting* psicanalítico beneficie da promoção de métodos e técnicas. Assim a utilização do divã ou do face a face deve sempre fazer parte da negociação democrática de cada díade, em função do que for melhor para a descoberta inter-intencional. Sabemos que os humanos usam mais os instrumentos do face a face e da troca de olhares, ao contrário de todos os outros animais, exceto os macacos bonobos, para ativarem os centros da intencionalidade. Mas a observação relacional e clínica também mostra que a utilização do dispositivo do divã, tanto pode contribuir para isolar e captar a realidade mais íntima do paciente, à maneira dos amorosos que escolhem a penumbra do quarto para o amor, como pode favorecer os binómios relacionais caraterizados pelo domínio-dependência e pela indiferença-regressão.

Uma segunda sugestão tem a ver com a interpretação dos sonhos. Com efeito, como sabemos a alternância circadiana da vigília-sono-sonho promove a plasticidade da consciência, fazendo interagir a consciência vigil/secundária com a consciência onírica/ primária. Temos esse poder de viajar na realidade, mas também no mundo virtual, o que desenvolve a nossa capacitação para a criação. O sentido dos sonhos opera por si e não é unívoco, mas, à luz do método da inter-intencionalidade, eles antecipam os medos ou os desejos relacionados com o futuro próximo (Hobson, 2009; Mendes-Pedro, 2013, September).

A terceira sugestão, proporcionada por este artigo, está virada para a consciência ética. A estrutura financeira impõe às relações humanas, no contexto sócio-económico-político atual, os cinco sintomas: medo, vergonha, insegurança, isolamento e impotência, com degradação da saúde e agravamento das desigualdades (Mendes-Pedro, 2017b, March). É expetável que a nova psicanálise aborde o trabalho humano como criação para a expansão identitária e relacional. Mudar o paradigma da psicanálise é também sair do conservadorismo da relação inter-individual e promover o ecossistema das relações humanas em interação mútua (núcleo familiar, amizades, vizinhança, escola, trabalho, internet, associações, partidos, grupos de pertença socio-económica e cultural). A psicanálise é então

a ciência das relações íntimas em interação com as outras relações sociais.

### Referências

- Barrett, L., Dunbar, R., & Lycett, J. (2002). *Human evolutionary psychology*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bion, W. (1977). A memoir of the future. The pass presented. Rio de Janeiro, Brasil: Imago.
- Boston Change Process Study Group (2007). The foundational level of psychodynamic meaning. *International Journal of Psychoanalysis*, 88, 1-16. doi: 10.1516/T2T4-0X02-6H21-5475
- Boston Change Process Study Group (2008). Forms of relational meaning. *Psychanalytic Dialogues*, 18, 125-148, doi: 10.1080/10481880801909351
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss: Attachment (Vol 1). New York, NY: Basic Books.
- Corballis, M. (2011). The recursive mind. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Damásio, A. (2003). Ao encontro de Espinosa. Lisboa, Portugal: Publicações Europa-América.
- Dastur, F. (2004). La phénoménologie en questions. Langage, altérité, temporalité, finitude. Paris, France: J. Vrin.
- Fairbairn, R. (1954). Observations on the nature of hysterical states. *British Journal of Medical Psychology*, 27, 105-125.
- Feyerabend, P. (1975). Against method. London, UK: New Left Books.
- Ferenczi, S. (1982). Confusion de langues entre les adultes et l'enfant. Le langage de la tendresse et de la passion (1933). In *Psychanalyse IV, Œuvres complètes* (Vol 4, pp.125-135). (Original work published in 1933).
- Freud, S. (1956). Lettres à Wilhelm Fliess (1887-1902). In *La naissance de la psychanalyse* (pp. 47-306). Paris, France: PUF.
- Gallese, V. (2003). The roots of empathy: the shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology*, 36, 171-180. doi: 10.1159/000072786
- Greenberg, J., & Mitchell, S. (1983). *Object relations in psychoanalytic theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Iacoboni, M., Molnar-Szakacs, I., Gallese, V., Buccino, G., Mazziotta, J. C., & Rizzolatti, G. (2005). Grasping the intentions of others with one's own mirror neuron system. *PLoS Biology*, 3(3), e79. doi: 10.1371/journal.pbio.0030079

- Hobson, A. (2009). REM sleep and dreaming: towards a theory of protoconsciousness. *Nature Reviews Neuroscience*, 10, 803-813. doi: 10.1038/nrn2716
- Klein, M. (1932) The psycho-analysis of children. London, UK: The Hogarth Press.
- Kohut, H. (1971). The analysis of the self. New York, NY: International Universities Press.
- La Grange, H. L. (1979). *Gustav Mahler. Les chemins de la gloire* (Vol. 1). Paris, France: Fayard.
- Lebovici, S., & Stoléru, S. (1983). *Le nourrisson, la m*ère et le *psychanalyste*. *Interactions Pr*écoces. Paris, France: Bayard Editions.
- Lebovici, S. (2002). Le bébé, le psychanalyste et la métaphore. Paris, France: Odile Jacob.
- Lipps, T. (1903). Einfuhlung, innere nachahmung und organempfindung. *Archiv für die Gesamte Psychologie*, *3*, 185-204.
- Matos, A. C. (2002). Percursos da identidade. In Matos, A. C., *Psicanálise e Psicoterapia Psicanalítica* (pp. 215-224). Lisboa, Portugal: Climepsi.
- Matos, A. C. (2011). A função da psicanálise na resignificação de vínculos pré-existentes e na construção de novas ligações. In Matos, A. C., *Relação de Qualidade* (pp. 122-139). Lisboa, Portugal: Climepsi.
- Matos, A. C. (2013). The touching of souls in psychoanalysis: three innovative papers by António Coimbra de Matos. *Other/Wise*, 2, 55-66. Retrieved from https://ifpe.wordpress.com/2013/08/17/the-touching-of-souls-in-psychoanalysis/
- Meltzoff, A. N. (2007). The 'like me' framework for recognizing and becoming an intentional agent. *Acta Psychologica*, 124, 26-43.
- Mendes-Pedro, A. (2009). A representação, a intencionalidade e o encontro psicanalítico. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, 29, 69-81.
- Mendes-Pedro, A. (2012). As relações de intimidade para a unidade mente corpo e a mudança. *Revista Se..., Não..., 3*, 359-373.
- Mendes-Pedro, A. (2013a). The baby relational psychology. Contribute to Mind / Body Dialogue. *Other/wise*, 3, 67-80. Retrieved from https://ifpe.wordpress.com/2013/09/21/the-baby-relational-psychology/
- Mendes-Pedro, A. (2013, September). Alternation, wakefulness, and dreams in building superficial consciousness in addicts. Paper presented at the 22<sup>nd</sup> World Congress on Psychotherapy and Psychosomatics, Lisbon, Portugal.

- Mendes-Pedro, A. (2013b). The enacting receptivity of the mind/body relational psychoanalyst: interacting with an invaded patient with somatic vulnerability. *Other/Wise*, 3, 53-66. Retrieved from https://ifpe.wordpress.com/2013/09/21/the-enacting-receptivity-of-the-mindbody/
- Mendes-Pedro, A. (2016). Os quatro componentes do amor. *Atas do Colóquio Encontro com (o) Amor Percursos Expressões e Desenvolvimento* (121-127). Évora, Portugal: Departamento de Psicologia da Universidade de Évora.
- Mendes-Pedro, A. (2017a, March). *A new paradigm for psychoanalysis as psychotherapy.* Paper presented at the Seventy Fifth Annual Scientific Meeting of Psychosomatic Medicine, Sevilla, Spain.
- Mendes-Pedro, A. (2017b, March). Human relations of telemarketers in Portuguese call centers. Paper presented at the Seventy Fifth Annual Scientific Meeting of Psychosomatic Medicine, Sevilla, Spain.
- Merleau-Ponty, M. (1962/1945). Phénoménologie de la perception. Paris, France: Gallimard.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2007). Mirrors in the brain: how our minds share actions, emotions, and experience. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sullivan, H. S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. New York, NY: Norton.
- Stern, D. (2000). The interpersonal world of the infant: a view from psychoanalysis and developmental psychology. New York, NY: Basic Books.
- Stern, D. (2006). *O momento presente na psicoterapia e na vida de todos os dias*. Lisboa, Portugal: Climepsi.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. London, UK: Tavistock Publications.

# ENSINO DA PSICOLOGIA E DA PSICOLOGIA DA CARREIRA: O PRESENTE E IMPLICAÇÕES FUTURAS

TEACHING PSYCHOLOGY AND CAREER PSYCHOLOGY: PRESENT AND FUTURE IMPLICATIONS

Sílvia Marina Amado Cordeiro¹, Bruna Regina da Silva Rodrigues Rodrigues², Maria do Céu Taveira de Castro Silva Brás da Cunha³, Cátia Margarida da Cunha Marques⁴, Íris Martins Oliveira⁵, Ana Daniela dos Santos Cruzinha Soares da Silva⁶, Maria Cristina Queiroz da Costa Lobo Mirandaˀ

PSIQUE • e-ISSN 2183-4806 • VOLUME XIV • 1<sup>ST</sup> JANUARY JANEIRO - 30<sup>TH</sup> JUNE JUNHO 2018 • PP. 40-55 DOI: https://doi.org/10.26619/2183-4806.XIV.1.3

Submited on October 24th, 2016 | Accepted on September 11th, 2017 (2 rounds of revision) Submetido em 24 de Outubro, 2016 | Aceite a 11 de Julho, 2017 (2 rondas de revisão)

#### Resumo

O artigo analisa o ensino da Psicologia da Carreira em Portugal, tendo em conta o panorama mais geral do ensino da Psicologia. Identificaram-se as ofertas educativas de 31 instituições de ensino superior nacionais, 12 públicas e 19 privadas, que ministram o curso de Psicologia. Consideraram-se neste estudo, as unidades curriculares cuja designação incluía a palavra vocacional ou carreira e/ou abordava temas inerentes a esta área de conhecimento no seu conteúdo programático. Os resultados da estatística descritiva mostraram a existência de 89 cursos superiores de Psicologia em Portugal, distribuídos pelos três ciclos de estudos, mas apenas 49 unidades curriculares abordaram temas dedicados à Psicologia da Carreira. Nomeadamente, apuraram-se 16 unidades curriculares nos planos de estudo das licenciaturas, 18 em mestrados, 13 em mestrados integrados e duas nos planos curriculares de doutoramentos, nesta área de conhecimento. A análise temática das unidades curriculares permitiu identificar temas de ensino, tais como teorias, processos e intervenções da Psicologia da Carreira. Discute-se a situação atual do ensino da Psicologia, em Portugal, e reflete-se acerca das implicações e perspetivas futuras para o ensino da Psicologia, especificamente, da formação especializada em Psicologia da Carreira.

Palavras-chave: ensino superior, psicologia, carreira, vocacional, Portugal.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal. ccostalobo@gmail.com Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4459-8676



<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira, Braga, Portugal. silviamarina@outlook.com Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4808-9000

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira, Braga, Portugal. *brunarodrigues4@live.com.pt* Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4201-6719

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal. ceuta@psi.uminho.pt Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1762-8702

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal. *catiamarques@psi.uminho.pt* Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9151-7360

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Instituto de Estudos Superiores de Fafe, Portugal. *ioliveira@psi.uminho.pt* Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4262-6768

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira, Braga, Portugal. danielasilva@psi.uminho.pt Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8882-9184

#### **Abstract**

The article analyzes the teaching of Career Psychology in Portugal, taking the more general panorama of Psychology teaching into account. Psychology educational offers of 31 national higher education institutions were identified, from which 12 were public and 19 were private. Curricular units whose designations included vocational or career words and/or covered related themes in their programatic contents were considered in this study. Descriptive statistics results indicated the existence of 89 higher education degrees in Psychology in Portugal, across the three study cycles, but only 49 degrees covered topics dedicated to Career Psychology. In particular, there were 16 curricular units in undergraduate study plans, 18 in master degree programs, 13 in integrated master degree programs and two in doctoral curricula. The thematic analysis of the curricular units enabled identifying the teaching subjects, such as Career Psychology theories, processes and interventions. The current situation of Psychology teaching in Portugal is discussed, and implications for future perspectives and of Psychology teaching in Portugal, namely Career Psychology, are considered.

Keywords: higher education, psychology, career, vocational, Portugal.

Ao longo das últimas décadas, a Psicologia sofreu um crescimento significativo, quer enquanto área do conhecimento, quer enquanto profissão (Coelho, Brás, Pereira, & Amaro, 2012), tendo também impacto na área especializada Psicologia da Carreira. De modo a compreendermos melhor a situação da Psicologia em geral, e da Psicologia da Carreira, em particular, refletindo acerca das suas implicações futuras, impera a necessidade de descrevermos o atual panorama nacional da formação universitária nesta área de estudos. No momento em que se discute o Referencial Técnico para os(as) Psicólogos(as) Escolares da iniciativa da Direção Geral da Educação (DGE, 2016), e se reforça a importância das intervenções de carreira no combate aos problemas sociais vigentes em toda a Europa (Borbély-Pecze & Hutchinson, 2015; Oomen & Plant, 2015), torna-se pertinente percebermos em que medida os cursos superiores em Psicologia estão a contribuir para a formação de Psicólogos(as) em temas da Psicologia da Carreira. Com efeito, a Psicologia da Carreira incorpora conhecimentos especializados que podem ajudar a responder, de forma efetiva e eficaz, às atuais necessidades dos(as) portugueses(as) inseridos(as) em contextos de vida e de trabalho cada vez mais complexos e mutáveis, decorrentes de um panorama socioeconómico fragilizado. Este estudo pretende, deste modo, contribuir para clarificar as questões suprarreferidas, através de uma análise quantitativa e qualitativa dos cursos superiores de Psicologia, com ênfase em unidades curriculares da Psicologia da Carreira, em vigor no ano letivo 2015/2016.

Entender o presente e perspetivar o futuro da Psicologia em Portugal implica necessariamente conhecer o seu passado. A Psicologia emerge no final do século XIX, na Alemanha, através de William Wundt. Em Portugal, este domínio do conhecimento surge relativamente mais tarde, primeiramente enquanto disciplina lecionada desde a década de 30 na formação de professores e, posteriormente, no curso de medicina intitulada Psicologia Médica (Magalhães, 2013). Em 1967/68, surge a primeira oferta de um plano de estudos que visa formar Psicólogos(as) de várias

especialidades, por parte de uma instituição de ensino superior privado, o Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Bairrão, 1968). Porém, apenas em 1977, são criados os primeiros cursos superiores de Psicologia (Criação do Curso de Psicologia em Universidades Públicas, 1977) em instituições de ensino superior público, no Porto, Coimbra e Lisboa. O funcionamento do curso de Psicologia teve início, provisoriamente, nas respetivas faculdades de letras, mas assumindo autonomia científica e pedagógica. Em 1980, são criadas as Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação, que têm como finalidades, o ensino e a investigação científica nos domínios da Psicologia e das Ciências da Educação (Criação das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação, 1980). Ainda segundo o mesmo Decreto-Lei, passa a competir às faculdades: (a) organizar cursos de licenciatura, cursos de especialização e cursos complementares no domínio da Psicologia e das Ciências da Educação; (b) garantir as condições necessárias para atribuição dos graus de Mestre e de Doutor; (c) colaborar com outras instituições e serviços que requeiram o respetivo apoio científico e pedagógico; (d) assegurar o desenvolvimento de projetos de investigação científica no âmbito da Psicologia e das Ciências da Educação e por fim; (e) prestar apoio à comunidade nos vários domínios da sua competência de atuação.

A evolução histórica da formação em Psicologia teve impacto nos domínios mais especializados da Psicologia, entre os quais a Psicologia da Carreira. O termo carreira raramente era utilizado até ao início dos anos 60, salientando-se o termo vocacional até então. De acordo com Vondracek, Ford, e Porfeli (2014), o termo vocacional atende à pessoa enquanto trabalhador(a), tendo em conta a sua identificação com o trabalho. O termo carreira começou a substituir o termo vocacional, no seguimento de atualizações teóricas e de novas intervenções (Herr, 2008). Refere-se à sequência de papéis profissionais e não-profissionais desempenhados pela pessoa, ao longo do ciclo vital e em múltiplos contextos de vida (Super, 1980). Contudo, quer o termo vocacional, quer o termo carreira, partilham o mesmo princípio, isto é, consideram que o comportamento vocacional e que o desenvolvimento de carreira devem ser compreendidos a partir de um foco privilegiado na pessoa em contexto (Savickas & Baker, 2005). Assim, ao longo deste trabalho e em consonância com a literatura científica mais atualizada, adota-se a designação Psicologia da Carreira.

No âmbito do ensino da Psicologia da Carreira, a disciplina de orientação escolar e profissional e a disciplina de orientação vocacional, foram incorporadas no plano de estudos da licenciatura em Psicologia desde a sua aprovação pelo Ministério da Educação, em 1980 (Aprovação do Plano de Estudos da Licenciatura em Psicologia, 1980). Abreu (2003) menciona que as primeiras faculdades (i.e., Porto, Coimbra e Lisboa) constituíram núcleos ou serviços de orientação escolar e profissional, sendo-lhes conferidas, pelo Ministério da Educação, funções ao nível da intervenção psicológica de carreira, em escolas do ensino básico e secundário. O mesmo autor explica que as práticas psicológicas em questão se enquadravam no estágio curricular de alunos do curso de Psicologia que, nos últimos dois anos da licenciatura, optavam pelo ramo de especialização de orientação escolar e profissional. Verifica-se, desde então, a inclusão da Psicologia da Carreira no âmbito da formação superior dos(as) primeiros(as) Psicólogos(as) em Portugal.

Para além das alterações observadas ao nível da Psicologia, também no sistema do ensino superior se verificaram reestruturações significativas devido às necessidades de adequação dos cursos dentro, mas também fora do território nacional, nomeadamente ao nível europeu. As implementações mais notórias ao nível do ensino superior advieram da Declaração de Bolonha, que veio alterar os paradigmas de ensino/aprendizagem e promover a evolução do conheci-

mento e dos interesses individuais e coletivos (Azevedo, 2008). Esta declaração visa a promoção, quer da competitividade económica, quer da mobilidade e empregabilidade dos(as) diplomados(as) na Europa (Fonseca, Manso, Vasconcelos, & Tuna, 2009). Neste sentido, a Declaração de Bolonha propôs os seguintes objetivos específicos: (a) a adoção de um sistema de três ciclos de estudos; (b) a criação de um sistema de transferência e acumulação de créditos e, por último; (c) a definição das dimensões europeias de educação superior, minimizando obstáculos à mobilidade e ao reconhecimento e certificação de habilitações.

Em Portugal, a concretização do processo de Bolonha teve início com o Decreto-Lei referente à Aprovação dos Princípios Reguladores de Instrumentos para a Criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (2005), posteriormente alterado pelo Decreto-Lei, Promoção do Aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior (2008), tendo sido concluído no início do ano letivo 2009/2010 em todos os estabelecimentos de ensino superior. Deste modo, observou-se uma reforma estrutural e pedagógica no ensino superior nacional. O ensino superior passa, então, a estar estruturado em três ciclos de estudos: o primeiro conducente ao grau de Licenciado (duração de três anos), o segundo ao grau de Mestre (duração de dois anos), e o terceiro ao grau de Doutor (duração de três anos). Para além disso, alguns cursos superiores transformaram-se em mestrados integrados, incorporando a licenciatura e o mestrado, e apresentando uma duração mais reduzida, de quatro ou cinco anos (Promoção do Aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior, 2008). No curso de Psicologia, passam a existir diferentes ofertas formativas para adquirir a habilitação de psicólogo(a), tais como o mestrado integrado ou a conclusão do primeiro e do segundo ciclo de estudos.

A resenha histórica do ensino da Psicologia em Portugal foi documentada num artigo publicado pela Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP), da autoria de Coelho et al. (2012). O referido documento descreve que (a) os primeiros licenciados concluíram a sua formação a partir de 1980, sendo que o número de licenciaturas se manteve estável ao longo dessa década; (b) o número de licenciaturas quase quadruplicou entre 1995 e 2007; (c) verificou-se uma ligeira redução do número de licenciaturas até 2012; e (d) registou-se uma elevada percentagem de formações universitárias em Psicologia, nos distritos do Porto e de Lisboa. No mesmo documento, identifica-se Portugal como o país da Europa com o maior número de cursos superiores de Psicologia por milhão de habitantes, quase o dobro do rácio do Reino Unido e mais do quádruplo do da Espanha. O projeto "Eu quero ser Psicólogo" levado a cabo pela OPP demonstrou ainda que o número de diplomados aumentou continuamente entre 2001 e 2006, com 1141 e 2338 diplomados, respetivamente. Nos anos posteriores, começa a registar-se um decréscimo no número de pessoas com formação superior em Psicologia, com 2063 diplomados em 2007 e 1847 em 2013. Registou-se um total de 21929 diplomados em Psicologia até dezembro de 2014 (OPP, 2015). Os dados descritos merecem particular reflexão, uma vez que as recomendações internacionais sugerem menos de 5 estudantes de Psicologia por mil habitantes, e os dados mais recentes fornecidos pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional apontam para um aumento da taxa de desemprego entre diplomados em Psicologia, nos últimos sete anos (Coelho & Amaro, 2012).

No entanto, a OPP tem levado a cabo iniciativas, no sentido de reconhecer a qualificação nesta área e em áreas especializadas. O estatuto da OPP define, por exemplo, que o acesso à profissão de psicólogo(a) em Portugal exige a conclusão de dois ciclos de estudos (licenciatura e mestrado) e a realização de um estágio profissional (Alteração ao Estatuto da Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2015). Deste modo, define-se explicitamente o tipo de habilitações académicas exigidas

para o exercício da Psicologia. Destaca-se ainda a criação e a regulamentação de especialidades profissionais e de especialidades avançadas da Psicologia, entre as quais consta a Psicologia da Carreira. Esta iniciativa visa reconhecer e certificar a formação, qualificação e experiência profissional em áreas especializadas da Psicologia, legitimar o exercício profissional nessas mesmas áreas junto da comunidade, assim como constituir um diretório público de especialistas (Regulamento Geral de Especialidades Profissionais da Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2016).

Tendo em conta os cursos superiores em Psicologia vigentes em território nacional e os critérios legais para o desempenho da profissão, a OPP tem também vindo a desenvolver um conjunto de iniciativas com vista à contratação de mais psicólogos(as) em diversas áreas (e.g., Educação, Infância e Juventude, Justiça, Saúde, Segurança Social). Na área da Educação está prevista a contratação de mais psicólogos(as) para as escolas no ano de 2017, procurando assim aproximar Portugal do rácio internacional recomendado de um(a) psicólogo(a) para 1000 estudantes e melhor responder às atribuições destes(as) profissionais no âmbito do apoio psicopedagógico, apoio à rede de relações e intervenção de carreira (Criação dos Serviços de Psicologia e Orientação, 1991; OPP, 2014). No que à Psicologia da Carreira diz respeito, este documento salienta a intervenção de carreira como um dos três domínios de intervenção dos(as) psicólogos(as) que atuam em contexto escolar, clarificando o seu papel profissional, as atividades/tarefas e os níveis de intervenção que desenvolvem. Também ao nível dos Centros de Qualificação e Ensino Profissional (CQEP), têm sido efetuados alertas para a contratação de mais psicólogos(as), tendose verificado que existem equipas sem esses profissionais, os quais são importantes para apoiar jovens adultos(as) e adultos(as) na sua formação e construção de carreira ao longo da vida. Esta trata-se, pois, de uma questão urgente, uma vez que as competências de avaliação psicológica e intervenção de carreira são exclusivas do(a) Psicólogo(a) (OPP, 2015). Ainda assim, estas iniciativas de apoio à empregabilidade dos(as) diplomados(as) em Psicologia parecem sustentar um novo fôlego da Psicologia da Carreira e dos(as) psicólogos(as) nessa especialidade avançada.

Contudo, não se encontram estudos sobre a caraterização da formação especializada em temas da Psicologia da Carreira, em Portugal. Será, pois, importante colmatar esta lacuna, dada a necessidade de conhecer e garantir formação científica especializada em Psicologia da Carreira, que sustente avanços na investigação e na qualidade das práticas psicológicas de carreira, através da preparação científica de psicólogos(as) que possam vir a ser reconhecidos(as) como conselheiros(as) e técnicos(as) especialistas nesta área, de acordo com o *International Center for Career Development and Public Policy* (ICCDPP, 2016).

Em suma, o presente trabalho pretende analisar o ponto de situação do ensino da Psicologia da Carreira em Portugal, tendo em conta o panorama mais geral do ensino da Psicologia. Para o efeito, este trabalho (a) identifica os cursos superiores em Psicologia, nos seus diferentes ciclos de estudos, lecionados em Portugal no ano letivo 2015/2016; (b) sinaliza quais desses cursos superiores em Psicologia possuem programas curriculares incidentes no ensino da Psicologia da Carreira, e por último; (c) identifica as unidades curriculares e os respetivos temas abordados neste domínio especializado.

#### Método

### Amostra

A amostra do estudo é constituída por um total de 89 cursos de Psicologia, de 31 instituições

de ensino superior, das quais 12 referentes ao ensino público e 19 ao ensino privado. Os 89 cursos encontram-se distribuídos por 26 licenciaturas, 47 mestrados, cinco mestrados integrados e 11 doutoramentos. Consideraram-se todas as universidades e institutos politécnicos portugueses que incluem o curso de Psicologia na sua oferta formativa. No âmbito mais específico do ensino da Psicologia da Carreira, consideraram-se os planos curriculares referentes a 11 licenciaturas, 12 mestrados, cinco mestrados integrados e um doutoramento. Analisaram-se, assim, os conteúdos de 31 unidades curriculares integradas nos planos curriculares suprarreferidos.

#### Material

Os dados foram recolhidos através dos registos de arquivo *online* constantes nos sites de todas as instituições de ensino superior públicas e privadas que ministram o curso de Psicologia. Nomeadamente, Instituto Universitário de Lisboa, Universidade dos Açores, Universidade do Algarve, Universidade de Aveiro, Universidade da Beira Interior, Universidade de Coimbra, Universidade de Évora, Universidade de Lisboa, Universidade do Minho, Universidade da Madeira, Universidade do Porto, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas Sociais e da Vida, Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz, Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada, Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu, Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes, Instituto Superior Miguel Torga, Instituto Universitário de Ciências da Saúde, Instituto Universitário da Maia, Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões, Universidade Católica Portuguesa (Braga, Porto e Lisboa), Universidade Europeia, Universidade Fernando Pessoa, Universidade Lusíada (Porto e Lisboa), Universidade Lusófona (Porto e Lisboa) e Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

Nas plataformas *online* de cada uma das instituições de ensino superior referidas, recolheram-se dados relativos aos planos curriculares dos cursos de Psicologia correspondentes (i.e., licenciatura, mestrado, mestrado integrado e doutoramento). Através da análise dos planos curriculares, contabilizaram-se as unidades curriculares dedicadas especificamente ao ensino da Psicologia da Carreira. Neste sentido, foram definidos os seguintes critérios de inclusão: (a) a designação das unidades curriculares inclui as palavras "vocacional" e/ou "carreira" (e.g., Psicologia Vocacional, Gestão e Aconselhamento de Carreira, Avaliação em Contextos de Aconselhamento Vocacional); e (b) as unidades curriculares apresentam designações diversas, mas incluem conteúdos programáticos associados à Psicologia da Carreira (e.g., Psicologia Escolar, Psicologia da Educação, Raciocínio e Tomada de Decisão, Seminário de Desenvolvimento de Competências Académicas e Profissionais).

### **Procedimento**

O presente estudo teve na sua base a análise da informação recolhida quanto ao curso superior de Psicologia em Portugal, considerando-se os três ciclos de estudos. Para tal, recorreuse à informação disponibilizada no portal da Direção Geral do Ensino Superior no ano letivo 2015/16, a fim de se identificarem as instituições de ensino superior que ministram o curso de Psicologia. Num segundo momento, após identificadas as instituições de ensino superior públicas e privadas que apresentam a Psicologia na sua oferta formativa, consultaram-se os respetivos websites. Nesta fase, o objetivo incidiu na identificação dos cursos de mestrado e de doutoramento no domínio da Psicologia. Identificados os cursos, realizou-se uma análise dos

documentos disponibilizados *online*, respeitantes aos conteúdos programáticos dos mesmos, de modo a se contabilizarem as unidades curriculares dedicadas ao ensino da Psicologia da Carreira, de acordo com os critérios de inclusão estabelecidos.

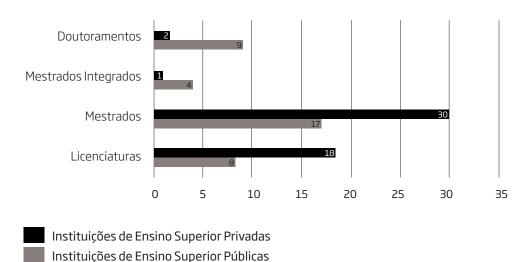
Os dados recolhidos foram alvo de análises quantitativas descritivas da frequência absoluta e relativa, utilizando o *Statistical Package for the Social Sciences* (IBM SPSS, versão 22.0).

#### Resultados

### Distribuição dos Cursos de Psicologia por Instituições de Ensino Públicas e Privadas

Constatou-se, na amostra de 89 cursos superiores de Psicologia distribuídos pelos três ciclos de estudos de 31 instituições de ensino superior, a predominância de formações superiores em Psicologia em instituições de ensino da região sul e norte, nomeadamente nos distritos de Lisboa (n = 8) e do Porto (n = 8).

No primeiro ciclo de estudos, identificaram-se 26 licenciaturas (29.2%), das quais oito são lecionadas em instituições de ensino superior público e 18 no ensino superior privado. Em relação ao segundo ciclo, apuraram-se 47 mestrados (52.8%) distribuídos por diferentes áreas de especialização, 17 em instituições públicas e 30 em instituições privadas. No que respeita aos mestrados integrados, identificaram-se cinco no total (5.6%), sendo quatro em instituições de ensino superior público e um no ensino superior privado. No terceiro ciclo de estudos, contabilizaram-se 11 cursos de doutoramento em Psicologia em todo o país (12.4%), nove em instituições de ensino superior público e dois em instituições privadas (ver Figura 1).



*Figura 1.* Distribuição dos três ciclos de estudo em psicologia por instituições de ensino superior público e privado.

## Distribuição do Ensino da Psicologia da Carreira

Os resultados apresentados a seguir reportam-se à distribuição das unidades curriculares com foco no ensino da Psicologia da Carreira ao longo dos três ciclos de estudos.

Das 26 licenciaturas em Psicologia identificadas, três oferecem unidades curriculares centradas em temas da Psicologia da Carreira no ensino superior público (11.5%) e oito no ensino superior privado (30.8%). No que diz respeito aos 47 mestrados em Psicologia, oito (17%) e quatro (8.5%) cursos do ensino superior público e privado, respetivamente, incidem no ensino da Psicologia da Carreira. Os mestrados integrados em Psicologia, na sua totalidade (n = 5), contêm unidades curriculares de formação neste domínio mais específico da Psicologia. Em relação aos 11 doutoramentos identificados, apurou-se que estes se encontram distribuídos por diferentes áreas de especialização, especificamente: cinco doutoramentos em Psicologia, dois em Psicologia Clínica e, um em Psicologia da Educação, em Psicologia Social, em Psicologia Aplicada e em Psicologia Básica. Verificou-se que do total dos 11 cursos de doutoramento nacionais, apenas um apresenta um plano de estudos com duas unidades curriculares cujos conteúdos programáticos incidem em questões do desenvolvimento da carreira.

Como se pode observar pela leitura da Figura 2, registou-se um total de 49 unidades curriculares de ensino da Psicologia da Carreira. Destas, 16 constam nos planos curriculares de licenciaturas (32.7%), 18 em mestrados (36.7%), 13 em mestrados integrados (26.5%) e duas em doutoramentos em Psicologia (4.1%).

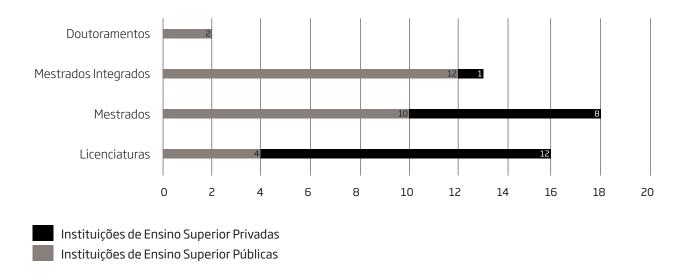


Figura 2. Distribuição das unidades curriculares do ensino da psicologia da carreira por ciclo de estudos.

Ao nível das licenciaturas, foram identificadas quatro unidades curriculares nos planos de estudo de instituições de ensino superior públicas (25%) e 12 em instituições de ensino superior privadas (75%). No que respeita aos mestrados, foram consideradas 10 unidades curriculares no ensino superior público (55.6%) e oito no ensino superior privado (44.4%). Relativamente aos mestrados integrados, foram assinaladas 12 unidades curriculares em instituições públicas (92.3%) e uma em instituições privadas (7.7%). Duas unidades curriculares com conteúdos programáticos associados à Psicologia da Carreira foram identificadas nos planos de estudo de doutoramentos.

De referir que 18 do total de 49 unidades curriculares de ensino da Psicologia da Carreira não foram alvo de análise dos programas curriculares devido à impossibilidade de acesso aos mesmos. Nestes casos considerou-se o primeiro critério de inclusão (i.e., a designação das unidades curriculares inclui as palavras "vocacional" e/ou "carreira").

## Temas Abordados nas Unidades Curriculares da Psicologia da Carreira

Analisaram-se os conteúdos programáticos de 31 unidades curriculares, verificando-se que todas se inserem no domínio mais amplo da Psicologia Aplicada, na medida em que procuram fomentar a aplicação dos conhecimentos da Psicologia à resolução/prevenção de problemas de carreira dos indivíduos (n = 31). Constatou-se ainda que das 31 unidades curriculares analisadas, 25 centram-se exclusivamente no aprofundamento de conteúdos e competências inerentes à Psicologia da Carreira, enquanto seis compreendem temáticas de outros domínios específicos da Psicologia (e.g., dificuldades de aprendizagem).

Para além disso, contabilizaram-se 19 unidades curriculares com objetivos e conteúdos formativos relativos à concetualização teórica, avaliação e intervenção em problemáticas da Psicologia da Carreira (61.3%), seis focadas no desenvolvimento de competências de carreira dos(as) estudantes (19.4%), três com conteúdos programáticos conciliadores da teoria e da intervenção psicológica de carreira (9.7%), duas incidentes apenas no desenvolvimento de conhecimentos e competências inerentes à avaliação psicológica da carreira (6.5%), e uma dedicada exclusivamente à fundamentação concetual das problemáticas mais frequentes neste domínio especializado da Psicologia (3.2%).

Através de uma análise temática, qualitativa, dos conteúdos abordados nas unidades curriculares, construiu-se uma grelha de temas objeto de estudo das unidades curriculares específicas da Psicologia da Carreira e outras mais genéricas, mas que também consideram essa área especializada de conhecimento (Tabela 1).

Tabela 1 Grelha de Temas de Objeto de Estudo das Unidades Curriculares

Unidades Curriculares	Temas da Psicologia da Carreira
Psicologia Vocacional	Perspetiva histórica das intervenções na Carreira
Psicologia do Desenvolvimento Vocacional	Teorias psicológicas do comportamento vocacional
Desenvolvimento Vocacional e da Carreira	Contextos e intervenção de consulta vocacional
Desenvolvimento e Orientação Vocacional	Consulta psicológica vocacional
Avaliação em Contextos de Aconselhamento	Avaliação psicológica na intervenção vocacional: princípios, técnicas e instrumentos
Vocacional	Modelos teóricos do desenvolvimento da Carreira
Modelos de Carreira e Consulta Vocacional	Programas estruturados de desenvolvimento de Carreira
Modelos e Intervenções em Psicologia Vocacional	Desenvolvimento de carreira em diferentes espaços e contextos ao longo da vida
Consulta Psicológica de Orientação Vocacional	Dimensões éticas da avaliação e intervenção em psicologia vocacional

# Tabela 1 (continuação) Grelha de Temas de Objeto de Estudo das Unidades Curriculares

Unidades Curriculares	Temas da Psicologia da Carreira
Avaliação Psicológica em Contexto da Carreira	Avaliação psicológica nas intervenções de Carreira: estado da arte Aspetos psicométricos da avaliação Maturidade vocacional e a tomada de decisão Investigação e intervenção de Carreira Entrevista estruturada de avaliação da Carreira e outros procedimentos qualitativos
Aconselhamento e Orientação nas Transições	Modelos de desenvolvimento humano aplicados às transições Transições e transições relacionais, modelos de aconselhamento, aconselhamento de grupo
Aconselhamento de Carreira OnLine	Aconselhamento de Carreira face a face - objetivos, caraterísticas, fases e procedimentos Aspetos práticos do aconselhamento online (Carreira) Recursos online (websites) para o aconselhamento de Carreira
Exploração Vocacional I	Temáticas de exploração do meio como o 1º contacto com o mercado de trabalho Contextualização do papel do(a) Psicólogo(a) nos diferentes
Exploração Vocacional II	contextualização do paper do(a) r sicologo(a) nos diferentes contextos de intervenção psicológica Estabelecimento de redes de contactos profissionais
Gestão e Aconselhamento da Carreira	Perspetiva construtivista do aconselhamento de Carreira Avaliação e intervenção em aconselhamento da Carreira (diferentes papéis e fases do ciclo de vida que a carreira envolve) Práticas construtivistas de aconselhamento da Carreira noutras modalidades de intervenção psicológica
Temas de Desenvolvimento de Carreira do Adulto	Perspetivas integrativas no estudo da Carreira: sistémica, do desenvolvimento em contexto, da complexidade e processos caóticos Referentes múltiplos da Carreira (metáforas e relação com teorias explicativas) A Carreira como: ajustamento pessoameio, ciclos, herança, papéis, ação, viagens, relações, estórias, recursos As Carreiras sem fronteiras e proteica Modelos para desenvolvimento da Carreira: gestão e criatividade
Projeto de Desenvolvimento Pessoal e Profissional	Integrar experiências vividas ao longo do curso, sejam elas concetuais, exploratórias, com vista a construir uma avaliação refletida sobre o seu desenvolvimento vocacional, integrado no seu desenvolvimento pessoal e social

Tabela 1 (continuação) Grelha de Temas de Objeto de Estudo das Unidades Curriculares

Unidades Curriculares	Temas da Psicologia da Carreira
Desenvolvimento de Competências Profissionais	Estabelecer um plano a curto/médio prazo de trajetória profissional - conhecer o processo, métodos e instrumentos de procura de emprego - identificar e avaliar recursos pessoais - a entrevista de emprego
Seminário de Desenvolvimento de Competências	Técnicas de expressão e comunicação
Académicas e Profissionais	Introdução à Psicologia Vocacional
	Novas realidades organizacionais e os conceitos emergentes de Carreira, as teorias prévias de Carreira e a gestão pessoal da Carreira
	Temas variados no âmbito da teoria, investigação e intervenção em contexto educativo
Psicologia Escolar	Desenvolvimento vocacional e de Carreira (modelos de tomada de decisão e os fundamentos teóricos da intervenção vocacional e de Carreira)
Psicologia da Educação	O(A) Psicólogo(a) da educação em contexto escolar (subtema: consultoria psicológica vocacional)
	O aconselhamento vocacional no quadro
	do aconselhamento psicológico
	Perspetivas teóricas da Psicologia Vocacional e suas implicações para a intervenção
Aconselhamento em Contextos Educativos	Etapas do aconselhamento vocacional
reorisemamento em comextos Eddedivos	Técnicas de avaliação psicológica em aconselhamento vocacional
	A entrevista vocacional
	Aconselhamento vocacional em momentos de transição normativa e para populações com problemáticas específicas
	O desenvolvimento vocacional e a construção de projetos de vida: implicações para a intervenção
Seminário Optativo I	A avaliação psicológica em orientação
•	Transições psicossociais e qualidade de vida
	Novas perspectivas para a Psicologia Vocacional
Seminário Optativo II	Abordagem contextualista-desenvolvimentista e sociocognitiva da Psicologia Vocacional

#### Discussão

Este trabalho procurou analisar o ponto de situação do ensino da Psicologia da Carreira em Portugal, tendo em conta o panorama mais geral do ensino da Psicologia. Com base no trabalho realizado, a discussão atribui um foco inicial à distribuição do ensino da Psicologia a nível nacional nos três ciclos de estudos, e de seguida dá-se particular enfoque ao ensino da Psicologia da Carreira no ensino superior. Neste âmbito, apresenta-se um conjunto de reflexões acerca da situação atual da formação em Psicologia e, mais especificamente, da Psicologia da Carreira, debatendo-se implicações futuras.

No âmbito mais abrangente do ensino da Psicologia, os resultados obtidos vão ao encontro de estudos anteriores (e.g., Coelho et al., 2012), que têm sugerido um decréscimo do número de licenciaturas em Portugal. Segundo Coelho et al. (2012), entre os anos de 2007 e 2012, o número de licenciaturas reduziu de 37 para 32, respetivamente. De acordo com os resultados apurados no presente estudo, o número de licenciaturas em Psicologia encontra-se ainda mais reduzido no ano de 2016, contabilizando-se 26. Estudos futuros conduzidos sob parceria entre a OPP, psicólogos(as) e investigadores(as) poderão aprofundar estes resultados, através de uma análise evolutiva da oferta formativa nos três ciclos de ensino superior em Psicologia e da sua articulação com registos de empregabilidade no contexto Português. Esses elementos seriam importantes para melhor contextualizar a formação e a situação profissional dos(as) psicólogos(as) em Portugal, assim como para sustentar estudos prospetivos da profissão e medidas estratégicas que salvaguardem a sua afirmação e sustentabilidade nacional.

Neste estudo, verificou-se ainda que mais de metade das licenciaturas (n = 18) são ministradas em instituições de ensino superior privadas. O mesmo se verifica em relação ao segundo ciclo de estudos, com 30 mestrados constantes na oferta formativa de instituições de ensino superior privadas. É, assim, notório o desfasamento da oferta formativa em Psicologia entre ensino superior público e privado, podendo justificar-se reflexão por parte dos órgãos decisores quanto aos motivos que justificam esse desfasamento e a uma eventual necessidade de conquistar uma distribuição mais equitativa, salvaguardando-se, contudo, as implicações futuras que daí podem advir (e.g., balanço entre o número de diplomados(as) e empregados(as) em Psicologia). Estes resultados inerentes à situação geral da Psicologia podem estar relacionados com uma tentativa de reverter o elevado número de diplomados(as) em Psicologia em Portugal, que ultrapassa as recomendações internacionais e que se tem refletido em elevados níveis de desemprego entre os(as) profissionais desta área (Coelho & Amaro, 2012; Coelho et al., 2012). Considera-se, assim, importante continuar a investir continuamente em iniciativas que visem, entre outros aspetos, clarificar o papel dos(as) psicólogos(as) nos mais variados contextos de atuação e especialidades, bem como em que medida o investimento nestes(as) profissionais poderá converter-se em lucro, tanto a nível social, como a nível financeiro para o país (OPP, 2014). Parece-nos igualmente pertinente trabalhar ao nível da promoção da empregabilidade dos(as) estudantes de Psicologia, ao longo da sua formação superior, quer através de intervenções deliberadas de promoção de competências de gestão pessoal da carreira, quer através da infusão nos próprios planos de estudo, favorecendo a identificação e exploração dos múltiplos contextos onde os(as) psicólogos(as) podem atuar e constituir uma mais-valia (e.g., marketing e publicidade, gestão de projetos), abrindo o leque de possibilidades de emprego. O envolvimento ativo e a colaboração estreita entre as respetivas instituições de ensino superior e a OPP poderá ser, particularmente, fortuita na implementação deste tipo de ações (Coelho et al., 2012).

No que diz respeito ao ensino da Psicologia da Carreira, verificou-se que os três ciclos de estudos incluem, nos seus planos de estudo, unidades curriculares centradas em temas da Psicologia da Carreira. Das 26 licenciaturas analisadas, 11 incluem unidades curriculares centradas em temas da Psicologia da Carreira. Nos mestrados identificaram-se 12 unidades curriculares e dos 11 doutoramentos identificados, apenas um apresenta duas unidades curriculares com conteúdos relativos ao desenvolvimento da carreira. Neste âmbito, destaca-se que aproximadamente 45% do total de doutoramentos são em Psicologia e 18% em Psicologia Clínica. Estes resultados podem associar-se a uma maior oferta formativa no domínio mais geral da Psicologia e no domínio mais específico da Psicologia Clínica, parecendo existir um menor foco na especialidade avançada em Psicologia da Carreira.

Importa, ainda assim, refletir sobre estes resultados, nomeadamente tendo em conta a pertinência e utilidade da formação superior em Psicologia da Carreira nos diferentes ciclos de estudos, assim como a sua relação com a prática e saídas profissionais. Com efeito, a Psicologia da Carreira abarca o estudo e a prevenção ou resolução de dificuldades/problemas de carreira dos indivíduos, considerando não só as escolhas escolares e profissionais ao longo da vida, como também os restantes domínios e papéis de vida (Super, 1980; Vondracek et al., 2014). As questões da carreira são, hoje em dia, concebidas numa perspetiva holística e integrada, motivo pelo qual nos parece relevante que esta abordagem seja cada mais vez patente nos planos curriculares dos cursos superiores em Psicologia, numa ótica do desenvolvimento integral dos indivíduos. A formação superior em temas da Psicologia da Carreira torna-se fulcral para que os(as) psicólogos(as), independentemente do contexto de intervenção em que se insiram (e.g., clínico, educativo), consigam responder mais eficazmente às especificidades dos indivíduos ou grupo(s) de pessoas, que atualmente se confrontam com contextos laborais instáveis, transições de carreira inesperadas e crescente necessidade de desenvolverem resiliência e adaptabilidade. Uma conceção contemporânea de carreira, decorrente de contextos de trabalho caraterizados pela complexidade, imprevisibilidade e instabilidade, precisa ser aceite e incutida pelos(as) psicólogos(as), de modo a que estes(as) mesmos(as) profissionais reconheçam o seu valor social e possam beneficiar de formação especializada que lhes permitam ajudar os indivíduos a lidar com múltiplas transições e a construir trajetórias de carreira saudáveis e satisfatórias, nos mais variados contextos (Savickas & Baker, 2005).

Uma vez que nos referimos a um domínio específico da Psicologia, importa também refletir acerca das implicações da criação do colégio das especialidades profissionais levada a cabo pela OPP (Regulamento Geral de Especialidades Profissionais da Ordem dos Psicólogos Portugueses de 2016). Ao estabelecer a Psicologia da Carreira como uma especialidade avançada da Psicologia, o colégio das especialidades poderá acompanhar e apoiar as instituições de ensino superior na definição da oferta formativa em Psicologia, bem como estimular os(as) estudantes e psicólogos(as) a investirem numa das três especialidades reconhecidas (Psicologia Clínica e da Saúde, Psicologia da Educação e Psicologia do Trabalho, Social e das Organizações) e respetivas especialidades avançadas. Neste sentido, seria pertinente uma revisão ponderada dos planos de estudos dos cursos superiores, com o intuito de promover uma formação equilibrada nas diferentes especialidades da Psicologia através de uma clara definição de unidades curriculares centradas em cada uma destas. Isto permitiria que o ensino superior se articulasse com a entidade nacional representante dos(as) psicólogos(as) portugueses(as) rumo aos objetivos subjacentes à criação de especialidades profissionais (Regulamento Geral de Especialidades Profissionais da Ordem dos Psicólogos Portugueses de 2016). Tal articulação beneficiaria toda a comunidade, que ficaria equipada com grupos de especialistas altamente capacitados para intervir em domínios específicos da Psicologia, com maior eficácia e eficiência.

Apesar da pertinência deste trabalho, ao analisar a situação da Psicologia da Carreira dentro do panorama nacional mais geral em Psicologia, importa reconhecer que uma limitação consistiu na impossibilidade de se analisarem os conteúdos de todas as unidades curriculares identificadas no âmbito da Psicologia da Carreira, devido à inacessibilidade dessa mesma informação *online*. Seria, pois, profícuo solicitar e envolver a colaboração das instituições de ensino superior público e privado do país, no sentido de reunir informação descritiva mais completa acerca dos planos curriculares das licenciaturas, mestrados, mestrados integrados e doutora-

mentos em Psicologia. Ao adotar uma rede colaborativa nacional nesta linha de pesquisa, poderia ser igualmente útil proceder a uma análise morfológico-sintática dos dados, que permitisse encontrar possíveis paridades e/ou divergências entre os três ciclos de estudo e entre os setores de ensino, quer no que respeita à denominação dos cursos, quer no que respeita às respetivas unidades curriculares. Seria ainda relevante dar continuidade a este estudo durante os próximos anos letivos, adotando um *design* longitudinal que possibilitasse avaliar e discutir o rumo da formação superior em Psicologia e, em particular, na Psicologia da Carreira, em Portugal.

Não obstante as limitações identificadas e a necessidade de investigações futuras darem continuidade a este estudo, o presente trabalho reconhece as implicações do ensino da Psicologia para o domínio especializado da Psicologia da Carreira, que tem ganho crescente reconhecimento a nível nacional e internacional (Borbély-Pecze & Hutchinson, 2015; Oomen & Plant, 2015). Importa que o ensino superior e a ordem profissional em Psicologia cooperem entre si, procurando contribuir para uma formação sólida de futuros(as) conselheiros(as) e especialistas em Psicologia da Carreira. Estes profissionais poderão ter um papel-chave na sociedade, dando continuidade a este domínio do conhecimento e delineando intervenções de carreira cientificamente sustentadas. Deste modo, o papel destes(as) especialistas poderá contribuir positivamente para o combate a problemas sociais vigentes no país através, por exemplo, da promoção de competências de adaptabilidade, identidade e gestão pessoal da carreira ao longo da vida (Vondracek et al., 2014), incluindo no ensino superior.

#### Referências

- Abreu, M. V. (2003). Principais marcos e linhas de evolução da orientação escolar e profissional em Portugal. In S. N. de Jesus (Ed.), *Psicologia em Portugal* (pp. 117-180). Coimbra, Portugal: Ouarteto.
- Alteração ao Estatuto da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Diário da República I Série, 174 (2015).
- Aprovação do Plano de Estudos da Licenciatura em Psicologia, Diário da República I Série, 7 (1980).
- Aprovação dos Princípios Reguladores de Instrumentos para a Criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, Diário da República I Série A, 37 (2005).
- Azevedo, S. F. (2008, Junho). O processo de Bolonha em Portugal: Dimensão essencial no esforço nacional de convergência europeia. Comunicação apresentada em Seminário O processo de Bolonha em Portugal Presente e futuro, Lisboa, Portugal. Retirado de http://paginas.fe.up. pt/~sfeyo/Docs\_SFA\_Publica\_Conferences/SFA\_C\_20080627\_Lisboa\_Peritos\_Text.pdf
- Bairrão, J. (1968). O ensino da psicologia em Portugal: Situação e perspetivas. *Análise social*, 6, 730-762.
- Borbély-Pecze, T., & Hutchinson, J. (2015). *A garantia jovem e a orientação ao longo da vida*. Lisboa, Portugal: Rede Europeia para as Políticas de Orientação ao Longo da Vida.
- Coelho, V., & Amaro, A. (2012). Empregabilidade dos psicólogos: Factos e mitos. In C. Silva (Ed.), *Um país de psicólogos?* (pp. 22-26). Lisboa, Portugal: Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Coelho, V., Brás, P., Pereira, L., & Amaro, A. (2012). Um país de psicólogos? Análise da formação universitária em psicologia em Portugal. In C. Silva (Ed.), *Um país de psicólogos?* (pp. 14-15). Lisboa, Portugal: Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Criação do Curso de Psicologia em Universidades Públicas, Diário da República I Série, 16 (1977).
- Criação das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação, Diário da República I Série, 256 (1980).
- Criação dos Serviços de Psicologia e Orientação, Diário da República I Série A, 113 (1991).
- Direção Geral da Educação (2016). *Psicologia e orientação em contexto escolar*. Retirado de http://www.dge.mec.pt/psicologia-e-orientacao-em-contexto-escolar
- Fonseca, A., Manso, C., Vasconcelos, J. B., & Tuna, S. (2009). Análise de uma estratégia universitária na adaptação aos requisitos de Bolonha. Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, 6, 232-248.

- Herr, E. (2008). Abordagens às intervenções de carreira: Perspectiva histórica. In M. Taveira & J. Silva (coords.), *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 13-27). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- International Center for Career Development and Public Policy (2016). *Programme recognition framework: Guidance counselling*. Retirado de https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/Programme-Recognition-Framework-Guidance-Counselling.pdf
- Magalhães, J. (2013). Apontamento sobre a história da faculdade de psicologia e ciências da educação da universidade de Lisboa. In S. Matos & J. Ramos do Ó (Coords.). *A Universidade de Lisboa, Séculos XIX-XX* (pp. 1087-1105). Lisboa, Portugal: Tinta-da-China.
- Oomen, A., & Plant, P. (2015). *O abandono escolar precoce e a orientação ao longo da vida*. Lisboa, Portugal: Rede Europeia para as Políticas de Orientação ao Longo da Vida.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2014). Visão da OPP para o futuro dos psicólogos no sistema público de educação. Retirado de https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/visao\_opp\_educacao.pdf
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2015). *Tomada de posição: Contratação de psicólogos para os CQEP.* Retirado de https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/tomada\_de\_posia\_aao\_cqep.pdf
- Promoção do Aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior, Diário da República I Série, 121 (2008).
- Regulamento Geral de Especialidades Profissionais da Ordem dos Psicólogos Portugueses, Diário da República II Série, 20 (2016).
- Savickas, M., & Baker, D. (2005). The history of vocational psychology: Antecedents, origin, and early development. In B. Walsh & M. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (3<sup>a</sup> ed.) (pp.15-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298. doi:10.1016/0001-8791(80)90056-1
- Vondracek, F. W., Ford, D. H., & Porfeli, E. J. (2014). A living systems theory of vocational behavior and development. Boston, MA: Sense Publishers.

### **INSTRUCTIONS TO THE AUTHORS**

The preparation and submission of papers for the Psique journal follows international scientific standards, in accordance with the requirements listed below:

- 1. Papers submitted for publication must be original. The authors sign a declaration (Appendix 1) where they warrant that:
  - A. They are the authors and are fully responsible for the content of their paper;
  - B. Their work abides to the international ethical and methodological standards within the field of Psychology proposed by the American Psychological Association APA) and by the European Science Foundation (European Code of Conduct for Integrity of Research);
  - C. and they have not simultaneously submitted the paper for publication elsewhere.
  - D. The journal will use all means to guarantee the above criteria, namely, by requesting proof of documents and through the use of plagiarism software (Urkund). Authors will be informed if there are indicators of plagiarism, and can comment on these indicators before rejection of the manuscript.
- 2. Copyright of the publication is vested in Psique, while the copyright of texts rests with the individual author(s); in case of later republication elsewhere, reference to the Psique publication should be made. The journal does not carry out any embargo on the articles. The author(s) may disclose the article in auto archive systems or in institutional repositories.
- 3. Submitted papers may be sent as an attached file to the Psique Editorial Coordination: Iolanda Galinha (igalinha@autonoma.pt).
- 4. The first page of the paper must contain the author(s)' identification, institution, city and country, as well as the e-mail address of all the authors of the paper.
- 5. Texts may be written in Portuguese, Castilian, French or English.
- 6. Proposed papers will be subjected to blind peer review carried out by at least two specialists (holders of a Ph.D. in Psychology) from the journal's Editorial Committee, the majority of whom are referees external to Universidade Autónoma de Lisboa.
- 7. The steps listed below describe the process of manuscript submission and acceptance:
  - A. Manuscripts are received by the journal's editor and sent to reviewers, specialists in Psychology. Ours is a double-blind peer-review system: both reviewers' and the author's anonymity is preserved;
  - B. Reviewers will assess the manuscripts and express their opinion on their quality and pertinence for the journal's aim and scope and should suggest specific improvements. In case both reviewers disagree on their assessment, the editor may assess the manuscript and decide about its publication or request the opinion of a third reviewer:
  - C. Authors will be informed of the editorial decision, which may be:
    - a) Accepted (the manuscript is accepted for publication as it is);
    - b) Conditionally accepted (requires minor revisions). In this case, the paper may be accepted by the editor once the author makes the minor reformulations;
    - c) Invited to re-submit after major revisions (the theme is of interest, yet the manuscript needs major revisions). In this case, authors are advised to rewrite the manuscript in accordance with the reviewers' suggestions and re-submit it. Re-submitted manuscripts are sent to reviewers for re-assessment;
    - d) Rejected (when the manuscript does not meet the criteria for publication).
- 8. The common indicator for sending the original files is ".doc".
- 9. There is a 30-page limit with regard to the size of papers, excluding the reference list, tables and illustrations.
- 10. The images, (diagrams, maps, tables and graphs) should be indicated and identified in accordance with the latest edition of the Publication Manual of America Psychological Association (APA).
- 11. The structure of the paper should follow the guidelines set forth in the latest edition of the Publication Manual of APA. The title, the abstract, and the keywords should be presented in the original language of the paper and in English. The abstract should not exceed 200 words and the keywords should not be more than five.

- 12. Text quotations and bibliography references shall be in accordance with the guidelines of the latest edition of the Publication Manual of APA, for example:
  - A. Scientific Journal Papers:

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

B. Books:

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

- C. Book Chapters:
  - Bjork, R. A. (1989). Retrieval inhibition as an adaptive mechanism in human memory. In H. L. Roediger III & F. I. M. Craik (Eds.), *Varieties of memory & consciousness* (pp. 309–330). London, England: Erlbaum.
- 13. Whenever necessary, and without any interference to its inclusion in the ".doc" document, the original files of tables and figures may be sent separately, in JPEG, TIFF or XLS format.
- 14. Footnotes should be in accordance with the guidelines of the latest edition of the Publication Manual of APA.
- 15. Psique publishes five types of papers:
  - A. Empirical papers that present reports of original research.
  - B. Literature review papers with research syntheses, meta-analyses, and critical evaluations of material that has already been published.
  - C. Theoretical papers in which the author advances theory based on previously published literature.
  - D. Methodological papers that present new methodological approaches, modifications of existing methods or discussions of quantitative and qualitative data analytic approaches to scientific research.
  - E. Case studies, reports of case material obtained while working with an individual, a group, a community, or an organization.
- 16. The journal Psique has a limit of one paper by the same author in each issue.
- 17. The editorial board of Psique, responsible for the evaluation of the manuscripts to be published, is constituted by at least 75% members from academic institutions external to the hosting institution of Psique.
- 18. From 2018, Psique will be a semi-annual journal with publication dates from  $1^{st}$  january to  $30^{th}$  june and from  $1^{st}$  july to  $31^{st}$  december.
- 19. Psyche follows the codes of ethics and good editorial practices, namely:
  - A. The Code of Conduct and Best-Practice Guidelines for Journal Editors, from the Committee on Publication Ethics: Committee on Publication Ethics (2011). Code of Conduct and Best-Practice Guidelines for Journal Editors. Retrieved from http://publicationethics.org/files/Code\_of\_conduct\_for\_journal\_editors\_Mar11.pdf
  - B. The White Paper on Promoting Integrity in Scientific Journal Publications, Council of Science Editors Scott-Lichter, D. & Editorial Policy Committee, Council of Science Editors (2012). CSE's White Paper on Promoting Integrity in Scientific Journal Publications. Retrieved from https://www.councilscienceeditors.org/wp-content/uploads/entire\_whitepaper.pdf

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

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

Lisbon, xx xx 20xx

Dear authors

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

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

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

Below are the full names of the authors for signature:

2010 11 0110 1011 11011100 01 0110 0101101	
Xxxxxxxxxxxxxx	
Xxxxxxxxxxxxxx	
	Iolanda Costa Galinha Editor in Chief of Psique

# **INSTRUCÕES PARA OS AUTORES**

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

- 1. Os artigos submetidos para publicação têm de ser originais e inéditos. Os autores assinam uma declaração (Anexo 1) onde garantem:
  - A. que realizaram o trabalho que apresentam e que são integralmente responsáveis pelo que está escrito nos artigos;
  - B. que respeitaram os padrões éticos e metodológicos internacionais vigentes na área científica da Psicologia, propostos pela American Psychological Association (APA) e pela European Science Foundation (European Code of Conduct for Integrity of Research);
  - C. e que não submeteram o trabalho simultaneamente a outra revista para publicação.
  - D. A revista usará de todos os meios para garantir os anteriores critérios, designadamente, podendo pedir prova de documentos e através do uso de um software de plágio (*Urkund*). Os autores serão informados no caso de existirem indicadores de plágio, podendo pronunciar-se sobre esses indicadores antes da rejeição do artigo.
- 2. A Psique detém os direitos de autor sobre a publicação, no entanto, cada autor tem o copyright do seu próprio texto; no caso de o republicar mais tarde noutro local, pede-se a referência à publicação na Psique. A revista não procede a qualquer embargo dos artigos. O(s) autor(s) pode divulgar o artigo em sistemas de auto arquivo ou em repositórios institucionais.
- 3. Os artigos enviados para submissão devem ser remetidos em suporte eletrónico à Coordenação Editorial: Iolanda Costa Galinha (igalinha@autonoma.pt)
- 4. Na primeira página do artigo deve constar o nome completo do(s) autor(es), sem siglas, a respetiva filiação, local e país, bem como o(s) e-mail(s) de contacto de todos os autores do artigo.
- 5. Os textos podem ser apresentados em português, castelhano, francês e inglês.
- 6. Os artigos propostos são submetidos a um processo de arbitragem científica, de revisão cega por pares (*blind peer review*) feita por, pelo menos, dois especialistas (Doutorados em Psicologia) que fazem parte do Conselho Editorial da revista, e cuja maioria é externa à Universidade Autónoma de Lisboa.
- 7. O processo de submissão e avaliação dos manuscritos submetidos seguirá os seguintes passos:
  - A. Os artigos são recebidos pelo Editor da revista e enviados para dois revisores. Os artigos serão enviados sem o nome dos autores para os revisores. Todo o processo de avaliação dos artigos é feito sob o anonimato dos autores para garantir uma "revisão cega por pares". No processo de avaliação, os revisores também serão mantidos anónimos para os autores;
  - B. Os revisores avaliarão os artigos e expressarão a sua opinião sobre a qualidade do artigo, sobre a pertinência da sua publicação na revista e poderão indicar sugestões de melhoria tão específicas quanto possível para a reformulação do artigo. No caso das opiniões dos revisores serem discordantes, o Editor poderá decidir sobre a publicação, após a sua própria análise ao artigo, ou pode pedir um outro parecer a um terceiro revisor;
  - C. Os autores serão informados da decisão editorial, num período médio de três meses, que pode consistir em:
    - a) Aceite (o manuscrito foi aceite para publicação na sua forma atual);
    - b) Aceite condicionalmente, mediante pequenas reformulações, neste caso, após as alterações introduzidas, o artigo reformulado pode ser aceite pelo editor;
    - c) Convidado a re-submeter após reformulações substanciais (o tema interessa à revista, porém, o artigo necessita de uma reformulação profunda). Nestes casos, os autores são convidados a reformular o artigo de acordo com as sugestões dos revisores e a re-submeter à revista. Após a reformulação dos artigos, estes serão enviados novamente aos revisores para uma segunda avaliação;
    - d) Rejeitado (quando foi considerado que o manuscrito não cumpriu os critérios para publicação na revista).
- 8. A linguagem de base para o envio dos ficheiros originais é ".doc".
- $9.\ A\ dimens\~ao\ dos\ artigos\ tem\ um\ limite\ de\ 30\ p\'aginas, excluindo\ a\ lista\ de\ referências\ bibliogr\'aficas, tabelas\ e\ figuras.$
- 10. As imagens (esquemas, mapas, tabelas e gráficos) deverão ser referidos e identificados em obediência à última edição do Publication Manual of the American Psychological Association (APA).

- 11. A estrutura dos artigos deve obedecer às regras da última edição do Manual de Publicações da APA. O título e o resumo devem ser escritos na língua original do artigo e em inglês, bem como as palavras-chave do artigo. O resumo tem uma dimensão limite até 200 palavras e seguem-se-lhe as palavras-chave, no máximo de cinco.
- 12. As citações e referências bibliográficas são feitas de acordo com as normas da última edição do Manual de Publicações da APA, por exemplo:
  - A. Artigos de Revista Científica: Herbst-Damm, K. L., & Kulik, J. A. (2005). Volunteer support, marital status, and the survival times of terminally ill patients. *Health Psychology*, 24, 225–229. doi: 10.1037/0278-6133.24.2.225
  - B. Livros de Autor:
    Mitchell, T. R., & Larson, J. R., Jr. (1987). People in organizations: An introduction to organizational behavior (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
  - C. Capítulos de Livros:
    Bjork, R. A. (1989). Retrieval inhibition as an adaptive mechanism in human memory. In H. L. Roediger III & F. I. M. Craik (Eds.), *Varieties of memory & consciousness* (pp. 309–330). London, England: Erlbaum.
- 13. Sempre que se justifique, sem prejuízo da sua inclusão no documento em ".doc", os ficheiros originais dos quadros e figuras podem ser enviados em separado, em formato JPEG, TIFF ou XLS.
- 14. As notas de rodapé são feitas de acordo com as normas da última edição do Manual de Publicações da APA.
- 15. A Psique publica cinco tipos de artigos:
  - A. Artigos empíricos que apresentam relatórios de investigações científicas originais.
  - B. Artigos de revisão de literatura que desenvolvem análises críticas de material anteriormente publicado.
  - C. Artigos teóricos em que o autor desenvolve avanços sobre teorias inovadoras ou anteriormente publicadas.
  - D. Artigos metodológicos que apresentam novas abordagens metodológicas, modificação de métodos existentes ou discussões sobre as abordagens quantitativas ou qualitativas na investigação científica.
  - E. Estudos de caso que reportam material de casos obtidos ao longo do trabalho com indivíduos, grupos, uma comunidade ou uma organização.
- 16. A revista Psique tem um limite máximo de publicação de um artigo de um mesmo autor em cada volume.
- 17. O conselho editorial da Psique, responsável pela avaliação dos artigos publicados, é constituído em, pelo menos, 75% por membros de instituições académicas externas à instituição de acolhimento da Psique.
- 18. A publicação é semestral, com data de publicação de 1 de janeiro a a 30 de junho e de 1 de julho a 31 de dezembro.
- 19. A Psique subescreve os códigos de ética e boas práticas editoriais, designadamente:
  - A. O Code of Conduct and Best-Practice Guidelines for Journal Editors, do Committee on Publication Ethics Committee on Publication Ethics (2011). Code of Conduct and Best-Practice Guidelines for Journal Editors. Retrieved from http://publicationethics.org/files/Code\_of\_conduct\_for\_journal\_editors\_Mar11.pdf
  - B. O White Paper on Promoting Integrity in Scientific Journal Publications, da Council of Science Editors Scott-Lichter, D. & Editorial Policy Committee, Council of Science Editors (2012). CSE's White Paper on Promoting Integrity in Scientific Journal Publications. Retrieved from https://www.councilscienceeditors.org/wp-content/uploads/entire\_whitepaper.pdf

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

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

Lisboa, x de x de 20xx

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

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

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

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

Xxxxxxxxxxxxx	
Xxxxxxxxxxxxxx	
	Iolanda Costa Galinha Editora Diretora Psique

# **INSTRUÇÕES PARA OS REVISORES**

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

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

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

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

- A. Pertinência e atualidade do tema para o campo científico da Psicologia;
- B. Cobertura, adequação e atualidade da literatura científica analisada;
- C. Adequação dos procedimentos metodológicos face aos objetivos do estudo;
- D. Clareza da escrita e correção da estrutura do artigo, de acordo com os critérios APA;
- E. Validade dos resultados obtidos face aos objetivos e aos procedimentos metodológicos desenvolvidos;
- F. Abrangência, articulação e profundidade na discussão dos resultados obtidos;
- G. Correção formal das referências bibliográficas, fórmulas e tabelas, de acordo com os critérios formais APA.

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

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

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

Em seguida, encontra a ficha de avaliação de manuscritos para publicação na Psique.

# UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA PSIQUE - Revista Científica de Psicologia Critérios de avaliação dos manuscritos

Título do manuscrito:
Nome do Revisor:
Data de envio para Avaliação:
Data de receção da avaliação:

## I - Critérios de avaliação

(Coloque uma cruz em cada coluna para avaliar cada critério: Muito pobre = 1; Pobre = 2; Adequado = 3; Bom = 4; Excelente = 5)

	Muito Pobre 1	Pobre 2	Adequado 3	Bom 4	Excelente 5
A. Pertinência e atualidade do tema para o campo científico da Psicologia					
B. Cobertura, adequação e atualidade da literatura científica analisada					
C. Adequação dos procedimentos metodológicos face aos objetivos do estudo					
D. Clareza da escrita e correção da estrutura do artigo, de acordo com os critérios APA					
E. Validade dos resultados obtidos face aos objetivos e aos procedimentos metodológicos desenvolvidos					
F. Abrangência, articulação e profundidade na discussão dos resultados obtidos					
G. Correção formal das referências bibliográficas, fórmulas e tabelas, de acordo com os critérios formais APA.					

# II - Recomendações Gerais

(Escolha apenas uma opção e em caso de sugerir reformulações, indique claramente os aspetos a reformular, no campo abaixo, ou em mensagens no próprio texto do manuscrito, de forma anónima.)

1. Aceitar tal como está	
2. Aceitar condicionalmente: Precisa de pequena revisão	
3. Tema com interesse: convidar a uma revisão profunda e re-submissão.	
4. Rejeitar: Inapropriado para publicação na Psique.	

## III - Notas para o editor:

# IV - Sugestões de reformulação para o autor:

#### **INSTRUCTIONS TO REVIEWERS**

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

The steps involved in the process of manuscript submission and acceptance/rejection are as follows:

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

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

- A. Relevance and up to date of the theme of the manuscript for the scientific field of Psychology;
- B. Coverage, adequacy and up to date of the analyzed scientific literature;
- C. Appropriateness of the methodological procedures in relation to the objectives of the study;
- D. Writing clarity and correctness of the article's structure, according to the APA criteria;
- E. Validity of the results obtained in relation to the objectives and the methodological procedures conducted:
- F. Scope, articulation and depth of the discussion of the results obtained;
- G. Formal appropriateness of the bibliographical references, formulas and tables; according to the APA formal criteria.

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

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

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

Below you will find the evaluation format for the evaluation of manuscripts submitted to Psique.

# UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA PSIQUE - Scientific Journal of Psychology Evaluation Criteria of the Manuscripts

Title of the Manuscript:
Name of the Reviewer:
Date sent to be Evaluated:
Date of Reception of the Evaluation:

#### I - Evaluation Criteria

(Mark with a cross in each column to evaluate each criteria: Very poor = 1; Poor = 2; Adequate = 3; Good = 4; Excellent = 5)

	Very Poor 1	Poor 2	Adequate 3	Good 4	Excellent 5
A. Relevance and up to date of the theme of the manuscript for the scientific field of Psychology;					
B. Coverage, adequacy and up to date of the analyzed scientific literature;					
C. Appropriateness of the methodological procedures in relation to the objectives of the study;					
D. Writing clarity and correctness of the article's structure, according to the APA structure criteria					
E. Validity of the results obtained in relation to the objectives and the methodological procedures conducted					
F. Scope, articulation and depth of the discussion of the results obtained					
G. Formal correctness of the bibliographical references, formulas and tables, according to the APA formal criteria					

#### II - General Evaluation

(Choose only one option. In case of suggesting reformulations, please indicate as clearly as possible the aspects to be reformulated in the space bellow or anonymously in messages in the text of the manuscript.)

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

# III - Notes to the editor in chief:

## IV - Reformulation suggestions for the authors: